PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ | MARÍA JOSÉ REBOLLO ESPINOSA
MARÍA CELI CHAVES VASCONCELOS
(COORDS.)

Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades



Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades

Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades

Pablo Álvarez Domínguez
M.ª José Rebollo Espinosa
M.ª Celi Chaves Vasconcelos
(coords.)

EDICIONES TREA

Una publicación promovida por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Con la colaboración del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva y el Museo Andaluz de la Educación de Alhaurín de la Torre (Málaga).

Ayudas concedidas para la publicación de la obra:

* Convocatoria de ayudas para actividades de divulgación científica. Universidad de Sevilla. VI Plan Propio de Investigación y Transferencia (IV.2-Anualidad 2023).
* Convocatoria de ayudas para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de género, 2023. Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla.
* Convocatoria de ayudas para el desarrollo de actividades relacionadas con el estudio y recuperación del Patrimonio histórico educativo (2023). Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE).

Primera edición: noviembre de 2023

© del texto: los autores de cada capítulo, 2023

Motivo de cubierta: © David Payán, 2023

© de esta edición: Ediciones Trea, S. L.
Pol. Industrial de Somonte · M.ª González la Pondala, 98, nave D
33393 Somonte · Cenero · Gijón · Asturias · España
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712
trea@trea.es
www.trea.es

Dirección editorial: Álvaro Díaz Huici
Producción: Patricia Laxague Jordán
Corrección: Almudena Zapatero
Maquetación: Almudena Zapatero
Impresión: Podiprint

Depósito legal: AS 02765-2023
ISBN: 978-84-19823-37-3

Impreso en España — Printed in Spain

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo por escrito de Ediciones Trea, S. L.

La editorial, a los efectos previstos en el artículo 32.1 párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

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

Índice

Prólogo 19
Pilar Alegría Continente

Presentación 21
Pablo Álvarez Domínguez | M.ª José Rebollo Espinosa | M.ª Celi Chaves Vasconcelos

1. Botijo
Parece un augurio de Higia 23
Elena Rocamora Sotos y Javier Bascuñán Cortés

2. Cabás
La antigua cartera de niños y niñas para su escuela 26
José Miguel Saiz Gómez

3. Castañuelas
Instrumento artístico y pedagógico del imaginario colectivo andaluz 29
Bárbara de las Heras Monastero

4. Cesta escolar
La hora de la merienda 33
Elena López Gil

5. Muñecas de cartón piedra
Entre el juego y el sesgo de género 36
Sara González Gómez

6. Muñecas
Un juego de niñas 40
Gabriel Parra Nieto

Yo siempre quise ser peluquera 43
Nieves Márquez Luque

7. Cromos
Universo de un juego 45
Isabel Orellana Vilches

8. Gafas
Mis gafas mágicas 47
Luis Miguel Lázaro Lorente

9. Álbum de dibujos/diseños
El álbum y la mujer 48
M.ª José Martínez Ruiz-Funes

10. Juego de pesas
La Historia se pesa 51
Olga María Duarte Piña

11. Plancha
Una aliada de la disciplina 54
Soledad García Gómez

12. Pandereta
La pandereta suena a 57
Sara Ramos Zamora

13. Bolso limosnero
Hernando VI disfrutando y yo con el bolso dando 59
Jorge Zarauza Castro

Los secretos del bolso 62
Marina Ramos-Serrano

14. Diario de clase
Mi diario de clase 65
Aure Daza Bonachela

15. Cuadernos escolares
¿Una oportunidad para narrarse? 67
Soledad Romero Rodríguez

16. Libros de cuentos infantiles
Deleitar aprovechando 70
Alejandro Mayordomo Pérez

17. Manuales de higiene y economía doméstica
Higiene y economía para la gobernanza del hogar, la patria de la mujer 74
Agustín Escolano Benito

De la economía doméstica a la economía feminista 76
Trinidad Núñez Domínguez

18. Plumier
Mi propia historia y otras narraciones 79
Jaime del Rey Tapia

19. Campana escolar
De María Martínez Sierra a Bart Simpson 82
Manuel Hijano del Río

20. Pizarrín
¡Qué grandes inventos fueron la pizarra y el pizarrín! 85
Manuel Ferraz Lorenzo

21. Costurero
Educación y cotidianidad femenina a la vera de un costurero: tejiendo redes de cuidado y sororidad 88
Ana María de la Torre Sierra

La controversia de los objetos: los costureros 92
Eulàlia Collelldemont Pujadas

Coser y cantar 95
Heliodoro Manuel Pérez Moreno

22. Bastidor
La ropa bordada a mano, primoroso regalo..... 97
Ana Capilla Serrano

23. Campanilla
Si yo tuviera una campana 100
Rosa Casado Mejía

24. Mantilla
La mantilla española 103
Virginia Guarinos Galán

Entre la cultura y socialización de mujeres y niñas desde el siglo xix 106
Carlos Sanz Simón

Me pongo la mantilla 109
Enriqueta Marín Hidalgo

25. Dedal
El escudo (que no fue) de la bella durmiente 111
Carmen de la Mata Agudo

El pequeño dedal 114
Núria Padrós Tuneu

26. Misal
Amén: el rebaño con trenzas..... 116
Francisco A. Gomera López

27. Álbum de bordados
Para mí, bordar en la escuela era un calvario 119
María Nieves Gómez García

La casa, lugar de la mujer 122
Bienvenido Martín Fraile

28. Crucifijo de primera comunión
Conjungando más el sentir que el creer 125
María Esther Martín Rubio

29. Tinteros
De la escritura de las niñas en la escuela 128
Ana Sebastián Vicente

30. Mazas de gimnasia rítmica
¿Solo un par de mazas? 131
Gonzalo Ramírez Macías

31. Diploma honorífico de Educación Cristiana
Diplomas de honor y mérito 134
Carmen Diego Pérez

32. Vajilla infantil
El tesoro 137
Luis Medina Ramírez

33. Muestra de bordados
Los dechados 140
Lola Pons Rodríguez

34. Novelas femeninas
Las mujercitas del franquismo desde el currículum oculto 143
Matilde Peinado Rodríguez

35. Cama y silla de juguete
Con el hogar no se juega 146
María José Rebollo Espinosa

36. Juego de reglas de pizarra
Una escuela llena de reglas 149
Juan González Ruiz

37. Regla
La regla de «la señorita» 152
Araceli López Serena

38. Retratos escolares de grupos de niñas
Recuerdos de nuestra escuela 155
Isabel Grana Gil

Imágenes de vivencias 158
Miguel Beas Miranda

39. Boletín de calificaciones de niña
Las calificaciones en la educación de las niñas 161
Juana Sánchez-Gey Venegas

40. Álbum de caligrafía y ornamentación
Evolución de la enseñanza de la escritura en España 163
José Antonio González de la Torre

41. Sacapuntas con forma de máquina de coser
Coser 167
Víctor Juan Borroy

42. El carrillón de láminas
El carrillón de María 169
Mar Galera-Núñez

43. Peonza
Las vueltas que da la vida 172
Ángel Serafín Porto Ucha | M.ª Raquel Vázquez Ramil

44. Recortables de muñecas
Jugar a las mariquitas 175
Eugenio Otero Urtaza

Algo más que sueños de papel: las muñecas recortables 178
M.ª Raquel Vázquez Ramil

45. Vales de buena conducta
Los vales de (buena) conducta 181
José Ignacio Cruz Orozco

46. Medallas de premios de conducta
El elogio al buen hacer 184
Beatriz Seco González

47. Manuales de Urbanidad para niñas
Saberes femeninos: *Cartilla Moderna de Urbanidad,* 1928 187
Erika González García

48. Manuales patrióticos para la formación de niñas
Virtud y patria, un manual patriótico para la educación 189
Noelia Antúnez del Cerro

49. Manuales cristianos para la formación de niñas
La mujer, baluarte del hogar 193
María Luisa Rico Gómez

50. Metro de costurera
La cinta métrica de la costurera 196
Dolores Carrillo Gallego

51. Proyector de cine
En las entrañas de un viejo proyector 198
Concepción Pérez Curiel

52. Mimeógrafo
Los progresos de la impresión en la educación española: del mimeógrafo al siglo xxi 201
Eduardo Ortiz García

53. Cartel para el aprendizaje del abecedario
La letra con magia entra 204
Elena Guichot Muñoz

54. Palmatoria
Luz de palmatoria 207
Ramón López Martín

55. Máquina de coser
La máquina de coser en la educación de las mujeres en España 210
Manuela Pabón-Figueras

56. Sillas de niñas
Sillas, flores y estrellas 213
Juan Carlos González Faraco

57. Cuadro sobre bordados de vocales
Aprender a leer y a escribir bordando 215
Teresa Rabazas Romero

58. Costurero de pie
El costurero como símbolo de la educación de las mujeres y maestras durante el franquismo 218
Inmaculada González Falcón

59. Bastón de maestra
La autoridad del conocimiento 221
Marián López Fernández Cao

60. Jaula de pajarillos
El castigo de los pequeños bengalíes 224
Maria Celi Chaves Vasconcelos

61. Horario de escuela de niña
El tiempo escolar en el primer tercio del siglo xx. Una lectura en clave de género 227
Miriam Sonlleva Velasco

62. Manual de higiene doméstica
El manual *Higiene Doméstica* de Pedro Felipe Monlau (1808-1871) 231
Pedro L. Moreno Martínez

Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa 234
Antonio S. Almeida Aguiar

63. Plumas de dibujo
Desde mi infancia, las plumas 237
María Dolores Díaz Alcaide

El garabato de mi madre 239
Manuel Barrios Lucena

64. Cajitas de lata para guardados de niñas
Caramelos 242
Macarena Recio Pastor

65. Secatintas/Papel secante
De buena tinta 244
Isabel López Calderón

66. Tizas y borrador de pizarra
La magia del blanco 246
Ana Mañeru Méndez

Tiza y borrador, extensión de la mano escribiente del Magisterio 247
Yovana Hernández-Laina

De la tierra al cielo 249
José Miguel Tur Pastor

67. Hucha de barro
Formando a las futuras amas de casa en el ahorro 251
María Dolores Molina Poveda

68. Lápices de colores de madera
Mi lápiz celeste 253
Nemesia Sánchez Gómez

69. Palidú
Orozuz 256
Miguel Ángel Acosta Delgado

70. Calentadores de pies
Desde el fuego del hogar para el aprendizaje escolar. Procurando cuidados maternales 259
Juan Francisco Cerezo Manrique

71. Lechera
Cuentos de la lechera 262
Victoria Muñoz Tinoco

72. Patines
Patín y género 265
Fátima Chacón Borrego

73. Diábolo
A vueltas con el diábolo 269
Andrés Payà Rico

74. Saltador
Saltar en libertad 272
Carmen Rodríguez Fernández

Mi primer saltador 275
Fátima Raposo de la Vara

75. Cinematógrafo
Esa máquina para ver a estrellas como Bette Davis 277
Valeriano Durán Manso

76. Compás de pizarra
Apoyá en el quicio... 280
Manuel Lucas González Toro

77. Libro de música
La educación musical de la mujer: más allá de la «buena educación» 283
Alejandra Pacheco-Costa

78. Bolillos
Los bolillos, una forma diferente de tejer 286
Antoni Aulí Ginard

79. Chasca
La señal, un objeto para la pedagogía del silencio 288
Paulí Dávila Balsera | Luis M. Naya Garmendia

80. Manuales de costura para niñas
Nuestras labores 291
Luz Sanfeliu Gimeno

81. Libros de lectura para niñas
Discriminación y adoctrinamiento 294
Manuel Ángel Vázquez Medel

82. Libros de lectura
Cruzando océanos, escalando cumbres, descubriendo el mundo 297
Juan Luis Rubio Mayoral

83. *Carmencita de viaje*
Viajar y ser mujer en los libros de lecturas para niñas del franquismo 301
Kira Mahamud Angulo

84. Tintas para la escritura
Borrón y cuenta nueva 304
Carmen Sanchidrián Blanco

85. Lata de Cola Cao
Las latas de Cola Cao y las modernas y eficaces amas de casa del franquismo 307
M.ª del Carmen Agulló Díaz

El disfrute de los hijos, la obligación de una madre 310
Inmaculada Sánchez-Labella Martín

86. Caja de bordados
Sueños en papel de seda 312
M.ª de la Paz González Rodríguez

87. Vara de maestra
Vara-palo de la rama, vara para señalar y palo de castigo 314
Pablo Celada Perandones

88. Brasero escolar
El brasero: un artefacto escolar 316
Tatiane de Freitas Ermel

89. Lata de leche en polvo
La leche americana 319
Francisca Comas Rubí

Sabor a infancia 323
Miguel A. Pastor Pérez

90. Sacapuntas de manivela
El sacapuntas 325
Consuelo Flecha García

91. Estatua de la Virgen María
Venid y vamos… con flores a María 329
Pablo Álvarez Domínguez

92. Microscopio
¡Y yo que quería ser astronauta! 332
Paula Daza Navarro

93. Lámina del aparato reproductor femenino
Reproducción 1, Sexualidad 0 334
Ana Rivero García

94. *Enciclopedia Álvarez*
Atesorando saberes 337
Teresa González Pérez

95. *Rayas*
Método racional y revolucionario para la lectura a inicios del siglo xx 340
Carlos San Millán y Gallarín

96. Catón
«La niña buena aprende el catón y escribe los palotes sin ningún borrón» 343
Xavier Motilla Salas

97. *Cliks*/Playmobil
¿Jugamos a los *cliks*? 346
Cristina Yanes Cabrera | Marta Yanes Cabrera

98. Estampas de primera comunión
Los tonos pastel de mis recordatorios de primera comunión 349
Montserrat González Fernández

A María Mercedes Domínguez Martín.
In memoriam.

Y a todas esas madres que llevaron a gala
el ejercicio de educar.

Prólogo

Pilar Alegría Continente [1]

Echar la vista atrás para conocer, analizar y observar de cerca los utensilios y herramientas que se han utilizado a lo largo de la historia en las aulas de los colegios de nuestro país es un buen ejercicio de autoconocimiento. Y es que el estudio de estos objetos nos permite hacer un mapa gráfico sobre la evolución del sistema educativo en España y nos ayuda a conocer cómo el uso de determinados instrumentos ha ido construyendo los modelos identitarios y los roles de género de hombres y mujeres de diferentes épocas que, en muchos casos, siguen vigentes hoy.

Así, este patrimonio histórico educativo supone una pieza fundamental para la reconstrucción de la historia y la memoria en la educación española. Supone también un punto de partida para poder analizar los comportamientos de aquellos niños y niñas que crecieron aprendiendo con una pizarra, un tintero, una muñeca de cartón o un costurero.

Estos objetos, que hoy conforman una suerte de ajuar escolar, nos sirven para revivir episodios particulares de nuestras vidas o de las vidas de nuestros antepasados y nos adentran, de manera colectiva, en las costumbres, las creencias y las relaciones de diferentes generaciones.

Un cabás, una pluma, un saltador, una plancha, un bastidor, una mantilla, una regla, un sacapuntas, un dedal, una tiza, una enciclopedia, un álbum de bordados o una lechera son instrumentos que nos pueden ayudar a entender quiénes somos y bajo qué modelos pedagógicos han sido educados los niños y hombres y, particularmente, las niñas y mujeres de nuestro país.

No podemos obviar que los procesos educativos, formales o no formales, que nos acompañan durante las primeras etapas de la vida contribuyen a crear nuestras identidades, en especial las de género, influidas, además, por los dictados sociales y culturales.

[1] Ministra de Educación y Formación Profesional.

En este sentido, el análisis que se hace en esta obra sobre el impacto que ciertos objetos tuvieron en la infancia y cómo estos construyen la personalidad adulta supone un estudio valiosísimo para conocer mejor el perfil sociológico de varias generaciones de nuestro país.

Se trata de una obra que nos ayuda a repensar nuestra historia educativa desde un punto de vista femenino y que nos permite reconstruir el espacio que las niñas y mujeres han tenido en las aulas y, como consecuencia, en la sociedad. Un lugar, en muchas ocasiones, invisibilizado y silenciado.

El libro, por tanto, nos invita a reflexionar sobre cómo el modelo de educación que recibimos cuando somos niños y niñas tiene un impacto definitivo en la configuración de nuestra personalidad adulta. Nos empuja a viajar al pasado para encontrar respuestas a los roles de género y a los comportamientos actuales.

Y, sobre todo, esta obra debe hacernos pensar en el presente y en el futuro de nuestra educación. Debe impulsarnos a seguir construyendo un sistema educativo más abierto, flexible y vanguardista, donde se superen los roles de género tradicionales para construir un modelo de sociedad más igualitaria.

Este libro se suma a la importante labor de divulgación del patrimonio educativo femenino que se está desarrollando en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla desde hace más de una década. Un trabajo que permite difundir e interpretar un conjunto de bienes patrimoniales educativos desde una perspectiva de género.

Muchas gracias a Pablo Álvarez, profesor titular de la Universidad de Sevilla, amigo de la innovación docente y estudioso de la museología pedagógica y del patrimonio escolar en España, por su invitación a escribir este prólogo.

Le agradezco, por supuesto, el trabajo que ha realizado en la elaboración de este libro junto con M.ª José Rebollo Espinosa, profesora de la Universidad de Sevilla, y M.ª Celi Chaves Vasconcelos, profesora de la Univesidade do Estado de Rio de Janeiro, acompañados por muchos otros estudiosos y profesionales del sector que analizan los diferentes objetivos presentados en esta obra: una mirada colectiva a la historia de nuestra educación que trata de impulsar un futuro pedagógico más igualitario, diverso e inclusivo.

Mayo de 2023

Presentación

Pablo Álvarez Domínguez[1] | M.ª José Rebollo Espinosa[2]
M.ª Celi Chaves Vasconcelos[3]

La investigación patrimonial histórico educativa nos abre nuevos horizontes y perspectivas para generar conocimiento hermenéutico al hilo de la interpretación del ajuar etnográfico y arqueológico de la escuela. A través de sus museos y colecciones patrimoniales, las universidades tienen la posibilidad de construir historias desde el presente, así como de ilustrar y materializar disciplinas y temáticas específicas, contribuyendo al desarrollo de la investigación y de la cultura contemporáneas. No obstante, la historia, la memoria y el patrimonio de las instituciones educativas y culturales no pueden difundirse y ponerse en valor sin la recuperación de la voz de la mitad de la población, las mujeres, tantas veces injustamente invisibilizadas por la narrativa museológica y museográfica. El reto para la museología de la educación en este sentido reside en emprender acciones divulgativas que contribuyan a rescatar, interpretar y exhibir un patrimonio histórico educativo que también dé voz a las mujeres. Precisamente, las relaciones de género desempeñan un papel determinante en la configuración de aquello que interpretamos y valoramos como patrimonio; por eso, se ha de reconocer que la exposición, transmisión y difusión del patrimonio educativo de un museo pedagógico puede contribuir notablemente a promover la igualdad de género.

La obra que se presenta es fruto de un proyecto patrimonial coordinado por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en colaboración con el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva y con el Museo Andaluz de la Educación de Alhaurín de la Torre (Málaga). Bajo el título «Patrimonio histórico educativo en femenino: artefactos y sensibilidades», se ha concebido como una oportunidad para la difusión y promoción de bienes patrimoniales de carácter histórico educativo a través de un ejercicio de divulgación del

[1] Universidad de Sevilla.
[2] Universidad de Sevilla.
[3] Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

patrimonio educacional desde una perspectiva de género. Se trata de una propuesta que nos ha permitido, mediante un ejercicio de transferencia del conocimiento, la visibilización y puesta en valor del género femenino como ingrediente esencial a la hora de reconstruir, estudiar, analizar e interpretar la historicidad patrimonial del hecho educativo de una forma más vivencial y sentida. Esta iniciativa de extensión cultural tiene como objeto presentar y dar a conocer a la comunidad una colección de objetos museístico-pedagógicos, escritos y materiales educativos referenciados como artefactos que de una u otra forma fueron utilizados por las mujeres en la historia. El propósito de la obra se centra en dar a conocer distintos instrumentales, fuentes documentales y sensibilidades en perspectiva femenina que contribuyen a revelar todo aquello que tiene que ver con la vida cotidiana, las identidades y los procesos educativos vividos por niñas y mujeres.

Alrededor de cien piezas pertenecientes al patrimonio educativo expuesto en los tres museos pedagógicos andaluces mencionados se han elegido y pensado para dialogar con ellas desde un posicionamiento crítico emocional, así como para ser relacionadas con la educación femenina y el día a día de niñas y mujeres con perspectiva histórica y patrimonial. Cada uno de los objetos elegidos va acompañado de una serie de aportaciones producidas por un nutrido grupo de personas vinculadas de alguna manera al ámbito docente universitario o museístico, y cuyos textos se encargan de subrayar su concepción objetual y lo que cada pieza representaba e inspiraba específicamente para la vida, la educación y la rutina diaria femenina. La obra nos permite reflexionar sobre la importancia de rescatar a través de la memoria y el patrimonio pedagógico la historia de la educación de las mujeres, que durante tanto tiempo ha permanecido silenciada e incluso borrada.

Los profesores titulares de universidad Pablo Álvarez Domínguez, M.ª José Rebollo Espinosa y M.ª Celi Chaves Vasconcelos coordinan este trabajo de transferencia del conocimiento en el ámbito de la museología de la educación, con la pretensión de poner a disposición de la ciudadanía una serie de discursos museográficos y hermenéuticos, ligados a nuevas narrativas y sensibilidades, pensadas como alternativas a las que, desde un punto de vista androcéntrico, han ido configurando la historia de la educación más tradicional. Las piezas escogidas no tienen voz, pero a través de los textos que los acompañan, el lector podrá encontrar respuestas a sus preguntas e inquietudes en sus diálogos con ellas.

1. Botijo

Parece un augurio de Higia

Elena Rocamora Sotos[1]
Javier Bascuñán Cortés[2]



Botijo. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

«Al pasar la barca me dijo el barquero, las niñas bonitas no pagan dinero». Salir de la casa temprano, recorrer caminos conocidos. De la casa a la fuente, de la fuente a la escuela, de la escuela a la casa. De camino, llegando a la plaza, escuchar a las niñas cantar, día tras día pasa la barca y yo lleno este botijo.

Amanece temprano y el sol se proyecta en el muro que hay frente a la fuente, cuando mis pies tocan el último adoquín antes del escalón, un rayo de luz toca el agua, sacándole todos sus brillos y colores. Parece un augurio de Higia, llenar este botijo todas las mañanas no es solo llenar un botijo, es llevar agua a la escuela, es mostrar mediante el hecho la importancia del gesto. Llevar agua clara y lecciones a las criaturas de este pueblo, ese es mi trabajo.

«Agua corriente no mata la gente», dicen. Por eso he llenado otros botijos, los he transportado en el costado, como a una criatura, y también en la cabeza utilizando mi

[1] Universidad Politécnica de Valencia; elroso@upv.es.
[2] Universidad de Valencia; jabascor@uv.es.

rodete, en otros lugares llamado *rodilla*. Los he llevado a la casa, al campo y a la fábrica. Mis alumnas cantan y juegan en la plaza junto a la fuente, pero también la utilizan con el mismo motivo que yo ahora, llenando y llevando el botijo en sus costados o sobre sus cabezas, con sus primeros rodetes, llevando el agua a sus casas, a los campos y a las fábricas. Mi madre me enseñó a hacerlo, la acompañé muchas veces a la fuente. Recuerdo que tuvimos unos rodetes a juego, rojos con cuadrados blancos, que nos regaló la tía Marisol.

Yo, por las mañanas, llevo este botijo a la escuela para llenar sus vasos de agua, para que puedan beber. Procuro hacer lo mismo con ellas todas las mañanas: les llevo lo que sé e incluso lo que se me escapa para poder llenarlas, en cierta forma, para que logren ser, para que logren tener su propia voz y así puedan responder con entereza al barquero. «Yo no soy bonita ni lo quiero ser, yo pago dinero como otra mujer». En mis lecciones hay respuestas, preguntas, modos de hacer y agua clara. El agua clara es manantial de salud y vida, lo dicen las gentes y los libros, me gusta pensar que también de conocimiento.

El agua tiene un recorrido. De los manantiales brotan ríos que conducen al mar. El agua también hace un recorrido en las ciudades y los pueblos. La hemos logrado conducir en función de lo que las gentes han ido necesitando. Arriba la fuente, después el abrevadero y por último el lavadero. Arriba el agua para nuestros botijos y vasos, después la de nuestros animales y, por último, el agua menos clara y teñida de ceniza, para limpiar nuestras ropas. «Agua estancada, agua envenenada», dicen. Su recorrido responde a un motivo, las órdenes y normativas regulan y traducen lo que ya nos decían los refranes.

No es baladí que el hecho de estar llenando este botijo en la fuente, pensando en el agua y su recorrido no me lleve, o solo de pasada, a los abrevaderos y que, finalmente, mi pensamiento se conduzca y repose en los lavaderos. Recuerdo las manos marcadas por el trabajo, cargando cestos de ropa blanca previamente puesta al sol, cestas apoyadas en los costados, como criaturas, o en la cabeza como yo llevo ahora este botijo. Recuerdo a las mujeres hablar, reír e incluso cantar mientras lavaban. «Al pasar la barca me dijo el barquero, las niñas bonitas no pagan dinero». Recuerdo jugar entre arbustos y esconderme en las sábanas. Si cierro los ojos puedo escuchar sus voces, recordar el jolgorio, verlas doblar la ropa entre varias, verlas reír cantando. «Yo no soy bonita ni lo quiero ser, yo pago dinero como otra mujer».

Llenar el botijo, cargarlo y caminar hasta el mismo punto. Celebro esta suerte de ritual matutino que me permite pensar. Pensar con este botijo sobre el rodete, una cabeza plena de reflexiones y agua clara. A lo lejos de la calle veo la puerta de la escuela con su letrerito metálico en arco. Las criaturas han dejado de cantar y empiezan a arremolinarse en la entrada. Ver ese bullicio me evoca de nuevo a las mujeres en el río. Esas mujeres fueron mis maestras, maestras que comparto con mis alumnas, que entre agua y canciones populares nos enseñan a vivir.

Acercándome me pienso de pequeña, recuerdo mi escuela. También he tenido otros maestros de profesión, como lo soy yo ahora. De posar sobre mi rodete las primeras coladas mi mente me lleva a las clases de don Severino, que nos enseñó a enseñar enseñándonos y que, además, nos leía poemas de antiguos escritores que hablaban también sobre el recorrido del agua, como el de Khalil Gibrán, en el que describe el temor del río a perder su identidad al entrar en el océano sabiendo que no hay retorno posible hasta que descubre que, aceptando su naturaleza, no desaparece, sino que, simplemente, se convierte en océano.

No hay otra manera, solamente aceptando su naturaleza y adentrándose en lo desconocido se diluirá el miedo. En mi mente resuena su voz serena mientras traspaso el umbral. Las criaturas más pequeñas se cogen de las faldas de sus madres, mientras tiemblan de miedo como el río. Este pensamiento, inundado por el agua, me hace comprender la escuela como un río donde convergemos todas estas pequeñas gotitas y yo, que las preparo para convertirse en océano. El sol que ya ha hecho su camino ilumina pupitres, sillas y la pizarra. También a los vasos y a las criaturas que descansan, esperándonos.

2. Cabás

La antigua cartera de niños y niñas para su escuela

José Miguel Saiz Gómez[1]



Cabás. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Como recoge el diccionario de la RAE, una de las acepciones del término *cabás* es «especie de cartera en forma de caja o pequeño baúl, con asa, usada para llevar al colegio libros y material escolar». La palabra *cabás* procede del término francés *cabas*, más en concreto del provenzal (finales del XV) y se refería a «una cesta hecha de juncos para contener higos y uvas propia del Mediodía francés». Esta palabra deriva en su origen del latín vulgar *capacius*, adaptación de *capax,-cis* (que contiene); comienza a usarse más en este sentido de recipiente o capazo y acaba por restringirse al ámbito escolar, aunque también se usó mucho para aludir al maletín del médico.

En algunas regiones españolas, la palabra fue transformándose. En Valencia, por ejemplo, se lo denominó *cabàs*; en Badajoz, *cabal;* en la zona asturiana de Llanes, *cabax,* etc.

[1] Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, Cantabria; josemiguel@muesca.es.

El uso del cabás prolifera a partir de principios del XX y se mantiene varias décadas. El material utilizado en su elaboración era diverso: hojalata, cartón piedra, madera o cuero cosido. Solía tener un asa rígida, frecuentemente de madera, aunque también se podía usar el cuero. El asa estaba apresada por bisagras metálicas. Contaba con un cierre que consistía en un pequeño pestillo, también metálico, que había que deslizar para poder abrirlo. En algunos casos, este pestillo podía bloquearse con una cerradura sencilla con llave.

El cabás, al abrirse, se dividía en dos partes unidas por una bisagra. Una parte de mayor profundidad para guardar los diversos elementos de uso escolar y otra más estrecha a modo de tapa. Habitualmente, los cabases estaban decorados con pinturas de diferentes colores y motivos. La litografía era la técnica más habitual para ilustrarlos. En la escuela, se utilizaba fundamentalmente para llevar algún libro, sobre todo la enciclopedia, la pizarra con su trapo para borrar, el pizarrín, plumillas, lápices, el tajalápiz o sacapuntas, la goma de borrar y algún tentempié para pasar la mañana. También se solían llevar en él objetos lúdicos, como canicas, tiragomas o los recortables para las niñas, habitualmente denominados *mariquitas*.

El cabás era utilizado tanto por los niños como por las niñas. El uso por un género u otro se distinguía por el motivo que se había elegido para la ilustración. La ilustración se plasmaba siempre en la cara lateral más estrecha y ocupaba casi toda la superficie. Los cabases de las niñas estaban ilustrados con dibujos de niñas jugando o haciendo algún tipo de labor doméstica, como lavar, tender o coser. También la imagen de niños y niñas jugando entre ellos era bastante frecuente. Además hallamos imágenes de animales o de juegos con ellos y algunas ilustraciones que reflejan costumbres y tradiciones, como algunas que recrean trajes regionales. Por todo ello, lo que podemos suponer es que la visión de gran parte de los fabricantes estaba puesta en que el cabás pudiera utilizarse por ambos sexos.

Un factor de diferenciación en el tipo de cabás que se utilizaba, sobre todo en sus inicios, era quizá, más que por el sexo, por la posición social de quien lo usaba. Porque el cabás era un objeto que no estaba al alcance de todo el mundo, ya que no todas las familias tenían medios económicos para adquirirlo.

Poco a poco, el cabás fue desapareciendo como objeto de los escolares, aunque algunos modelos, más modernos y con incorporación de nuevos materiales como el plástico, perduraron hasta los años noventa. El cabás fue sustituido ya desde mediados del siglo pasado por la cartera de cuero con solapa flexible, que era más cómoda para manejar el material escolar. Con el incremento de libros y objetos escolares, y teniendo en cuenta la comodidad para su transporte, el uso de la cartera también fue reduciéndose hasta dar paso a la actual mochila que los niños y niñas llevan a los centros educativos.

Bibliografía

Escolano Benito, Agustín (dir.) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica,* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Peralta Juárez, Juan (2006): *Aulas y pupitres: el edificio y el menaje escolar a través del tiempo,* Publicaciones del Museo del Niño (Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha), Serie: Cuadernos del Museo, n.º 2.

3. Castañuelas

Instrumento artístico y pedagógico del imaginario colectivo andaluz

Bárbara de las Heras Monastero[1]



Castañuelas. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Las castañuelas, también conocidas con el nombre de *palillos,* han representado el instrumento de percusión por antonomasia en la danza española.[2] Desde antiguo, se tiene constancia de la existencia de destacadas bailarinas, academias y maestras y maestros que emplearon la interpretación de los bailes y la creación de las coreografías como recurso. El virtuosismo técnico requerido para su ejecución constituye la principal característica de las distintas modalidades de danza en las que se utilizan las castañuelas en su repertorio, tales como la escuela bolera, la danza estilizada, los bailes tradicionales españoles o el baile flamenco. En esta reseña pretendemos mostrar un somero recorrido histórico sobre el empleo de las castañuelas centrándonos, sobre todo, en el contexto andaluz.

La primera noticia que tenemos sobre el acompañamiento de este instrumento data de la conquista romana en la península ibérica a partir del siglo II a. C. y hasta el

[1] Universidad de Huelva; barbara.delasheras@dedu.uhu.es.

[2] Se refiere al conjunto de especialidades formadas por la *danza estilizada* (también denominado *clásico español*): la escuela bolera, el baile flamenco y la danza regional.

siglo I d. C. por parte de las bailarinas gaditanas (antigua Gades, Baetica), conocidas como *puellae gaditanae,* las cuales gozaron de gran prestigio por su alto nivel interpretativo, al combinar la música y la danza para invocar a la diosa Astarté. Las danzas, caracterizadas por su virtuosismo y vistosidad, eran acompañadas por los crótalos o castañuelas *(baetica crusmata)*, que se fabricaban con las conchas marinas (Sánchez, 2016). Más adelante, en el siglo XVI empezó a gestarse la escuela bolera en los escenarios de los teatros. Se consolidó, fundamentalmente, en Andalucía durante el siglo XVIII y gozó de un aclamado éxito. También conocida antiguamente como baile de palillos, se trataba de una variante de la técnica del *ballet* clásico acompañada por las castañuelas. Destacaba por su dificultad técnica, así como el carácter alegre y rítmico de sus coreografías gracias al particular repiqueteo del instrumento. En el contexto popular, era común que las mujeres participaran en las funciones con todo tipo de instrumentos. Además de castañuelas, tocaban panderos, botellas, cántaras, bandurrias y guitarras.

De la complejidad para tocarlas tenemos constancia en tratados de danza. Sirva de ejemplo la obra de Juan Fernández de Rojas *Crotalogía ó Ciencia de las castañuelas: instrucción científica del modo de tocar las Castañuelas para baylar el Bolero,* publicada en Valencia en 1792. En ella, es llamativa la intención científica del autor, quien emplea términos como *ciencia, instrucción científica* o *noción exacta*. De esta manera se evidencia la dificultad del control del instrumento elevándolo a la categoría de método científico. Dado el éxito de las danzas en las que se empleaban las castañuelas, a mediados del siglo XIX proliferaron espacios educativos, conocidos como *salones,* donde se impartían clases de bailes populares que se denominaban «bailes de jaleo» o «de palillos» y, más tarde, «bailes andaluces». Uno de los más afamados era el salón La Aurora, regentado por la bolera Amparo Álvarez la Campanera, que ayudó a consolidar y transmitir el estilo sevillano. De esta gran maestra aprendió Ángel Pericet Carmona, con quien nacería una dinastía de artistas boleros, la familia Pericet, encargados de la conservación y transmisión del legado pedagógico de la escuela bolera. Rescataron bailes desde el siglo XVIII y publicaron los *Cuadernillos de los tres cursos Pericet de Escuela Bolera* (1942).

También en el cine la presencia de las castañuelas ha sido recurrente, sobre todo a partir de la década de los años treinta, con el surgimiento del subgénero cinematográfico denominado *musical folclórico andaluz,* que se extendería hasta las décadas de 1960 y 1970 (Gallardo, 2010). Irrumpe con películas como *Rosario la cortijera* (1935), *Morena Clara* (1936) o *María de la O* (1936) y, más adelante, *Embrujo* (1948) o *Duende y misterio del flamenco* (1952), que toman la danza española y el baile flamenco como reclamo. En su interpretación destacan figuras como Imperio Argentina y Lola Flores. En todas ellas, se estereotipa a la mujer andaluza o gitana, que suele cantar y bailar y, en el transcurso de las escenas musicales, aparecen las castañuelas como un

elemento reiterativo que fortalece dicha imagen folclórica y costumbrista, herencia de los viajeros románticos del siglo XIX.

A medida que se ha ido poniendo de moda el baile flamenco tanto artística como formativamente, el uso de las castañuelas ha ido cayendo en desuso. Este hecho se ha acentuado en décadas recientes. Desde la década de los setenta del siglo XIX, con el establecimiento de los cafés cantantes, este instrumento era empleado tanto en los bailes boleros como en los bailes flamencos. A lo largo del siglo XX, bailaoras relevantes como Pastora Imperio o Antonia Mercé y Luque, la Argentina, eran grandes virtuosas del mismo, así como las máximas figuras de las compañías flamencas que empiezan a consolidarse a mediados de siglo: Carmen Amaya, Antonio y Rosario, Encarnación López la Argentinita o Pilar López, entre otras, que las incluían en sus repertorios coreográficos.

Sin embargo, se produjo un giro a partir de los años setenta y ochenta en el baile flamenco que afectó no solo a las castañuelas, sino también al mantón, el abanico, el sombrero y a la bata de cola. Esto se debió fundamentalmente a la apertura al exterior que experimentó nuestro país después de la dictadura franquista, por lo que entraron nuevas modas y formas de entender la vida, lo que, consecuentemente, también influyó al arte. Produjo cambios sobre todo en el baile femenino, donde ha primado la virtuosidad, fuerza y rapidez de la técnica de pies y, en paralelo, ha mermado la importancia del braceo y del acompañamiento de los elementos mencionados. Para contrarrestar la ausencia de las castañuelas como elemento de percusión, se introdujeron las palmas o golpes en el cuerpo. Este fenómeno se estudia en la tesis doctoral de De las Heras (2018) a través del testimonio de la bailaora Loli Flores, quien afirma que en las últimas décadas el baile de mujer se caracteriza por el aumento del zapateado, la falta de personalidad artística entre las distintas bailaoras y la pérdida del recurso de los palillos.

Las castañuelas constituyen un elemento cultural que forma parte del imaginario colectivo de la sociedad andaluza; se utiliza en las ferias, las romerías, en los eventos festivos y culturales. También en el ámbito educativo, la técnica de las castañuelas es aprendida en la enseñanza del baile por Sevillanas en las actividades extraescolares de las escuelas, en las academias privadas y en otros centros culturales. En el ámbito de la educación formal, se exige como uno de los contenidos obligatorios y se concreta como criterio de evaluación para la superación del grado medio de Danza Española y de Baile Flamenco. Así, podemos afirmar que, aunque ha perdido su uso en el ámbito artístico, sigue manteniéndose vivo en el campo académico.

Bibliografía

De las Heras Monastero, Bárbara (2018): *La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla. El legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)*, tesis doctoral, Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fernández de Rojas, Juan (1792): *Crotalogía ó Ciencia de las castañuelas: instrucción científica del modo de tocar las Castañuelas para baylar el Bolero,* Valencia: Salvador Faulí.

Gallardo Saborido, Emilio (2010): *Gitana tenías que ser: las Andalucías imaginadas por las coproducciones fílmicas iberoamericanas,* Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Sánchez, Manuel (2016): «El origen de las castañuelas en las bailarinas de Gades», *Onda Cádiz Digital,* disponible en línea <http://ocadizdigital.es/noticia/c%C3%A1diz/el-origen-de-las-casta%C3%B1uelas-en-las-bailarinas-de-gades>.

4. Cesta escolar

La hora de la merienda

Elena López Gil[1]



Cesta escolar. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Según la RAE, una cesta es un «recipiente tejido con mimbre, juncos, cañas, varillas de sauce u otra madera flexible, que sirve para recoger o llevar ropas, frutas y otros objetos», así, en el caso que nos ocupa se utiliza para llevar la comida al colegio. Estas cestas se cierran con una tapa y cuentan con un asa central para facilitar su manejo.

El tesauro del Patrimonio Cultural de España publicado en la web del Ministerio de Cultura y Deporte define la cestería como un «conjunto de técnicas para manufacturar cestos, recipientes u otros objetos (indumentaria, juguetes, escobas, etc.) empleando cualquier parte flexible de una planta (ramas, cortezas, tallos, hojas, raíces) que puede enrollarse con las manos sin que se rompa. Los materiales más empleados tradicionalmente son el esparto, el mimbre, los juncos y las ramas de sauce». Y continúa con una nota: «Habitualmente, los artefactos de cestería se confeccionan con fibras de origen vegetal, aunque también se han empleado tradicionalmente fibras de origen

[1] Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía, AMMA; elena@asoc-amma.org.

animal. En la actualidad en la cestería encontramos también fibras procedentes de diversas materias (sintéticas, metálicas, etc.)».

Según los registros, las referencias de mayor antigüedad sitúan a esta actividad en el Alto Egipto: se han hallado cestos usados para dar forma a algunos de los primeros artefactos de alfarería encontrados. La cestería de mimbre fue un oficio eminentemente masculino y se ejercía como complemento económico a la actividad agrícola, de ahí que la dedicación fuese parcial pero regular. La funcionalidad de estos objetos se asocia a las tareas de transporte, dentro del ámbito rural, agrícola y doméstico.

El mimbre es el material por excelencia de la cestería artesanal; se caracteriza por ser ligero, flexible y maleable. Permite realizar gran diversidad de productos y destaca por su durabilidad a pesar de parecer frágil.

Empecé a ir al colegio a los cuatro años. Mi colegio era un hotelito, que decían entonces, entre la avenida de la Castellana y la calle Serrano de Madrid, donde niños y niñas aprendíamos y jugábamos todos juntos, salvo cuando venía un inspector de Educación, que teníamos que separarnos y ponernos en un aula distinta los chicos y las chicas. Recuerdo bien el recreo, un jardín que me parecía inmenso y en el que nos mezclábamos alumnos de todas las edades para jugar a balón prisionero o a policías y ladrones.

De entre todos los objetos que me vienen a la memoria al pensar en aquellos años, la cesta con la merienda primero y la comida después era algo que nos distinguía a unos de otros, algunos llevaban una cesta nueva, recién estrenada cada año, bien pintada y con un cierre que funcionaba perfectamente. Otros, sin embargo, llevábamos una cesta que había pasado de un hermano a otro y que cuando llegaba a nosotros no estaba en las mejores condiciones. En aquellos años los alumnos regresábamos a comer a nuestras casas y era al volver a las clases de la tarde cuando llevábamos la cesta con la merienda. Así, mientras esperábamos a que vinieran a buscarnos, merendábamos sentados en lo que debió de ser la cochera de la casa.

Las meriendas de los años sesenta consistían en un bocadillo de pan, siempre de barra, con unas onzas de chocolate dentro o mantequilla untada y espolvoreada de azúcar o aceite de oliva con azúcar. Los afortunados que merendaban pan con chocolate sacaban de su cesta un buen trozo de pan al que hacían un agujero donde se metía el trozo de chocolate para ir comiendo el pan y poco a poco chupar o morder un trocito de chocolate para que durara lo máximo posible. Aunque era un chocolate con mucha harina, pensado para hacer a la taza, también se utilizaba para comer. Siempre miré con envidia aquellos bocadillos porque mi madre nunca consintió ni que tomáramos chocolate ni que el bocadillo que nos preparaba a mis hermanas y a mí tuviera unas dimensiones mayores que unos cuatro dedos, para que luego cenáramos bien, cuando había algunos compañeros que traían un bocadillo que era algo más de media barra.

En nuestra formación escolar las salidas del colegio eran muy importantes, lo

mismo íbamos a ver una excavación arqueológica que asistíamos al pisado de la uva para hacer vino o aprendíamos a curtir pieles de animales. Disfrutábamos enormemente estas excursiones porque pasábamos todo el día fuera del colegio y en nuestra cesta llevábamos una comida distinta a la de todos los días, era una comida de excursión: el consabido bocadillo de filete empanado o de tortilla de patata que nos dábamos a probar unos a otros para decidir cuál era el mejor.

Años después, cuando la mayoría de los colegios de Madrid cambiaron su ubicación a las afueras de la capital, se impuso comer en el colegio. Unos traían la comida hecha de su casa y otros comían el menú que se hacía en el centro y antes de que los cabases aparecieran en nuestras vidas y desbancaran a las cestas de la merienda, estas siguieron utilizándose para llevar la comida del mediodía.

Niños y niñas llevábamos la misma cesta, no había diferencias entre unos y otros salvo la etiqueta con nuestro nombre para reconocerla, y quizá la cenefa de color que podía ser roja o azul o no tener ningún adorno. Debía ser el único modelo que existía en aquel entonces.

5. Muñecas de cartón piedra

Entre el juego y el sesgo de género

Sara González Gómez[1]



Muñecas de cartón piedra. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

> Un coro de muñecas,
> cartón amable para unos labios míos,
> cartón de luna o tierra acariciada,
> muñecas como liras
> a un viento acero que no, apenas si las toca.
>
> Vicente Aleixandre
> *Muñecas*

La muñeca es uno de los juguetes más antiguos del mundo. La literatura atestigua su existencia en la mayor parte de civilizaciones. Constituye el juguete arquetípico por excelencia, un objeto atemporal que canaliza, en su modo más inmediato, el maravilloso

[1] Universidad de las Islas Baleares; sara.gonzalez@uib.es.

y tantas veces demandado a lo largo de la historia derecho al juego de la infancia. Sin duda, la muñeca es uno de esos juguetes estrella generación tras generación, indestructible e inquebrantable al devenir del tiempo. Históricamente, las muñecas, en todos sus formatos, han sido, por una parte, juguetes que permiten el desarrollo cognitivo y creativo de la infancia, desde el momento en que niños y niñas convierten esos juguetes en los protagonistas de sus historias, y, por otra parte, se erigen como objetos en los que se imprime un sello y sesgo de género muy preciso y fácilmente identificable. Las antiguas muñecas y bebés de cartón piedra con las que jugaron generaciones pasadas, hoy en día preciados objetos de colección, son claras huellas de una época y un contexto determinados, portadoras de símbolos y signos socioculturales inequívocos. De hecho, las sucesivas transformaciones que podemos visualizar en el universo de la historia de la muñeca reflejan cómo se fue configurando su imagen en el mundo de las representaciones ideológicas, culturales, sociales y tecnológicas.

Las históricas muñecas de cartón para las niñas se perfilan como un medio pedagógico de primer orden para el adoctrinamiento en el rol femenino basado en los estereotipos propios de la época (Payà, 2013: 41). Durante siglos, se ha fomentado, estimulado y orientado a las niñas hacia las actividades relacionadas con el ámbito doméstico y familiar, así como a las relacionadas con el cuidado de los otros, y también se les han inculcado determinados arquetipos de belleza y aspecto físico. Las niñas debían procurar jugar con muñecas para prepararse para su futuro rol de madre, protectora y amorosa. En un texto de los años veinte titulado *Del reino de las muñecas* podemos leer: «es la muñeca el juguete inmemorial de la niña; anticipo del hijo, en la que pone todas sus complacencias y viste, desnuda, acuesta, arrulla, mima, besa, reprende y castiga con frases, ademanes y actitudes de espontánea sentimentalidad».

Los valores de la sociedad patriarcal, que enmarcaron el trabajo doméstico y familiar exclusivamente en la esfera de la mujer e imprimieron unos ideales de feminidad concretos que se trasladaron a las muñecas de la época, se hicieron especialmente patentes durante el franquismo. Reforzando el discurso de la educación para la maternidad, Mercedes Suárez-Valdés, divulgadora de la Sección Femenina, escribió en 1951 en *La madre ideal*: «Desde niñas nos gustan y somos un poco mamás, primero de nuestras muñecas, ¡cómo las hemos cuidado!, ¡con qué cariño!; todas las hemos lavado y peinado, hecho los vestiditos y hablado como auténticas madres, imitando exactamente el lenguaje y los cuidados de las nuestras […]». En esta misma línea se expresaba el inspector central de enseñanza primaria Adolfo Maíllo, citado también por González (2009), al considerar que toda escuela debía poseer una muñeca con la que entrenar a las alumnas en las prácticas de puericultura elemental. Decía así: «Mediante juegos en torno a la muñeca se darán nociones de higiene de la alimentación, del sueño, de la piel, de los estados de enfermedad, etcétera, etcétera, con lo que las

pequeñas aprenderán con gusto y casi sin darse cuenta ideas que de otro modo les resultarían áridas» (Maíllo, 1943).

En el fin de siglo, tanto la literatura como las imágenes atestiguan el uso de la muñeca como distintivo social, a partir de la comparación entre las muñecas de porcelana y las de cartón piedra o peponas, por regla general toscamente trabajadas, con brazos y piernas unidas al cuerpo por gomas, y que fueron los juguetes más populares no solamente entre las niñas de principios del siglo xx, sino hasta bien entrada su segunda mitad. En España eran famosas las peponas de manufactura barcelonesa, así como las procedentes de Onil. Las muñecas de cartón piedra eran las muñecas de las clases populares, ya que las otras, las de porcelana, solo estaban reservadas para la alta burguesía. No obstante, hubo una muñeca española nacida en 1940 que fue la excepción a dicha regla: Mariquita Pérez, la muñeca de cartón-piedra hecha para las niñas de la calle Serrano de Madrid, es decir, para las hijas de familias de alto poder adquisitivo (Moratalla, sin fechar). Ascensión Gómez (Salamanca, 1953) nos relata cómo llegaron a sus manos y a las de su hermana un bebé *poupée* de cartón piedra, que todavía hoy conserva, y una Mariquita Pérez, gracias a un regalo de una tía suya que vivía en Madrid y que tenía un alto poder adquisitivo; comenta: «cuando regresamos a Salamanca, después de acompañar a nuestra madre a Madrid para una consulta médica, enseñamos con mucho orgullo las bonitas muñecas a nuestras amigas, nos sentíamos privilegiadas».

La lucha de los fabricantes siempre fue la de imprimir vida a las muñecas. A lo largo de los siglos, el componente animista ha sido indisociable de los distintos universos simbólicos de la muñeca (Capellà, 2016: 396). Sin embargo, las niñas que juegan con muñecas, ayer y hoy, son capaces de darles vida en su universo propio, al margen de la sencillez o sofisticación del juguete. La muñeca y la niña se vuelven inseparables, más aún en épocas en las que sobraban dedos de una mano para contar los juguetes de esa pequeña. La obra de Emilia Pardo Bazán con el título *La Pepona* nos sirve para ilustrar de forma magistral esta cuestión: cuando Rosario y Pablo Hoces regresaban de su expedición al Pardo «acariciaron a su nena, y en voz baja se comunicaron el motivo por el cual la criatura había estado de mal humor el día entero ¡Son más pillos estos ángeles! Con el encapriche de llevar consigo a su muñeca, cosa que no le consintieron, se puso de hocicos y les dio jaqueca durante toda la expedición» (Pardo, 1919).

En definitiva, no nos cabe la menor duda, las muñecas de ayer y de hoy en día, en el universo infantil, acompañan sus experiencias y se vuelven cómplices y amigas, forman parte de su cotidianidad e inspiran o representan unos valores que vendrán marcados o infundidos por lo que el mundo adulto piense y proyecte sobre ellas.

Bibliografía

Anónimo (1921): «Del reino de las muñecas», *Revistas para todos*, año XX (237), 802-903.

Capellà Simó, Pere (2016): «La industria de la muñeca en España a través de sus invenciones, 1883-1914», *El Futuro del Pasado,* 7, 353-405.

González Pérez, Teresa (2009): «Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad», *Bordón*, 61 (3), 93-105.

Maíllo, Adolfo (1943): *Educación y Revolución,* Madrid: Editora Nacional.

Moratalla Isasí, Silvia (sin fechar): ¿Muñeca o muñeco? Historia y género, Albacete: Centro de Profesores y de Recursos de Albacete.

Morera Villuendas, Amaya (2015): «Jugando a la moderna», *Cuadernos de Historia Moderna*, XIV, 135-149

Payà Rico, Andrés (2013): «Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo xx», *Bordón,* 65 (1), 37-46.

6. Muñecas

Un juego de niñas

Gabriel Parra Nieto[1]



Muñecas. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y Museo Andaluz de la Educación.

> En manos de la mujer, están las vidas de los hombres. Que los juegos con las muñecas se truequen más tarde en realidades prácticas. De ella depende que esa infancia se desenvuelva fuerte y sana.
>
> Bolinaga, 1939: 100

El juego acompaña al ser humano desde que dio sus primeros pasos en este mundo, ocupando un lugar privilegiado en la vida y en el desarrollo de niñas y niños. Está vinculado a su desarrollo integral, les ayuda a formarse como personas, a crecer, a socializarse, a comunicarse y a poner en práctica aquellas habilidades que les serán imprescindibles para su futura participación como personas adultas en la sociedad.

Desde sus versiones más primitivas, el juego surge contaminado por una profunda división de los roles de género. De este modo, sirve también para inculcarnos un lugar determinado en la sociedad, unas funciones, atribuciones y responsabilidades muy concretas. En el caso de las niñas, desde el origen de la muñeca como juguete

[1] Universidad de Salamanca; gabrielparra@usal.es.

y mediante los juegos que ponían en práctica con ella, históricamente se han visto dirigidas hacia las tareas de cuidados y a las propias del hogar, desarrollando, desde muy pequeñas, por medio del divertimento, sentimientos y cualidades maternales únicas y exclusivas para ellas. Así, la interacción con este juguete se convertía en una parte muy importante de su desarrollo afectivo y de las expectativas que tenían sobre cómo sería su vida adulta.

Después de la Guerra Civil, el franquismo, conocedor del potencial educativo que emana de los juegos y los juguetes, va a utilizarlos como medio para separar más aún a las niñas de los niños. En su esquema de valores sociales y morales se articula un modelo en el que niñas y niños, mujeres y hombres, son diferentes, por lo tanto, también lo son y deben ser sus juegos y, por ende, el uso, fin y aplicación de los juguetes.

El juego se formaliza y normaliza convirtiéndose en un aprendizaje lúdico, de este modo los juegos de las niñas se caracterizan por sus movimientos tranquilos, sosegados, coordinados y, en ocasiones pautados, propios del carácter que tanto la escuela como la familia y la sociedad buscaban desarrollar en ellas. Se potencian juegos en los que las canciones y las secuencias rítmicas tienen un papel principal, juegos de roles en los que interiorizan su futura misión como madre, esposa y ama de casa y, en ese sentido, las muñecas representan el medio pedagógico por excelencia para el adoctrinamiento en el rol femenino basado en los estereotipos propios de la época.

Un proceso instructor, llevado a cabo en contextos formales y no formales que daría como resultado la reproducción de un modelo de mujer basado en conductas determinadas, dirigidas por un conjunto de pautas sociales, deseadas y establecidas de manera específica para este género.

Mediante los juegos que las niñas llevaban a cabo con las muñecas —coserles vestiditos, peinarlas, bañarlas, la hora de comer, dulces sueños, etc.—, todo ello, engalanado con un lenguaje, unos cuidados y atenciones propias de una *buena mamá*, las niñas, a la par que se divertían, desarrollaban su feminidad, vinculándola con sentimientos como el amor incondicional, la abnegación o la preocupación por los demás y transformándolas, a través de la imitación, en *madres pequeñas* que se ocupan, desde muy temprano, de los cuidados del hogar, de sus padres, hijos y esposo. Así, la interacción casi constante de la niña con su muñeca se convertía en una parte muy importante de su desarrollo afectivo y emocional, además de preparar a la niña para su futura posición como mujer.

Posición que la escuela del nacionalcatolicismo se encargó de construir y reforzar, al redefinir sus objetivos didácticos, haciéndolos coincidir con las intencionalidades establecidas previamente por el Régimen. Para ello, se atribuyó un papel pedagógico de primer orden al juego con muñecas, «invitando a las maestras a emplearlas en las escuelas» (Payà, 2013: 41), como evidencia tanto el párrafo inicial como el que se recoge a continuación, ambos extraídos de libros escolares de la época:

> Haces muy bien en jugar a las mamás […]. Así aprenderás a vestir al muñequito y te acostumbrarás a tener afición a la cocina. Yo te dejaré mi cocinita siempre que quieras, para que prepares la comida a tu niño y para que te diviertas con ella cuanto desees […]. Tiene mucha razón tu hermanita, es muy bueno que te aficiones a los trapos y a las comidas […]. Cuando yo era niña tenía afición a jugar con mi cocinita y con mi muñeca […] y así he sabido cuidaros y he sabido hacer vuestra comida (Torres, 1945: 47).

Además, juguetes como las cocinitas, los juegos de café o los electrodomésticos en miniatura permitían a las niñas recrear, mediante la espontaneidad, el juego simbólico y el diálogo, situaciones propias del hogar. Estos juegos de rol se comparten con otras niñas que también tienen muñecas, intercambiando diálogos y situaciones dramatizadas que fantasean con cómo será su futuro próximo. La escuela no suele tener estos juguetes, pero sí permite que puedan llevarlos para jugar en el recreo y, además, propicia el aprendizaje de la costura tomando como modelos las muñecas (Sonlleva, 2016).

De este modo, las muñecas se convirtieron en uno de los elementos más cotidianos del día a día de las niñas durante su infancia, influyendo de manera significativa en la construcción dirigida de su feminidad.

Bibliografía

Bolinaga, Josefina (1939): *Nueva raza. Lecturas para niñas,* Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Payà Rico, Andrés (2013): «Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo xx», *Bordón,* 65 (1), 37-46.

Sonlleva Velasco, Miriam (2016): «¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951) desde el relato de vida», *Revista Lúdicamente,* 5 (9), 16 pp.

Torres, Federico (1945): *Mis amiguitas. El libro de las niñas,* Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S. A.

Yo siempre quise ser peluquera

Nieves Márquez Luque[1]





Muñecas. Museo Andaluz de la Educación y Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Se paren tal cantidad de estudios descriptivos sobre el jugar, los juguetes, las correspondencias con los roles de género de niñas y niños y demás que voy a permitirme el lujo de hablar de muñecas desde lo perceptivo, así que ruego que me disculpéis si paso de bibliografía, de notas a pie de página y de citas ilustradas. A cambio os contaré un cuento y, cuando termine, será asunto vuestro qué hacer con ello.

Desde que era muy pequeña, mucho, me recuerdo los sábados por la mañana de la mano de mi madre camino de la peluquería, que apenas estaba girando la esquina. Justo antes, la diminuta y oscura zapatería de Jose, simpático, cojo y oliendo tan tan bien —hasta décadas después no supe que seguramente parte de su gran encanto eran los colocones que me pillaba con el pegamento con el que encolaba las suelas—. El portal siguiente era el de Carmen. Primer piso, el salón hecho peluquería y siempre lleno de madres y charlas sin un final bajo rulos, secadores y permanentes, todo por duplicado en un enorme espejo. Casi como un *hammam* cutre a la cordobesa que, en

[1] Psicóloga; nimarquez@gmail.com.

algún momento, no sé bien cómo, se vaciaba casi de golpe ante el mandato de atender maridos y niños. La reina: Carmen, la peluquera. Ella volaba y reía con todas, de todo sabía y a todas contentaba y escandalizaba. Su prisa no era la de ellas, no había marido ni niños. Y fumaba. Y su pelo no era igual. Y llevaba pichis. Y cortos, encima. Era tan distinta que, como la sonrisa colocada del zapatero, me fascinaba.

No recuerdo mis otras muñecas, pero sí a Pepa, quizá porque era la única a la que se me permitía cortarle el pelo. Qué escabechina, qué gozada. Y qué sufrimiento cuando me di cuenta de que tenía que moderar mis trasquilones o se quedaría completamente calva; no recuerdo vestidos ni tampoco sus ausencias ni otras historias que sin duda habría, solo sus greñas y mis cortes porque yo quería, más que nada en el mundo, ser peluquera.

A lo largo de los años he soñado hacer, e incluso he hecho, muchas y diferentes cosas y, sin embargo, todas han tenido algo en común. En ninguna quise depender ni servir ni ser esposa ni hacer trenzas ni trasegar cerveza rubia y en todas había un cierto desorden, un crear y un soltar para volver a crear.

¿Entonces?, ¿peluquera? En mi torpeza no veía ni de lejos el hilo conductor quizá porque me había acomodado sin saberlo en lo pensado, en la muñeca hecha para aprehenderme como esposa, madre, hija tardía y la tan trillada lista que sigue. Tuvieron que pasar casi treinta años para darme cuenta de que nunca quise ser peluquera. Yo quería ser Carmen, esa mujer fuerte, independiente, hecha de humo, que bailaba sobre el suelo que pisaban sus clientas. Al parecer, en mi caso, las muñecas me llevaron por derroteros que poco o nada tenían que ver con su intención. O a lo mejor no.

7. Cromos

Universo de un juego

Isabel Orellana Vilches[1]



Cromos. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La ilusión compartida se multiplica. En una España asolada por la posguerra, donde la carencia era el santo y seña de una sociedad tatuada por la desesperanza y el miedo, las niñas de la época no perdieron la alegría. En la calle tuvieron lo que una sociedad avanzada ha hurtado a la infancia actual: un escenario único para compartir en libertad, sin riesgos para la integridad física, toda clase de juegos. La creatividad, la complicidad, el aprendizaje de estrategias de innegable utilidad para la vida en cierto modo neutralizaron la penuria. La calle fue hogar donde nacieron sueños nunca olvidados que formaba parte de una educación que, si en algún sentido fue severa dentro del hogar y de las aulas, lo cual sucedía en no pocas ocasiones, no impidió que pudieran gozar con recursos que han llegado hasta nuestros días. Uno de ellos: los cromos.

El coleccionismo en la década de los cincuenta trajo consigo numerosas satisfacciones y enseñanzas. A diferencia del juego individual que exigen ciertos juguetes con

[1] Fundación Fernando Rielo.

el aislamiento correspondiente, lo cual existió entonces y persiste ahora acentuado con el uso de algunas tecnologías, los cromos eran una vía formidable para hacer acopio de amigas sin excesivo esfuerzo. Ya con el mero hecho de tener que completar la colección correspondiente debiendo buscar el intercambio de cromos con otras niñas, la socialización estaba asegurada. Cualquier ocasión servía para convertirse en una avezada experta en las lides del regateo. Como era frecuente tener cromos repetidos, si la suerte sonreía a una niña haciéndose con uno difícil de hallar, la negociación estaba en marcha, y podía exigir el pago de cuatro o cinco cromos por el que tan ansiosamente perseguía su compañera, amiga, familiar… Esa astucia y capacidad para el comercio, ir directamente al objetivo perseguido y disponerse a obtenerlo, se hallaba en el ánimo de todas.

Los cromos enseñaban el valor del ahorro y era habitual sacrificarse para no gastar la «perra chica» o la «perra gorda» —en el argot popular se denominaba así a los céntimos, fracciones de la peseta, moneda entonces en curso— necesaria para comprar los pequeños sobres que contenían los cromos. Podía más el entusiasmo y el ansia por descubrir si el contenido permitía ir rellenando el álbum que cualquier otra cosa.

Los cromos han sido vehículos de cultura. Podían reproducir escenas de la naturaleza, de geografía, de historia, de los usos y costumbres populares, de las distintas razas humanas, de escudos, del abecedario, de personajes destacados socialmente, como era el caso de diferentes equipos de fútbol del momento, biografías… Era más que entretenimiento, como han constatado quienes pudieron conservar aquellos álbumes antiguos que hoy son cotizados.

Además de completar los álbumes, lo cual era una afición compartida también por los niños, estaban aquellos cromos que se utilizaban para jugar en una superficie plana, a los que había que dar la vuelta con la mano hueca; era un juego propio de las niñas. La que era más diestra en el procedimiento ganaba el número de cromos que hubiese volteado. Era habitual ver corrillos en los patios del colegio aprovechando los momentos de solaz recreo para tratar de llevarse a casa unos cuántos. En general, el uso de los cromos fomentaba el orden, enseñaba el valor del cuidado de las cosas y la atención. En muchos casos se seguía una especie de ritual. Así, por ejemplo, se conservaban cuidadosamente en pequeñas cajitas, como sucedía con aquellos destinados al juego que solían venir pespunteados, con imágenes de muñecas, bustos de ellas u otros elementos.

Los cromos fueron, junto a otros juegos como el de las tabas, el signo de una época feliz para una infancia que se conformaba y disfrutaba con lo poco que tenía y que aprendió también a ser creativa, a saber comunicarse y reconocer la riqueza que existe en poder compartir con los demás lo que se posee, amén de apreciar el valor de la colegialidad y del compañerismo.

8. Gafas

Mis gafas mágicas

Luis Miguel Lázaro Lorente[1]



Gafas. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

No aprendía a leer bien y se reían de mí. Ni Juani, mi maestra, ni mis padres habían pensado que todo mi problema era que necesitaba unas gafas para poder leer tan bien como mis compañeros. Ya me las han comprado, pero me siento muy rara con ellas. Pili, mi madre, me dice que estoy muy guapa, pero en mi clase algunos niños, y también algunas niñas, se ríen y burlan de mí todos los días desde que las llevo. Me llaman gafuda, gafotas y cuatro ojos capitán de los piojos. Hasta que no me hacen llorar no paran de burlarse y reírse de mí.

Ha dejado de gustarme venir a la escuela, pero mi abuela Rosario me dice que tengo mucha suerte por llevar gafas porque ahora veo el mundo mejor. Ella tiene razón, es sabia, no como Pedro y Jonatan, que además de malos que no paran de burlarse de mí son tontos. Es verdad. Ahora que puedo leer bien, disfruto mucho con los cuentos. Mis gafas son mágicas, entro en un mundo donde nadie se ríe o se burla de mí por llevar gafas. Además, ahora puedo distinguir la *b* de la *d*, la *a* de la *e*, la *p* de la *q*, o la *m* de la *n*. Mi seño está muy contenta conmigo porque dice que ahora leo muy bien.

[1] Universitat de València;Luis.Lazaro@uv.es.

9. Álbum de dibujos/diseños

El álbum y la mujer

M.ª José Martínez Ruiz-Funes[1]



Álbum de dibujos/diseños. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El álbum, durante el primer cuarto del siglo xix, se consideraba un signo distintivo del prestigio de las mujeres pertenecientes a la aristocracia y la alta burguesía. Era un objeto que se caracterizaba por estar fabricado con buen papel y presentaba, en la mayoría de los casos, una lujosa encuadernación. En España comienza a ser un objeto apreciado y demandado en los primeros años de la década de los treinta y aún lo fue hasta bien entrado el siglo xx.

En los primeros años fueron las mujeres pertenecientes a la aristocracia las que comienzan a demandar y poseer álbumes, pero poco a poco y debido a la imitación, las mujeres de las clases burguesas comienzan a hacerse con ellos y la calidad de los mismos comienza a devaluarse y deriva en modestas colecciones de dibujos, bordados y textos.

Tal como relata Leonardo Romero (2000), un joven universitario de provincias hipotecó su reducido presupuesto económico para regalar a una muchacha el álbum que se exhibía en una tienda de Madrid:

[1] Universidad de Murcia; mjosemrf@um.es.

> Encima de la esbelta repisa de acero bruñido, primorosamente cincelada, se destacaba un soberbio álbum, de piel de Rusia negra, ostentando en el centro la clásica letra griega que mantiene en la base la emblemática tortuga. De un cocodrilo de seda verde, perdido entre las hojas del plateado canto, colgaba la tarjeta con la cifra abrumadora, precio de aquella alhaja… ¡¡260 pesetas!! Casi tres meses de la renta de Jesús, con la que había de costearse casa de huéspedes, libros, tabaco, ropa limpia, diversiones, etcétera.

El álbum de dibujo constituyó un material esencial para la enseñanza de las niñas. Tanto en la enseñanza primaria elemental como en la superior, el dibujo formó parte de la formación femenina. Los manuales para la formación de maestras de primera enseñanza aspirantes al Magisterio contienen todo tipo de alusiones a la utilidad de estas destrezas en el día a día de la mujer. Las razones de la necesidad de aprender a dibujar junto con nociones de geometría y el dominio del dibujo a mano alzada se hacen patentes en los siguientes párrafos:

> Algunas niñas que tienen poca afición al estudio, pero buen pulso, buena vista y bastante imaginación, aprenderán con dificultad a estudiar y resolver los problemas geométricos, y en cambio trazarán con gracia y soltura cualquier dibujo, como una flor, un pájaro, etc. Cultívese en buena hora esta disposición, y quizá algún día, si no salen notabilidades en el dibujo y la pintura, sabrán al menos dibujar el pañuelo, la camisa o la chambra que ellas mismas han de bordar (Pascual y Viñas, 1896: 277).

> Esta asignatura forma parte del programa oficial de nuestras escuelas superiores y es, por consiguiente, obligación de las Maestras enseñarla a las alumnas de esta clase, acompañada del dibujo lineal, que les será indispensable si siguen la carrera del Profesorado, y de grande utilidad si se dedican a los oficios de modista o bordadora, sin contar que por su medio se desarrolla la afición al dibujo a ojo y a pulso, además de ser un arte bellísimo, contribuye a la educación estética y al buen gusto y elegancia en la distribución de los muebles y adorno de las habitaciones de las futuras amas de casa (Pascual y Viñas, 1896: 276).

> En el tratado de Dibujo de adorno, haremos primero la debida aplicación del dibujo lineal, para demostrar que la combinación de las diferentes figuras geométricas nos da ya por sí sola otra más vistosa y de grande aplicación, según el mayor o menor gusto con que se quiera embellecer o agraciar un objeto. Después pasaremos al contorno de las hojas, de las flores y de las frutas, comparándolas siempre con las figuras geométricas a que más se aproximan por su semejanza con estas, cuya delineación nos debe ya ser fácil; y por último daremos algunos dibujos para bordado, exponiendo el método, así en estos como en todos los demás, «que convendrá adaptarse por las jóvenes para copiarlos, combinarlos, y hasta inventar en su caso los que deseen su fecunda imaginación regulada por el buen gusto, cuya base es la sencillez (Cuesta, 1954: 351-352).

Tras esta descripción cabe destacar el texto publicado en 1879 en el semanario *El mundo ilustrado* de Barcelona cuyo título es *La mujer y el álbum* y del cual reproduciremos algunas frases:

> Todos sabemos lo que es un álbum, pero pocos, muy pocos sabéis lo que es una mujer. Un álbum es un libro que consta de muchas páginas. ¡Acaso no consta de muchas la vida de una mujer!
> El hombre viste las hojas de un álbum para estampar en él sus pensamientos.
> El álbum puede contener un mérito incalculable, puede ser una magnífica joya: el corazón de la mujer es frecuentemente un tesoro de inapreciable valor [...] (Gimeno, 1879: 127).

Bibliografía

Cuesta, Juan de la (1854): *Manual completo de instrucción primaria para las niñas.* Valladolid: Juan de la Cuesta.

Gimeno, Concepción (1879): «La mujer y el álbum», *El mundo ilustrado,* 4, 127-128.

Pascual, Pilar y Viñas, Jaime (1806): *La educación de la mujer. Tratado de pedagogía para las maestras de primera enseñanza aspirantes al Magisterio por Dña. Pilar Pascual de Sanjuán y D. Jaime Viñas y Cusí,* Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos.

Romero, Leonardo (2000): «Dibujos y pinturas en los álbumes del siglo xix: una variedad del *ut pictura poesis*», *Príncipe de Viana. Anejo*, 18, 331-342.

10. Juego de pesas

La Historia se pesa

Olga María Duarte Piña[1]



Juego de pesas. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La pesa es subjetiva y es necesario un acuerdo en la medida, un consenso entre las personas, por ello es sutil y simbólica la representación del objeto que traduce un peso, encierra cuestiones como la justicia, la verdad, el entendimiento o la voluntad.

> Mientras que para la medida del *tiempo* y del *calor*, se admitió desde luego una unidad constante y universal, la mensuración de la *dimensión* y del *peso* ofreció mayores dificultades, hasta el punto de que aún hoy, mientras en todos los pueblos se mide el tiempo y el calor de igual manera, quedan subsistentes diferentes maneras de medir la dimensión y el peso. La autoridad proveyó en este punto á la necesidad que no llenaron los individuos, determinándose por la ley el sistema de pesas y medidas (*Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana,* 1921, tomo XLIII: 1331).

[1] Universidad de Sevilla; oduarte@us.es.

En la descripción de las pesas encontramos que las de hierro pueden ser cilíndricas, cónicas o troncos de pirámides rectangulares o hexagonales y de bases paralelas con las aristas achaflanadas y con un pequeño hueco para afinarlas poniendo plomo. Las pesas que sean de latón han de ser cilíndricas, con excepción de las de 5 dg y las inferiores a esta, las cuales serán de chapa cuadrada. Las cilíndricas han de terminar con un botón fundido a ellas o ajustado a rosca y asegurado con un pequeño tornillo de cobre, y pueden ser macizas o contener en su interior cierta cantidad de plomo para afinarlas.

Desde los orígenes de la humanidad se tuvo necesidad de comparar, contar, pesar, medir y valorar los objetos. El hombre fue la medida de todo: sus dos manos fueron los platillos de la primitiva balanza, el peso que pudiera llevar sobre sus espaldas, levantar con las manos o sostener con una «vino con el tiempo, á ser el patrón ó unidad de medida para los pesos y, según ella, se midió todo lo pesable» (ibídem: 1339). Las dos manos de la mujer unidas sirvieron de moldes de las primeras vasijas y cuencos.

Las medidas están desde tiempos inmemoriales: medidas arábigas, egipcias, caldeoasirias, persas, hebreas, fenicias, áticas o romanas. En Atenas y Roma, los patrones de pesas y medidas se custodiaban en los principales templos. Y en la actualidad, en París hay una oficina internacional donde están depositados los prototipos del metro y del kilogramo.

> Desde una perspectiva patrimonial podemos remontarnos a las pesas preparadas por Osiris para el juicio final, a las pesas en un telar romano, o las pesas en un reloj o en una lámpara. La luz, el tiempo y la vida, el ser en una pesa, pero no hay pesa si no hay balanza, equilibrio. Y si acudimos a la etimología, pesar y pensar derivan del latín *pensare*, son la misma palabra, pues para pensar se partió de la idea de pesar cuidadosamente el pro y el contra. De pesar nacen pesa, pesador, peseta, pesadumbre o pesadilla (Corominas, 1983).

En nuestro país se introduce el sistema métrico decimal en 1849 y, a partir de 1852, se ordena que haya una colección completa del sistema de medidas y pesas en todas las escuelas públicas (Guijarro, 2018), pero en los manuales escolares no aparecen recursos didácticos para su enseñanza (Picado, Rico y Gómez, 2015). Será hacia fines del siglo XIX cuando se diseñen paneles y colecciones de objetos para hacer más vivos y experienciales los aprendizajes. No obstante, en la educación de las niñas y su relación con las colecciones de objetos pedagógicos es difícil encontrar evidencias y testimonios pues si «la ley Moyano concebía a la mujer principalmente como miembro de la sociedad a la cual había que dar la educación mínima necesaria para que cumpliese su misión de esposa y madre», reformas posteriores como la de Albareda «la concebían no solo como miembro de la sociedad, sino también como individuo al cual había que dar una educación que ensanchara sus horizontes intelectuales y la preparase para ocupar un lugar en el mundo del trabajo» (Scanlon, 1987: 199). Solo la Institución

Libre de Enseñanza trabajó para que la mujer se educara como el hombre y con el hombre influyendo en la política pedagógica y «creando organismos nuevos plenamente orientados por la Institución, tales como el Instituto Escuela y la Residencia de Señoritas» (Scanlon, 1987: 202). Pero la aparente linealidad y progreso de la Historia es una entelequia y en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, la educación femenina se concreta en la preparación para la vida del hogar, la artesanía y las tareas domésticas.

En este contexto, el material pedagógico como el que reseñamos quizá tuviera cabida para sencillos ejercicios domésticos, pero, principalmente, las niñas jugaron con las pesas en los establecimientos familiares (panaderías o ultramarinos) según hallamos en los testimonios de escolares de entonces, que es lo que recuerdan al ver este objeto. Ni siquiera las que luego ejercieron como maestras lo utilizaron en sus aulas. Hoy en día, encontramos en las aulas de educación infantil recreaciones en los rincones donde se juega a la cocina y al supermercado y, con pequeños objetos de plástico, las niñas y los niños juegan a pesar alimentos, clasificarlos o calcular sus precios.

Que aún se conserve este juego de piezas de latón, que en su día formó parte de una colección de material educativo, nos lleva a un museo que puede devolver a la escuela su dimensión experiencial ofreciendo las colecciones para una didáctica del objeto renovada (Cava y Arias, 2021).

Bibliografía

Cava, Mónica y Laura Arias (2021): «Aprendizaje basado en objetos en educación infantil: evaluación de una estrategia de intervención», *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 224-242.

Corominas, Joan (1983): *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana,* Gredos.

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana (1921, tomo XLIII), Barcelona: Espasa-Calpe.

Guijarro, Víctor (2018): *Artefactos y acción educativa,* Madrid: Dykinson.

Picado, Miguel, Luis Rico y Bernardo Gómez (2015): «Enseñanza de las unidades métricas en España en la segunda mitad del siglo xix», *Enseñanza de las Ciencias*, 33 (3), 175-196.

Scanlon, Geraldine M. (1987): «La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la Segunda República», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 6, 193-208.

11. Plancha

Una aliada de la disciplina

Soledad García Gómez[1]



Plancha. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

La acción de planchar implica esfuerzo, tiempo, perseverancia y, por todo ello, disciplina. Esfuerzo por ser una actividad que conlleva coger prendas, doblarlas, extenderlas, repetir movimientos continuados y ejerciendo presión con un brazo y mano mientras el otro controla la tela, así como, habitualmente, permanecer de pie. Requiere tiempo porque en una familia de varios miembros se acumulan bastantes prendas para planchar. Precisa perseverancia y control de movimientos porque las arrugas a veces son persistentes, porque hay tejidos que se resisten, porque hay piezas muy voluminosas, porque hay prendas delicadas con las que hay que extremar las precauciones para que no se deterioren. En definitiva, precisa disciplina para poder llevar a buen término las acciones planteadas. Disciplina para abarcar toda la pieza, para doblegar todos los pliegues rebeldes, para solventar los percances que se presentan, etc. Es, por tanto, una actividad que requiere dedicación, pericia y trabajo. Es una actividad que, en cierta medida, doblega la voluntad de quien la realiza: hay que entregarse, concentrarse y esmerarse. Si estás planchando es obvio que, como niña, no puedes

[1] Universidad de Sevilla; solgar@us.es.

dedicarte a otros menesteres (jugar, correr, pasear, conversar, explorar, bailar…). Hay que planchar, las sábanas por delante y por detrás, las toallas, los paños de limpieza, los calcetines, la ropa interior, todo es (o era) objeto de plancha. Planchar es estirar, es tensar, es domesticar, es cambiar la apariencia.

Planchar implica hacer un notable esfuerzo físico (obviamente, mucho más en tiempos pretéritos que ahora por las características de la plancha en sí misma en cada época). Una ojeada al mundo de la pintura nos ofrece cuadros cuya temática central son mujeres planchando. Edgar Degas y Pablo Picasso reflejaron la dureza de esta actividad, el esfuerzo que supone a quienes la realizan: las mujeres. Frente a la costura, lavar y planchar eran a principios del siglo XX (y mucho tiempo después) dos actividades intensas y exigentes asociadas a los saberes imprescindibles de las mujeres. Además, eran tareas que se solían hacer en soledad, en el ámbito privado, en la esfera doméstica; se plancha en casa. Se plancha en soledad, sin establecer vínculos, sin socializar con otras personas, sin comunicación. Eso sí, con todos los pensamientos que la concentración en la tarea permitan.

Como ya se anunciaba, esta labor doméstica, vinculada inexorablemente a las mujeres, se empezaba a desempeñar desde la infancia. Muchas mujeres, adultas hoy día, han planchado cuando eran niñas. Y lo hacían por varios motivos: a) para ayudar a sus madres sobrecargadas de tareas, b) para aprender una labor que habrían de desempeñar cuando fuesen mayores y c) para tener unas destrezas que les permitiesen desempeñar la tarea como medio para ganar dinero a aportar a sus familias. Estos fines eran explícitos en muchos libros de lectura que se utilizaban en el ámbito escolar (Escolano, 2001).

Si damos un salto en el tiempo, un par de ejemplos pueden dar idea de algunos de los cambios acontecidos en las últimas décadas: en numerosas localidades hay empresas con las que se puede contratar el planchado de la ropa, al tiempo que los nuevos géneros textiles se publicitan bajo el eslogan «no necesita plancha». Las niñas hoy día no suelen planchar, no es una actividad cotidiana. ¿Se ha superado entonces la vinculación de la plancha con las niñas? Una búsqueda en internet ilustra la situación actual: aparecen imágenes de niños (varones) con planchas, la mayoría tocando los cables, enchufándolas, observándolas. Sin embargo, el número de imágenes protagonizadas por niñas es mucho mayor; a ellas las muestran disfrutando de la tarea, sonrientes y divertidas. Se ha pasado de planchar por obligación a planchar como juego, lo cual no deja de ser una manifestación de la persistencia de roles estereotipados y sexistas. Las planchas rosa fucsia se publicitan como regalo ideal para niñas (felices). Y esto es así en 2022.

Este mismo año, las cantantes Rigoberta Bandini y Amaia Romero han editado una canción que se denomina «Así bailaba». Se trata de una reivindicación del derecho de las niñas a utilizar su tiempo para hacer tareas diferentes a las que un sector

de la sociedad aún se empeña en seguir adjudicándoles. Es un tema creado a partir de la canción popularizada por los Payasos de la Tele en 1974: «Los días de la semana», cuya letra, coreada alegremente por varias generaciones en este país, decía así:

> Lunes antes de almorzar, una niña fue a jugar
> pero no pudo jugar porque tenía que planchar.
> Así planchaba, así, así
> así planchaba, así, así
> así planchaba, así, así
> así planchaba, que yo la vi.

Llevamos décadas normalizando que el planchar es una actividad que deben hacer las niñas y, por ende, las mujeres a lo largo de toda su vida. Dejemos a las niñas jugar y bailar todos los días de la semana.

Bibliografía

Escolano, Agustín (2001): *El pensil de las niñas,* Madrid: edaf.

12. Pandereta

La pandereta suena a…

Sara Ramos Zamora[1]



Pandereta. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La pandereta huele a Navidad,
acaricia esperanza,
escucha la alegría de la infancia y
viste de ilusión.

Así lo vivía de niña cuando pedíamos el aguinaldo por las calles de un pueblo de La Mancha bajo el frío helador del invierno, de puerta en puerta. También, formó parte de mi acervo infanto-juvenil en mi experiencia escolar en Madrid. En vísperas navideñas, era el único momento en el que todos los niños y niñas desempolvábamos nuestras panderetas para participar en los villancicos del colegio. Era el aviso de que en breve disfrutaría de reuniones familiares que llenaban de alegría mi vida.

Quizá por su uso común, no tiene el reconocimiento social que debiera al dar por sentado que cualquiera puede tocarla, a diferencia de otros instrumentos musicales. Forma parte del grupo denominado idiófonos y membranófonos, y ofrece dos sonidos. El sonido agudo tan característico, y el sonido apagado que se produce al golpear

[1] Universidad Complutense de Madrid; sramosz@edu.ucm.es.

la membrana central. La pandereta convencional tiene forma circular y está formada por un aro de madera o metal que contiene una hilera de sonajas de metal. Las panderetas clásicas suelen ser de piel lisa y estirada que forma la membrana o parche del instrumento. Las usadas por los tuneros. Aunque existen panderetas que no poseen esa membrana central, los denominados aros de sonajas o aros pandereta, la representación de una pandereta de mi generación sí la tenía y normalmente venía camuflada por un dibujo entrañable de Navidad.

Se toca con las manos y los expertos marcan la forma correcta de su uso: recomiendan sostenerla en un ángulo de 40 o 45 grados, en una posición intermedia que no sea ni vertical u horizontal completamente. Ello favorece un equilibrio en las vibraciones de las sonajas.

Sus orígenes se remontan al antiguo oriente, en la región de Sumeria, la zona sur de la antigua Mesopotamia —actualmente Irak—. Hablamos de un instrumento conocido por los egipcios y asirios, cuya función originaria viene asociada a la de acompañar el baile y también en ceremonias religiosas como procesiones, fiestas y funerales. En Europa, su uso se extendió durante la Edad Media formando parte del grupo de instrumentos populares que servían para el entretenimiento y el folklore de los pueblos, se convirtió así en un objeto material importante de la cultura popular y también religiosa, al asociarse a alabanzas a Dios, tal y como reflejan las letras de los villancicos que se acompañan de la pandereta.

Históricamente, el uso de las panderetas está ligado a las mujeres. Ellas han sido las encargadas de tocar o acompañar su canto con este instrumento musical, como nos explicaba Cervantes en *La gitanilla*. Este aspecto supone un detalle interesante para reconstruir la historia material de las mujeres en los espacios museísticos.

13. Bolso limosnero

Hernando VI disfrutando y yo con el bolso dando

Jorge Zarauza Castro[1]



Bolso limosnero. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Queridos lectores, me presento: soy Juana Díaz de Arriate, más conocida como la cortesana que mató al rey Hernando VI con un bolso limosnero. Aprovecho para denunciar que el nombre con el que se me conoció públicamente fue impuesto por la prensa de la época. Como supondréis, los diarios que llenaban sus portadas con mi cara, las injuriosas declaraciones de mis enemigos e, incluso, las últimas palabras de mi padre antes de fallecer no tuvieron en cuenta mis altos conocimientos de *marketing* a la hora de mi bautizo público. De ser así, mis apodos serían: «La mujer que se cansó de aguantar a un sobón» o «¡Cariño, soy cortesana, pero no tu fulana!». Estoy segurísima de que, si el protagonista de esta historia fuese un hombre, tendría un buen apodo, mucha más publicidad y un séquito de admiradoras.

[1] Centro Universitario San Isidoro, Sevilla; jzarauza@centrosanisidoro.es.

Antes de continuar, debo aclarar que soy cortesana, entendiéndose dicho término como mujer guapa, pizpireta, de pocos recursos, con una gran inteligencia y un metabolismo envidiable, que sirve al rey en la corte. Como podéis ver por la descripción que os he hecho, entre mis labores como cortesana no están las de acostarme con el monarca o servir como atracción de feria para sus bacanales extramatrimoniales. Por lo tanto, en mi caso, no se debe confundir cortesana con ramera o chica de compañía.

No os creáis que mi sueño de pequeña era ser cortesana, ni mucho menos, pero mi andadura laboral no ha sido un camino de rosas. Lejos queda mi deseo de ser maestra de un pequeño pueblo de la sierra de Huelva, tejedora de mantones de Manila en la capital o artista. Sin embargo, y debido a los avatares de la vida, la cabezonería de unos padres estrictos y ciertos problemas económicos, empecé a trabajar muy pronto. No hay que olvidar que soy la cuarta de doce hermanos, la docena de septiembre nos llamaban en el pueblo, ya que todos nacimos dicho mes. Debe ser que mis padres tenían mucho frío en los meses de invierno y pasaban más rato en la cama que fuera. Enero siempre fue un mes de poco trabajo en el campo y mucha lujuria en casa.

Con 10 años me fui de casa con una maleta y dos reales en el bolsillo. De hecho, tras varios robos sufridos por caminos pocos seguros y algún que otro descuido, mis pertenencias familiares se vieron reducidas a lo mínimo. Os puedo asegurar que en el fondo del baúl de mi cuarto solo guardo un pequeño espejo, unos pendientes de carey herencia de mi hermana la mayor y el bolso limosnero con el que hice la comunión. Dicho objeto es peculiar, ya que son dos conchas de una misma vieira, ambas de color blanco roto y diminutas motas marrones, que están unidas a una delicada tela francesa en un tono verde oliva y una puntillita puesta por mí. En ese bolso he guardado grandes recuerdos, alguna moneda y más de un sueño imposible. Os tengo que confesar que, de todas mis pertenencias, al objeto que más cariño le guardo es a ese bolso, ya que fue un detalle de mi abuelo Lolo, un marinero rudo, de carácter áspero como la arena de las playas del cantábrico, de piel morena por las horas al sol, parco en palabras y la persona que más he querido en mi vida.

Terminadas las presentaciones, debo señalar que la historia que aquí nos concierne comenzó un lluvioso martes 13 de diciembre de 1806, una fecha que marcó un antes y un después en la ciudad de Cádiz. Como ya os he comentado, era un miembro más de la corte del rey, un elemento clave de la plantilla empresarial del imperio monárquico de los reyes Hernando VI y su dulce mujer Gregoria I de Valpuesta.

Aquel diciembre nos encontrábamos de turné por los terrenos del reino, tras varias semanas de viaje, alguna que otra parada repentina, diversos festejos, varias discusiones públicas entre Gregoria y Hernando y algún que otro noviazgo exprés por tierras extremeñas que me alegraron el alma y me hicieron reencontrarme con esos paisajes de la dehesa, llegamos a nuestro destino, la ciudad de Cádiz, emplazamiento invernal

en los meses más fríos del año. Ya sabéis que a todo buen soberano no hay nada que le guste más que el buen tiempo, el pescadito frío y el acento andaluz.

Tras un lunes administrativo repleto de tratados y negociaciones, empezábamos un martes con una agenda desahogada. A las 12 teníamos misa en la iglesia de San Lorenzo Mártir, una pequeña joya gaditana del maestro Juan Agustín López Algarín que había sido remodelada parcialmente hacía unas décadas. Os confieso que no tenía ninguna gana de ir, ya que me habían hablado de una tienda de telas maravillosa cerca de la Cárcel Real, pero el deber es el deber y hay veces que toca ir a misa.

Antes de salir camino de la parroquia, me acerqué a los aposentos de su majestad para ver si necesitaba ayuda o quería repasar el discurso que iba a dar, como veis, soy una mezcla entre sirvienta y jefa del gabinete de comunicación de palacio. Nada más abrir la puerta, me di cuenta de que algo no iba bien, ya que un fuerte olor a vino me golpeó la cara. La verdad es que el panorama que me encontré me desconcertó por completo, ya que Hernando no era muy de beber. En ese instante, una mano robusta me agarró por la cintura y la otra me empezó a palpar los pechos, dos acciones que no iba a consentir a nadie, por muy rey que fuese. Me solté como pude y golpeé la cabeza del monarca con mi bolso limosnero, con tal mala suerte que, tras aturdir al rey, este tropezó con las lujosas alfombras que cubrían el suelo de palacio y la nuca del monarca fue a parar a la esquina afilada de la mesita de noche; murió en el acto.

Pragmática para estas cosas, lo primero que pensé fue por qué no me había quedado en Extremadura con alguno de esos leñadores que había conocido durante mi estancia. También pensé en la forma más rápida de llegar a Portugal sin ser detenida, donde montaría una tienda de toallas y ropa interior con la que comenzar de cero. Sin embargo, pocas cosas salen como una planea y todo cambió por completo cuando me di cuenta de que desde entre las sábanas de la cama del rey una figura masculina me observaba inmóvil y ojiplática ante lo que acababa de ver y lo que una servidora había descubierto.

Los secretos del bolso

Marina Ramos-Serrano[2]



Bolso limosnero. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Cuando pensamos en el bolso automáticamente lo asociamos con lo femenino, pero el bolso y precisamente el limosnero que tenemos en esta imagen era unisex. Hasta el siglo XVII los bolsos eran utilizados indistintamente por hombres y mujeres. Estas bolsas unidas por una cuerda solían utilizarse para guardar monedas. Se ataban a la cintura, y las mujeres solían colocarlos en los pliegues de sus vestidos. A medida que los trajes de los hombres se simplifican y se crean los bolsillos, el bolso queda asociado a la mujer (Johnson, 2011). El bolso ha sido considerado como un artilugio que oprime a las mujeres porque mientras que el bolsillo deja las manos libres para poder trabajar, el bolso resta libertad de movimientos. No obstante, el carácter simbólico del bolso ha permitido a las mujeres expresarse con este complemento. Incluso cuando se decide no llevarlo, como es el caso de Kamala Harris (vicepresidenta de los Estados Unidos) (Cruz Lapeña, 2021). En definitiva, los bolsos nos han permitido expresarnos y ocultarnos al mismo tiempo. Y esto es lo que me parece más interesante.

[2] Universidad de Sevilla; mramos@us.es.

Así es, el bolso tiene una doble función. Por un lado, es un objeto exterior que permite dar pistas sobre el origen y posición social de la persona que lo lleva y, por otro lado, oculta algo que lleva en su interior. No hay mayor placer cuando eres niña que hurgar en el bolso de tu madre en busca de estos tesoros ocultos: un pintalabios o unas monedillas para comprar algún dulce o chuchería. En ocasiones, se fantasea sobre lo que lleva una mujer en el bolso. De hecho, se convirtió en una famosa campaña de publicidad de la marca de compresas Evax (1995), en la que distintas actrices como María Barranco o Rossie de Palma desvelaban lo que contenían sus bolsos. En la actualidad es muy común que las *influencers* muestren en sus vídeos qué cosas llevan en los bolsos y cómo las organizan. Por ejemplo, la revista *Vogue* en su canal de Youtube ha creado una serie de vídeos donde distintas mujeres famosas como Rosalía o Valentina Zenere muestran el interior de sus bolsos.

Incluso, hay bolsos que se han convertido en una verdadera cuestión de Estado. El icónico bolso de la reina Isabel II de Inglaterra ha despertado mucho interés mediático. La marca Launer diseña y produce en Gran Bretaña. De este modo, se está dando un mensaje de apoyo a la industria del país. Y lo más interesante es que con este bolso la reina se comunicaba con sus asistentes. Si se lo cambiaba de brazo significaba que estaba preparada para acabar con la conversación (Nieto, 2020).

El bolso de Margaret Thatcher se convirtió en un símbolo de poder durante sus años de mandato. Se trataba de un bolso negro de corte clásico y tamaño mediano de la marca Asprey de la tienda inglesa Asprey & Garrard. La Dama de Hierro convirtió su bolso en su mejor herramienta de comunicación no verbal. En este complemento guardaba la información reservada con la que negociaba de forma contundente. De hecho, los analistas políticos llaman a su forma de negociar «la diplomacia del bolso» (Vázquez, 2020). En este doble juego de lo oculto y visible del bolso, Margaret Thatcher encontró una forma de intimidar a sus oponentes políticos.

A pesar del carácter frívolo de la moda y los complementos, la realidad es que las mujeres hemos encontrado la forma de comunicarnos a través de ellos. En la serie de referencia de la moda *Sex and the City* (temporada 4, episodio 10), Carrie Bradshaw comenta: «Creo que las pelotas son para los hombres lo que los bolsos para las mujeres. Es solo un pequeño bolso, pero nos sentiríamos desnudas en público sin él». Esta mítica frase de la serie es el comienzo de un artículo de investigación sobre la importancia del bolso (Rosenberg, Turunen, Järvelä y Arnould, 2020), un artículo clave para entender su importancia simbólica.

Bibliografía

Cruz Lapeña, Silvia (20 de julio de 2021): «Todo lo que un bolso (o su ausencia) dice sobre una mujer poderosa: de Merkel rebuscando entre sus cosas a las manos libres de Kamala Harris», disponible en línea en <https://www.revistavanityfair.es/poder/articulos/bolso-mujeres-poderosas-merkel-thatcher-kamala-harris/50765>.

Johnson, Anna (2011): *Bolsos. El poder de un accesorio,* Tandem Verlag.

Nieto, Mayte (17 de noviembre de 2020): «El último secreto del enigmático bolso de Isabel II», *El País,* disponible en línea en <https://elpais.com/gente/2020-11-17/el-bolso-de-isabel-ii-la-fuente-de-sus-secretos.html>.

Rosenberg, Laura, Linda Lisa M.Turunen, Saara-Maija Järvelä y Eric Arnould (2020): «The handbag», *Consumption Markets & Culture*, 25 (2), 187-194.

Vázquez, Anabel (29 de octubre de 2020): «Los códigos del estilo de Margaret Thatcher: el peinado era su casco, la ropa una armadura y el bolso su cetro», disponible en línea en <https://www.revistavanityfair.es/lujo/moda/articulos/margaret-thatcher-estilo-bolsos-perlas-vestuario/47226>.

Velázquez, Melisa (13 de enero de 2022): «Cuál es el contenido de la bolsa de la reina Isabel II», disponible en línea en <https://www.vanidades.com/realeza/Cual-es-el-contenido-de-la-bolsa-de-la-reina-Isabel-II-20220113-0007.html>.

14. Diario de clase

Mi diario de clase

Aure Daza Bonachela[1]



Diario de clase. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Cuando me dieron a elegir el objeto que quería presentar de esta *virtuosa* exposición no lo dudé un momento, el diario de clase era lo mío, lo tenía claro. Y por qué, se puede preguntar quien lea este pequeño texto. Pues porque dentro de que todos me parecían sugerentes y/o me traían recuerdos, era el diario el objeto que más había usado en los años de mi última niñez y principios de la adolescencia. Me recuerdo yendo siempre al colegio y después al instituto con un cuaderno que usaba a modo de diario, si bien más que diario de clase debería llamarlo diario en clase, ya que no reflejaba en el mismo lo que iba aprendiendo en mis clases, sino que realmente lo usaba para escribir sobre mis cosas en los momentos en que me aburría o en los ratos muertos. Así, de paso, no alborotaba y supuestamente me portaba bien, algo muy valorado en aquella época —y que tampoco ahora debe ser desdeñable, pienso—. Y qué eran mis cosas, puede que se pregunte quien esté teniendo la benevolencia de seguir leyendo esta humilde reseña: pues los pequeños hechos que me sucedían y los sentimientos que me provocaban. O algo que había leído y me había dejado cavilando

[1] Centro de Documentación María Zambrano del Instituto Andaluz de la Mujer; aureliae@juntadeandalucia.es.

—los tebeos sobre vidas de santas fueron mis primeras lecturas, proporcionados por Narcisa, una singular mujer que ayudaba a mi madre en casa; pasé luego a textos con más enjundia, como los libros de Martín Virgil, un sacerdote que escribía novelas protagonizadas por adolescentes (avanzadas para la época, pienso; de hecho, todavía recuerdo que en una de ellas el confesor le decía al chico protagonista que de cintura para abajo no había pecados, u otra en la que se planteaba el tema de la enfermedad y de la muerte de su joven protagonista) o las novelas del oeste de Karl May protagonizadas por un indio y su amigo aprendiz de vaquero, increíblemente habilidosos y educados ambos—. O algún pensamiento que hubiera oído en la televisión —me gustaban especialmente las enseñanzas del maestro de *Kung Fu,* recuerdo; o las de un sacerdote que hacía unas pequeñas e interesantes meditaciones, o al menos eso me parecía a mí, de las que no paraba de tomar nota durante la emisión de las mismas—. Después ya vendrían otros libros, algunos de más calidad que otros, entre ellos *Sinuhé, el egipcio* y otras obras del catálogo de Círculo de Lectores, que mi padre nos pasaba periódicamente a mis hermanos y a mí para que pidiéramos lo que quisiéramos, sin poner restricción de ningún tipo, fomentando con ello el amor por la lectura que le agradeceré siempre. Y otros programas de televisión, como *La Clave* y *A fondo,* que recuerdo con placer y admiración por su gran interés y calidad. Pero esto ya es otra historia, entre otras cosas porque para entonces yo ya no escribía diario alguno, influida, imagino, por el hecho de que con el tiempo tuve el problema de dónde esconderlo para que no tuviera acceso al mismo nadie más que yo —¡una vez hasta me encontré en el cuaderno en curso observaciones de alguno de mis hermanos!—.

Rememorar estos diarios me ha llevado a preguntarme qué pasaría con ellos, pero se ve que en su día no les daría mucha importancia, pues no me acuerdo de qué pude hacer con tantos cuadernos, si los guardé y fueron desapareciendo en sucesivas mudanzas o si directamente yo misma o alguna otra persona de la familia los tiró a la basura dada su obsolescencia y falta de interés o de uso.

El hábito de escribir en el diario me dio la oportunidad de pararme a reflexionar sobre la vida desde una edad muy temprana, además de ir entrenándome ya desde aquel entonces en algo tan importante en tantos aspectos como es una buena —o al menos aceptable, espero— expresión escrita. Hábito, tengo que decir, que en cierto modo retomé más adelante, pues hace un tiempo que mantengo un bonito cuaderno regalado por un querido amigo recientemente desparecido en el que voy escribiendo citas que me van resultando especialmente inspiradoras, además de otro más feíllo para reflejar pensamientos propios en pos, en ambos casos, de intentar construirme una buena vida, en el momento actual y para tiempos venideros.

Así pues, la invitación para escribir sobre algún elemento de esta bonita exposición virtual y el hecho de haber elegido el diario para ello me ha servido para evocar el pasado, el presente y el futuro. Qué más se le puede pedir a un objeto, ¿no?

15. Cuadernos escolares

¿Una oportunidad para narrarse?

Soledad Romero Rodríguez[1]



Cuadernos escolares. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Los cuadernos escolares… Esos artefactos que nos hablan de la vivencia de la escuela. Silenciosos testigos que pregonan a voces la cultura escolar, ofreciendo evidencias de los mensajes que, como el agua entre las rocas, iban calando en el entramado de la narrativa de vida de cada niña.

Nuestra identidad la construimos a través de la narrativa que, como señalan McAdams y McLean (2013), utilizamos para convencer y convencernos de quiénes somos y en quiénes nos convertiremos. Los cuadernos escolares son esos espacios en los que narramos nuestra historia escolar y nos narramos. Así, son un trocito de nuestra identidad, una ventanita abierta a nuestra vida. Me encanta ese juego de palabras de mi admirada Ana María Matute, cuando en su *Cuaderno para cuentas* expresa «[…] no voy a hacer cuentas, para qué sirven, para nada, mejor cuento la vida» (Matute, 1982: 169). Y qué mejor para contar la vida que ese cuaderno con su

[1] Universidad de Sevilla; sromero@us.es.

tacto de suave papel nuevo, escuchando el susurro del lápiz deslizándose por el papel como prolongación de nuestros pensamientos y emociones, perfumado por el olor de la goma de nata de Milán preparada para que la escritura fuera limpia y agradable a la vista. La pregunta es: ¿nos permitían o permitíamos narrar la vida en nuestros cuadernos escolares? Esos cuadernos que estaban embutidos en el forro de plástico para preservarlos limpios e inmaculados como el Inmaculado Corazón de María al que nos debíamos parecer como niñas buenas.

En esos cuadernos recogíamos los dictados —curiosa raíz compartida con *dictadura*—, cuyo contenido no siempre entendíamos —ni teníamos que entender— y que nos hablaban de una sociedad patriarcal de mujeres buenas que se dedicaban a «sus labores» y hombres fuertes que ganaban el pan con el sudor de su frente. Otras veces, escribíamos los problemas de matemáticas donde las mamás iban a comprar a la frutería y los papás tomaban medidas para arreglar una pieza de la bicicleta. Y así, sin darnos cuenta, nos *in-corpo-rábamos* en la narrativa del patriarcado considerándolo lo normal, creyendo que así eran las cosas, que eran «como Dios manda». También eran los cuadernos en los que las niñas —los niños tenían castigos físicos porque eran «más fuertes»— escribíamos cien veces «En clase no se habla» —no sé cuántos cientos de veces me tocó hacerlo—. Y de tanto escribirlo aprendíamos (las niñas) a estar calladitas («calladita estás más guapa»).

Los cuadernos escolares también eran el espacio para mostrar, corregir y castigar el error —casi siempre señalado en el color rojo que lo prohíbe—. El maravilloso error que nos permite *a-prender* —prender el fuego que da luz y calor—, precisamente castigado en el espacio que debía mirarlo como una oportunidad. Y nosotras, las niñas, nos preocupábamos por no tener esa marca que estropeaba nuestro lindo cuaderno y que también nos marcaba como seres inferiores. Porque nuestro error (de las chicas) no era igual que su error (de los chicos). Nuestro error nos alejaba de la demostración de que también éramos capaces de estudiar y, por tanto, también podíamos tener aspiraciones más allá de las tareas domésticas, consideradas de menos valor, aunque sin este trabajo silencioso sería imposible que el mundo funcionara.

Mis queridos cuadernos escolares también eran un espacio para la redacción libre, a veces, con temas establecidos y otras, sin ellos; pero siempre ofrecían una puerta abierta a la creación, a pesar incluso de quienes pretendían cortarla. Esas redacciones maravillosas permitían expresar la cotidianidad que hacía patente los sesgos de género y a algunas nos hizo tomar conciencia crítica y revelarnos. Así, escribíamos esas redacciones del primer día de la vuelta de vacaciones de Navidad en la que narrábamos cómo había sido el día de Reyes: las niñas contábamos que nos habían regalado muñecas, cocinitas… y ¡hasta una plancha y un juego de escoba y fregona!; los niños narraban cómo habían recibido garajes y geyperman o un flamante balón de fútbol, ese deporte que se escuchaba en la radio mientras se anunciaba: «Soberano, es cosa de hombres».

Con todo y a pesar de todo, los cuadernos eran (y son) una expresión de nosotras mismas no solo por lo que narramos con el lenguaje, sino por la narrativa que construimos en la forma de *intra-actuar* con ellos: percibir su tacto, organizar su contenido, imprimir nuestra propia caligrafía, darles el color de la tinta que utilizamos, llenarlos de fotos, guardar recortes de aquella cartita que recibimos a escondidas de la maestra, conservar ese pétalo de la flor que nos regaló nuestro primer amor…

No hay historia sin futuro; el sentido de la historia *(history)* es poder crear historias *(story)* de futuro… Los cuadernos siguen siendo mis compañeros, mis confidentes, la expresión de la organización de mi vida, el recipiente de pensamientos, emociones, crítica, proyectos… Me siento parte de ellos y a ellos parte de mí cuando me narro como mujer al elegirlos, al jugar con la tinta sobre el papel, al utilizarlos para conservar esa nota importante o para guardar ese código QR de la canción que quiero volver a escuchar. Del cuaderno escolar transité al cuaderno de la vida. Con eso me quedo.

Bibliografía

Matute, Ana María (1982 [1964]): *Algunos muchachos y otros cuentos,* Madrid: Biblioteca Básica Salvat, Ed. Destino.

McAdams, Dan P. y Kate C. McLean (2013): «Narrative identity», *Current Directions in Psychological Science,* 22 (3), 233-238.

16. Libros de cuentos infantiles

Deleitar aprovechando

Alejandro Mayordomo Pérez[1]



Cuentos infantiles. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Cuentos infantiles, ¡qué difícil resulta describir la satisfacción y la emoción que en la infancia proporcionan el tener, leer o escuchar un cuento, en cualquier espacio y ocasión! Son un mundo recreativo, literario, histórico, formativo, evocador. Una integración valiosa de lo sociocultural, lo literario y lo pedagógico. Es bien conocido, además, que los cuentos son un constructo cultural que ha estado presente en todos los tiempos y en las más diversas culturas, modelado en formas populares o literarias, provenientes de la tradición oral anónima, o recopilados después, incluso adaptados y renovados con variantes, préstamos y reelaboraciones.

Cuentos, relatos breves de carácter fundamentalmente sencillo, realista o fantástico (costumbristas, de aventuras, de animales, humorísticos); narraciones que integran

[1] Universitat de València; Alejandro.Mayordomo@uv.es.

finalidades recreativas o moralizantes, y que pretenden transmitir a la infancia algunas enseñanzas, prácticas, valores y virtudes, actitudes y comportamientos. Son, ciertamente, numerosas y complejas las funciones de los cuentos, como lo son sus argumentos y elementos esenciales; son todo un campo de estudio científico al que de forma pionera tanto contribuyó Vladimir Propp.

Su desarrollo desde el siglo XIX fue el resultado de un trabajo inmenso, de difusión enorme, una aportación valiosa que se generó con los trabajos e impulsos de Clemens Brentano (1778-1842) y sus *Cuentos para niños*, en los que ya asomaba la ingenuidad, la astucia, la santidad de los protagonistas; o con los famosos personajes de Hans Christian Andersen (1808-1875), autor de *El patito feo*, *La sirenita*, *La pequeña cerillera*, etc.; también el esfuerzo de los hermanos Grimm, Jacob (1785-1867) y Wilhelm (1786-1859), y sus famosísimos *Cuentos infantiles y del hogar* (1812-1822): *Hansel y Gretel, Caperucita Roja, Frido y Catalina, La niña de los gansos, La astuta campesina, La hija del molinero, Blancanieves*, etc. Y junto a esas celebridades otras muchas composiciones que, en todas partes y tiempos, fueron objeto de deseo, causa de ilusión, motivo de felicidad…, y que ahora, con el paso de los años se convierten en materia de estudio, de emoción y evocación.

Ahora bien, lo que en este momento nos interesa es rememorar, desvelar y valorar su estimable carácter de mediación, de recurso didáctico o intencionalidad pedagógica por medio de sus textos y también de las imágenes o ilustraciones. Unos y otros sirvieron y sirven, sin duda, para presentar y estimular valores, generar hábitos, desarrollar capacidades como la atención, la memoria, la imaginación, los sentimientos, las emociones, etc. Igualmente, llegan a ser instrumento efectivo para una cierta educación sentimental, una primera y particular sociabilidad y una rudimentaria socialización política, temas, desde luego, que no son menores. También, claro, sirve para el aprendizaje de los roles de género, concurriendo así a la discriminación del papel de las mujeres en la vida social. Son históricos y evidentes los roles de género transmitidos a través de ellos, la continuidad de arquetipos o patrones únicos, modelos emocionales y de conducta en la vida cotidiana que configuraron, sin duda, la personalidad y los valores de las niñas. Generalmente, frente a los príncipes, héroes, valientes, aventureros o rebeldes, los atributos femeninos que nos muestran son rasgos como la belleza, la bondad, la ingenuidad, la sumisión o la obediencia. Todo un modelo superficial o pasivo.

Anotemos algunos trazos de su presencia en la historia de la educación en España. En principio, constataremos en ella un persistente vínculo: educación-regeneración social, muy presente ya cuando en 1840 Pablo Montesino publica su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*; en él se pone de relieve la importancia de fomentar y reforzar en los niños el desarrollo natural de los sentimientos: de amor, justicia, deber, gratitud, obediencia, generosidad, urbanidad; igualmente el interés de «hacer buen

uso y servirse» de su propio juicio. Los cuentos iban a cumplir un papel básico en ese primer ejercicio. Pronto los organismos competentes empezaron a autorizar, como libros para la enseñanza primaria, textos como *Cuentos para las niñas por un padre* (1843), *Fábulas, cuentos y alegorías morales*, de Casimiro Govantes (1850), *Fábulas, cuentos y epigramas morales*, de Fco. García de Marcilla (1855) y *Cuentos económico-morales para la instrucción de ambos sexos,* escrito por D. E. A. P (1856).

La dedicación al tema y la producción de libros fue progresando de forma continuada; y solo por mostrar algunos títulos, citaremos los que siguen: Luisa Escudero publica en 1874 (Librería de Hernando) *Cuentos infantiles o primer libro de lectura para las escuelas de ambos sexos*; Marciano Curiel Merchán (1892-1947), maestro, recoge cuentos populares en los pueblos y en su propia escuela a través de los alumnos; Teodoro Baró i Sureda, maestro, publica *Cuentos del hogar* (1883) y *Flores y frutas. Cuentos para niños* (1895); Diego Vidal escribe *Cuentos morales dedicados a la infancia* (1898); Pedro Jesús Solas publica en 1907 *Para los niños. Cuentos*. La Editorial Calleja (1876-1958) presentaba diversas colecciones en extraordinarias tiradas: *Juguetes instructivos, Joyas para niños, Cuentos fantásticos, Cuentos para niños, Cuentos de Calleja en colores*. Y recordemos que Carles Riba traduce al catalán los cuentos de los hermanos Grimm, los *Contes d´infants i de la llar*, publicados en 1930. Y que Antoni M.ª Alcover, a partir de 1896, edita las *Rondalles mallorquines*, y Enric Valor, las *Rondalles Valencianes,* ya a partir de 1950.

Mención particular merecen otros textos que utilizaron los cuentos como instrumento o medio para crear militancia y concienciación política. Citemos la *Colección de cuentos para futuros socialistas*, de Juan Almela Melià; o los *Cuentos* editados por Ministerio de Instrucción Pública durante la Guerra Civil; o *Las aventuras de Nono,* el clásico libro de Jean Grave dirigido a «conocer injusticias y errores», distinguir lo verdadero y lo justo. También debemos citar *Sembrando flores* (1906), preparado por Federico Urales (pseudónimo del sindicalista y maestro Juan Montseny) o *Cuentos del tío Fernando* (1940), cuyo autor, Fernando Fernández de Córdoba, exalta y propone los valores del falangismo, el carlismo y el catolicismo.

En fin, no debemos olvidar notables figuras de nuestra pedagogía que se interesaron por la función educadora de la literatura infantil. Es el caso de María Carbonell y sus cuentos moralizantes y de intención didáctica, También los de Magdalena S. Fuentes, Joan Capó, María de Maeztu o Herminio Almendros.

Y así hasta ahora mismo; los tiempos más cercanos han ampliado el deseo de salir de la simple función aleccionadora y han convertido los cuentos infantiles en recurso formativo atento al lenguaje y la sensibilidad y educación literaria; se pone el énfasis en la creatividad y el desarrollo de valores y en las competencias socio-afectivas; y aprovechan su virtualidad de forma transversal. Ese largo camino histórico de intenciones y modos llega, con fuerza, hasta nuestros días. Solo hace falta recordar la

figura de Gianni Rodari (1920-1980) y su empeño en que la imaginación y la fantasía tuvieran un lugar en la educación; su idea de que el cuento es incentivo para ello, para imaginar realidades mejores, para promover espíritu crítico y expresión personal. Hoy, las colecciones de cuentos anuncian nuevos modelos de vida y sociedad y se publicitan con motivos y llamadas bien claras y renovadas: las niñas «serán lo que las niñas quieran ser», las niñas que «rompen estereotipos», las niñas aventureras que «ya no quieren ser princesas».

Los cuentos infantiles todavía hoy son lecturas que fascinan, cautivan, emocionan y que hacen que niños y niñas participen de la narración. Ventanas y puertas que empujan a pensar y hacer. Cuentos: ahora, preciado patrimonio, espacio de memoria.

Higiene y economía para la gobernanza del hogar, la patria de la mujer

Agustín Escolano Benito[1]



Manuales de higiene y economía doméstica.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Higiene y economía son dos disciplinas, en parte ya modernas, que se introducen en el programa de educación de la mujer en la sociedad tradicional, en el marco de la perspectiva de las enseñanzas orientadas a pautar la gobernanza del hogar, destino último que polarizaba la formación de la futura ama de casa. Mientras el varón podía elegir entre las opciones de estudio y trabajo que le ofrecía la rosa de los vientos, aún dentro de los condicionamientos sociales que le limitaban, la niña no podía escapar a la lógica doméstica de ser *perla* o *ángel* del hogar.

La primera disciplina, la higiene, prescrita ya en la ley Moyano de 1857, se configuró en cuanto a sus contenidos a partir de los trabajos de Pedro Felipe Monlau, profesor del Instituto San Isidro de Madrid e intelectual orgánico del nuevo campo de conocimientos, quien introdujo en España el ideario y los textos de otros países europeos y perfiló las orientaciones teóricas y prácticas de la higiene privada y pública que se iban a trasladar a los primeros manuales sobre la materia como los que aquí se presentan.

[1] CEINCE; ceince@ceince.eu.

La higienización de la sociedad debía comenzar en la familia y en la escuela. Todo era higienizable. En cuanto «arte y ciencia de conservar la salud de los pueblos», la higiene era una especie de disciplina holística y globalizadora, próxima según Pedro Felipe Monlau a la «ciencia del gobierno» y a las estrategias de policía y buenas costumbres sociales, un saber capaz incluso de «asegurar la paz conyugal y de educar bien a toda la familia».

En cuanto a los contenidos textuales, la higiene escolar atendía a varios campos: la higiene doméstica, que se formulaba a menudo en forma de preceptos y consejos de fácil aplicación práctica para la mujer: la higiene del cuerpo, que combinaba en un *mix* las máximas de la sabiduría popular y las normas emanadas de la medicina moderna; y la higiene económica, que concretaba las recomendaciones estratégicas más aconsejables para la buena marcha de toda la familia.

La segunda disciplina, la economía doméstica, conformada en las reformas curriculares de los comienzos del siglo XX, entraba a formar parte de lo que algunos denominaron «ciencia de la mujer», que postulaba la modernización del modelo pedagógico imperante hasta entonces en la educación de la denominada con afectada retórica «preciosa mitad del género humano». Esta nueva materia alcanzará su mayor difusión en España en los textos de la Sección Femenina de posguerra, uno de los cuales se muestra en la ilustración que se comenta aquí. Asociada a veces con la higiene, la economía doméstica se orientaba a formar a las niñas en las buenas prácticas de administración y gestión de los bienes materiales de la familia.

Concebida en parte como ciencia y por otro lado como arte, la economía del hogar era un saber que ayudaba a disponer con método y prudencia los recursos disponibles en la casa, organizar racionalmente los tiempos y tareas del hogar y prever los medios para dar respuesta a las eventualidades que podrían presentarse en el vivir cotidiano. En algunos casos, también se denominó «aritmética del hogar», e incluía a estos efectos patrones para la cumplimentación de un cuaderno contable de «cuenta y razón» y pautas para una «geometría de modistilla» relacionada con la aplicación a la economía del hogar de las «labores propias del sexo», otra rúbrica importante del currículum escolar de la mujer en la época. El vademécum de la materia podía ampliarse a la decoración y el amueblamiento de la casa, así como a la planificación de la vida social de toda la familia.

Ambas materias coronaban el programa formativo del llamado «ángel del hogar», la mujer preparada para la higienización de los hábitos y costumbres de la casa y de los miembros de la célula familiar, capacitada además para guiar la gobernanza de la economía de la casa con los recursos disponibles. La higiene y la economía modernizaban en parte el programa de educación de la mujer, sin afectar en lo esencial a las expectativas diferenciales de cada sexo.

De la economía doméstica a la economía feminista

Trinidad Núñez Domínguez[2]



Manuales de economía doméstica. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La educación pública de los Estados occidentales de mediados del siglo XIX ya ofrecía formación a mujeres adolescentes y jóvenes sobre economía doméstica y labores. Nuestro país no fue menos, y en él ambas materias llegaron a permear al ámbito de la educación formal (Carreño y Rabazas, 2010) y adquiere una relevancia inusitada desde finales de los años cuarenta hasta finales de los años setenta del siglo XX. Un ejemplo lo constituye el manual editado por la Delegación Nacional de la Sección Femenina de la Falange Española Tradicional (FET) y de las JONS en 1946, que estaba dirigido a alumnas de 4.º y de 5.º de bachillerato. Las lecciones para las de 5.º contenían una concreta temática: «Luz natural o artificial» (lección III), «El vestido para qué sirve, con qué se hace» (lecciones VIII y IX), «Qué es la seda» (lección XVI) …

[2] Universidad de Sevilla; mtnunez@us.es.

Para las de 4.º se acota muy bien qué se entiende por economía doméstica y cómo su ejercicio corresponde a la mujer, e introduce así el término *ama de gobierno*.

Esta formación también se encuentra consolidada en países latinoamericanos (García Sánchez, 2007; Rodríguez, 2021) en un empeño de los Estados por asegurarse la buena gestión futura del hogar. Puede intuirse que, con el aval gubernamental, en la base de esas acciones formativas se encuentran las creencias compartidas sobre los estereotipos de rol y de rasgo vinculados a mujeres y hombres. Así, entre los roles esperables/exigibles a las mujeres se encuentran, de manera explicitada, el cuidado de la casa y la familia, por lo que obtendrían como premio ser consideradas auténticas *reinas del hogar*. A su vez, de los hombres se espera que sean protectores, proveedores de dinero y referentes del mundo público y profesional porque *la calle es suya*. Los rasgos marcados a cada uno de los sexos no resultan baladíes. Ellas deben mostrarse dóciles, emotivas, dulces, sensibles y con capacidad de realizar varias tareas a la vez. Ellos, duros, ambiciosos, racionales.

Diferentes investigaciones matizan que la educación diferenciada para niñas y jóvenes sobre cuestiones unidas a la economía de lo pequeño, a la gestión de las emociones o al desarrollo funcional de tareas de la casa no solo estaba contenida en esos manuales específicos, sino que atravesaban la narrativa de todas las asignaturas y estaba presente en el currículo oculto. En este territorio de lo implícito puede anclarse un segundo nivel de exigencia —secundario no porque tenga menos importancia, sino porque es menos evidente— vinculado a roles. Se trata del cuidado del cuerpo. Como reconocen algunas filósofas feministas (Posada Kubissa, 2015), a los niños se les inocula la percepción del cuerpo que tienen —y que deben o pueden cuidar— y a las niñas la percepción del cuerpo que son y que está para ser moldeado, admirado… para disfrute de otros.

Resulta que existen multitud de ejemplos contemporáneos de lo que supone la perversa gestión de la economía doméstica atravesando lo comunitario y que comprometen el aprendizaje social. Muchos los encontramos en la publicidad. Como aquel anuncio de 2014 cuyo lema era «Como en casa, en ningún sitio» y donde la mujer (madre) es la gran gestora del reparto de pizzas, o como aquel anuncio, coetáneo de la ministra de Economía Elena Salgado, en el que se presumía de las Elenas Salgados del país porque «compran el bañador en otoño y el abrigo en verano, pero comen Pavofrío (ese premio que las responsables de las economías de cada casa se merecen)».

Moraleja: resulta significante incorporar la variable género en las explicaciones sobre el funcionamiento de las dinámicas económicas, tanto micro como meso y macrosocial, para revertir los aprendizajes sexistas. Así nos irá mejor como sociedad.

Bibliografía

Carreño, Miryam y Teresa Rabazas (2010): «Sobre el trabajo de ama de casa. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía Doméstica», *Revista Complutense de Educación,* 21 (1), 55-72.

García Sánchez, Bárbara Y. (2007): *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia,* Bogotá D.C.: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Posada Kubissa, Luisa (2015): «Las mujeres son cuerpo: reflexiones feministas», *Investigaciones feministas,* 6, 108-121.

Rodríguez, Laura Graciela (2021): «Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo xix y principios del xx)», *Estudios del ISHIR,* 11(30), 1-25.

18. Plumier

Mi propia historia y otras narraciones

Jaime del Rey Tapia[1]



Plumier. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Hay polvo en el aire, también ruido de máquinas, paredes oscuras, alguna conversación, olor a madera y a barniz y por el suelo serrín y virutas. Se nota mucha actividad y una luz artificial de las lámparas del techo. Me dirán que es un taller de carpintería, donde artesanos cuidadosos están terminando de ensamblar las piezas que me dan forma. Creo que en mi memoria se mezclan recuerdos con detalles que no llego a identificar…, quizás de más atrás. Había otra luz más amable, difusa, que venía de más arriba. Llegaba a través de una niebla que empapaba las hojas verdes, amarillas o rojizas, siempre temblando. Tranquilidad, silencio y olor a humedad de bosque, el bosque de hayas, los árboles de los cuentos de hadas, de donde viene la madera de la que estoy hecho.

Bueno, queda dicho ya: soy un plumier, una elegante cajita de madera de haya con su tapa deslizante, sobre la que alguien ha pintado una escena de bonitos colores en la que unos niños juegan divertidos. Ahora estoy en un almacén con poca luz, al lado de otros estuches como yo y de cosas que, según me dicen son reglas, escuadras… Mi

[1] Universidad Complutense de Madrid; jadelrey@ucm.es.

tranquilidad se interrumpe el día que, colocado en una caja de cartón, al lado de otros plumieres, algunos más grandes, de dos pisos, viajo a una tienda, papelería-librería, según creo, de una ciudad pequeña. Allí, desde el escaparate veo pasar a mucha gente, personas de todas las edades, pero sobre todo niños y niñas que se paran delante y miran ilusionados.

A los pocos días entró una señora que buscaba un regalo para su nieta. No recuerdo bien si ha sido un santo, un cumpleaños o un regalo de Navidad, pero desde luego era una situación singular porque, aunque solo soy una humilde caja de madera, no se compra un plumier así como así todos los días y presumo que acompañaré durante mucho tiempo a mi dueña.

Ahora es un sin parar: abrir y cerrar la tapa, colocar dentro los lápices, encontrarme al lado de cuadernos y libros en el interior de una cartera, corriendo por la calle camino del colegio (claro que me gustaría ver lo que pasa, pero solo puedo oír el ruido de los coches y luego las voces de otras niñas…). En la clase estoy mucho tiempo encima del pupitre y, por las miradas de sus compañeras, sé que mi dueña está muy orgullosa de mí. Por la tarde, en casa, reposo en la cartera aunque los días que hay deberes también estoy abierto en la mesa del comedor, momentos en los que los otros niños de la casa intentan jugar con mi tapa y llevarse los lápices. Este ritmo diario se interrumpe algunos días, los llaman vacaciones, en los que permanezco olvidado en alguna estantería o en el fondo de un armario… A pesar de las rayas y alguna mancha de tinta, creo que llevo una buena vida y solo a veces me acuerdo del bosque donde nací.

El diccionario de la Real Academia Española define plumier como «caja o estuche que sirve para guardar plumas, lápices…» y señala que la palabra procede del francés. Si consultamos también el término *estuche,* su primera acepción es «caja o envoltura para guardar ordenadamente un objeto o varios; como joyas, instrumentos de cirugía, etc.». Estamos de acuerdo en que un plumier sirve para guardar varios objetos (lápices, sacapuntas, goma de borrar, palilleros, plumillas…) y, aunque solo estén más o menos ordenados, desde luego para sus dueños son verdaderas joyas. De todas formas, lo que resulta muy atractivo es que, según la Academia, el estuche deriva de la palabra latina *studium* (celo, aplicación, esfuerzo), o sea que su origen nos devuelve directamente a nuestro entorno escolar.

Para terminar, hay que recordar que los plumieres de madera (y la propia palabra *plumier*) dejaron paso a finales de los años cincuenta del siglo xx, quizás por economía o moda, a los estuches de plástico. Estos tenían cierre de cremallera, eran más o menos grandes, también con uno o dos pisos y, en la mayoría de los casos, contaban con espacios y encajes precisos para cada objeto, incluyendo una colección completa de lápices de colores. Lógicamente esta sustitución fue progresiva y según muchos testimonios se utilizaron durante bastantes años más, aunque quizás la memoria personal pueda jugar malas pasadas con las fechas y el uso real de los plumieres de

madera. En estos momentos (finales de 2023) se pueden encontrar en el mercado con facilidad, completamente terminados o como piezas para hacer manualidades. En todo caso los plumieres son sin duda uno de esos objetos de uso cotidiano que tienen una gran capacidad de evocación.

Bibliografía

Cedec, Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios: «Érase una vez… un estuche», disponible en línea en <https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/reaprimaria/eraseunavez/contenidos/index.html>.

Queralt del Hierro, M. Pilar (2016): *Tal como éramos: las niñas que fuimos… y las mujeres que somos,* Madrid: edaf.

19. Campana escolar

De María Martínez Sierra a Bart Simpson

Manuel Hijano del Río[1]



Campana. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

En septiembre de 1865, algunos maestros y maestras de la ciudad de Málaga dirigieron al ayuntamiento una reclamación solicitando un reloj para sus aulas porque les resultaba muy difícil escuchar con nitidez las campanadas de la alejada iglesia parroquial y, por tanto, «no podían conocer con exactitud las horas de entrada y salida de los alumnos a la clase» (Hijano, 1995: 144). Esos relojes aparecieron finalmente en el detallado inventario de ese mismo año.

Más de un siglo después, Matt Groening diseñó la cabecera de su conocida serie televisiva *Los Simpsons* en 1989 y, para ello, escogió, de todas las posibles, la célebre escena de Bart Simpson castigado, solo, en su aula de Springfield Elementary School

[1] Universidad de Málaga; hijano@uma.es.

copiando en la pizarra numerosas veces «I will not sell school property».[2] Acto seguido, suena el estruendoso timbre de la escuela, el sonido liberador que marca el final del castigo impuesto. Bart, de forma fantástica, sale volando del colegio para montarse en un *skateboard* y huir a toda velocidad por las calles de Springfield.

Sirvan estos dos ejemplos de momentos y espacios muy diferentes para destacar la sempiterna importancia del tiempo en las escuelas. Este elemento entró en el sistema educativo como un elemento vertebrador, distinguiendo entre el recreo y las materias, entre las diferentes asignaturas de cada jornada, entre los diferentes días de la semana, las semanas lectivas y no lectivas… El objetivo de racionalizar y homogeneizar una enseñanza en el país suponía no solo enseñar lo mismo en todas las escuelas, sino también enseñarlo a la vez, con los mismos horarios. Escolano (1992) ya escribió que el tiempo escolar se convirtió en una síntesis de elementos políticos, sociales, geográficos o culturales que buscaba la sistematización de la enseñanza.

Una alumna española de finales del XIX lo describió perfectamente: «aparece la idea del deber, la obligación comienza a repartir las horas; se ordenan en periodos que empiezan a repetirse en círculos invariables»; los minutos en las escuelas se transformaron en «horas perdidas, instantes malgastados, tiempo gris que no vale la pena ser vivido» (Martínez, 1989: 279). Fueron palabras de María de la O Lejárraga, conocida escritora y feminista, oculta bajo el pseudónimo María Martínez Sierra.

Por eso, la campana escolar adquirió un enorme protagonismo como instrumento —tecnología educativa, como escribe Audrey Watters (2022) en su web *The History of the School Bell*—, ya que sus estruendosos tañidos marcaban los inicios y los finales. El toque de campana servía de señal para entrar en el colegio, el comienzo de las clases y su término. Por esto último, era un objeto contemplado por las niñas y los niños asiduamente y con angustia. No veían el momento para salir del colegio. Es más, ya hemos visto que estar más tiempo del debido, cuando ya había finalizado el horario lectivo, era un usual método de castigo.

Salir del colegio era la forma de recuperar la alegría y la voz, una vez pasado el terror, según nos contaba en sus memorias la política y escritora republicana Constancia de la Mora (2008). Esa escuela, donde las niñas eran «trasplantadas» desde su hogar en el pueblo, como escribió Rosa Chacel: «no queda lugar en su espíritu para echar de menos lo que dejó atrás. ¡Que me traigan la huerta!» (Chacel, 1972: 269); Concha Méndez cuenta que estudiaba «cursos de aseo, economía doméstica, labores manuales y otras cosas que nos harían pasar de colegialas a esposas, mujeres de sociedad, madres de familia» (Ulacia, 1990: 27). Una enseñanza sin sentido para todas ellas.

[2] Con el paso de las temporadas, la frase variaba. Disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=q-Ra9TeNtxo>.

Tras las campanadas que las hacía libres, acudía otro sentimiento: el miedo a ser olvidadas. La escritora María Teresa León recordaba esos momentos inquietantes: «Sentíamos miedo. ¿Y si hoy no me viniesen a buscar?, ¿si se hubiesen olvidado de mí en mi casa? [...], cuando salga, iré corriendo por la calle. [...] ¿Me llaman? ¡82! Yo, yo, soy yo ¡yo!» (León, 1999: 79).

Las campanas tenían varias versiones. Encontramos una con referencias muy numerosas: la campanilla. De tamaño más reducida, formaba parte, junto a la pluma, el tintero y el papel secante, de la escribanía de metal en la mesa de la maestra. En este caso tenía la función de mantener el orden y el silencio. Pero en otros centros era la chasca la gran competidora para cumplir esas funciones, al marcar los ritmos y la disciplina en clase: «Durante este ejercicio tampoco se les hará cantar, pues sería fatigarlos demasiado. Deberán hacerlo al son de palmadas o de la chasca» (Robles, 1858: 704), recuerda el nuevo manual para las escuelas maternales de niños y niñas de las Hijas de la Caridad.

Más recientemente, las campanas fueron cambiadas por los timbres y por los relojes del aula y del centro. Las formas de fijar los tiempos se mecanizaron aún más y el tintineo de las primeras se sustituyeron por el estruendo electrónico del ¡¡¡riiiiing!!! Ahora, en el siglo xxi, estos modos se cambian por melodías como «Für Elise», de Beethoven, o la banda sonora de la película *ET,* en busca de un entorno de aprendizaje más confortable.

Bibliografía

Chacel, Rosa (1972): *Desde el amanecer. Autobiografía de mis primeros diez años,* Madrid: Revista de Occidente.

De la Mora, Constancia (2008): *Doble esplendor,* Barcelona: Crítica.

Escolano Benito, Agustín (1992): «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar», *Revista de Educación*, 298, 55-79.

Hijano del Río, Manuel (1995): *Los orígenes del sistema educativo liberal. La enseñanza primaria en Málaga (1833-1868),* Málaga: Universidad de Málaga.

León, M. Teresa (1999): *Memoria de la melancolía,* Madrid: Castalia.

Martínez Sierra, María (1989): *Una mujer por los caminos de España,* Madrid: Castalia.

Robles, Francisco de (1858): *Nuevo manual de las clases maternales, llamadas salas de asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul,* Madrid: Imprenta de Tejado.

Ulacia Altolaguirre, Paloma (1990): *Concha Méndez. Memorias habladas, memorias armadas,* Madrid: Mondadori.

Watters, Audrey (17 de noviembre de 2022): «The History of the School Bell», disponible en línea en <http://hackeducation.com/2022/01/30/bell>.

20. Pizarrín

¡Qué grandes inventos fueron la pizarra y el pizarrín!

Manuel Ferraz Lorenzo[1]



Pizarrín. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Pizarra y pizarrín han estado indisolublemente unidos desde, por lo menos, la Edad Media. Pero ha sido, sobre todo, a partir del siglo XIX cuando su uso se extendió considerablemente por el bajo coste del material usado en su construcción: una piedra lisa, pequeña y rectangular, habitualmente de pizarra y enmarcada con madera, y una barra cilíndrica o tiza hecha de cal, para escribir en ella. Desprenderse de los hijos y enviarlos a la escuela ya suponía el pago de un gravamen que malhumoraba, como para encima gastar lo que podrían ser recursos imprescindibles para la supervivencia familiar en adquirir algo de cultura, aprender las primeras letras y conocer un poco las normas de urbanidad. Así que su bajo precio y fácil adquisición fueron estímulos añadidos en la escolarización de los menores para padres y de madres, además, claro está, de la obligatoriedad normativa para que asistieran y de la sanción correspondiente por su incumplimiento, tras la formalización de los sistemas nacionales de educación. En tiempos de penuria o de recursos limitados, a los progenitores les preocupaba más dar de comer todos los días a su extensa y famélica prole que atender a

[1] Universidad de La Laguna; mferraz@ull.edu.es.

caprichos, incomprensibles e injustificados, sobre escolarización, reducción de tasas de analfabetismo, civilidad o promoción cultural.

Sin embargo, el horizonte de posibilidades que se abría a los niños y niñas hambrientos, harapientos y descuidados con la pizarra y el pizarrín entre las manos, fue inconmensurable. Con estos artilugios de rudimentaria fabricación, pero de portentosa carga didáctica y pedagógica, se descubría el mundo en un parpadear de ojos. En ellos, no solo se escribían las primeras letras y los primeros números o se aprendían las primeras *Lecciones de cosas,* la fantasía y la imaginación podían hacer de ellos auténticos universos con sus correspondientes constelaciones. El pizarrín rayaba, garabateaba, superponía, pero también ilustraba, representaba y magnificaba hasta lo infinito. Lo que no estaba al alcance de la vista o de la mano, estaba contenido en la imaginación infantil que se proyectaba explosivamente desde el pizarrín a la pizarra. A veces, esta plasmación de garabatos, de imágenes y de sentimientos encontrados se hacía de manera elaborada; otras, de forma rudimentaria y tosca por las prisas y la irreverencia inadvertida de los menores pero muy advertida y controlada por los docentes, lo que conllevaba en la práctica su correspondiente castigo en formato de espontáneo cachetón o reglazo y, en el mejor de los casos, de regañina amenazante.

Para borrar, se echaba mano de un trapo, habitualmente de muselina o simple lino; pero cuando este fallaba, porque se perdía o por la cantidad de polvo acumulado en su textura que hacía imposible la limpieza, la saliva y la palma de la mano se convertían en buenos sustitutos. El apremio por seguir experimentando extrañas sensaciones sobre las pizarras hacía aceptable cualquier remedio efectivo para enlucirlas y sacarles nuevamente provecho. Escribir y borrar, y volver a escribir y volver a borrar eran hábitos imprescindibles en la captación del conocimiento en determinados lugares y en épocas no tan remotas.

Pero su importancia no estuvo solo, ni fundamentalmente, dentro de las escuelas. Las pizarras y los pizarrines también viajaban a las casas de los alumnos y de las alumnas para realizar ejercicios de matemáticas, escribir pequeñas frases y sorprender a los padres con los adelantos caligráficos adquiridos o anotar los rezos dominicales durante los fines de semana. Allí recibían una limpieza más a fondo —con agua y cepillo, en lugar de saliva y restriego manual—. Pero antes de realizar esta práctica, las pizarras y los pizarrines se convertían en aliados deseados y en oportunas compañías; también en indispensables armas arrojadizas y en imprescindibles medios de comunicación. Quedémonos con esto último.

En los núcleos de población más dispersos y aislados, cuando se cruzaban en los barrancos y laderas los alumnos con las alumnas, provenientes de las escuelas unitarias, rigurosamente separados por sexos, el silbo y los gritos —a veces, depurados desprecios e insultos— podían ser una magnífica fórmula de interacción; pero otra, muy importante, era la utilización de las pizarras y pizarrines. Cuenta algún abuelo

que, de niño, su primera manifestación de atracción amorosa fue el dibujo de un gran corazón —todo lo grande que la pizarra en vertical podía permitir— visible desde el otro lado del barranco y dirigido a la niña admirada. Y que aquel comienzo de atrevimiento y fascinación tuvo un corazón correspondido y un final feliz. Al menos, eso fue lo que le oí murmurar a mi padre —en presencia de mi madre— cuando susurraba con aires de complicidad y condescendencia —también de cierta vergüenza contenida— sus primeros flirteos amorosos a mis hijos. Los ojos de mayores y de niños —también de quien esto les escribe como escuchante privilegiado— se agrandaron enormemente y las sonrisas indisimuladas acompañaron aquellas emociones perennes de un recuerdo tan lejano. Una memoria de fascinación, de inocente y espabilada infancia y de longeva pasión, que nada tiene que ver con la fugacidad y efervescencia del comportamiento urbanita, desapasionado y telemático de las nuevas generaciones, en esta excéntrica y virtual realidad que hoy nos engulle. ¡Qué grandes inventos fueron la pizarra y el pizarrín!

21. Costurero

Educación y cotidianidad femenina a la vera de un costurero: tejiendo redes de cuidado y sororidad

Ana María de la Torre Sierra[1]



Costurero. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El costurero viste la educación, la cotidianidad y la vida de muchas mujeres como mi abuela María Montero. Me gustaría tomar su ejemplo para conceptualizar esta pieza en relación con la educación femenina. Mi abuela representa a muchas otras mujeres que, nacidas en tiempos de Guerra Civil y pleno auge franquista, tuvieron una vida que no fue coser y cantar.

La costura ha sido un trabajo tradicionalmente doméstico, femenino, secundario e invisible. Durante muchos años ha estado ligada a la opresión patriarcal, siendo un claro símbolo de sumisión en el periodo franquista. La habilidad de coser era propia de todo *ángel del hogar.* Por ello, desde la creación de la Sección Femenina de la Falange en 1934 se insistía en que las niñas aprendieran el noble arte de la costura como una de las labores propias de su género.

[1] Universidad de Sevilla; adelatorre@us.es.

En contraposición a otras formas de expresión artística prestigiadas como las Bellas Artes o Artes Mayores, la costura ha solido estar ubicada en los márgenes de las denominadas Artes Menores o Artesanía. Esta distinción surge a raíz de cómo estas prácticas han sido social y culturalmente concebidas y por quiénes las desempeñaban. El Estado se convirtió en la entretela que reforzaba la división sexual del trabajo desde las escuelas primarias a través de la configuración de dos modelos educativos diferenciados en el que se orientaba a los niños para «la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas», y a las niñas hacia «la vida del hogar, artesanía e industria domésticas» (Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, art. 11).

Con hilo, aguja, dedal y bastidor a mano, mi abuela, al igual que otras mujeres de la posguerra, aprendió las formas de los números y letras, a contar y a escribir; pero también los ideales del nuevo modelo de mujer servicial, católica y patriota. Uno de estos principios es el valor de la espera, el cual recoge la escritora Carmen Martín Gaite (1981: 72) en su obra *Usos amorosos de la posguerra española*. Esta nos permite comprender la naturalidad con la que muchas mujeres interiorizaban su papel «secundario» en el Régimen, en una sociedad que las cautivaba como *madresposas* y que limitaba sus funciones al cuidado del hogar y al servicio de la familia, rechazando cualquier discurso de emancipación femenina (Lagarde, 1993). Desde niña me sentaba al lado de mi abuela para observar cómo ella cosía y dialogábamos, porque la costura invita a la conversación y de esta sí que se aprende. Mi abuela reforzó las costuras de mi familia para sostenernos ante cualquier tirón de nuestra vida. Sus manos arreglaron descosidos, aseguraron presillas y botones para que permaneciésemos unidos, parchearon pantalones para remendar algunas heridas, estiraron dobladillos para que pudiésemos crecer, para no quedarnos cortos de oportunidades y para poder ser educados en todo lo que ella no pudo. Gracias a ella, a la que impidieron batir sus alas, nos abrió el camino para ser libres. Gracias a ella, a la que obligaron a ser «dependiente», nos enseñó que todos somos interdependientes. Sus manos nos protegían y nos sostenían, ayudándome a valorar que estos cuidados, que continúan siendo tan infravalorados hoy en día, son el centro de nuestras vidas. El ejemplo de mi abuela permite mostrar el vínculo entre costura y feminismo, toda una labor de resiliencia femenina.

La Historia de las mujeres ha estado llena de punzantes alfileres que con sus reflejos han ido tratando de sortear. El costurero también es símbolo de revolución, de desobediencia, de resistencia y de lucha. Muchas mujeres pusieron sus hilos al servicio de causas que creyeron justas y que defendieron hasta el final. Ejemplo de ello es Mariana Pineda, quien en 1831 en la ciudad de Granada, bordó con hilo rojo la bandera que no debía, bajo el lema «Libertad, Igualdad y Ley». Asimismo, desde el feminismo fue temprana la reapropiación de la costura para reivindicar su valor y construir nuevos significados en torno a la denominada *mística de la feminidad*

(Friedan, 2009). Al respecto, podemos destacar obras como la instalación *The Dinner Party* (1979) de la artista feminista Judy Chicago que recoge a través de técnicas como el bordado el legado de 39 mujeres históricas como la escritora Virginia Woolf.



The Dinner Party (Chicago, 1979).

Por último, el costurero también inspira a reflexionar sobre la precariedad laboral de las mujeres. El oficio de la costura presentó ciertas particularidades que provocó que las costureras en un principio no tuvieran tanto protagonismo en la movilización de la lucha obrera. La costura era un trabajo inestable y mal pagado, desarrollado principalmente por mujeres de manera temporal (generalmente hasta casarse) mediante pequeños encargos de clientes puntuales y, en muchas ocasiones, con plazos de entrega muy ajustados. Estas mujeres no contaban con fábricas como grandes espacios de socialización que dieran pie a formar una conciencia de clase. Si bien la mayoría cosía en sus propias casas, mujeres como mi abuela recuerdan la bonita tradición de reunirse en grupo para hacer más amena esta faena. La costumbre de juntarse a coser generaba un espacio para compartir confidencias y tejer redes de ayuda mutua, formando un espacio de potencial sororidad.

La conversación, el conocimiento y el canto compartido a la vera de un costurero forman parte del legado de la educación femenina y nos enseña cómo muchas mujeres consiguieron también darle la vuelta a la vida para diseñar nuevos patrones e hilvanar un futuro mejor.

Bibliografía

Chicago, Judy (1979): *The Dinner Party* [instalación], Estados Unidos: Museo de Brooklyn.

Friedan, Betty (2009): *La mística de la feminidad,* Madrid: Cátedra.

Lagarde, Marcela (1995): *Los cautiverios de las mujeres: madresesposas, monjas, putas, presas y locas,* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 199*, de 18 de julio de 1945, 385-416, disponible en línea en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>.

Martín Gaite, Carmen (1981): *Usos amorosos de la posguerra española,* Barcelona: Anagrama.

La controversia de los objetos: los costureros

Eulàlia Collelldemont Pujadas[1]



Costurero. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Algunos objetos, aunque cotidianos y quizás debido a ello, atraen las controversias sociales, estéticas, éticas y políticas de cada momento. Condesan en su ser los distintos imaginarios en contradicción cargándose de una significación muy ajena a su inicial utilidad o forma. Los costureros, sean de pie, pequeñas cajas recicladas, comprados en una oferta o regalados como símbolo del hacerse mayor, son un ejemplo de ello. Pues, a pesar de que constituyen una herramienta profesional —propia de modistas y sastres— presente en los talleres familiares y empresariales, los costureros han estado también presentes en los entornos domésticos de manera casi universal. Pero más allá de estar en todos los lados, sus formas, sus decoraciones, su contenido y el lugar que ocupa en las casas son específicos de cada momento, lugar y decisión —esta tanto de carácter pedagógico como político—. Revistar la memoria de los costureros como utillaje en los aprendizajes de vida nos permite reconocer y reconocernos en la historia, especialmente aquella vivida desde el siglo xviii, cuando los costureros

[1] Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña; eulalia@uvic.cat.

se popularizan y llegan a toda la población, según se desprende de los museos de los objetos de vida cotidiana. Una costumbre que persiste hasta el día de hoy, aunque vaya desapareciendo lentamente de los espacios más juveniles.

Los costureros, con solo estar allí, activan nuestra memoria infantil

Receptáculos de pequeños objetos perdibles, ¿quién no recuerda haber rebuscado en su interior botones para jugar, haberse lastimado con una de estas agujas tan tentadoras para dar vida a un dibujo demasiado estático o crear un buen embrollo con los hilos, pretendiendo realizar una trenza?

En la búsqueda de los espacios misteriosos y de los pequeños lugares donde esconder los secretos de los niños y las niñas, los costureros de las personas adultas son para la infancia una puerta abierta al aprender a buscar. Movilizan la imaginación, a modo de la caja contenedora de una oveja dibujada por Exupéry. Activan el hacer con prudencia, al igual que el poder entrar en el armario de Narnia. Refuerzan el estar atento al grito del «no, por aquí no», posibilitan aprender que hay lugares donde las acciones personales no están legitimadas por entrañar peligros desconocidos, como sucede en el mito de la caja de Pandora.

En algunas culturas, y entre ellas en la nuestra, los costureros están vinculados a la vida de las mujeres, conformando su espacio, sus posibilidades y su identidad. Desde el momento en el que fue posible la división de los espacios privados dentro de las casas, los costureros actúan como hito doméstico. Delimitan el espacio femenino, un espacio en el que los niños y niñas son aceptados e invitados a entrar. Pero es en el crecer de los niños y niñas cuando esta aceptación se vuelve más exclusiva. El género empieza a imponerse: solamente ellas pasan a poder estar allí, haciendo uso de estos mágicos organizadores de posibilidades para hacer.

Y habitualmente solo a las niñas se les regala un costurero infantil o un costurero escolar. Pero esta ya no es una caja reutilizada, es un producto de mercado. Y frecuentemente su lugar en el espacio doméstico es vecino a los costureros de las adultas. Otro hito, podemos pensar, en esta ocasión de lugar y edad.

Si nos acercamos más a ellos y observamos las imágenes impresas en los costureros de las niñas, se advierte que las mismas evocan expectativas de cómo ser mujer o cómo comportarse como tal. Las imágenes de los costureros de las adultas difieren: pueden ser recordatorios de la bondad del ser laboriosa, de cuidar de los otros o, como contraste, de lo que se espera que sea, sí o sí, de agrado a una mujer: flores cortadas, paisajes bucólicos o figuras geométricas, ordenadas, a poder ser, estáticas y pasivas.

Y es aquí donde vemos los primeros signos de rebeldía de algunas niñas. El no gustar de los costureros se significa. En ciertas ocasiones, se significa atribuyéndole

causas de identidad de género, en otras, un gusto peculiar, pero quedan aún las veces en que se significa como rebeldía a perpetuar un estereotipo. En estos casos, depende del entorno, se ve como positivo o negativo. «Tener carácter» se refrendará según la cultura familiar.

Y será en la adolescencia cuando se recurrirá a dichas significaciones a través de una memoria entrecortada que sirve para narrarse o narrar a la otra. Aparecerá en el horizonte de los comentarios el conocido «ya de pequeña… ». En la narración se incluye la continuidad, y todo ello, en esta ocasión a través de la reacción infantil o adolescente ante los costureros.

Y, por qué no decirlo, también es en esta etapa infantil donde se observan las primeras reivindicaciones al negarse a ser excluido. Algunos niños reclaman poder disponer de sus herramientas de costura en cajas tan lindas, tan decoradas, tan significadas como las que son regaladas a las niñas. Y otra vez, como si repitiéramos la historia, será en la adolescencia cuando las reivindicaciones tomarán aspecto de explicación causal, obviando las otras múltiples realidades que entran en juego ante un objeto tan especial y cotidiano como es el del costurero.

Y a la mirada infantil la persigue y contrasta con la mirada adulta

Estos costureros son, sin lugar a duda, un lugar de tintes mágicos que acumula lo simbólico del saber de generaciones de mujeres. En los costureros, una advierte la previsión, la cura, la atención al detalle, un cierto orden desorganizado… Y todo ello en un espacio obligatoriamente pequeño, pero no por ello de menor importancia. En los costureros vemos también la cultura de conservación de lo útil, austero en esencia, pero brillante en forma. En los costureros vemos el necesario cuidado de lo diario, de lo común.

Estos costureros pueden ser también símbolos de lo arcaico, de lo que cabe anular de nuestras vidas, de aquello que no queríamos aprender, pero que por presión social o requerimiento profesional tuvimos que aceptar. Ser maestra implicaba antaño saber bordar. Ser maestra solo requería saber dibujar trazos, pero se esperaba el saber trasladar estos trazos a delicados bordados. Y cuando aquello que preocupaba era la reflexión del qué enseñaremos y cómo lo enseñaremos para promover un mundo donde se viviera mejor, estas labores, simbolizadas en su caja, en su costurero, eran claramente un obstáculo. No tener costurero o tenerlo en una caja de cartón fue una reivindicación.

Han pasado ya los años y nos podemos preguntar qué quedo de todo ello. ¿Nuestros costureros son de cartón, de lata, de madera decorada en casa o compradas en almacenes? ¿Y cuánto de la elección depende de lo que aprendimos y se aprende en la escuela y en la formación de maestras y maestros?

Coser y cantar

Heliodoro Manuel Pérez Moreno[1]



Costurero. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Al fijar la mirada y la atención especial sobre este objeto-huella del Museo Pedagógico de la Universidad de Sevilla, acontece el particular encuentro desgranado en las fases que ya apuntaron Beckett, Borges, Manguel o Escolano: silencio, emotividad —por la estética y la nostalgia que provoca— y comunicación —emergen interrogantes y fluye la imaginación—. El costurero se convierte, según Krysztof Pomian, en *semióforo*, transformándome en su particular contertulio. En nuestra conversación lo ausente comienza a cobrar más importancia que lo presente. Y me remite a dos protagonistas, a dos modelos de mujer de la época nacionalcatólica más reciente en España. Dos mujeres que, en virtud de la teleología formativa del régimen dictatorial, usaron —entre otros recursos— aguja, hilo, dedal, tijera, alfileres, cinta métrica… y su contenedor, el costurero. Una mujer mayoritaria nacionalcatólica y una mujer minoritaria tam-

[1] Universidad de Huelva; heliodoro.perez@dedu.uhu.es.

bién nacionalcatólica. Es más común la evocación del modelo femenino mayoritario ante cualquier objeto del pasado usado por la mujer, aquel modelo que respondía a un perfil de servicio a la patria y a Dios a través de los roles de esposa, madre y ama de casa, con unas cualidades deseables de obediencia, abnegación y estilo, y con una sexualidad reprimida. Pero también convivió en la época el modelo minoritario de mujer, que debía servir igualmente a la patria y a Dios, aunque en este caso a través de la militancia en la organización femenina del Régimen (la Sección Femenina), prestando servicios formativos y asistenciales sobre el modelo mayoritario de mujer y en algunos casos sobre la sociedad en su conjunto, teniendo por cualidades el valor, la audacia y el liderazgo, y con una sexualidad, a veces, sublimada.

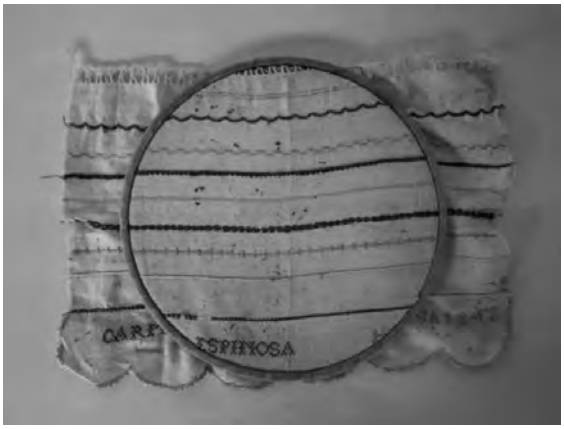
A la referida Sección Femenina se le encargó la misión de formar a la mujer. Además de su intervención en el sistema educativo reglado con la participación del profesorado de Política y de Hogar —enseñar a coser formaba parte del programa formativo escolar—, la Sección Femenina se sirvió de específicas instituciones, centros y programas para llevar a cabo su encomienda. Dichos medios formativos podían ser de tres tipos: obligatorios, abiertos y endogámicos. Los dos primeros tenían por destinataria a la mujer del modelo mayoritario y el tercero a la mujer del modelo minoritario (afiliadas que se formaban en instituciones de la propia organización). Tanto en los medios obligatorios (parte formativa del Servicio Social y el Curso de Instructoras de Hogar y Juventudes para maestras) como en algunos medios abiertos (albergues, campamentos, escuelas-hogar, cátedras ambulantes, cátedras fijas…) se desarrollaban sesiones de costura. Y en determinados medios endogámicos, concretamente en las escuelas superiores de Enseñanzas y Actividades Domésticas de Madrid y Valencia, se podía adquirir la especialidad de jefe de Escuela de Hogar, Corte y Labores y Trabajos Manuales, donde la costura era una de las competencias que había que dominar para después, profesionalmente, transmitirla al modelo mayoritario de mujer en las escuelas, en los institutos y en los referidos programas obligatorios y abiertos.

La adquisición de destrezas con la aguja e hilo tenía una celebrada acogida en la mujer de la época, pues satisfacía la necesidad de arreglar, ajustar, reciclar y confeccionar prendas de vestir y de ajuar doméstico en tiempos de escasez, en tiempos de una cultura del apaño. Un recurso evocador, el costurero, y dos modelos diferentes de mujer que compartieron su uso dentro de un mismo corsé arquetípico femenino. Coser y cantar, a solas o en grupo, en un mundo en blanco y negro de alegoría platónica.

22. Bastidor

La ropa bordada a mano, primoroso regalo

Ana Capilla Serrano[1]



Bastidor. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Bastidor. Armazón de palos o listones de madera, o de barras delgadas de metal, en el cual se fijan lienzos para pintar y bordar, que sirve también para armar vidrieras y para otros usos análogos. Esta es la primera acepción del término recogido en el diccionario de la RAE, el cual deriva de *bastir* (del prov. *bastir*, y este del germ. **bastjan* 'zurcir, coser').

El bastidor para bordado manual es un útil, mitad juguete para las niñas de mi generación —años cincuenta y sesenta del siglo XX—, mitad complemento escolar, que, al menos, requería conocer su existencia y funcionamiento para las primeras muestras de bordado en la escuela.

Este objeto, en muchos casos heredado de hermanas, madres o abuelas, constituía un preciado valor, en las manos de las niñas podía llegar a ser el bastión de su vida futura, pues podía constituir los cimientos de una delicada profesión que, como pocas, las manos femeninas podían cumplir.

El aprendizaje conllevaba conocer su estructura y funcionamiento, su disposición sobre las faldas femeninas para mantenerse en pie y la posición de los brazos y manos

[1] A.C. La Tribu Educa; latribueduca@gmail.com.

para realizar el bordado. También había que saber cómo se manipula el propio bastidor para acoplar convenientemente la tela a bordar, colocarla en la base del aro y ajustar con el mecanismo establecido (tornillo y palometa) la tirantez de la misma, quizás también se tuviera que envolver ambos aros con una tira de tela blanca para que el ajuste entre ambos, una vez colocada la tela, fuera correcto, pues esta debía estar bien tensa para que el bordado pudiera ser ejecutado con perfección, lo que tenía que permitir contar la urdimbre del tejido y el paso firme del juego de la aguja que, con el hilo apropiado, pasaba y pasaba, una y otra vez, de arriba abajo, hasta consolidar el diseño dibujado o sobreimpresionado en ella.

Imprescindible es el costurero donde se guardan todos los útiles del bordado: agujas de diferentes tamaños, acordes con el grosor del hilo y de la tela a bordar, madejillas de hilo de diversos colores, que habría que saber desmadejar convenientemente para que no se hicieran nudos y no desaprovechar el hilo, dedal, tijerilla de bordado —con la punta curva para poder cortar el hilo al ras de la tela—, carretes de hilo, punzones para perforar el tejido y realizar los ojetes, entre otros.

La maestra inspeccionaba la labor de las niñas y daba las recomendaciones necesarias y los mecanismos apropiados para la correcta ejecución; esta actividad era un verdadero ejemplo de psicomotricidad fina que iba despertando las destrezas infantiles.

El resultado de la labor podía acercarse bastante a la perfección en las niñas de entre 12 y 14 años: pespuntes, cordoncillos, bodoques, arenillas, pastas y otros tipos mucho más complejos, lo que constituía un valioso regalo para el día de la madre, momento en que las maestras coincidían en que era obligado ofrecer un presente, por humilde que fuera, a quien nos trajo al mundo.

Evocando estos momentos de costura escolar, las tardes especialmente luminosas eran la ocasión propicia para esta actividad manual, mientras se oían quizás canciones infantiles, quizás relatos fantásticos o cuentos que ocupaban la mente esponjosa de nosotras las niñas. Quizás también las campanas de la iglesia cercana que anunciaban algún acontecimiento religioso.

Esta actividad escolar llegaba a constituir, en unas niñas más que en otras, la base para una profesión remunerada que, en aquellos años, especialmente difíciles, era muy bien recibida en las familias, bien para la confección del propio ajuar, bien para colaborar en los frecuentes talleres que existían en cualquier lugar. El aprendizaje útil se imponía en tiempos en que las enseñanzas acababan pronto para mayoría de los escolares, y para las niñas más pronto aún, con casi completa seguridad.

Canción de costurera
María Elena Walsh[2]

Miren la carroza
de mil carreteles
cómo suena y rueda
por calles y puentes.
Flaca lagartija
con un solo ojo,
la aguja se escapa
vestida de rojo.
Se escapa y se mete
sin pedir permiso
en la casa rubia
del botón de vidrio.
Mírenme llevada
por mil maniquíes
a la calesita
de los colorinches.
Miren el palacio
del trapo celeste,
vengan a la boda
de los alfileres.
A la rueda rueda
del canto y la aguja,
aquí se terminan
canción y costura.

[2] Disponible en línea en <https://www.cancioneros.com/nc/9679/0/cancion-de-costurera-maria-elena-walsh>.

23. Campanilla

Si yo tuviera una campana

Rosa Casado Mejía[1]



Campanilla. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Si tuviera una campana, tocaría en la mañana
tocaría en la noche, por todo el país.
Alerta el peligro, debemos unirnos
para defender la paz.

Decidí elegir esta pieza, porque nada más verla se me vino a la cabeza la canción de Víctor Jara «El martillo» (adaptación Víctor Jara en 1969 de la canción mítica escrita por Pete Seeger y Lee Hays en 1949). Desde entonces no he parado de canturrearla y recordarla.

Reflexionaba sobre la diferencia de lo que puede suponer una campana de libertad, en la canción, con la idea de esa campanilla en el aula, que llamara al orden, al silencio, a escuchar de manera pasiva a la autoridad.

Conecté con todos los instrumentos que se han usado a lo largo de la historia para la socialización de mujeres y hombres, para reproducir la estructura social jerárquica,

[1] Universidad de Sevilla; rcasado@us.es.

capitalista y patriarcal, para que nos adaptáramos a ella. Y tomé conciencia de cómo la campanilla, entre otros mecanismos, adoctrinó a tantas mujeres en el silencio, en la obediencia: oíamos la campanilla y los cuerpos se tensaban, formaban fila o se ponían rectos en el pupitre. Las voces singulares que podían alimentar la construcción de una realidad coral se convertían en silencios individuales que conformaban un silencio colectivo, impuesto, coercitivo, destinado a disciplinar nuestras personalidades y coartar nuestra creatividad. Solo el sonido de la campanilla se transformaba en alegre y liberador cuando anunciaba el final de la clase.

Hasta aquí mis primeros pensamientos sobre la campanilla escolar, pero ¿qué se ha analizado previamente sobre esto?

Audrey Watters, académica independiente que escribe sobre educación, particularmente sobre la *historia* del futuro de la tecnología educativa, también conocida como la Cassandra de la tecnología educativa, comenta en su blog (enero de 2022) que había escuchado de un amigo que la campana de la escuela se utilizó «para aclimatar a los estudiantes para la vida como trabajadores de fábrica, para entrenarlos para moverse y responder a las órdenes, su día dividido en segmentos de tiempo dictados por la máquina en lugar de los ritmos de la vida». La autora razona que esta idea tiene mucho sentido si se relaciona con el condicionamiento del comportamiento (Pavlov y sus perros salivadores), ya que es una tecnología que organiza la escuela, controlando tanto el espacio como el tiempo.

Esta idea se repite en casi todos los polémicos escritos de John Taylor Gatto (2016), uno de los promotores más influyentes de la narrativa de la escuela como fábrica, quien defiende que los orígenes de la educación masiva están indisolublemente ligados a la necesidad de remodelar a los hijos e hijas para que se constituyan como una fuerza laboral industrial dócil: «las experiencias estériles de las campanas escolares en una prisión de tiempo medido».

Horace Mann (1838), reformador del siglo XIX, que encabezó el movimiento de la Escuela Común, señaló que cada escuela contara con una campana era el mejor modo, si no el único, para asegurar la puntualidad.

Pero las campanas no eran simplemente, ni siquiera principalmente, una tecnología de la pedagogía, sino una herramienta importante para anuncios y alarmas, por ejemplo, para advertir sobre el fuego o bombardeos en situaciones de guerra (Fuerte, 2022).

Audrey Watters (2022) reconoce que la campana tiene una historia compleja. Afirma que aunque el sonido de la campana de la escuela no fuera parte de una estrategia original y siniestra para habituar a las y los estudiantes a una vida de trabajo —las campanas no siempre se han utilizado para condicionar estudiantes, trabajadores o perros—, no significa que la campana, como todas las tecnologías dentro o fuera de las escuelas, no viniera y naciera de ciertas ideologías. Aún consciente de esta realidad,

Karina Fuerte (2022) defiende que hay posibilidad de alternativas: si miramos a la historia podemos comprender que hay esperanza, que la resistencia es posible.

Volvemos a la canción de Víctor Jara (disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=VRZre6FQ-EM>) y me quedo con la idea de una campana cuyo toque evoque libertad, nos conecte con otras mujeres, también con otros hombres, libres, diversas, para que juntas y juntos nos mantengamos alerta ante los peligros del patriarcado, de las intenciones de uniformar y someter nuestras vidas, del adoctrinamiento. Y construyamos una sociedad justa, igualitaria y de paz.

Ahora tengo un martillo
y tengo una campana
y tengo una canción que cantar
por todo el país.
Martillo de justicia
campana de libertad
y una canción de paz.

Bibliografía

Fuerte, Karina (2022): *Historia de la tecnología educativa: la campana,* Monterrey: Blog del Observatorio del Instituto por el Futuro de la Educación, disponible en línea en <https://observatorio.tec.mx/editorial/historia-de-la-tecnologia-educativa-la-campana/>.

Gatto, John T. (2016): *Armas de Instrucción Masiva,* Madrid: Almuzara.

Mann, Horace (1838): *Informe del secretario del Consejo de Educación, en materia de casas escuela, complementario a su primer informe anual,* Boston: Dutton and Wentworth, imprentas.

Watters, Audrey (2021): *Teaching Machines: The History of Personalized Learning,* Cambridge: mit press.

— (2022): «The History of the School Bell», disponible en línea en <http://hackeducation.com/2022/01/30/bell>.

24. Mantilla

La mantilla española

Virginia Guarinos Galán[1]



Mantilla. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Una mantilla, lejos de ser una manta pequeña, es una pieza delicada de fino tejido calado, de seda o encaje, utilizada por mujeres, que cubre la cabeza, los hombros y la espalda, acompañada o no por una peineta que la eleve. Triangulares o rectangulares, los primeros datos que se tienen de ellas nos remontan a la Edad Media, tiene reminiscencias árabes, aunque la conozcamos como mantilla española, si bien parece que cuenta con orígenes ibéricos, puesto que han sido encontrados iconos con forma

[1] Universidad de Sevilla; guarinos@us.es.

de mujer ataviada con tocados parecidos. Signo de distinción entre la nobleza y la realeza desde el siglo xviii, esta prenda, con otras calidades, se expande a sectores económicos más bajos de la población en el siglo xix, para caer en menor uso, que no en desuso, ya en el siglo xx, relegada a su versión mini, la toquilla o velo, para acudir a misa, aunque las propias mujeres de la casa real española, reinas e infantas, se hayan encargado de lucirlas para mantener esta tradición.

Su función ha variado con el tiempo. Originariamente pensada como prenda de vestir útil, vinculada al abrigo frente al frío, su estilización la terminó convirtiendo en un elemento estético, sencillamente ornamental (Velasco, 2021) y, sobre todo, simbólico, relacionado con ceremonias religiosas católicas, como las bodas, los bautizos, los funerales y, en especial, en los cortejos de acompañamiento de las procesiones en los días de la Semana Santa, como muestra de respeto y luto.

Esto último nos conduce a la referencia cromática de las mantillas. Son dos los colores preferentes: el blanco (o crudo) y el negro, aunque las modas han derivado en la existencia de mantillas de todos los colores. El protocolo (Sáinz de la Maza, 2012) de su uso dice que las mantillas blancas, o claras en general, deben ser usadas por mujeres solteras en ceremonias festivas: religiosas, como las bodas, o civiles, como la asistencia a corridas de toros o desfiles de carruajes. Por el contrario, la mantilla negra es la adecuada para las ceremonias religiosas vinculadas a la pasión y muerte de Cristo en la Semana Santa. No obstante, las mujeres de edad avanzada pueden lucirla negra en enlaces matrimoniales cuando actúan como madrinas, aunque es más adecuada la blanca para las damas de honor que acompañan a la novia. El protocolo afecta incluso al uso del color ante el papa católico. En ese caso, todas las mujeres deben lucir la negra, con excepción de las reinas católicas, las únicas que pueden comparecer ante el papa con mantilla blanca.

El ritual de su colocación y el hecho de su posesión la sitúan en coordenadas familiares, de tradiciones y acervos culturales, no solo de Andalucía, sino de España en general y toda América Latina. Esta es una prenda que se va heredando de madres a hijas, que se conserva con mimo en los hogares, en cajas, cuidadas y bien dobladas para evitar el deterioro de su delicado tejido. Su colocación conlleva un proceso que afecta también al peinado que soporta peineta y mantilla y que se remata con la colocación de alfileres que sujeten la tela a los hombros del vestido, más un lujoso broche, a juego con los pendientes, que fija al pelo a la altura de la nuca el fruncido de la tela, de modo que no moleste al caminar y no corra el riesgo de desprenderse del moño.

Esta tradición familiar hace que la mantilla sea un elemento que forme parte de la vida de las mujeres andaluzas desde la infancia, niñas que esperan con ilusión a cumplir los 18 años para poder vestirlas en Semana Santa o en ceremonias más festivas. Pudiera parecer que no hay vinculación con la educación y la escuela, más allá de esta vivencia de la infancia, pero no es así. En todos los colegios de Andalucía, públicos o

privados, religiosos y laicos, en los días previos a la Semana Santa, los niños y niñas protagonizan procesiones simuladas donde los niños visten las túnicas y capirotes de nazarenos y las niñas visten de negro y mantilla por un día en su niñez.

La mantilla es, en definitiva, un elemento de identidad cultural para las mujeres, solo comparable con otra prenda: el mantón de Manila.

Bibliografía

Sáinz de la Maza, María Fernanda (2012): «El valor de la mantilla española», *Revista Internacional de Protocolo: Ceremonial, Etiqueta, Heráldica, Nobiliaria y Vexilogía*, 62, 54-57.

Velasco, Ana (2021): *Historia de la moda en España. De la mantilla al bikini,* Madrid: Libros de la Catarata.

Entre la cultura y socialización de mujeres y niñas desde el siglo XIX

Carlos Sanz Simón[1]

La mantilla es una de las prendas femeninas más representativas del folclore en España. Su presencia se extendió a los países de cultura hispana y su uso se generalizó en el siglo XVIII. En esta época, el país estaba sumido en la monarquía isabelina y en los trazados de Francisco de Goya, quien se preocupó por reflejar la tendencia castiza de aquellas mujeres españolas que lucían la basquiña —una falda negra— y la prenda que nos atañe. Ambos son atuendos ubicados dentro de la corriente estilística denominada majismo (Leira, 2007), una tendencia propia del estilo neomanierista —comprendido entre 1828 y 1836—, en el cual se aprecia de forma generalizada el cabello femenino cubierto con ella.

El reinado de Isabel II fue, por tanto, el periodo de mayor éxito para este complemento. Como refleja Pablo Pena, «hacia 1830 no había mujer en España que se privara de mantilla» (Pena, 2007: 103), si bien tan solo dos décadas después su uso ya se encontraba restringido para eventos y festividades muy concretos: principalmente las celebraciones taurinas y la Semana Santa. No obstante, este *boom* dio pie, incluso, a su exportación al resto de Europa en las décadas posteriores, hasta su paulatina desaparición, también en el país de origen, hacia mediados de la centuria decimonónica (Pena, 2007). La mantilla, por tanto, engalanó los tocados de las mujeres españolas durante más de veinte años y su utilización se redujo progresivamente hasta menguar su presencia en la esfera pública.

Sin embargo, su uso testimonial hizo que, como se ha señalado, quedara estrechamente vinculada a ceremonias intrínsecamente relacionadas con la vida cultural más sustantiva del país. La liturgia y la tauromaquia asimilaron esta prenda como un elemento de culto, también en el siglo XX. De hecho, en este periodo encontramos otra época de auge en su uso. Los años cuarenta representaron el racionamiento,

[1] Universidad Complutense de Madrid; csa02@ucm.es.

el oscurantismo y la represión de la dictadura de Franco. Este ambiente ostracista —unido a una situación económica delicada— hizo que las mujeres tuvieran que reciclar prendas anteriores, con una producción de telas más ásperas y sobrias (Vaquero, 2007). Así, la vuelta a las costumbres y el integrismo propio del catolicismo trajeron de vuelta esta prenda con una peculiaridad: el color negro. De este modo, la mantilla se integró plenamente en los códigos de vestimenta de las mujeres españolas de la época, en una tradición que se trasladó generación tras generación y que se convirtió en un requisito para asistir a la iglesia (Escudero, 2007; Manrique, 2008). Las niñas españolas veían a sus madres y abuelas lucir este atuendo en dichas ceremonias, el cual progresivamente fueron incorporando a sus vidas.

Este canon de estilismo y belleza también se reprodujo desde las escuelas. En la vida diaria del nacionalcatolicismo, las niñas vestirían esta prenda principalmente en los actos litúrgicos. Su uso, no obstante, no quedaría mediado únicamente por la mera imitación de costumbres. Desde los textos escolares también se dio cabida a esta prenda. Es el caso del libro *Hispania Mater. El alma de la raza,* redactado por el inspector de primera enseñanza Alfredo Gil Muñiz —de la provincia de Córdoba—, quien dedicó entre sus páginas un poema específico a la prenda, titulado «La mantilla española». En él se exaltaba la belleza de la mujer que la lucía y su capacidad para cortejar a los hombres:

> La mantilla es el tocado
> que más gracias ha donado
> a la mujer española […]
> Bello adorno que reintegra
> el encanto feminil […]
> Que, adornando una cabeza,
> a los hombres extasía
> por su atrayente guapeza
>
> Gil, 1927: 62-63

Finalmente, cabe destacar que los materiales más empleados para la confección de la mantilla fueron la seda, el tul o el Chantilly, con distintas variantes en función de la zona geográfica —andaluza, aragonesa, castellana o leonesa— e, incluso, adoptando distintas variantes en función del acto en el que se luce, como se ha indicado anteriormente. En la actualidad, el uso de la mantilla continúa restringido a este tipo de eventos, si bien su presencia en la liturgia diaria es anecdótica.

Bibliografía

Escudero Andújar, Fuensanta (2007): *Dictadura y oposición al franquismo en Murcia. De las cárceles de posguerra a las primeras elecciones,* Murcia: Universidad DL.

Gil Muñiz, Alfonso (1927): *Hispania Mater. El alma de la raza,* Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Leira Sánchez, Amelia (2007): «La moda en España durante el siglo xviii», *Indumenta: Revista del Museo del Traje,* n.º 0, 87-94.

Manrique Arribas, Juan Carlos (2008): *La mujer y la educación física durante el franquismo*, Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pena González, Pablo (2007): «Indumentaria en España: el periodo isabelino (1830-1868)», *Indumenta: Revista del Museo del Traje,* n.º 0, 95-106.

Rabazas Romero, Teresa y Carlos Sanz Simón (2019): «Entre la tradición y la modernidad. Modelos y discursos educativos de la mujer española en los textos escolares durante la Segunda República (1931-1936)», en Teresa González (coord.): *La educación de las mujeres en Iberoamérica. Análisis histórico,* Valencia: Tirant Humanidades, pp. 447-489.

Vaquero Argüelles, Isabel (2007): «El reinado de la alta costura: la moda de la primera mitad del siglo xx», *Indumenta: Revista del Museo del Traje*, n.º 0, 123-134.

Me pongo la mantilla

Enriqueta Marín Hidalgo[1]

A los 74 años, al ver la mantilla, mis recuerdos se confunden en el tiempo. Para mí representa respeto, religiosidad. Más tarde, un lujo o una costumbre.

Comencé Magisterio a los 15 años, y una asignatura importante en primero y segundo era Labores del Hogar. ¡Madre mía!, cuántas cosas tuve que aprender sin saber qué utilidad les daría en mi vida: bolillos, frivolité, malla, canastilla de ajuar para bebé y ¡el famoso velo bordado, que podías hacerlo pequeño o grande, entonces se llamaría mantilla!

El velo suponía un trabajo delicado y de gran esfuerzo. Por las noches a la luz de una lámpara iba bordando hasta que lo terminé. Mi madre lo valoró diciendo que no lo daría ni vendería por un millón de los de entonces. Yo lo tengo en un cajón y me lo puse la primera y última vez en la procesión de mi colegio con 60 años, el año que me jubilaba. Cada vez que lo pienso no entiendo por qué me lo puse, ya que me recordaba la diferencia en las costumbres entre hombres y mujeres.

Cada domingo mi casa era un alboroto, cinco mujeres y un hombre. El armario de par en par, buscando cada una su velo (que representaba lo mismo que la mantilla, pero era menos lujoso). Era difícil que estuvieran los cinco velos con sus respectivos alfileres, pero al final se encontraban todos y nos íbamos a misa.

Allí ya empecé a pensar sobre la suerte de mi hermano, él no tenía que buscar nada, él no se tapaba la cabeza, al revés, el hombre en señal del mismo respeto se quitaba el sombrero. No lo comprendía.

En el colegio, femenino y religioso, cada día al terminar las clases de la mañana, teníamos que ponernos un velo blanco para ir a la capilla a rezar el rosario. Y otra vez era un martirio si lo había olvidado. La monja nos reñía, y mucho más si había alguna más en la misma situación; nos hacía ver que, al ser más, estábamos más relajadas. Decía: «Mal de muchos, consuelo de tontos o, mejor dicho, de tontas».

[1] A. C. La Tribu Educa; quetymarin@gmail.com.

No tenía catorce años cuando en Semana Santa empecé a desear ponerme una mantilla: veía a los jóvenes visitando los sagrarios con sus novias del brazo, vestidas de negro y adornando la cabeza con un velo precioso.

También veía detrás de las procesiones a mujeres vestidas así. Van de mantilla. En mi casa no había mantillas, pero sí en las fotos de novia de una tía mía que se casó de luto.

En la actualidad se ven pocas mantillas en las madrinas de boda, pero se sigue cubriendo la cabeza femenina con un tocado o sombrero. Antes más que ahora, era costumbre que las madrinas se pusieran una mantilla para casar a sus hijos, y es cuando yo la utilizo, prestada por familiares, para casar a mis dos hijos. Al primero, con una mantilla corta y al segundo, con una larga. ¿Lo hice por respeto por el acto religioso, por ir más elegante o por costumbre? No lo sé, pero en ese momento fui feliz con ella.

25. Dedal

El escudo (que no fue) de la bella durmiente

Carmen de la Mata Agudo[1]



Dedal. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias dela Educación de la Universidad de Sevilla.

Quizás a las personas más jóvenes que acudís a esta exposición os costará rescatar un recuerdo vinculado a este objeto. Otras recordaréis claramente haberlo visto en el costurero de vuestras abuelas junto al acerico, la bola de cera o el jaboncillo. También pudiera ser que seas *gamer* y que, al asomarte a esta muestra, puedas reconocer en esta foto el objeto precursor con el que te proteges los dedos durante las interminables partidas con tu juego favorito. El dedal, en la actualidad, nos ofrece una imagen muy futurista: fundas dactilares de hilo de plata que mantienen los dedos fríos para no resbalar en tu mejor partida. Ahí es nada.

Sin embargo, el dedal tiene un origen y una historia milenaria. Su concepción aparece ligada a la aguja, y es por ello por lo que su denominación primigenia, *acutrudium,* se traduce como «empujador de aguja» (Beaudry, 2006). Su designación

[1] Universidad de Córdoba; carmen.mata.agudo@uco.es.

proviene del sustantivo *aguja* (del latín *acus-aceris*) y del verbo *trudere,* que significa empujar. Distintas fuentes (Beaudry, 2006; Sadurní, 2021) datan el origen del dedal en periodos en los que la vida humana era aún primitiva. Se han encontrado dedales en regiones de Rusia y China, y también en el continente africano. En la zona de Egipto se encuentran junto a enterramientos unos objetos de cuero que parecen servir para la protección del dedo. Y en Oriente se hallan los denominados *yubinukis,* anillos que se colocan en la yema del dedo y son decorados con hilos de colores que configuran llamativos dibujos. En cuanto a su forma, los hay muy diversos, lo mismo ocurre con sus materiales: hueso, piedra, madera, bronce, hierro, cerámica, porcelana, plástico o goma. Se han encontrado dedales con forma de cofre para llevarlos colgados, ejemplares que contenían un instrumento de medida como el metro o los que guardaban el hilo y la aguja a modo de secreto. Estos ejemplares nos recuerdan que un roto podía asaltar en cualquier parte y que en otro tiempo la importancia del decoro en las mujeres era tal que exigía el remiendo rápido y discreto de la prenda en cuestión.

Este objeto atesora miles de historias que tienen un denominador común: su valor para aquellas personas para las que zurcir es arte u oficio. El oficio como en otros gremios fue un trabajo controlado por los hombres. Las mujeres que accedían a ellos lo hacían para aprender, animadas por sus maridos o padres, pero sus tareas siempre se relacionaban con la preparación de la prenda: echar desanchas, hilvanar, hacer ojales. También realizaban otras tareas como bordar o hacer puntillas, que daban valor al producto, actividades que se realizaban dentro del hogar, invisibles y alejadas del gremio al que pertenecían. Por consiguiente, alejadas también de la dotación pecuniaria que les correspondía y de las ventajas de las que gozaban los varones artesanos. Para las mujeres la utilización del dedal era parte de su currículo como actividad femenina. Para el recuerdo, la asignatura Pretecnología en la escuela de los setenta y ochenta, que consistía en hacer y bordar manteles, salvamanteles o servilletas. El dedal no era un objeto cómodo y azulaba el dedo por el contacto prolongado con el metal. Sin embargo, se agradecía el utilizarlo si el pedazo que había que remendar era largo.

El dedal está indisolublemente asociado a la figura de la persona que cose. La costurera remendaba la ropa del hogar (enagüillas, enaguas, prendas con las que cubrirse). Las modistas crean diseños, copian, dibujan patrones. En la actualidad, esta actividad es cada vez menor, pero hasta hace poco era usual que las mujeres acudieran a hacerse la ropa con cada cambio de estación. Clientas y modistas ojeaban las revistas de moda *(Cadena, Burda, Hola, Patrones)*, se tomaban medidas y comenzaba la obra. Las sastras confeccionaban prendas solo para los hombres.

En el pasado había más ocasiones para el estreno y el boato, tampoco existía la industria textil y de diseño como la conocemos hoy. En la actualidad es más rápido y menos costoso comprar ropa nueva en grandes almacenes que acudir a la modista. Ahora el diseño de un traje se ha convertido en un producto de lujo, por el valor

artesanal que implica. Muchos diseñadores están volviendo a su entorno para realizar el oficio. Philips (2021) escribe «De vecinas del pueblo a costureras de pasarela», interesantísimo artículo por cómo radiografía la figura de la costurera y el diseñador: «Si hay que coser botones, mi madre se viene a coser botones».

Zurcir era parte del cuidado de las familias: el sostén de un dobladillo, la vuelta de los puños y cuellos de las camisas…

> Nuestro oficio sigue siendo duro y la costura sigue contando con poco reconocimiento, pero aquí vivimos a cinco minutos del taller, hacemos juntas el camino de vuelta y trabajamos con nuestras amigas, hasta con la familia.

Este objeto atesora experiencias amables y cálidas, también agudas y punzantes. ¿Qué hubiera sido de *La Bella Durmiente* si hubiera tenido un escudo (un dedal) con el que protegerse el dedo? Pobre Aurora, que tuvo que entregarse al sueño durante cien años por obra de Perrault. Y casarse tras un beso, por gracia de los Grimm. Decidme si no hay misoginia también ahí.

Bibliografía

Beaudry, Carolyn (2006): *Findings: The Material Culture of Needlework and Sewing,* New Haven: Yale University Press.

Castillo, Francisco (2015): «Gabinete de curiosidades n.º 7», *Cecli: Centro de estudios de las cosas lindas e inútiles,* disponible en línea en <https://ceclirevista.com/2015/06/11/gabinete-de-curiosidades-n7/>.

McConnel, Bridget (1990): *A Collectors Guide to Thimbles,* Caba: Editorial Wellfleet.

Philips, Nuala (2021): «De vecinas del pueblo a costureras de pasarela: estas son las manos expertas que confeccionan la moda española hoy», *Vogue,* disponible en línea en <https://www.vogue.es/moda/articulos/talleres-artesania-costureras-disenadores-espanoles-jovenes>.

Sadurní, J. M. (2021): «El origen del dedal, el útil ingenio para proteger nuestros dedos», *National Geographic,* disponible en línea en <https://historia.nationalgeographic.com.es/a/origen-dedal-util-ingenio-para-proteger-nuestros-dedos_17294>.

El pequeño dedal

Núria Padrós Tuneu[1]

El dedal como herramienta de costura ha acompañado a niñas y mujeres en buena parte de su vida familiar y escolar. No en vano, durante muchos años, se consideraba que un aspecto básico de la educación de las chicas eran las enseñanzas domésticas, que incluían las labores y la costura como uno de los contenidos a enseñar, como se constata, por ejemplo, en el programa de las escuelas del Patronato de Barcelona publicado durante la década de 1930:

> El trabajo manual de la chica, además de las realizaciones que como medio de expresión hagan necesarias las disciplinas de la Escuela, irá encaminado, pues, a la enseñanza doméstica y será la aplicación práctica de los principios que la fundamentan. […] Como contenido debe fijarse el siguiente: Ciencias físicas y naturales, incluyendo fisiología e higiene; economía doméstica, cocina, lavado y planchado; labor; corte y confección; renovar, apedazar y zurcir ropas usadas; nociones de puericultura y educación de los niños (Ajuntament de Barcelona, 193?: 106-107).

Bordar, coser, remendar, tejer o diseñar piezas de ropa eran actividades habituales para las niñas en la escuela. También lo fueron en el franquismo, como recuerda una mujer alumna de una escuela rural durante los años cincuenta:

> Para nosotras era normal hacer labores en la escuela. Sabíamos que los niños no lo hacían, pero no nos extrañaba porque en casa pasaba lo mismo. Hacíamos punto de cruz, ganchillo… , cosas distintas, y creo que cada una podía hacer un poco la labor que quisiera. Recuerdo que dedicábamos las tardes de la escuela a las labores y hacíamos muchas cosas: pañuelos, tapetes… La maestra tenía unos libros, no sé si eran suyos o de la escuela, de donde sacábamos los modelos para tejer, bordar o hacer las letras con punto de cruz. Era impensable coger una aguja sin ponernos el dedal. Tampoco ahora puedo coser sin

[1] Universitat de Vic-UCC; nuria.padros@uvic.cat.

ponerme uno. Todas las niñas teníamos una bolsa de ropa con todo nuestro material y allí guardábamos las agujas, el ganchillo, la lana y el dedal.

De esta misma época, y como contrapunto a la educación segregada entre niños y niñas, nos parece interesante recoger también el testimonio de otra alumna, quien explica que sus padres la apuntaron a una academia privada de Barcelona en la cual niños y niñas iban a las mismas clases, aunque en aquellos momentos la coeducación no estaba permitida, como es de sobra conocido. Cuando el inspector visitaba la escuela para comprobar que las clases estaban separadas, «la portera corriendo avisaba de que subía el inspector, y corriendo nos cambiábamos de clase y las niñas teníamos un bordado empezado, que siempre era el mismo, y nos poníamos a bordar».

Así pues, si nos acercamos al pequeño dedal, podemos ver en él un instrumento de educación diferenciada entre niños y niñas, así como un símbolo de género —recordemos que el dedal de los sastres tiene un diseño distinto al de las modistas y costureras—, pero también, en algunos casos, podemos encontrar a un buen compañero de resistencia y desobediencia. Quizá, después de todo, e inspirándonos en la poesía de Laura Devetach, podemos afirmar que todo cabe en un dedal:

Los dedales escondidos
tienen versos en el fondo
y te cantan en la oreja
mil susurros misteriosos.
Dedalito va
dedalito viene
dame algún secreto
porque me entretiene.
La voz de la lagartija
qué se dice en el parral
la fruta del paraíso
y el mar.
Todo bulle
todo suena
todo cabe
en un dedal.

Bibliografía

Ajuntament de Barcelona (193?): *Grups escolars de Barcelona. Programes,* Barcelona: Comissió de Cultura, Ajuntament de Barcelona.

Devetach, Laura (2009): *Secretos de un dedal,* Buenos Aires: Ediciones SM.

26. Misal

Amén: el rebaño con trenzas

Francisco A. Gomera López[1]



Misal. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias dela Educación de la Universidad de Sevilla.

I

Micaela se cernía desenfada por la cuesta que le llevaba de su casa al parque de su pueblo. Al fondo, en la otra ladera del valle, se divisaba erguida y sobresaliente la torre de la iglesia. Las campanas dieron el segundo toque a misa. Micaela cuando desescalaba la calle y oía el sonido de las campanas no podía evitar que sus recuerdos no muy lejanos inundaran su mente.

Micaela recordaba casi siempre que bajaba por la empinada calle el día en que vestida de primera comunión descendía con una prudencia infinita los irregulares escalones que conformaban lo que pretendía ser una acera.

[1] A. C. La Tribu Educa; mayora.jo@hotmail.es.

II

Después de unas sesiones interminables de catequesis impartidas por personas con caras de parchís y que nunca reían, llegó el día que más soñaba: vestirse de largo y de blanco como una princesa. Sus compañeras y ella misma se mostraban muy nerviosas en los ensayos, pero deseaba ansiosamente que llegara el momento en que su madre y sus tías la trajearan y la engalanaran, le colocaran en la cintura un bolso de gasa bordado por su abuela y la peinaran como a una novia. Las chuches y los regalos también le importaban, pero menos. Micaela, a la que su madre le llamaba familiarmente Mi, recordaba cómo la cubrieron con un amplio velo, le anudaron en una muñeca un largo rosario blanco y en la otra mano un librito con tapas nacaradas con el dibujo de dos angelitos aniñados que sujetaban un cáliz y al que un broche dorado bloqueaba su apertura. Entre los ropajes almidonados y los abalorios prestados por su hermana mayor, Micaela se movía tan hierática como un santo en procesión.

Aún no llevaba caminada la mitad de la cuesta cuando bruscamente desaparecían estos alegres recuerdos y se veía bajando ya jovencita vestida de domingo con velo en la cabeza y con un libro en la mano.

III

—Mi, sal ya, que vas a llegar tarde a misa —le gritaba su madre o su abuela.

El velo era negro con un encaje ondulado en los bordes. El libro se lo prestaba su madre. Era un volumen grueso, de pastas oscuras, de cuero arrugado por el uso y con unas letras doradas en el lomo. A Micaela le habían dicho que las hojas eran de papel biblia y que estaban coloreadas en rojo por los filos para recordar la sangre de Cristo.

Micaela, apretujando el libro sobre su pecho, se sentía armada y bien protegida cuando iba a misa aunque fuera sola y no entendiera prácticamente nada de lo que decían sus frágiles páginas escritas con una letra apretada y minúscula. Lo único que le gustaba eran los dibujos a plumilla de santos y vírgenes en posiciones orantes, inmolados de mala manera y con las caras alzadas, como esperando algo del cielo. Le habían dicho que tenía que leer las oraciones que convenía en cada momento, que se fijara en el santoral de cada día y que memorizara algunos párrafos, pues según le recomendaban eran muy importantes para su formación religiosa. El libro, sin ser un catecismo, tenía vocación de ser una tabla de multiplicar aplicada al comportamiento bienpensante y a las creencias oficialmente establecidas.

Durante una buena temporada todo siguió según las orientaciones de la escuela, de su familia y del párroco que con el tono de sus palabras advertía una y otra vez las obligadas costumbres que debería observar una buena cristiana y una mujer decente.

Micaela apretaba su libro como un amuleto pensando que en él se encerraba la verdad absoluta y que era su llave de salvación.

IV

Un día observó que los chicos de su misma edad no llevaban velo. Al principio no le dio mucha importancia, pero pasado un cierto tiempo también percibió que no solo los muchachos de su edad y los hombres adultos no llevaban velo, sino que tampoco acarreaban, salvo alguna rara excepción, el librito que ella portaba de forma habitual cuando iba a misa y se sentaba detrás de los reclinatorios personalizados de las ricas del lugar. Y empezó a preguntar. En su familia le dijeron que eso siempre había sido así. Que tanto su abuela, su madre, sus tías y su hermana habían llevado el velo y heredado el libro y que ahora le tocaba a ella seguir con la tradición. Que los hombres eran otra cosa. En la escuela, la maestra extrañada por sus preguntas en clase de Religión le dijo que el misal —porque así se llamaba el libro— era como un manual de buenas prácticas para ser una buena mujer, una buena esposa, una buena madre en su momento y una cristiana ejemplar. No habló de los hombres. Nadie más levantó la mano y como en su clase no había nada más que niñas no supo cuál sería la opinión de los chicos. No se atrevió a preguntarle al párroco porque le daba vergüenza. También porque su aguda voz y la velocidad con la que hablaba le generaban algo de miedo.

Después de hablar con sus amigas sobre el tema llegaron a la conclusión de que la situación era muy rara. No entendían por qué ellas sí y ellos no. No comprendían que siendo ya algo mayorcitas tuvieran que ir cubiertas y sobre todo que debieran llevar un libro que les decía cosas que no entendían y que les obligaba a realizar acciones que no sentían.

Un buen día, con su mejor amiga, Micaela tomó una decisión. Guardó cuidadosamente el velo en un sobre y lo colocó en un cajón de la cómoda del dormitorio de sus padres. Cogió el misal y lo puso cerca de la imagen de Santa Rita que su madre tenía en la salita. Y salió tranquilamente de su casa, bajando la cuesta sin ataduras en la cabeza ni en las manos, pensando que su mejor misal era su conducta e intentar ser buena persona.

27. Álbum de bordados

Para mí, bordar en la escuela era un calvario

María Nieves Gómez García[1]



Álbumes de bordados. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Tengo que reconocer que todavía experimento cierto desasosiego cuando recuerdo mis clases escolares de costura de finales de los cuarenta y cincuenta del pasado siglo. Y más que a la escuela primaria, mis recuerdos se dirigen a los Estudios de Magisterio, en los que la asignatura llamada Labores era obligatoria para las alumnas e impartida por una profesora especializada. Cierto es que en la escuela primaria esta asignatura existía desde la ley de 1857, pero su carácter estaba determinado por los conocimientos

[1] Universidad de Sevilla; nievesgomez@us.es.

de la maestra en ese tema y no siempre quedaba espacio para su programación. Circunstancia que se daba con menos frecuencia en los estudios de bachillerato, pero en los Estudios de Magisterio no había lugar para tal situación porque su obligatoriedad era incuestionable. Y aprender las variantes de la costura era imprescindible para conseguir el título de maestra nacional.

Con el nombre de Labores se designaba todo lo que tuviera que ver con coser: hacer un hilván, un dobladillo, una vainica, un ojal, un zurcido —¡ah, los zurcidos invisibles!—, un remiendo —las sábanas remendadas no eran extrañas en ese tiempo—, confeccionarse al menos una falda y conocer los distintos bordados. Sí, aprender a bordar en sus distintas modalidades era parte de la asignatura: pespunte, punto de tallo, punto lanzado, punto de cadeneta, punto de mosca o punto de margarita eran los más importantes o básicos. Y los puntos de remate: festón, punto matizado, de realce con relleno; junto a los puntos contados: de cruz, escapulario, punto al pasado, punto de cuadros. Y el más difícil y espectacular: el filtiré.

No tenían nada que ver los varones con esta asignatura, era exclusivamente femenina. Y con la mirada puesta en lo que entonces se consideraban trabajos propios de mujeres, ese término, *labores,* vino a designar el trabajo femenino no cualificado: al rellenar el documento de identidad, en la casilla «Profesión» se colocaba esa palabra anteponiéndole la partícula «sus». Y «sus labores» acompañaron al trabajo de la mujer durante décadas. Por lo que las mujeres en la escuela y, sobre todo, en los Estudios de Magisterio —no en balde las maestras serían las que iban a trasmitir esos conocimientos y a hacer de las niñas unas buenas amas de casa— debían aprender todo lo relativo al cuidado del hogar, y la costura era parte principal. Y, desde luego, el aprendizaje de los bordados, porque el ajuar de la novia —sábanas, toallas, mantelerías, tú y yo, etc.— debía ser bordado por la futura esposa, lo que, en mi caso, tantos dolores de cabeza me produjo porque sencillamente yo no tenía facilidad para este tipo de costura y no entendía por qué tenía que aprender a bordar, y no me servía la respuesta del ajuar. Me gustaba ver los bordados, admiraba a las bordadoras, pero mis manos, al igual que las de otras muchas compañeras, manejaban la aguja y el bastidor torpemente, sin conseguir dominar la técnica. Teníamos, además, que coleccionar las muestras de esos bordados en pequeños trozos de tela y confeccionar un álbum con ellas, cuando —repito— nuestra habilidad para bordar era bastante escasa, por no decir nula. Sin embargo, debíamos obedecer las reglas para conseguir el título de maestra nacional, por lo que había que agudizar el ingenio y, como otras estudiantes, yo tuve que buscar la ayuda de expertas bordadoras para que esas muestras fueran primorosas. Mis álbumes tuvieron la inestimable ayuda de Isabel Ballesteros, una maestra nacional que bordaba maravillosamente bien y a la que debo mi notable en esa asignatura. Mi reconocimiento.

Ciertamente, hubo muchas alumnas que consiguieron bordar muy bien, por lo que esos álbumes fueron preciosas piezas de las Escuelas Normales femeninas. Y, sin duda, desarrollaron el gusto y el placer del bordado, que, creo, es una de las expresiones artísticas más hermosas, como podemos apreciar en los mantos de las Vírgenes, en los mantones de Manila o en las preciosas colchas bordadas, por poner algunos ejemplos. Habría, pues, que investigar si esos bordados tuvieron en la escuela un importante impulsor. Porque aunque en la escuela primaria no llegara a ser realmente obligatorio en esos años aprender a bordar, sí hubo maestras que hicieron lo posible por dar los primeros pasos, y los álbumes que se conservan de alumnas de primaria son una prueba. Y también el hecho de que durante muchos años fuera un oficio femenino, en el que maestras bordadoras regentaban los talleres de bordados, al alimón con ciertas congregaciones religiosas femeninas. Sí, siempre eran las mujeres las que sobresalían en número y dedicación.

Y, así, en los años citados y en los más cercanos, la Sección Femenina ocupó sitio en la enseñanza de las Labores, de manera que en los estudios de bachillerato sería una mujer miembro de este grupo —raramente con el título de maestra— la que impartiría esas clases. Aunque tanto en la escuela primaria como en la enseñanza media, el aprendizaje del bordado siguió dependiendo de la afición y gusto de la profesora. Sin embargo, los álbumes de bordado aumentaron en número y mi recuerdo como directora de un colegio libre adoptado, ya en los años sesenta, me trae la visión de preciosas muestras de esas labores. Y el placer de contemplar verdaderas obras de arte realizadas por manos femeninas, apenas adolescentes que al confeccionar esas muestras se sentían gozosas de sus creaciones, lejano ya el pensamiento del ajuar como meta final. Aunque, quizás, todavía perdurase el sentimiento de que bordar era propio de mujeres.

La casa, lugar de la mujer

Bienvenido Martín Fraile[1]



Álbumes de bordados. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Los estudios sobre la infancia y la mujer en una etapa concreta como es el régimen que surge tras la guerra civil en España, el periodo franquista, nos remite a la educación de la mujer de entonces, a los patrones de adoctrinamiento, al currículo formal establecido para las niñas, a la transmisión de valores específicos que moldearon generaciones sucesivas en nuestro país.

La Ley sobre Enseñanza Primaria de 1945 por lo que respecta a la educación de las niñas es clara en cuanto a la diferencia de género. La arquitectura escolar muestra la división del edificio y de las aulas para separarlos; los ritmos horarios se ajustan para

[1] Universidad de Salamanca;bmf@usal.es.

que no coincidan en los recreos; el profesorado suele ser masculino para los niños y femenino para las niñas; los libros de texto cumplen funciones sociales diferentes. Establece asimismo un currículo distinto ya que introduce disciplinas específicas y prioritarias para las niñas: labores, economía doméstica; determina comportamientos y actitudes propias de cada sexo que es preciso ir inculcando; mantiene como finalidad de la enseñanza primaria el formar a las niñas para que lleguen a ser mujeres cristianas, esposas y madres abnegadas en su hogar, es decir, educar para el matrimonio y la maternidad en un molde tradicional de reproducción social.

Las condiciones de vida de la mujer en la España franquista suponen el regreso a una sociedad patriarcal tradicional. La Sección Femenina marca el rol y los escenarios de actuación de la mujer. Durante décadas se impone un patrón de mujer que siempre está en su casa, absoluta y completamente supeditada al hombre, cuya máxima aspiración en la vida es el matrimonio, la familia y la crianza de los hijos.

Algunas materias que se imparten en la escuela de niñas se dirigen especialmente hacia la formación de una buena ama de casa, a quien se le confía la dirección del hogar. Será la encargada de gestionar la economía familiar en cuestión de compra de alimentos, vestidos, muebles; quien se encargará de las labores de coser, tanto las básicas de zurcidos, remiendos, ojales, dobladillos, como aquellas otras primorosas de bordados delicados; quien criará a los hijos; quien tendrá la casa limpia y dispuesta para todos.

La imagen que de la infancia femenina es transmitida en la escuela puede interpretarse y valorarse mediante un tipo concreto de cuaderno que realizan las niñas: el cuaderno de labores. Su estudio nos permite aproximarnos al discurso dentro del aula, a la transmisión de valores y contenidos asociados a la formación estrictamente femenina. Se trata de un cuaderno con formato especial que recrea en pañitos lo que una niña debe aprender para su futuro como ama de casa y madre de familia. Coser es una tarea fundamental en la economía doméstica, tanto en sus formas básicas de zurcido, remiendos, pespuntes, hilvanes, como en los más delicados de bordados, nidos de abeja, vainica y festones.

Las labores son una materia fundamental en las aulas de las niñas. Una diferencia fundamental con la actualidad del siglo XXI es la precariedad de la economía familiar de aquellos tiempos, lo que da lugar a que la ropa sea confeccionada normalmente dentro del hogar por las mujeres. Desde el menaje de toallas, sábanas o manteles, hasta los más delicados de la ropa de los bebés, pasando por el remiendo de la ropa, se observa que es un campo específico de las mujeres. Las niñas se preparan desde pequeñas para asumir esta función, la cual se considera «típicamente femenina», adornándola con una serie de cualidades referidas a la delicadeza de la mujer. El saber coser era un signo de prestigio en el ambiente social, algo que las distinguía por encima de las demás. Las clases de costura son primordiales en aquellos años, algunas escuelas disponen de máquinas de coser, en otras los hilos de seda y las lanas de colores sirven

para la confección de labores atractivas en forma de tapetes y pañitos que después se colocan en cuadernos. En la enseñanza elemental, donde asiste la población infantil femenina de clases bajas o medio-bajas, el objetivo responde a lograr una mujer que se adapte a la economía del hogar, de tal forma que, como bien se dice en los cuadernos, «se debe atender a lo útil y necesario antes que a las labores de lujo». Una disciplina que desaparece de la escuela con la llegada de la democracia, queda así únicamente en el recuerdo de generaciones pasadas.

28. Crucifijo de primera comunión

Conjungando más el sentir que el creer

María Esther Martín Rubio[1]



Crucifijo de primera comunión. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Sería fácil escribir sobre el crucifijo de primera comunión que la niña guardó en un joyero de madera en el cajón inferior de su mesita de noche. Es una cruz de madera muy ligera con un cordón grueso de lana, ideal para un cuello infantil en un cuerpito emocionado ante su primer encuentro divino. Le acompañan un bolígrafo que regaló a la niña años después el muchacho que seguramente fue su primer encuentro humano y las etiquetas de sujeción de los cordones umbilicales de los hijos de la que fue esa niña, muestra inequívoca de la magia que sustenta a lo divino y a lo humano.

[1] Universidad de Sevilla; mariamartin@us.es.

Sería fácil describir la túnica y el velo de color crema que llevaba la niña el día señalado para comulgar por primera vez. Un atuendo sobrio, carente de ornamentos, idéntico al de sus compañeras. Sirvan como detalles distintivos de la niña el recogido siempre perfectamente estirado que conseguía su madre al peinarla y una cara llena de pecas, con permiso de los uniformistas de la imagen de las niñas de la época.

Sería fácil comentar las ceremonias en esa iglesia magnífica, siempre impoluta, de suelo de mármol, tres pasillos para separar dos hileras de bancos, ramos de flores frescos junto a las sagradas imágenes, atril de madera, mesa imponente con mantel recién lavado y planchado, el sagrario más dorado, un teclado, una guitarra y voces femeninas al cante que marcaba una imponente mano derecha precedente de otra túnica, en este caso, de color gris oscuro, por seguir mandando señales.

Y es que así de fácil era ilusionarse ante la oportunidad de leer en todas las misas de los miércoles por la tarde, de recibir formación durante años para el gran día de aquella primera comunión y, al crecer la niña, continuar su instrucción para formar parte de las elegidas como formadoras de otras niñas venideras. Todo muy femenino, todo muy singular.

Pero la vida de la niña no estaba llamada a ser así de fácil. Su cabeza estaba llena de imágenes de crucifijos, túnicas, velos, iglesias, de letras de canciones, pero por más que se concentraba en todas ellas, no encontraba cómo conjugar en su existencia ese gran verbo del que le examinaban continuamente: *creer*. Piensa hoy la niña en lo difícil que fue creer en lo impuesto, lo ajeno, lo material, si no lo puedes *sentir.*

Sería fácil conformar a la niña que pregunta por sus grandes dudas, angustias, soledades, ausencias, carencias y no obligarla a rebuscar en el ruido de su abarrotada cabeza la razón de su no creer. Ese creer en lo que se debe creer, ese pensar en lo que se debe pensar, ese hacer lo que hay que hacer. Más fácil sería si abandonamos el discurso en exclusiva en femenino o en singular. Mucho más fácil aún si empoderamos a niñas y niños por igual con herramientas que permitan desde su libertad tomar la decisión de elegir el verbo que mejor se les dé conjugar.

La niña dejó de preguntar, de pedir explicaciones, de buscar los sentimientos que no tenía, el don de la fe que no le fue dada. Y decidió sentir. Cuando alguna vez de adulta adorna su cuello, lo hace con colgantes que le han regalado, prefiere lo artesanal y, si es posible, los de fabricación amiga. Su ropa huye del uniformismo, nada de peto gris, camisa ocre, calcetines, leotardos o rebeca azules, pregunta al espejo si reconoce su esencia en una indumentaria que se rebela ante las etiquetas. Como ceremonias escogió los momentos que comparte con amigos y amigas y viceversa. Y sí que le acompaña la música y los conciertos, hasta está pensando en aprender a cantar esas letras que hacen brillar sus ojos.

Y entre todo el sentir de la niña, destaca, como se veía venir desde el principio, lo que esconde un bolígrafo o una etiqueta en un cajón: las personas del camino. Son

ellos y ellas los que al provocar sentimientos en la niña la han permitido crecer, aprender, equivocarse, acertar, caerse, levantarse. Hasta le han salvado la vida más de una vez. No hay nadie capaz de despegar a la niña ni de sus sentimientos ni de los seres que se los provocan, se queda con todo, para reír, para llorar y, ahora sí, para creer. Porque así lo siente.

29. Tinteros

De la escritura de las niñas en la escuela

Ana Sebastián Vicente[1]



Tinteros. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Los tinteros son recipientes de boca ancha con forma principalmente cilíndrica o cúbica y elaborados con diferentes materiales (vidrio, metal, porcelana, bronce…) que se usan para guardar la tinta; algunos tienen tapa para poder conservar mejor su contenido, es decir, para que la tinta no pierda la textura o el color. Se usan desde tiempos remotos.

En la escuela, el tintero se ha usado como útil de escritura, para poder cargar de tinta las plumillas. Estos enseres de escritura se utilizaban junto con otros como los pizarrines y los lápices. Más adelante, dejaron de utilizarse y se fueron cambiando por estilográficas y bolígrafos, que han ido haciéndose más accesibles y prácticos. En la actualidad se han incorporado los teclados y pantallas. Así en los catálogos de enseñanza podemos encontrar tinteros y plumillas en la sección de escritura o de enseres para la escuela; encontramos también pupitres con el hueco para colocar el tintero. En los museos (presenciales o virtuales) dedicados a la escuela, a la educación o al patrimonio educativo podemos encontrar también algunos ejemplos de distintas épocas de estos objetos.

Más allá de esto, cuando hablamos de tinteros, plumillas, de pizarrines o de lápices en la escuela, estamos hablando del aprendizaje y práctica de la escritura. No es objeto de esta reseña hacer un tratado de la lectoescritura en la escuela desde una perspectiva de género. Diferentes autores de reconocido prestigio han dedicado numerosos

[1] ceme. Universidad de Murcia; anasebas@um.es.

trabajos a ello. Por tanto, hemos elegido otra perspectiva: la de hacer dialogar a los objetos con otras fuentes, en este caso con testimonios orales personales, de manera que ilustren el uso de este objeto.

Crecí y me hice adulta oyendo las historias sobre la escuela que contaba mi madre, precisamente una de ellas tiene que ver con el objeto que nos ocupa. Cuando mis hermanos y yo nos sentábamos a hacer los deberes y nos quejábamos por algún error que habíamos cometido y que debíamos subsanar, mi madre siempre nos decía: «¡Y eso que no lo tenéis que hacer con plumilla y tintero!». A continuación nos relataba algunas de sus vivencias en la escuela. Nos hablaba de las dificultades que suponía la escritura con la plumilla, de lo fácil que era hacer un borrón cuando se salía la tinta o se derramaba la del tintero, que para esas ocasiones utilizaban papel secante, que esto a veces empeoraba la situación, ya que el borrón seguía siendo visible e incluso en ocasiones el papel se rompía; nos hablaba de sus dedos llenos de tinta al salir de la escuela, de los turnos que hacían en su clase para limpiar y rellenar los tinteros y de alguna broma que gastaban echando sidral en los mismos, sustancia que hacía reacción con la tinta, que salía burbujeante y manchaba el pupitre.

Con el tiempo, además de escuchar estas historias que me daban una imagen de cómo había sido la escuela en otros tiempos, empecé a preguntarme acerca de la práctica de la escritura en otras épocas. ¿Se daba más importancia a lo estético, al hacer buena letra que a lo creativo? ¿Se valoraba más la copia, los dictados y la caligrafía que a la creación propia? ¿Qué finalidad tenía este aprendizaje? ¿Esto era igual para los niños y las niñas? ¿Qué diferencias hay en los distintos momentos históricos?

Años más tarde descubrí que Amparo siempre quiso ser periodista, escribir sus propias historias y contar lo que pasaba en el mundo, pero fue imposible, las chicas no iban fuera a estudiar y no realizaban ese tipo de estudios. Le tocó, como a otras muchas mujeres de su época, escribir sus historias en privado y guardarlas en una caja para ella misma.

Recuerdo que mi madre decía que algunas niñas usaban estilográfica, que era más práctica, «solo aquellas que llevaban cucharilla de plata para el almuerzo». Y esto nos hace pensar en una diferencia de acceso a los materiales y a los útiles para la lectoescritura y, en general, de acceso a la educación, así como al tipo de escuela al que accedían. Otras mujeres de esa generación nos hablan de una escuela en la que había pocos recursos. A otras, como a Francisca, Lola o Fina, sin embargo, ni siquiera les tocó eso, no tuvieron acceso a la escritura, tampoco a la lectura, nos cuentan que tuvieron que empezar a trabajar a los 9 años para mantener a la familia.

De ahí que en nuestro país haya habido unos niveles altísimos de analfabetismo, principalmente entre mujeres (entre el triple y el doble que entre los varones), de personas que no sabían leer y escribir; que no habían utilizado ni el tintero ni ningún otro útil de escritura, porque no habían tenido acceso a ella. Con el paso del tiempo

tuve la oportunidad de trabajar con un grupo de mujeres iletradas, mujeres relegadas de casi todo por no estar alfabetizadas. En este momento, ya sin tintero ni plumilla, sino con lápices y bolígrafos, ellas veían la escritura como una manera de conocer el mundo, de conocerse a ellas mismas, de expresarse, de comunicarse, es decir, como una herramienta para pensar la realidad, como un acto de emancipación.

Utilizando la expresión popular «quedarse en el tintero» para referirse a cosas que no se han hecho o que no se han dicho, podemos reflexionar acerca de qué cosas se quedaron en el tintero de muchas niñas y mujeres con respecto a su educación. ¿Cuántas cosas fueron escritas o dichas? ¿Y cuántas no fueron escritas o dichas? A algunas, como hemos visto, se les quedó en el tintero el hecho de poder acceder a la escuela. A otras se les quedó en el tintero, como hemos visto también, el poder acceder a una educación que les llevara a ser ellas mismas y no a lo que se esperaba de ellas.

30. Mazas de gimnasia rítmica

¿Solo un par de mazas?

Gonzalo Ramírez Macías[1]



Mazas de gimnasia rítmica. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Mazas. Descripción técnica: aparato propio de la gimnasia rítmica; está compuesto por cuerpo (ensanche circular que se encuentra al final de la maza y que facilita el agarre), cuello (parte más fina y alargada que define la longitud de la misma) y cabeza (parte superior, voluminosa y pesada). Las mazas actuales suelen ser de caucho o plástico, siendo las de madera más antiguas y pesadas.

Bajo este exiguo y técnico rótulo estas mazas podrían peregrinar, física o digitalmente, de exposición en exposición; igual que unas zapatillas deportivas viajan desde su origen

[1] Universidad de Sevilla; grm@us.es.

en Pakistán a cualquier parte del mundo, acompañadas de una lacónica etiqueta en la que se indica el modelo, el número y los materiales que la componen. Pero realmente, ¿qué nos dicen estas mazas? Al igual que detrás de las zapatillas fabricadas en Pakistán hay mucho más que una etiqueta, ¿qué hay detrás de estas mazas?

Pues bien, lo primero que puedo decir es que son viejas, algo que se deduce del rótulo técnico inicial, ya que son mazas de madera. Pero ¿cómo de viejas son? Posiblemente tanto como la gimnasia rítmica. El origen de esta disciplina deportiva está en la segunda década del siglo xx en la ciudad alemana de Munich. Fue Rudolf Bode el que creó la inicialmente denominada «gimnasia expresiva», que luego pasó a llamarse gimnasia moderna —es entonces cuando puede hablarse de una gimnasia rítmica incipiente—. Sin embargo, no fue Bode el que popularizó el uso de las mazas, pues consideraba el uso de aparatos como algo secundario. Fueron dos de sus continuadores, Heinrich y Senta Medau, los que, entre otros pequeños aparatos, dieron gran relevancia a las mazas. Para este matrimonio, las mazas no solo facilitaban el dominio del movimiento, sino que absorbían la atención del alumnado, alejando inhibiciones psíquicas, así como la timidez. Además, permitían una ejecución más rítmica, fluida y con la implicación total del cuerpo. Con todo ello cumplían a la perfección con los fundamentos de la gimnasia moderna, que buscaba el desarrollo del ritmo natural de los movimientos en el ser humano, en el que el factor físico y psíquico se unieran como forma de expresión.

Esta definición de la gimnasia moderna me lleva a preguntarme quién la practicaba, quiénes utilizaban estos pequeños aparatos gimnásticos llamados mazas. Los manuales de historia de la educación física y el deporte invariablemente refieren que la gimnasia moderna fue una gimnasia femenina, especialmente adecuada para niñas y mujeres por su carácter rítmico y estético. Cierto es que la gimnasia moderna es una reacción, por un lado, contra el factor físico de los sistemas de la época, donde lo que primaba eran los principios anatómicos y fisiológicos; por otro lado, también fue una reacción contra los movimientos programados y analíticos, que eran antinaturales. Pero desde mi punto de vista sobre todo fue una reacción contra el mundo de la gimnasia que emergió a principios del siglo xix y que siempre tuvo como centro de interés a los hombres. La gimnasia moderna será la primera iniciativa gimnástica orientada hacia las mujeres.

Sin embargo, la gimnasia moderna, a pesar de su carácter rupturista con todo precedente gimnástico de la modernidad, enraizó su propuesta en el supuesto carácter grácil, estético, delicado, frágil y rítmico del cuerpo femenino; buscando favorecer la salud de las mujeres, su actitud corporal correcta, así como exaltar la gracia del movimiento rítmico de todo su cuerpo. Por tanto, fue una iniciativa loable sin duda, pero afectada por los estereotipos de género que, incluso hoy día, afectan al mundo de la educación física y el deporte.

Pero volvamos a las mazas, pues con esta mirada historiada sobre el origen y los fines de la gimnasia moderna, así como sobre el uso que le dieron Senta y Heinrich Medau —por cierto, en los libros se suele obviar el nombre de ella, centrando el mérito en él—, me he olvidado de estas mazas, de lo que nos dicen.

Si observo estas mazas, veo que no son unas mazas sin más, hay zonas donde su original color blanco se ha desgastado, dejando entrever el color de la madera. Ese desgaste tiene grabado el paso del tiempo, de generaciones de jóvenes mujeres que se iniciaron en la gimnasia, un mundo originalmente pensado para los hombres y al cual se les dejó acceder bajo condiciones concretas. Y me pregunto: ¿acaso los arañazos negros y las pequeñas abolladuras de estas mazas no llevan estampados el esfuerzo y el sacrificio de cientos de mujeres? ¿Acaso no tuvieron que levantarse miles de veces para seguir esforzándose una y otra vez por mejorar? ¿Alguien puede dudar del pundonor de estas mujeres, que incluso dejaron estampadas sus huellas en estas mazas de tanto usarlas? ¿Eran personas faltas de fuerza, afectadas por una debilidad física que les limitaba para el mundo gimnástico? Por supuesto que no, eran mujeres fuertes y valientes, que a través de estas mazas se afirmaban, calladamente, en un mundo, el gimnástico, amenazante para ellas.

Cuando estas mazas, silenciosas, vuelvan a peregrinar dentro de un baúl o de un archivo PDF, llevarán consigo todo lo dicho y mucho más, ojalá otras personas puedan aventurarse a comprender sus callados mensajes, más allá de lo que lo he hecho yo. Para estos aventureros y aventureras, un consejo: paciencia, pues como ya apuntó Lyotard (2012: 47) «en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hacer perder el tiempo».

Bibliografía

LYOTARD, Jean F. (2012): *La posmodernidad (explicada a los niños),* Barcelona: Gedisa.

31. Diploma honorífico de Educación Cristiana

Diplomas de honor y mérito

Carmen Diego Pérez[1]



Diploma honorífico. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Desde hace siglos los estudiantes más destacados suelen recibir un diploma reconociendo su éxito. Este diploma de mérito o de honor es un documento solemne con firma y sellos en el que se hace constar un galardón. Los utilizados para recompensar a los estudiantes eran láminas de papel litografiadas a varias tintas o cromolitografiadas, que suelen usarse para acreditar títulos académicos, en las que consta el nombre del distinguido, el lugar y la fecha. Las dimensiones de los diplomas suelen ser de 35 por 80 centímetros. El aprecio de quien lo recibía y de su familia se evidencia al enmarcarlo para conservarlo y colgarlo en una pared del domicilio con el objeto de exhibir el logro.

La ornamentación que rodea al texto de los diplomas es diversa: motivos florales, religiosos, escolares, alegóricos —una matrona entregando una corona de laurel, símbolos de las ciencias, las artes, la agricultura, el comercio, la industria, la lectura, la geografía… —, y es quizá el cuerpo femenino el motivo decorativo más frecuente, pues pocos diplomas hay sin la representación de alguna diosa, musa o virgen en el centro o en los ángulos de las orlas. La estética de los diplomas varió con el paso del tiempo, pero su presencia en la enseñanza obligatoria permaneció. Además de como premio,

[1] Universidad de Oviedo; cdiego@uniovi.es.

el diploma también fue utilizado por algunos colegios privados, especialmente los confesionales, desde los años treinta del siglo XX para certificar las calificaciones obtenidas por sus alumnos; en este caso los diplomas impresos estaban adornados con cenefas y el emblema o la imagen del colegio, firmados por la dirección, haciendo constar el curso escolar.

Las editoriales ofrecían diplomas impresos para niños y niñas de dos tipos, unos para reconocer a quienes destacaban en una determinada materia escolar (Gramática, Historia, Geografía, Geometría, Educación Cristiana, etc.) y otros para los escolares que destacaban por su comportamiento y actitud. Algunas editoras ofertaban tres opciones: con el espacio en blanco para el texto, con la inscripción redactada a propósito para su objeto y para entregar a uno u otro sexo y también aceptaban imprimir un texto concreto.

En determinadas festividades, los escolares más exitosos y destacados recibían de las autoridades académicas o municipales diversos premios: diplomas, medallas, objetos de escritorio, juegos, etc. Esta práctica estuvo presente en todo tipo de instituciones educativas españolas, desde los colegios privados de élites a las más modestas escuelas rurales, desde los establecimientos públicos de enseñanza hasta cualquiera centro educativo de origen religioso, filantrópico o sindical. Estos actos tienen una vertiente social, una proyección exterior, pues los diplomas se entregaban en ceremonias públicas que implicaban a la población en las cuestiones educativas, esperando que el reconocimiento público de los mejores estimulara el aprendizaje, el comportamiento y los hábitos adecuados en otros. Con estas últimas finalidades aparecen narraciones e ilustraciones de reparto de premios en los libros utilizados para el perfeccionamiento de la lectura durante la escolaridad obligatoria. Estas distinciones se entregaban en la misma ceremonia al alumnado, niñas y niños, de las escuelas públicas, pero no es frecuente encontrar referencias a aquellas en estos libros. Una excepción son el grabado y fragmento siguientes:



> Aquel año se celebró con mayor solemnidad que de ordinario el reparto de premios, que tuvo lugar en la casa Ayuntamiento, concurriendo los niños y niñas de las escuelas, sus profesores y pasantes ante las autoridades municipales, con asistencia de las familias y personas invitadas, después de una solemne misa en la Iglesias parroquial, en la que el señor Cura pronunció una sentida plática.
>
> A los breves discursos de Doña Elisa Recalde y de Don Germán, que hicieron el resumen de las enseñanzas del curso, siguió la mención de los alumnos y alumnas premiados, recibiendo medallas, libros, estampas y bandas que eran entregados, ya por las autoridades, ya por los padres y abuelos de los favorecidos (Álvarez, s. f. 232).

Nunca hubo una fecha establecida para celebrar este acto, durante el siglo XIX solía realizarse como cierre del curso escolar, como apertura del curso siguiente o cualquier otro día significativo para la localidad. Durante el siglo XX este acto solía coincidir con otras celebraciones escolares como el día del maestro (27 de noviembre, festividad de san José de Calasanz) o la fiesta del libro (establecida por una real orden del 17 de septiembre de 1926). También el modo de reconocer y acreditar los conocimientos y actitud de los escolares varió, pues hasta 1913 niñas y niños eran examinados públicamente por una comisión que identificaba así a los que sobresalían para premiarlos; esta fórmula cambió desde el curso académico 1907-1908 al establecer la normativa la organización de exposiciones escolares al final de curso y regular la fiesta escolar de entrega de calificaciones a todos y de reconocimientos y honores a quienes destacaban por su constancia, conocimientos y conducta. La concesión de tantos diplomas y distinciones como se dispensaban antaño fue cayendo en desuso a partir de la aplicación de la Ley General de Educación de 1970, no obstante, las administraciones educativas continúan reconociendo con diplomas al final del curso a aquellos alumnos que realizan mayores esfuerzos personales o manifiestan un mayor rendimiento académico.

Bibliografía

Álvarez de Sotomayor y Zaragoza, José (*c.* 1922): *A través de mi patria. Libro de lecturas y temas de enseñanza para la juventud española, en España y en el extranjero,* Madrid: Renacimiento.

Diego Pérez, Carmen y Montserrat González Fernández (2003): «Un uso secular que está de moda: los premios y honores escolares. I. Legislación y tratadistas II. Práctica escolar», en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación,* Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, pp. 119-127 y 129-139.

32. Vajilla infantil

El tesoro

Luis Medina Ramírez[1]



Vajilla infantil. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Un día cuando tenía unos cinco años me encontré un tesoro. Estaba, como es normal, escondido; pero yo lo hallé, lo recogí, lo llevé a mi casa y me lo quedé.[2]

Pasé mi primera infancia a comienzos de los años sesenta en mi pueblo natal. Allí crecí rodeado de casi toda mi familia paterna y de parte de mi familia materna. Tenía muchos, muchos primos y primas de todas las edades, algunos tenían la edad de mis padres, ya con hijos que fueron también mis compañeros de juegos. Según mis recuerdos, gran parte de esa primera etapa de mi vida la pasé jugando y jugando con ellos en los más diversos escenarios de nuestro ámbito familiar (patios, solanas, azoteas, pajares, corrales, campos próximos…).

Mis primos más íntimos eran y son mis cinco primas y primo maternos. Con edades cercanas, Piedad, Paco y Juani, mi hermano y yo formábamos un quinteto

[1] Maestro jubilado; luismedram@gmail.com.

[2] La quinta acepción de la RAE para tesoro es: «5. m. Der. Conjunto escondido de monedas o cosas preciosas, de cuyo dueño no queda memoria». Ese debía ser el significado que tenía para mí, especialmente porque del dueño no quedaba memoria y era por tanto legítimamente mío.

inseparable. Nuestras madres le habían adjudicado a Piedad el rol de cuidadora del grupo. Aunque ella era también una niña, por ser la mayor, se ocupaba de velar por los otros cuatro. Piedad era nuestra cuidadora, pero también la dinamizadora de nuestros juegos. Afectuosa, imaginativa y siempre llena de alegría nos ponía a jugar a todos los juegos reglados de moda en la época (la rayuela, el clavo, las cuatro esquinas, el escondite, el pilla-pilla, las tinieblas de la noche…) y a juegos de rol (indios y vaqueros, policías y ladrones, los médicos, las casitas…). Explorábamos los alrededores, íbamos a la rambla, a las balsas, buscábamos renacuajos, comíamos zarzamoras, tirábamos piedras… En los días fríos mi prima Piedad nos hacía palomitas (*rosetas* les llamábamos en mi pueblo) o tortas de azúcar y almendras; jugábamos a la oca, al parchís, a los cromos; componíamos recortables; vestíamos muñecas; nos contaba cuentos…

La mayoría de esos juegos eran juegos sin juguetes, en aquellos tiempos los niños y niñas teníamos muy pocos. No recuerdo que ninguna tienda, de las pocas que había en mi pueblo, vendiera nada más allá de alguna pelota, recortables, plastilina… Cuando llegaban las fiestas venía alguna tómbola y casetas que exhibían y vendían juguetes en abundancia (muñecas, pistolas, cámaras de fotos…), todo muy atractivo para los ojos de un niño, pero de pésima calidad. El ambiente festivo favorecía la condescendencia de nuestros padres o familiares, que ante nuestra insistencia acababan comprándonos alguno de aquellos trastos que en pocos días dejaban de funcionar o se rompían. Cuando iba con mi familia a la capital comarcal o a la capital provincial veía otros juguetes de gama más alta que yo reclamaba sin ningún éxito. Solo el día de Reyes, alguna fecha especial o la visita de algún familiar o amigo de la familia podía depararte un juego algo singular.

En mi casa había una habitación para jugar. Se trataba de una alacena con acceso desde la cocina aprovechando el hueco de la escalera. Allí me recuerdo jugando solo durante largas sesiones. Seguramente era el lugar ideal que mi madre había encontrado para tenerme entretenido y seguro mientras mi hermano estaba en la escuela y ella se ocupaba de las mil tareas del hogar. El ajuar de la habitación no era nada exiguo, día a día yo acarreaba hasta allí cajas de cartón, latas, palos, piedras, chapas… para poder montar altares, casitas, procesiones, tiendas…

Además de estos ratos de juego con mis primas y primos y de mis juegos en soledad también me recuerdo jugando con las pandillas de niños y niñas de mi barriada en descampados, ramblas, en el parque infantil, en el campo de fútbol, en el pinar…

Creo que yo tenía claro que había juguetes para niños y juguetes para niñas, pero en aquellos juegos utilizábamos indistintamente las muñecas, pelotas, cacharritos de cocina, herramientas, indios y vaqueros de plástico… Lo que es seguro es que más de una vez oí eso de «no juegues con eso que es de niñas». Yo me sentía atraído por esos juguetes «de niña», especialmente por los objetos domésticos en miniatura, que eran el grueso de los juguetes que tenían las niñas de mi entorno. Y aunque era muy

insistente solo recuerdo tener alguno de esos juguetitos sueltos que no sé muy bien cómo había conseguido hacerme con ellos.

Naturalmente aquel día que encontré bajo un puentecito de la carretera una vajilla entera de juguete en dos cajas de cartón me quedé estupefacto. ¡Era un tesoro, un verdadero tesoro! Platos hondos y llanos, tazas, cafetera, tetera, azucarero… Todo el conjunto de pasta blanca con tapas y motivos decorativos florales rojos. Mi excitación era inmensa: por fin podría tener esos juguetes de niña que nadie me iba a regalar. Durante días, no sé cuántos, disfruté en mi cuarto de juegos de aquellas maravillas que ahora me pertenecían por ser el artífice del hallazgo.

No es cuestionable que muchos tesoros tienen su maldición y ese la tenía: un día mi madre me dijo que ya sabía quién era la verdadera dueña del tesoro. Se trataba de mi vecina Sofía, una niña de mi edad. Así que, con mucha resistencia, eso sí, tuve que devolver todas mis joyas domésticas a Sofía.

Yo la veía a diario en el patio de su casa sirviendo el café a sus muñecas, cocinando, poniendo la mesa, a veces sola, a veces con su hermana pequeña e incluso con su madre… Y yo añoraba mi tesoro.

33. Muestra de bordados

Los dechados

Lola Pons Rodríguez[1]



Muestra de bordados. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Los dechados eran paños que incorporaban muestras distintas de costuras o bordados basadas en la reproducción de los números, las letras del alfabeto y de motivos ornamentales, además de frases o textos cortos, generalmente en alusión a la propia autora del lienzo bordado. Esta pieza concreta nos cuenta que fue elaborada en Sevilla a principios del siglo pasado por María Luisa Lorenzo y en ella observamos tres tipos de caligrafía tejida, dos en mayúscula y una en minúscula de trazado cursivo. Alternan los hilos de distinto color para representar las letras, que aparecen en orden alfabético, y los motivos ornamentales que listan en distintas líneas figuras infantiles (pajaritas de papel, casas de tejados a dos aguas…) y cenefas geométricas (volutas, rombos, cadenetas…).

[1] Universidad de Sevilla; lolapons@us.es.

A estos pañitos que mostraban la laboriosidad de quien cosía y su mayor o menor aptitud primorosa en el punto se los llamaba *dechados,* una voz procedente del latín *dĭctatum*; esto es, si el *dictado* es en un aula la operación de poner por escrito lo que el docente lee, el dechado era un bordado que tácitamente *escribía* mediante los puntos la enseñanza dictada de madres a hijas, de abuelas a nietas en las casas. De hecho, cuando la Real Academia Española define en su primer diccionario (*Diccionario de autoridades,* 1732) esta voz, ya avisa de que los dechados tanto valen para el bordado como para la escritura; en efecto, *dechado* se define como «exemplar, regla a que se atiende para imitar qualquiera cosa que se quiere salga parecida ò semejante a lo que se tiene presente: como el bordador que se guía por las labores que ve formadas, el niño que observa la muestra para sacar buena la letra, etc.».

El dechado, la muestra de bordados, era habitualmente el primer paso de iniciación a la costura de primores, que después se afianzaba en proyectos de mayor extensión (mantelerías, ornamentos) y que en ese proceso solía ganar carácter decorativo y perder presencia alfabética. En 1865, el libro de Valentín Zabala *Discursos y disertaciones para reválidas: oposiciones y exámenes y distribución de premios* proponía (p. 197): «toda escuela de niñas debe comprender estas enseñanzas: media, costura, dechado, festón y bordado abierto, corte y bordado en tul». Los beneficios que justificaron y promovieron esta costumbre femenina del dechado a lo largo de los siglos fueron variados: los dechados proporcionaban patrones de bordados y plantillas escolares con distintos tipos de caligrafía para las generaciones venideras y ayudaban con su replicación a adquirir la destreza en la costura y a iniciarse en las primeras letras; además de esta rentabilidad primaria, su factura también instruía a las mujeres en la paciencia, el recato, la concentración, la creatividad y el primor, un auténtico *dechado* —como muestra idealizada— de las virtudes de entonces (González Mena, 2003). De hecho, además del propio nombre de la niña y el lugar o la fecha en que cosía, muchos dechados añadían frases moralizantes y apelaciones a la virtud (Parker y Pollock, 2022: 90) que afianzaban el objetivo de enseñanza de cualidades domésticas.

¿Cómo sería el mundo y cómo lo verían nuestras abuelas cuando eran niñas y tejían sus dechados en soledad o en compañía de sus madres y abuelas, a las que no conocimos? Esta pequeña banda de tela atesora un inmenso poder evocador: en cada punto del bordado, en cada trenzado, están sus manos y su mirada, en las puntadas descuidadas están sus anhelos, en el campo abierto del lienzo los límites de su universo infantil.

Bibliografía

González Mena, María Ángeles (2003): *Colección pedagógico-textil de la Universidad Complutense de Madrid,* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, volumen 1.

Parker, Rozsika y Griselda Pollock (2022): *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología,* Madrid: Akal.

34. Novelas femeninas

Las mujercitas del franquismo desde el currículum oculto

Matilde Peinado Rodríguez[1]



Novelas femeninas. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La dictadura franquista se sirvió de postulados culturales y religiosos del siglo xix para desdibujar la individualidad femenina en aras del destino familiar y social de la otredad, una realidad que dicho sistema rentabilizó magistralmente al servicio de sus intereses: la estigmatización de la soltería, su ridiculización *in extremis,* se convirtió en uno de los ejercicios más exitosos de afirmación del poder patriarcal como garante de la estabilidad familiar, socioeconómica y, consecuentemente, política.

Para analizar los fundamentos ideológicos de ese mundo femenino cosificado, estereotipado e impuesto, donde se amalgaman tradición, religión, moralidad, y costumbres en una suerte de objetivización de las sujetas que han de ser juzgadas desde y para la comunidad, es determinante descender a lo que Casanova Nuez (2003: 76) denominó *currículum oculto,* aquellas lecturas, consejos, discursos, reflexiones, etc., presentes en diversas revistas auspiciadas por la Sección Femenina *(Y, Teresa, Consigna, Medina)*, de Acción Católica *(Senda, Cumbres, Para Nosotras, La Mujer en*

[1] Universidad de Jaén; mpeinado@ujaen.es.

Acción Católica…) o entretenimiento *(El Hogar y la Moda, Luna y Sol, La Ilustración Femenina, Chicas, Marisol)*, pero también en los manuales escolares, en el catecismo, en los manuales de urbanidad, en «los libros de las madres», en las obras literarias de posguerra y también en la denominada novela rosa, historias escritas desde o en torno a los espacios femeninos.

El celibato femenino fue entendido siempre como una condición meramente circunstancial, transitoria, una etapa de paso que necesariamente había que trascender, que superar, para que el imaginario comunitario te permitiera ser, existir, ocupar un tiempo y un espacio en el corpus social que garantizaba una legitimidad ante la comunidad.

Las niñas y adolescentes debían elegir entre el amor profano o el sacro, el matrimonio con un hombre o con Dios, la maternidad física o la espiritual: permanecer soltera no era entendido como una opción y, por tanto, las *solteronas* que habían sido incapaces de participar del mercado matrimonial eran un arquetipo femenino extraño al cuerpo social: seres desnaturalizados, amputados, dependientes, dignas de lástima.

> […] Siempre ha habido en el mundo solteras por necesidad, y continuará habiéndolas en adelante. Las que, una vez convencidas de su fracaso, se resignen a la soltería acertarán. Dios, por medio de los acontecimientos, nos va dictando nuestro destino. Ellas se ilusionaron con el matrimonio, pero por lo visto, Dios no las destinaba a él. […] huesos dislocados son esas pobres mujeres que, después de haber fracasado en cuantos intentos han realizado por casarse, se ven precisadas de permanecer solteras y no se resignan, y se vuelven furiosas contra su destino, sin acertar a mirar a lo alto. Son unas desgraciadas, su vida está llena de amarguras (Enciso Viana, 1945: 34).

Educar a las mujeres en la aceptación de este destino y que ellas a su vez inculcaran a sus hijas dicha condición era garantía de asunción pasiva de los fundamentos del patriarcado en el ámbito familiar, garantizando, de esta forma, el *statu quo*. La formación y educación femenina debía ir encaminada a la plena identificación con un modelo cultural propio, específico para su género, donde ser madre y esposa constituía la esencia de la feminidad, «el orden natural de las cosas», lo inevitable.

Las maestras prolongaban en las aulas su condición de potenciales madres, estando «naturalmente» dotadas, «por el instinto maternal que crece en el interior de toda mujer», haciendo de la enseñanza, especialmente la de infantil y primaria, en conjunción con otras profesiones orientadas a los cuidados, y hasta nuestros días, profesiones feminizadas y, en consecuencia, inferiores y desprestigiadas en el ámbito académico y laboral.

Con la Ley de Educación Primaria de 1945 comienza otra etapa de escuela segregada que se desarrollará durante treinta años de franquismo, con unos objetivos claros en su intento educativo: hacer de las niñas unas perfectas amas de casa, esposas fieles

al marido, madres amantísimas de sus hijas, castas y pudorosas, que deleguen confiadamente la gestión social y política a los hombres, a la vez que cultivan los valores «propios de la feminidad».

Ser solterona, en la sociedad española, es, aún hoy, un concepto peyorativo en su esencia, continúa siendo un estigma, porque gran parte de los valores culturales y morales que la tradición nacionalcatólica aplicó al colectivo femenino y que se transmite a través de estas lecturas son una ventana privilegiada para entender nuestros propios patrones de feminidad, de amor romántico, de articulación de los proyectos vitales en torno a la relación con los varones que aún no hemos reflexionado y deconstruido y que siguen vivos en las aspiraciones y frustraciones que experimentan muchas mujeres, en los roles familiares y sociales que la sociedad nos asigna y que en gran medida nos autoimponemos.

> [...] ¿Quién me dará la rosa? Dirán. ¿Cómo vas a llevarla en tu vestido?
> Ella es hermosa. Y tú, seca raíz, Árbol sin nombre, Hoja de otoño...
> ¿De qué voy a vivir, si nadie atenderá mis cantos?
> Si lo he perdido todo, y voy por los caminos, rota de ensueños, mendigando,
> de puerta en puerta, con todos los cerrojos de las almas cerrados.
>
> [...] lluvias de abril, nostalgias; la vida con su no
> anudando, sin prisas, mi garganta.
>
> Martín Vivaldi, 2003: 89

Bibliografía

Casanova Nuez, Eduardo (2003): «La conformación política en los espacios públicos durante la inmediata posguerra», en *Usos públicos de la Historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea,* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, disponible en línea en <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2503>.

Enciso Viana, Enrique (1945): *¡Muchacha!,* Madrid: Ediciones Studium de Cultura.

Martín Vivaldi, Elena (2003): *Honda es la herida,* Granada: Universidad de Granada.

35. Cama y silla de juguete

Con el hogar no se juega

María José Rebollo Espinosa[1]



Cama y silla de juguete. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

En un principio, esta reseña se iba a titular «Hogares de juguete», pero el relato de una de sus protagonistas me ha obligado a cambiar de idea para ser fiel a la verdad de la historia que nos cuentan esta cama y esta silla en miniatura.

Creo que debo comenzar explicando que estos «juguetes» fueron construidos por mi abuelo paterno hace ya casi ochenta años, así que son de esos objetos que forman parte del patrimonio familiar, de esos objetos que nos unen a nuestra propia historia personal con una suerte de pegamento emocional. La disposición elegida para la fotografía —la silla al lado de la cama— ha despertado en mí, entre otras cosas, los ecos de las nanas aflamencadas que me cantaba mi madre por lo bajinis («a la nana, nanita, nanita, nana, que mi niña se duerma por sevillanas») o de los poemas que escribió mi padre para mí («rebujoncillo de seda, cara de rosa… »).

[1] Universidad de Sevilla, Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación; mjrebo@us.es.

Ambas piezas han llegado a aterrizar en los estantes del museo realizando un viaje en el tiempo y en el espacio. Como si se tratase de la cama de *La bruja novata* —una película clásica que marcó mi infancia y que, curiosamente, también fue un fetiche en la de mi hijo mucho más tarde—, girando el boliche, salieron de las cariñosas y habilidosas manos de mi abuelo y volaron desde Huelva para llegar hasta aquí, una exposición virtual, un lugar que él jamás habría sido capaz ni de imaginar. De esta manera, la magia de los objetos histórico-pedagógicos nos va a permitir ahora compartir historias, experiencias y sensibilidades.

De mi abuelo poco recuerdo, porque murió cuando yo solo tenía tres años. Sé que llevo su nombre —al revés, ya que el capricho de la genética quiso que naciera niña—, que se parecía al retrato de Falla que aparecía en los viejos billetes de veinte duros, que era un señor chapado a la antigua, afiliado a la UGT, honradísimo, muy trabajador y diestro en las actividades manuales —quizá de ahí las haya heredado yo misma—. Su hija, mi tía Carmela, me ha contado que recuerda que, al salir de la fábrica, repasaba con ella los deberes de las *Lecciones de cosas* y se ayudaba del periódico para enseñarle a leer y a comprender el mundo —como recomendara después Lorenzo Milani—. Para Carmelita fueron construidos estos pequeños muebles. De hecho, son el primer regalo de Reyes que esa niña de posguerra recuerda haber recibido, un lujo en la «época mala mala» de España. Pero, y de ahí el cambio de rumbo de esta reseña, nunca pudo jugar con ellos. Su excepcionalidad, y la economía de escasez y supervivencia del momento, los colocaron sobre la cómoda de la alcoba de sus padres, junto al quinqué, alejados de las torpes y peligrosas manitas infantiles que pudieran romperlos. Estaba prohibido que bajaran al suelo para protagonizar horas de juego, eran «solo para mirar», así que la obediente niña, lo más que podía hacer era subirse a una silla para alcanzar a contemplarlos con los ojos muy abiertos y el deseo de cogerlos contenido a flor de piel. Tampoco yo jugué con ellos, guardados en un armario para protegerlos, ni lo hizo la biznieta del carpintero, por temor asimismo a que se estropearan. Perdieron, pues, su lúdica finalidad inicial, aunque ganaron la posibilidad de mantenerse vivos hasta la actualidad, gracias al empeño conservador de mi tía, a la fuerza de la genealogía femenina y al azar que me ha nombrado directora de un museo pedagógico que los ponga en valor y los interprete para las siguientes generaciones.

A pesar de que no sea así en este caso particular, estos mueblecitos conformaban a menudo el ajuar de las casas de muñecas, un juguete de niñas ricas que por el sur no se estilaba mucho. Lo que sí hacíamos todas de pequeñas era jugar a las casitas, reproduciendo las futuras tareas de las futuras amas de casa o, como dirían los modernos didactas, aprendiendo mediante *role playing*. Yo casi siempre prefería jugar a indios y vaqueros con mis vecinos, pero ello no eliminó de mi universo de diversión y aprendizaje a las muñecas o las baterías de cocina de lata y las minivajillas de porcelana. Todos estos juegos me iban preparando casi inconscientemente para una vida

real en la que los mandatos de género me habían reservado el papel de esposa y madre que he acabado desempeñando —y muchos más, afortunadamente, aún a costa de multiplicar jornadas—. María Montessori, conocedora de la permeabilidad del periodo sensible de la infancia para este tipo de aprendizajes, diseñó en su propuesta pedagógica un rincón de vida práctica en sus aulas, en el que niños y niñas juegan a desarrollar actividades esenciales en un hogar: cuidado de bebés, limpieza, comida, lavado de la ropa, planchado, etc., trasladando la casa a la escuela. La Sección Femenina del Movimiento, órgano rector de las enseñanzas femeninas durante el franquismo, montó igualmente las Escuelas del Hogar: Economía Doméstica, Crianza, Corte y Confección eran algunas de las asignaturas programadas para entrenar a las muchachas en «sus labores» cuando ya no se trataba de un juego.

Camitas para acostar muñecos, ropita cosida (o pegada) a su medida, tacitas para tomar un té de mentira, ollitas en miniatura para cocinar manjares imaginarios…, hogares de juguete que fueron instrumentos para la construcción de nuestra identidad femenina. Al menos en parte, porque las influencias educadoras ejercidas por una sociedad patriarcal son infinitas y, además, el nivel de calado varía sustancialmente de unas mujeres a otras. Sin ir más lejos, mi tía, que como dije, no pudo jugar con estas piezas sino tan solo contemplarlas y desearlas o soñar con ellas, ha sido toda su vida una perfecta ama de casa; y yo, que sí conté con muchos más juguetes de esta índole, me he rebelado contra ese esquema tradicional y procuro dedicarme a otras cosas, mientras que a las tareas domésticas les dedico el tiempo y esfuerzo mínimos, aunque sí que me marcó la impronta que hace resonar en nuestras cabezas la máxima de que «con el hogar no se juega». Confieso que justamente hacer las camas es una obligación que cumplo a regañadientes —que lleva aparejados los valores de orden y disciplina, en los que he flaqueado a menudo— y que no he sabido transmitir a mi hijo.

36. Juego de reglas de pizarra

Una escuela llena de reglas

Juan González Ruiz[1]



Juego de reglas de pizarra.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La relación entre escuelas y reglas viene de muy antiguo

Es cosa admitida que la raíz del sistema educativo hispano, fecundado por las ideas liberales e ilustradas, se encuentra en el llamado Informe Quintana, que, recién promulgada la Constitución de 1812, propuso «los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública». Hace más de doscientos años que se viene hablando de que la enseñanza debe ser arreglada, es decir, sometida a reglas. Desde entonces, los *arreglos* escolares anuales y una variada panoplia de *reglamentos* han sido una de las armas con que se ha ido librando la batalla entre las ideas, normas y proyectos educativos de los gobiernos y la realidad de la enseñanza; entre la escuela ordenada y la escuela real.

[1] cesto, Casa Escuela de Toba de Valdivielso; muesca@gmail.com.

¿Afectaba a las mujeres esa dinámica de reglas, arreglos y reglamentos? Cabría pensar que sí, si se entendiera que cuando mencionaba al alumnado el legislador se estaba refiriendo a ambos sexos; pero la realidad social del momento era otra y mantenía unas diferencias que se reflejaban sin paliativos en los textos legales. Las reglas no eran las mismas para los niños, futuros dominadores de la sociedad, que para las niñas, futuras madres y amas de casa. La educación femenina tomaba carta de naturaleza en reglas tan marginales como marginada estaba la condición social de las mujeres. Lo exponía el liberal Manuel José Quintana en su informe, con el tono amable del más romántico paternalismo —machismo sería llamado hoy—:

> [...] no se ha olvidado de la educación de aquel sexo, que forma una parte preciosa de la sociedad; que puede contribuir en gran manera á la mejora de las costumbres, y que apoderado casi exclusivamente de la educación del hombre en su niñez, tiene un gran influjo en la formación de sus primeros hábitos, y lo sigue ejerciendo después en todas las edades de la vida humana.
>
> [...] la [educación] que debe darse á las mugeres ha de ser doméstica y privada en cuanto sea posible, pues que así lo exije el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia.
>
> [...] convenga que el Estado costee algunos establecimientos en que aprendan las niñas á leer y escribir, y las labores propias de su sexo.

Hubo un tiempo en que las escuelas estaban llenas de otras reglas, artefactos que se guardan ahora en los museos y en los recovecos de nuestra memoria escolar. Los niños y las niñas que acudían a las escuelas encontraban allí escuadras, cartabones, compases, calibres, cintas métricas, termómetros, relojes y reglas, muchas reglas. Reglas de madera plana, de cuadradillo, plegables, de plástico, graduadas o sin graduar. Reglas que servían para muchas cosas: a ellas recurrían los maestros y las maestras para algunas enseñanzas que se tenían por fundamentales en el currículo escolar: la Aritmética, la Geometría. Contar, medir y calcular iban a la par de las destrezas lingüísticas que daban nombre a aquellas escuelas germinales, las Escuelas de Primeras Letras. Con las diversas modalidades de estas reglas se iniciaba su alumnado en los rudimentos del dibujo lineal y en la distribución y el manejo gráfico de los espacios. Con su chasquido sobre la mesa se imponía el orden en la convivencia escolar; y, llegado el caso, se administraba con ellas el castigo físico, ¡ay, doloroso y tan temido como ominoso!, para las faltas muy graves de disciplina.

¿Cuánto y cómo se servían las niñas de estas reglas, de estos recursos materiales para el trabajo escolar? Poco, según se indicaba en el citado informe, liminar de nuestro sistema educativo: a las mujeres solo les era dado aprender a leer y escribir, pero nada más, a no ser la doctrina, ni siquiera las reglas elementales de la Aritmética

y mucho menos la Geometría o el Dibujo Lineal. Para la conquista por las mujeres de la enseñanza de las ciencias y las técnicas, necesitadas del empleo de reglas y otros instrumentos de medida precisos, hubo que recorrer un largo camino, aún por completar, en los dos siglos largos de la historia de nuestra escuela. Mientras tanto, medir y calcular tenían una aplicación exclusivamente femenina en dos áreas de «las labores propias de su sexo»: la costura y la cocina. Y aun en estas se hacía uso frecuentemente de la intuición aproximada antes que de la medición ajustada, como cuando en muchos recetarios se indicaba las cantidades de harina o de aceite con la fórmula: «la que admita».

No, en la escuela algunas reglas no eran cosa de niñas

O sí, pero una regla bien distinta. Porque a las niñas les aguardaba, al acercarse el tiempo de abandonar la escuela y completar su elemental formación para la cercana adultez, otra regla. No era una regla más, ni administrativa ni didáctica; era *la* regla, así señalada, con el artículo determinante, que anunciaba una madurez para la que esa escuela no las había preparado: la aparición de la menstruación. Ese momento tan crítico del desarrollo físico, tan decisivo para el futuro de una mujer, ha sido visto en el imaginario cultural y en los usos sociales como algo obsceno y sucio, que había que ocultar e incluso que sentirse culpable, algo cuya información y preparación se limitaba, en el mejor de los casos, al ámbito íntimo y familiar de las relaciones maternofiliales.

El estigma de la menstruación, de la regla, era también otra regla, impuesta en la escuela por las buenas costumbres de la moral popular y ancestral; incumplirla se consideraba, cuando menos, una cuestión de mal gusto, de «falta de educación». Este uso de tan polisémico término resultaba nefando; o, como mucho, se disfrazaba con eufemismos cuyo doble significado permanecía en el arcano femenino y en los corrillos en voz baja entre mujeres, al margen de una escuela diseñada a medida de los varones.

Al contrario que otras, esta regla era cosa exclusiva de mujeres. No era cosa de la escuela.

37. Regla

La regla de «la señorita»

Araceli López Serena[1]



Regla. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Las diferentes acepciones de la palabra *regla* resultan, cuando menos, iluminadoras en cuanto a la mentalidad que subyacía a la omnipresencia de este «instrumento rígido y de forma rectangular», que, de acuerdo con su primera definición en el *DRAE*, «sirve para trazar líneas rectas, o para medir la distancia entre dos puntos». En el colegio público en el que yo estudié EGB, entre finales de los años setenta y principios de los años ochenta —naturalmente, del siglo pasado—, este instrumento de forma, a mi modo de ver, más alargada que rectangular, tenía una función adicional a su posible empleo en clase de geometría para trazar líneas rectas o medir la distancia entre dos puntos: la «señorita» —así se denominaba, cuando yo era niña, por defecto, a todas las profesoras de EGB independientemente de su edad o estado civil— utilizaba la regla, preferentemente, para darnos con ella, a veces en la cabeza, a veces en las manos,

[1] Universidad de Sevilla; cheilop@us.es.

y llamarnos así al orden mientras ella continuaba, imperturbable, explicando lo que fuera. Esta función adicional de la regla se me antoja, en realidad, más próxima a dos acepciones del vocablo que nada tienen que ver con las matemáticas. En concreto, con las que entienden que regla es bien «aquello que ha de cumplirse por estar convenido en una colectividad», bien el «conjunto de preceptos fundamentales que debe observar una orden religiosa».

En mi etapa colegial, algo que había de cumplirse, por estar absolutamente convenido en la colectividad, era que los niños, en el aula, teníamos que estar quietos y callados atendiendo al profesor. Si nos desviábamos, siquiera mínimamente, de nuestra condición de estatuas silentes, la regla nos recordaba cuál era nuestra misión en el pupitre. De este modo, cualquier grupo de niños, sentados frente a una pizarra, generaba la sensación de estar conformando algún tipo de orden religiosa que hubiera hecho voto de silencio, sobre todo porque en aquel entonces en las aulas de los colegios públicos la presencia del crucifijo se daba tan por sentada como la de la regla de la «señorita».

Yo no era especialmente dada al silencio en clase, todo sea dicho, fundamentalmente porque en aquella época apenas había aulas de educación infantil en las escuelas, y, como mis dos padres trabajaban, mi padre precisamente como maestro, me vi cursando primero de EGB durante tres años consecutivos (a los cuatro, los cinco y los seis años). Esto trajo consigo dos consecuencias fundamentales: por un lado, la de que aprendí a leer con cuatro años; por otro, que a partir de los cinco años todo lo que oía en clase me sonaba demasiado familiar, me aburría y me obligaba a contravenir la regla del silencio y a comentarles a mis compañeros de pupitre lo que fuera. Ahí intervenía la señorita Meli —así se llamaba la mía, que murió hace apenas dos meses—, bien con la regla, bien enviándome al rincón del aula, que era otro castigo estándar de la época. Mi padre daba clase en el aula contigua a la mía y, en casa, se tronchaba de la risa diciendo que el único nombre que oía en toda la mañana, por los gritos que daba la señorita Meli cuando me pedía que guardara silencio, era el mío y que él había inferido que yo debía ser la única de la clase que no se callaba nunca. Es posible. Los demás estaban aprendiendo cosas nuevas. Yo, la verdad, carecía de motivación para hacer como que me interesaban las cosas que ya sabía.

Hoy en día, con más de veinte años de experiencia docente universitaria a mis espaldas, y aunque no he recibido formación pedagógica específica a este respecto —porque soy profesora de la Facultad de Filología, no de la de Educación—, a veces me cuento a mí misma que quizás estas experiencias de la infancia sean responsables de mi compromiso con hacer, en la medida de lo posible, un seguimiento singularizado de cada uno de mis estudiantes. No me gusta utilizar para evaluarlos una vara de medir única y homogénea. Prefiero valorar el progreso individual de cada uno de ellos y no dar por sentado que todos van a alcanzar un dominio uniforme de cualesquiera

reglas. Prefiero asegurarme de que no tengo a nadie en el aula que ya sepa todo lo que yo estoy contando y a quien yo no sea capaz de ofrecer un impulso adicional para que pueda seguir avanzando por sí mismo. Esto me obliga, normalmente, a sacrificar los fines de semana y buena parte de las vacaciones, así que de pequeña pasaba mucho tiempo castigada en el rincón del aula y de mayor paso mucho tiempo castigada en el rincón de mi salón, corrigiendo actividades de evaluación continua.

Hoy no hay reglas en forma de varas rectangulares en las aulas, pero la mentalidad de que existe un «modo establecido de ejecutar algo» —esta es la cuarta acepción de la palabra *regla*— no ha desaparecido, la costumbre de evaluar a los estudiantes de acuerdo con un conjunto de estándares preestablecidos que son comunes para todos, tampoco. Es una pena. Yo habría estado perfectamente callada toda la mañana en clase si me hubieran dejado leer cualquiera de los libros que teníamos en la biblioteca del colegio, mientras los demás seguían haciendo los mismos ejercicios que yo había hecho ya el curso anterior y el precedente. Y habría podido recomendarles a mis compañeros lecturas singularizadas. La regla de utilizar para todos nosotros la misma vara de medir —y de golpear— nos perjudicó a toda la clase.

38. Retratos escolares de grupos de niñas

Recuerdos de nuestra escuela

Isabel Grana Gil[1]



Retratos escolares de grupos de niñas.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Hoy en día, las fotografías son algo habitual en nuestras vidas. Todo el mundo dispone de un teléfono móvil con cámara fotográfica, la cultura de lo visual está cada vez más asentada en nuestras vidas. Es habitual que, cuando nos comunicamos con alguien por escrito, acompañemos el texto con una imagen y, en ocasiones, las imágenes sustituyen incluso al texto.

De hecho, tras varias décadas de intenso debate historiográfico internacional, cuyos inicios se remontan a la década de 1980, los historiadores de la educación mayoritariamente coinciden en la idea de que la fotografía, entendida como producto social y cultural, genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado. Según afirman Comas y Sureda (2021), esta convicción la convierte en

[1] Universidad de Málaga; imgrana@uma.es.

una fuente útil para la historia de la educación, siempre que sea interpretada como tal y se entienda que la subjetividad inherente a cualquier producto cultural puede aportar información objetiva de interés para el estudio histórico. Es cierto que las imágenes fotográficas contienen información objetiva y verifican la existencia de elementos, espacios o personas que la imagen hace visibles. Pero también es cierto que detrás de cualquier fotografía hay suficientes condicionantes —por qué, por quién o cuándo se tomó la instantánea— que cuestionan su capacidad de reflejar la realidad de forma objetiva.

La ley Moyano, publicada el 17 de septiembre de 1857, establecía por primera vez la obligatoriedad de la escolarización de las niñas y, por lo tanto, la existencia de escuelas femeninas, que estarán separadas de la de los niños hasta la ley de 1970, con la salvedad de la época republicana en algunos centros escolares.

La costumbre de hacer fotografías a los grupos escolares tanto de niños como de niñas se remonta al primer tercio del siglo XX, lo habitual es que nos encontremos con fotografías de grupos de niñas con su maestra, en nuestro caso.

Los retratos de niñas que nos encontramos en casa de nuestras abuelas o en los museos escolares o de la educación nos hacen recordar la escuela en la que se llevaron a cabo, es decir, una escuela que separaba la educación de las niñas y la de los niños, donde la figura de la maestra, como se ve en las imágenes, está en el centro, lo que nos indica que es la figura más importante de la escuela. También podemos ver que no son espontáneas. No se trata de mostrar cómo era realmente esa escuela o grupo escolar, sino cómo querían que se viera. Todas las niñas están perfectamente peinadas y con sus mejores ropas. Además, rara vez se hacían dentro del aula, sino en el espacio que diera lustre al centro. En general se trataba, y aún se hace, de mostrar la mejor imagen posible de la escuela.

Por otro lado, las fotografías son para recordar lo que algún día fuimos y que formamos parte de algo. Es una forma de reconocernos como parte de un grupo. Esa es la fuerza de la fotografía. Detener el pasado para recordarnos cómo éramos cuando las veamos en un momento de calma del futuro. Seguro que todos tenemos esas fotos ya descoloridas en algún lugar de nuestras casas y algunas veces necesitamos verlas para reír o tal vez llorar de nostalgia. La fotografía como recuerdo, como símbolo de lo que fue. No hay nada que nos reconforte más que ver las fotos de nuestra niñez o de la juventud. Y aunque veamos a alguien que ya no está con nosotros, más que llorar sonreímos por el buen momento que retrata la fotografía en la que aparece. En el caso de la fotografía escolar, nos hace volver a esos años de la niñez o juventud, recordar a las compañeras, a las maestras, a la escuela, a esos años entre pupitres, lápices, libretas, etc. que nos acompañaban y que eran parte de nuestras vidas.

Los retratos que se hacían y que aún se siguen haciendo, en las escuelas o centros escolares sirven para varios propósitos, entre los que cabe destacar uno de carácter

más objetivo: saber cómo era la realidad del momento, con los condicionantes que hemos nombrado, y otro de carácter más subjetivo: recordar ese tiempo pasado.

Bibliografía

Comas Rubí, Francisca y Bernat Sureda García (2021): «La Ley General de Educación de 1970 a través de las imágenes», *Historia y Memoria de la Educación,* 14, 253-287.

Imágenes de vivencias

Miguel Beas Miranda[1]



Retratos escolares de grupos de niñas.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Las fotografías forman parte del conjunto de fuentes documentales que nos permiten construir e interpretar el pasado. Muchas veces, como afirma Peter Burke (2001: 12), se han utilizado «para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o planear nuevas cuestiones». Sin embargo, cada vez se asienta más la idea de que son un testimonio complementario a otras fuentes.

Para mí, sigue siendo válido el objetivo de la historia que expresó Josep Fontana (1982: 261-263): «una herramienta para el cambio social». Considero un error quedarse en el pasado, centrarse en los objetos que se exponen, sin tener en cuenta su contexto. Valoramos los avances socioculturales que se han producido, cien años después de las imágenes que observamos, pero igualmente somos conscientes de que la integración de las personas más vulnerables, la inclusión, la equidad y el desarrollo sostenible siguen siendo objetivos actuales dentro y fuera del sistema educativo.

La imagen en la era digital tiene un papel predominante, de manera que lo icónico sobrepasa frecuentemente lo textual. Aunque tenemos constancia de imágenes desde

[1] Universidad de Granada; mbeas@ugr.es.

tiempos prehistóricos, recordamos que la invención de la fotografía tuvo lugar a finales de la década de 1830. Todavía no tiene dos siglos de existencia y su evolución ha sido muy significativa. No obstante, persisten algunos elementos que debemos tener en cuenta a la hora de su interpretación, como que una fotografía representa la realidad, pero no es la realidad en sí misma. Además, constituye un lenguaje en el que intervienen distintos factores y diferentes protagonistas, lo que implica la coexistencia de múltiples interpretaciones de una misma fotografía.

El pasado, como el futuro, tiene diversas caras, distintas maneras y perspectivas de análisis. Los historiadores conocen, interpretan y construyen los relatos históricos desde su punto de vista, que está condicionado por su entorno cultural. Esta es una de las razones por la que la historia siempre está en construcción. Pero igualmente, tanto quien construye el relato como quien lo lee debe ser consciente de que su comprensión e interpretación de las fuentes no son definitivas, ni mucho menos las únicas.

Las fotografías que observamos forman parte de la memoria colectiva, pero sobre todo de la memoria personal de las protagonistas. Son fuentes documentales, una de ellas fechada en octubre de 1933. Se incluyen a alumnas de diferentes edades, es decir, representan a alumnas y maestras de escuelas unitarias. Ambas,[2] como el lenguaje, son un medio a través del cual se expresan ideas y vivencias. Las dos imágenes tienen en común que las alumnas están colocadas de menor a mayor edad; la maestra ocupa un lugar central; reflejan una actitud pasiva ante el fotógrafo; también se observa un contexto arquitectónico y espacial muy diferente, más pobre en la imagen de la derecha. Deducimos, por la ropa y por los peinados, que están hechas en estaciones distintas y que la de la derecha es más antigua. La maestra y algunas alumnas de la imagen de la izquierda sonríen y se sienten a gusto en la escena, mientras que en las de la derecha, todas tienen un semblante serio. Son fotografías que forman parte de la historia de cada una de las protagonistas. Es como un puzle hecho con 30 o 33 fotos de carnet en un día que para cada una de ellas fue histórico. Sin embargo, sería pertinente diferenciar las vivencias personales de las colectivas, como lo hace cada familia focalizando su mirada en sus hijas o parientes.

La historia de la infancia de ambos grupos está hecha también de emociones que no comparten con nosotros, con quienes las observamos hoy. Su paso por la escuela y la huella formativa curricular no se percibe en estas imágenes. Obviamente, sin la existencia de las maestras, y sin el papel de estas y de otras niñas que posteriormente fueron protagonistas en su entorno sociocultural, la sociedad actual no existiría o no sería la misma. Somos herederos de nuestro pasado.

Unas fotografías colectivas como estas, donde se percibe una isocefalia, una forma de vestirse más o menos homogénea o unos semblantes parecidos no pueden dar pie

[2] Nos referimos a la fotografía que precede a estas líneas y a la que aparece en la reseña anterior (38).

a la idea de la uniformidad de todas las personas que aparecen en ellas, ni a la construcción de imaginarios, estereotipos o prejuicios colectivos erróneos. En la medida en la que nos distanciamos en el tiempo o cuando fotografiamos escenas parecidas en otros contextos culturales, tendemos a establecer conclusiones, a generalizar, a uniformar porque de esta manera nos facilitamos nuestras conclusiones. Sin embargo, si analizamos una fotografía escolar nuestra, tendemos a personalizar, a distinguir, a diferenciarnos dentro de la imagen colectiva. No podemos perder de vista que los retratos están compuestos con arreglo a unos criterios culturales y a la perspectiva de quien hace la fotografía, pero igualmente contienen la percepción de las personas fotografiadas y de quienes las observamos.

Las fotografías, lo mismo que el resto de las fuentes, no hablan por sí mismas; cobran vida cuando alguien las interpreta; cuando se traspasa el umbral de la vista y nos adentramos con la mirada; cuando las contextualizamos y conectamos con el mundo emocional de las niñas y maestras protagonistas.

Bibliografía

Burke, Peter (2001): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico,* Barcelona: Editorial Crítica.

Fontana, Josep (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social,* Barcelona: Editorial Crítica.

39. Boletín de calificaciones de niña

Las calificaciones en la educación de las niñas

Juana Sánchez-Gey Venegas[1]



Boletín de calificaciones de niña.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Conviene subrayar que la enseñanza regular no era la misma para las niñas que para los niños. Algunos poetas, como Góngora y Juan Ramón, o filósofas como María Zambrano lo recuerdan con bellos textos. Las niñas solían ir a casa de una señora que las atendía y cuidaba. También les enseñaba tareas propias de la vida doméstica como coser y bordar. Le llamaban la «amiga». Así dice Juan Ramón Jiménez:

> Si tú vinieras, Platero, con los demás niños, a la miga, aprenderías a, b, c, y escribirías palotes […]. No, Platero, no. Vente tú conmigo. Yo te enseñaré las flores y las estrellas. Y no se reirán de ti como de un niño torpón … (Jiménez, 1982: 19).

Juan Ramón se distancia de la escuela formal o enseñanza reglada para valorar la educación que viene de alguien que te ama, por más que aquella enseñanza de la *miga*

[1] Universidad Autónoma de Madrid; juana.sanchez-gey@uam.es.

no pudiera denominarse regular. El poeta titula este bello y tierno texto con el habla andaluz: *la miga*.

María Zambrano también recuerda la enseñanza que se impartía a las niñas. En un manuscrito de 1965 que titula *La vida de las aulas* dice:

> La «Amiga» [...]. ¿Quién no recuerda el romance de Góngora?
>
> Hermana Marica —mañana que es fiesta— no irás tú a la amiga, ni iré yo a la escuela [...].
>
> Pues que la amiga era una señora viuda o soltera libre de cuidados que recibía en su casa a las niñas, hijas todas de familias amigas suyas, y las iba educando dulcemente, enseñándoles las oraciones, la costura, hacer encaje y bordar, a cantar quizá con un poquito de solfeo, a sentarse y a caminar con gracia, a ser diligentes y suaves, a pulir y afinar eso que se llama la feminidad (Zambrano, 2007: 69).
>
> Mas no tratamos solo de la educación de las niñas, pues también se habla de la evaluación. Toda medición se nos presenta con una doble faz. La primera recuerda las palabras de Sócrates: «Una vida sin examen no merece la pena vivirse». Por ello, se requiere la mirada del otro que evalúa, reconoce, califica o descalifica. Zambrano viene a salvarnos de ese sobresalto cuando nos propone el envés de la evaluación, mediante otro también griego: «Hasta el fin nadie es dichoso» [...]. Hasta el fin nadie es desgraciado [...]. La vida en todos sus aspectos hay que irla ganando, revalidando en cada etapa y aun cada día (Zambrano, 2007: 71).

Bibliografía

Jiménez, Juan Ramón (1982): *Platero y yo,* Madrid: Taurus.
Zambrano, María (2007): *Filosofía y Educación,* Málaga: Ágora.

40. Álbum de caligrafía y ornamentación

Evolución de la enseñanza de la escritura en España

José Antonio González de la Torre[1]



Álbum de caligrafía y ornamentación.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Aunque en España el aprendizaje de la escritura pasó por fases muy diversas hasta la promulgación de las regulaciones legislativas del siglo xix, sí que existió un elemento que fue común a todas las épocas: conseguir que los discípulos ejecutaran de una manera, más o menos perfecta, formas gráficas de letras mediante la repetición de unos modelos presentados por un maestro, bien meramente por imitación o bien conociendo las reglas de cada modo de escribir. Ya Quintiliano en su *Institutio oratoria* señala que se debe comenzar por el conocimiento simultáneo del nombre de las letras y de sus formas, posteriormente conocer su orden, practicar después con estas en orden diferente al del alfabeto y terminar por las sílabas, las palabras y las partes del discurso.

A partir de mediados del siglo xvi aparecen numerosos tratados de caligrafía que introdujeron tendencias diversas en este arte. El primero de los grandes tratados fue

[1] Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, Cantabria; documentacion@muesca.es.

el *Arte subtilissima, por la qual se enseña a escreuir perfectamente*, de Juan de Icíar, publicado en 1550. Aparte de los manuales, se puede reconstruir cómo fue la evolución del aprendizaje de la escritura por las muestras manuscritas que se conservan de algunos maestros calígrafos, por las caligrafías impresas —como la de 1583 de Baltasar Ordóñez de Villaquirán—, por los carteles que utilizaba el maestro para hacer publicidad de sí mismo o por los cartelones con muestras que se colgaban en el interior de las escuelas.

Entre los calígrafos españoles más destacados a lo largo de la historia deberíamos citar, además de a Juan de Icíar, a Torcuato Torío de la Riva, a José Francisco de Iturzaeta y a Vicente Fernández y Valliciergo. En época más cercana, el más destacado sería Rufino Blanco (1861-1936), con su *Arte de la escritura y de la caligrafía: teoría y práctica*, aparecido en 1896.

Los lugares donde se impartía el aprendizaje de la escritura hasta el siglo XIX podían ser varios: en el propio domicilio de quien disponía de medios para contratar quien se lo enseñase, en las iglesias o en las escuelas privadas. Aunque en su mayoría rudimentarias y relativamente escasas escuelas autorizaban la asistencia tanto de niños como de niñas, la Hermandad de San Casiano, asociación de maestros «examinados», se opuso a finales del XVII a impartir educación mixta, con lo que en muchos pueblos se mantuvieron solo las escuelas para niños por el coste que suponía tener abiertas dos escuelas diferentes. La realidad, por tanto, era que, en una sociedad ya mayoritariamente iletrada durante el Antiguo Régimen, la mayor parte de las mujeres no solo no sabían escribir, sino que ni siquiera sabía firmar. Significativo resulta el hecho de que no es posible encontrar en los archivos a hombres analfabetos casados con mujeres que no lo fueran, aunque sí al revés.

Cuando en las primeras décadas del siglo XIX se hace efectiva la generalización de la escolarización en España, comienza la época de máxima difusión de los métodos para la enseñanza de la escritura y la posibilidad de que las mujeres, aunque en grado mucho menor que los hombres, desarrollen esa práctica, muy limitada para ellas históricamente, como hemos dicho. En el plan y reglamento de las escuelas de primeras letras del 16 de febrero de 1825 (firmado por el ministro de Gracia y Justicia D. Francisco Tadeo de Calomarde), se propone que la letra nacional que se debía enseñar era la del carácter llamado *bastardo.* Por la real orden del 7 de enero de 1835, se instaura como obligatorio el uso del *Arte de escribir la letra bastarda española* de D. José Francisco de Iturzaeta. En el reglamento correspondiente al plan de instrucción primaria que firma la regenta María Cristina, el 21 de julio de 1838, se indica como objetivo que los discípulos adquieran «una forma de letra igual, limpia, legible y agradable a la vista, sin especiales adornos». En 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública, la que ha pasado a la historia como ley Moyano. En ella se señala la escritura como materia que deberá impartirse obligatoriamente en la primera enseñanza elemental

en las llamadas Escuelas Completas, y se dice también que para obtener el título de maestro de primera enseñanza elemental se deberá estudiar necesariamente caligrafía. Durante el siglo XX, ya con la existencia en España de un ministerio específico de educación, son dos las leyes fundamentales que se publican hasta 1990 para la regulación de la enseñanza primaria: las aparecidas en 1945 y en 1970. En la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, vigente la mayor parte del periodo franquista, en el Capítulo IV del Título II se cita la escritura como uno de los conocimientos instrumentales. En la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 (la conocida como ley Villar Palasí), ya no se hace referencia explícita a la escritura, porque la Educación General Básica (EGB) se entendía más que como la manera de asimilar herramientas de aplicación utilitaria inmediata, objetivo de anteriores épocas, como el medio para «facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo». Con esta ley de 1970, se abría una nueva concepción de la educación en España y, en lo referente al aprendizaje de la escritura, se cerraba otra. Las pautas, las plumas o el borrón de tinta ya pasaron a ser historia. A la hora de abordar un recorrido a través de la evolución de la enseñanza de la escritura, una distinción fundamental que debe tenerse en cuenta es entre la caligrafía y la escritura propiamente dicha. Hasta el siglo XVIII era la belleza de la letra lo importante, mientras que en los siguientes dos siglos fue adquiriendo progresivo valor la velocidad de escribir.

La letra caligráfica por excelencia —llamada *magistral* o *de adorno*— se escribía despacio y con esmero y solía ser de tamaño grande. La letra de escritura corriente —llamada *cursiva*—, generalmente de tamaño pequeño, surgió como una modificación de algunos de los tipos de letras magistrales, para lograr una mayor rapidez en su ejecución. Los tipos de letra más generalizados en España a comienzos del siglo XX eran la española, la redondilla o francesa, la inglesa, la italiana, la gótica, la alemana y la itálica. Y cada tipo de letra precisaba el uso de una forma específica de pluma: la letra española se escribía con plumas de pala de distinto grueso, con el corte perpendicular a la hendidura; la letra redondilla, la gótica y la alemana, también se escribían con plumas de pala de distintos gruesos, pero de corte oblicuo a la hendidura; la letra inglesa y la italiana se escribían con pluma fina, única para todos los tamaños de letra; y la letra itálica se podía escribir indistintamente con la de letra inglesa o con la de letra redondilla.

Bibliografía

BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1896): *Arte de la escritura y de la caligrafía: teoría y práctica,* disponible en línea en <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/arte-de-la-escritura-y-de-la-caligrafia-teoria-y-practica—0/html/ffof1954-82b1-11df-acc7-002185ce6064_23.html#I_1_>.

Capel Martínez, Rosa María (coord.) (1982): *Mujer y sociedad en España (1700-1975),* Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.

— (1982): E*l trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930),* Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.

Cotarelo y Mori, Emilio (1913-1916): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles.* 3 tomos. Biblioteca Digital de Castilla y León, disponible en línea en <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=17103>.

Escolano Benito, Agustín (dir.) (1992): *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización,* Madrid.,Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Ediciones Pirámide.

González Pérez, Teresa (2008): «Las mujeres españolas en el sistema educativo: la construcción de programas y modelos formativos», *CLEPSYDRA. Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista* (7), 77-92.

Rico y Sinobas, Manuel (1903): *Diccionario de calígrafos españoles.* Real Academia Española. Biblioteca Digital de Castilla y León, disponible en línea en <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=1968>.

41. Sacapuntas con forma de máquina de coser

Coser

Víctor Juan Borroy[1]



Sacapuntas. Museo
Pedagógico de la Universidad de Huelva.

De mil maneras distintas hemos invitado a las niñas a tener sueños pequeños. Para cumplir el propósito de cortarles las alas y que así no pudieran volar ni muy lejos ni muy alto, la escuela se ha servido de los libros de lecturas, de los manuales de urbanidad, de la estructuración de los planes de estudios, de la presencia de asignaturas como Labores o Economía Doméstica, de los ejercicios de gimnasia y de los contenidos de distintas asignaturas que, bajo una misma denominación, planteaban objetivos y contenidos distintos para los niños y para las niñas. La familia y la institución escolar han sido lugares de socialización y de legitimación de valores discriminatorios con las niñas.

Las mujeres estaban condenadas a vivir en un mundo pequeño. Y en la escuela se las preparaba para que pudieran cumplir esa condena sin apenas protestar, sin apenas quejarse. Su existencia transcurría entre las cuatro paredes del hogar.

Podemos decir que el universo de los niños y de las niñas, de los hombres y de las mujeres, casi no han tenido relación. En este terreno de la desigualdad nada es

[1] Museo Pedagógico de Aragón, Universidad de Zaragoza; vjuan@unizar.es.

neutro, aséptico o inocente. Ni los libros de lecturas, ni los problemas de aritmética, ni las ilustraciones que iluminaban los libros, ni la organización de los espacios ni, por supuesto, el lenguaje.

Las mujeres han vivido en el lado oculto de la luna, lejos de la mirada de la sociedad. Y aunque hemos avanzado mucho, todavía hemos de arrojar luz para contarnos lo que pasa en ese lado de la realidad que nadie mira.

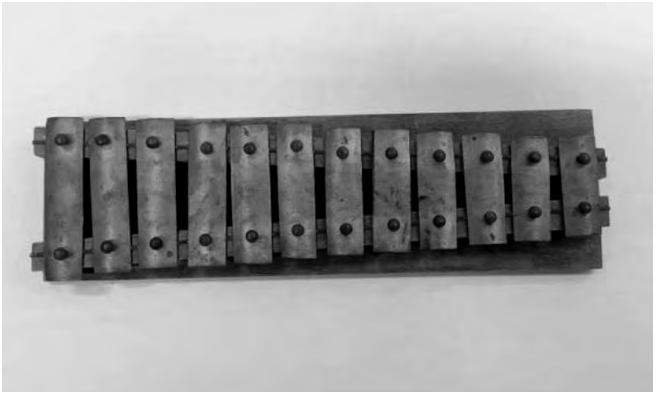
Quizá como soy educador, también soy optimista. Por eso redacto este texto en pasado. Querría que la discriminación y el sexismo fueran un asunto superado, pero de vez en cuando aún leo noticias o escucho a mi alrededor cosas que me hacen pensar que no hemos superado todavía las barreras que han limitado el crecimiento de la mujer. En demasiadas ocasiones son precisamente los más jóvenes quienes reproducen estereotipos. Basta pensar en el escaso número de mujeres que cursan carreras STEM —Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas— para concluir que, aunque hemos recorrido un largo trecho, todavía nos queda mucho por hacer para que la igualdad sea una realidad. Hemos de trabajar para liberarnos de esa manera estrecha de entender la educación de la mujer, hemos de ventilar cada rincón de nuestro cerebro para librarnos del rancio sexismo y de la trasnochada discriminación. Es necesario que entren la luz y el aire limpio en las instituciones, en los currículos, en el lenguaje y en el ordenamiento jurídico, para barrer centenares de años de reproducción de unos roles injustos. De un modo menos burdo, de una manera menos evidente, pero la invitación que se hace a las niñas para crecer y vivir en un mundo pequeño sigue estando presente.

En un museo pedagógico, pequeñas piezas como esta, un sacapuntas con forma de máquina de coser, un sacapuntas para niñas, guarda un secreto y nos permite contar esta historia de discriminación de la mujer. Porque solo las niñas planchaban, cocinaban, limpiaban, fregaban, cosían y atendían las necesidades de los miembros de la familia. Este sacapuntas nos habla del mundo pequeño en el que se condenaba a las niñas a tener sueños y aspiraciones pequeñas. Y al contarlo, contándonoslo, estamos en camino de poner remedio a esta injusta desigualdad.

42. El carrillón de láminas

El carrillón de María

Mar Galera-Núñez[1]



Carrillón de láminas. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

El carrillón de láminas toma su nombre de un antiguo instrumento compuesto por grandes campanas que normalmente se situaban en grandes edificios como iglesias o ayuntamientos. Las campanas estaban afinadas formando una escala y percutiendo sobre ellas, directa o indirectamente, se hacían sonar diferentes melodías. Este carrillón ha sustituido las campanas por láminas metálicas de distinto tamaño que se corresponden con las notas musicales de una escala y se percuten con unos pequeños macillos denominados baquetas. El carrillón de láminas es un instrumento fácil de tocar y para el que no se requiere una técnica instrumental muy compleja. Dada su simplicidad y el sonido afinado y agradable, este tipo de piezas instrumentales comenzaron a comercializarse como juguetes y con la llegada de los aires de renovación pedagógica de la escuela nueva y su influencia en la educación musical, podíamos empezar a verlos en determinadas escuelas.

María era una niña distinta, o al menos eso era lo que siempre le decía la hermana Justina: «¡Siempre en las nubes, María! ¿Es que no te has dado cuenta de que se te ha desenhebrado la aguja y estás dando puntada sin hilo? ¿Por qué no puedes ser como las demás y prestar atención a la labor?». Pero lo cierto es que a María le importaban

[1] Universidad de Sevilla; mgalera@us.es.

poco las jaretas, los festones o los sobre hilados. Aquello le aburría tanto… No sabía por qué, pero siempre que estaba en la escuela, realizando cualquier tarea repetitiva, su cabeza y su oído se iban de paseo. Un pájaro que piaba en el árbol cercano a la ventana, los repiques de las campanas del ángelus que precedían al repique de maitines, el zumbido de una mosca que se había quedado atrapada tras el cristal, el roce del hábito de la hermana cuando se acercaba a revisar el trabajo de otra compañera… todos esos sonidos, ya fueran uno por uno o formando un paisaje perfectamente orquestado, eran más interesantes que aquello que la hermana había dispuesto para ese día. A María le encantaba escuchar a su madre cantar mientras estaba haciendo las faenas de la casa y también a las monjas del coro del convento cercano. En los momentos de hastío o aburrimiento todos esos sonidos guardados como pequeños tesoros en su cabeza volvían a cobrar vida en su imaginación. Un día, la hermana Teodora le ordenó organizar los materiales de un viejo baúl que encontraron en un armario de la escuela. El baúl estaba lleno de objetos muy diversos: un pizarrín medio roto, unos tinteros de distintos tamaños y colores, juegos de reglas de madera, diferentes plumas de dibujo, cajitas de latón… Todo estaba medio roto y cubierto de una densa capa de polvo… y entre todos esos objetos, encontró uno que le llamó especialmente la atención. Parecía una escalerita de láminas ordenadas de mayor a menor tamaño y dispuestas sobre un pequeño trozo de madera. Siguiendo un impulso, María golpeó con su uña una de las láminas. El sonido era cristalino, pero muy débil. Estaba segura de que podría sacar un sonido más claro y definido si utilizaba algún objeto diferente. Pensó en las plumas y decidida percutió la madera de una de ellas contra una de las láminas de ese pequeño artilugio. Esta vez el sonido tenía más cuerpo y presencia. Pensó que seguro que entre todas las cosas que había en el baúl podría encontrar algo más adecuado con lo que tocar esas láminas. Rebuscando hasta el fondo, encontró dos palitos terminados en una pequeña bolita de madera. Y, entonces, comenzó a dejarse llevar. Probó a tocar las láminas en orden, desde la más larga a las más corta. Después, hizo lo mismo, pero al revés, comenzando desde la más pequeña hasta la más grande. Se dio cuenta de que las láminas pequeñas tenían sonidos muy finos y agudos, mientras que en las más largas los sonidos eran más graves. Le encantaba la pequeña melodía que brotaba cuando dibujaba líneas horizontales con los palitos recorriendo de un solo golpe todas las láminas de aquel instrumento. Enseguida descubrió que en ellas se guardaban melodías conocidas, tan solo era necesario descifrar el orden en que debía hacer sonar los diferentes trozos de metal. Aquello no tenía fin. Cuando se dio cuenta se había pasado más de dos horas delante de aquel instrumento y no había organizado nada de lo que había en el baúl. La hermana Teodora la iba a matar, pensó. Al momento apareció la monja: «¿Todavía anda todo esto así, María? Si llevas horas aquí metida…». Entonces María comenzó a hacer sonar el pequeño instrumento con una de las melodías que el coro de monjas solía cantar. La hermana Teodora se quedó

boquiabierta y avisó al resto de monjas y profesoras para que pudieran disfrutar del pequeño concierto improvisado. Desde aquel día, María fue nombrada alumna-música y tocaba su instrumento para avisar cuándo salir al recreo, llamar a la oración o indicar el momento de vuelta a casa. Pero sus funciones no solo se reducían a eso, también solía amenizar los momentos dedicados a las labores. Las hermanas pensaron que si María se dedicaba a tocar su instrumento en vez de a coser no perderían a una gran costurera, sino que ganarían una notable instrumentista.

43. Peonza

Las vueltas que da la vida

Ángel Serafín Porto Ucha[1] | M.ª Raquel Vázquez Ramil[2]



Peonza. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Según María Moliner, en su *Diccionario de uso del español* (2007), la peonza es un juguete, denominado también *peón,* particularmente desprovisto de púa o punta de hierro, que se hace girar o bailar, azotándolo. En el *Diccionario de autoridades* (1734) aparece registrado como *galdrufa.* Otras acepciones relacionadas son *tanguillo* (trompa que se hace bailar con un látigo), *trompa* o *trompo,* que la autora citada recoge como «juguete que consiste en un trozo de madera de forma aproximadamente cónica, con una púa metálica en el vértice; se le arrolla una cuerda en espiral [zumbel] y se lanza reteniendo el cabo de esta, con lo que gira en el aire y sigue girando sobre su punta al soltarse de ella y llegar al suelo».

Estamos, pues, ante una manifestación del juego infantil, para niños y niñas, con distintas modalidades, según los lugares. Tradicionalmente, a nuestro parecer, la

[1] Universidad de Santiago de Compostela; angelserafín.porto@usc.es.
[2] Universidad de Valladolid; mariaraquel.vazquez.@uva.es.

peonza desprovista de púa es la que mejor se adapta al juego infantil femenino. Se trata de un juego funcional, sensomotor, dinámico, de precisión, que requiere adiestramiento psicomotor, de duración variable, del que se viene ocupando ampliamente la investigación etnográfica, la didáctica y educativa, la lingüística e incluso la científica. En su práctica grupal, se trata de un juego competitivo, de reglas lógicas y sociales. El tema aparece recogido en el refranero popular: «Bailar como un trompo» —ser diestro en el baile—; «Polo San Martiño, trompo no camino», por su carácter estacional, pues se practica en otoño (Veiga García, 1998: 217). También Goya lo trata en la pintura, en el famoso cuadro *Muchachos jugando a la peonza,* que anuncia una nueva educación de los jóvenes, con la mentalidad de la Ilustración.

Si nos centramos en el contexto general del juego, desde el punto de vista histórico-filosófico, ya Platón se ocupó del particular; tradicionalmente se lleva citado como el primero en valorar el juego como actividad útil en los aprendizajes. Así, aparece en las *Leyes;* también Aristóteles abordó la bondad del juego como elemento didáctico. Otros autores posteriores como Kant y educadores reformistas, Comenio, Rousseau, Pestalozzi o Froebel, significaron la utilidad del juego como estrategia educativa. A partir de las primeras aproximaciones globales, se multiplicaron las teorías y los estudios; Spencer, Wundt o Groos serán solo los pioneros en las interpretaciones del juego. En el conjunto de la Escuela Nueva, destaca Claparéde, ejemplificando las relaciones entre fines lúdicos y fines del trabajo. Desde el punto de vista sociocultural destacan Vigotski o Elkonin, y la teoría biologicista de Piaget. Entre las distintas clasificaciones, la de Roger Caillois.

Prácticamente, todos los manuales nos presentan maneras distintas de jugar a la peonza, básicamente cuando se trata de la modalidad en grupo. En el caso de los equipos, por ejemplo, se lanza el trompo o peonza, se coge con la palma de la mano bailando, se le dan golpes al juguete sin dueño y se deposita en la línea central, tratando de acercarlo a la línea de la meta, para, finalmente, ganar la partida.

Es uno de los juegos tradicionales más delimitados en el tiempo, de práctica semiabandonada —de ahí la importancia de estos trabajos de recuperación—, a menudo con una función lúdica, de competición, en el que el niño o la niña más hábil tirará más veces y en el que pueden establecerse secuencias. Según el criterio de cooptación, puede practicarse en la escuela, en la aldea o en el barrio. En la escuela, por edades, es adecuado para la educación primaria y secundaria.

En cuanto a materiales, tenemos constancia de peonzas elaboradas con arcilla y semillas en épocas remotas; las más habituales fueron las de madera, especialmente maderas duras como la de la encina, boj, haya o espino, que resistían los golpes y se podían pintar de diferentes colores o ilustrar con pequeños dibujos. Dado el material, las peonzas solían salir de las manos de artesanos de la madera, como ebanistas, carpinteros o fabricantes de muebles (Gimeno Malumbres, 2010). En la actualidad, y aunque

el juego como tal ha perdido relevancia, se fabrican peonzas de plástico o fibra de carbono, pero sin el significado del juego tradicional que hizo feliz a tantas generaciones de niños y niñas.

Grunfeld, en *Juegos de todo el mundo* (1978) hace referencia a su práctica en diferentes partes del mundo. En muchos pueblos de América se le conoce como *trompo*. Veiga García (1998) ha registrado distintas denominaciones en el conjunto de la península ibérica: *chimpa, buxaina, trompo* (Galicia); *baldufa* (Baleares); *trompa, peonza* (La Rioja, Castilla y León); *trompes* (Valencia); *peón, peonza, sevillanas* (Andalucía); o *pião (Portugal)*.

Pero la peonza o trompo no es mero juego infantil, es la vida misma, en palabras del poeta uruguayo Líber Falco:

> La vida es como un trompo, compañeros.
> La vida gira como todo gira,
> Y tiene colores como los del cielo.
> La vida es un juguete, compañeros.

Bibliografía

Gimeno Malumbres, Guillermo (2010): *Colección de juegos infantiles: la peonza,* Segovia: Museo del Juego.

Jurado Soto, Juan José y Luis Miguel Ramas Ramírez (2017): *Juegos cooperativos con trompos, peonzas y perinolas, y otras actividades con el juguete que gira,* Madrid: CCS.

Moliner, María (2007): *Diccionario del uso del español,* Madrid: Gredos.

Veiga García, Francisco Manuel (1998): *Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais,* tesis doctoral, 2 vols. USC. Facultad de Ciencias de la Educación. Director: Ángel Serafín Porto Ucha.

44. Recortables de muñecas

Jugar a las mariquitas

Eugenio Otero Urtaza[1]



Recortables de muñecas.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Cuando yo era niño se llamaba «jugar a las mariquitas», un nombre que viene de los recortables de muñecas que ya existían en España hacia 1920. Eran unos folios de papel en los que aparecían unas niñas y unas prendas de vestir que se recortaban con unas tijeras. Los vestidos tenían unas aletas que permitían sujetarlos a la niña y se iban cambiando, y en eso, en un tiempo en que no existían las televisiones en casa, se pasaba una tarde lluviosa. Era un juego de niñas, pero los niños pequeños no teníamos esa conciencia que hoy se dice *de género* y yo me pasaba horas con mis hermanas recortando las muñecas y los trajes y vistiéndolas. Era un niño muy tranquilo en casa y un demonio para las monjas primero y después para los maestros y profesores en la escuela primaria y el instituto, hasta que cumplí catorce años y empecé a ser más aplicado. Mi mamá no entendía que fuese un niño tan pacífico en casa y tan rebelde en las aulas. Yo recuerdo que tenía un espíritu bastante insumiso ante aquel ambiente autoritario, pero realmente no era trasto, simplemente desconectaba y pensaba en mis cosas, de las que me despertaba alguna que otra bofetada o mofa del maestro. Además

[1] Universidad de Santiago de Compostela; otero.urtaza@usc.es.

de jugar a las mariquitas con mis hermanas, una costurera venía por casa, analfabeta y sabia —entonces no había mucha industria de la confección y en las casas se hacía nuestra vestimenta—, de la que aprendí a enhebrar la aguja, a hilvanar y a coser botones, entre otras cosas. Yo creo que no tenía más de siete u ocho años.

Los niños también teníamos nuestros recortables, debía de ser hacia 1960 o 1961, pero no recuerdo que me interesaran. Eran soldados antiguos, todos iguales, con un colbac como gorro terminado en penacho y una espingarda al hombro o entre las manos, que eran difíciles de recortar. Por la base tenían una pestaña para ponerlos de pie, pero era una misión imposible, se caían siempre. Así que no me atraían nada, prefería jugar a las mariquitas. Era una actividad sosegada que frecuentemente alternaba con otras, como dibujar mis historias, que alguna vez recortaba, y ponía a los muñecos a hablar unos con otros sobre un mesado, conforme con la historia que bullía en mi cabeza. Claro está, de estas cosas no podías hablar en clase con otros niños porque me hubiesen dicho que era una nena y se burlarían de mí. En la escuela jugábamos a intercambiarnos los cromos mediante el juego de la pared, que consistía en dejarlos caer desde una cierta altura del muro y si alguno tocaba otro que ya estaba en el suelo, el afortunado podía recogerlo. Por supuesto, lo que más interés suscitaba eran los equipos de fútbol de la liga, que tenían jugadores difíciles de conseguir —los pollones contrarios a los pacotas, que eran los cromos que reiteradamente salían de los sobres—, lo que dificultaba mucho completar el álbum. Era una actividad que suponía un importante elemento socializador fuera de las aulas a principios de curso.

Haciendo una incursión de cómo están ahora las mariquitas y las filas de soldados recortables que se vendían cuando yo era niño, me encuentro con que existe una actividad coleccionista con el material de las casas editoriales más importantes, entre otras, Casa Paluzie de Barcelona (1865-1940), Seix Barral, de Barcelona, la editorial Hernando (1828-1936) y Ediciones La Tijera de Madrid (1924-1962). La Associació catalana d'amics del retallable, fundada en 1986, se dedica a conservar este patrimonio tan fungible y gris, así como otras asociaciones presentes en otros países europeos. Entre las ilustradoras, fueron muy célebres las muñecas recortables de María Pascual Alberich (1933-2011), publicadas por las editoriales Toray y Susaeta. Pero aunque empezaron a ser populares en España hacia 1920, lo cierto es que la primera muñeca —si así pudiera decirse porque es una elegante señora— recortable conocida que podría desvestirse y vestirse (solo el sombrero) data de 1791. Apareció en la revista alemana *Journal des Luxus und der Moden,* publicada en Weimar, como un «juguete para niñitas» que también podía interesar a mujeres adultas. Hacia 1810 surgieron varias compañías europeas que sacaron muñecas recortables, como la marca inglesa S.& J. Fuller, con *The Little Fanny*, un estuche de cartón con siete figuras recortadas, una cabeza de cartón y cuatro sombreros que se conserva en la Grummond Children's Literature Collection de la University of Southern Mississippi. Desde entonces, una

cantidad importante de editoriales de cuentos infantiles sacaron historias y muñecas recortables; su época dorada fue entre 1900 y 1970. Ya en una última fase se ha visto otro tipo de iniciativas como el caso de Tom Tierney, que creaba muñecas de papel y las vestía con prendas de alta costura y que también ilustró a Barbie.

No es posible en una nota recordar todas las editoriales e ilustradores que hicieron estos recortables. En España, las editoriales Roma y Bruguera fueron muy activas todavía en el tercer cuarto del siglo XX. Esta última llegó a editar muñecas de la casa Famosa, como Nancy, e incluso una serie de dibujos de moda como Heidi y Marco. Hoy los hay de lujo, como los que hizo la casa Louis Vuitton en 2013 junto a la estilista Kim Hersov y la ilustradora Kerrie Hess. También algunas modelos se han prestado para los recortables, como Kate Moss o Beyoncé, pero esto ya es otra cosa.

Los recortables no deben descuidarse como herramienta pedagógica, y ya Fröbel los tenía entre sus ocupaciones. Son baratos y ayudan a construir relatos que pueden ser una alternancia con otro tipo de juegos y los ordenadores. Recortar figuras planas reclama mucha atención y desde luego es un logro posible, más que los recortables volumétricos de papel, pues creo que no son muy indicados para los niños pequeños. Algunas ilustraciones recortables pueden también fijar muchos conocimientos escolares porque presentan oficios y tipos característicos, escenas de vida y paisajes, además recuperan personajes y hechos históricos que como en el caso de la Guerra Civil fueron recogidos por Ricard Martí y Manuel Ortega.

Bibliografía

Coello de la Rosa, Yanira (2018): *Mis recortables,* trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna, disponible en línea en <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7153>.

López Sala, Francesc d'Assis y Luis Martín Sanz (2009): «Los recortables vistos por sus coleccionistas», *Educación y Biblioteca,* 173, 85-89.

Medina, Guillem y Nuria Simón (2015): *Vestidas de papel: un recorrido nostálgico por las muñecas recortables de nuestra niñez,* Madrid: Editorial Diablo.

Algo más que sueños de papel: las muñecas recortables

M.ª Raquel Vázquez Ramil[1]

Las muñecas recortables o los recortables de muñecas, llamados también mariquitas o mariquitinas en algunas zonas de España y cuquitas en América del Sur, son figuras bidimensionales dibujadas o impresas en papel que representan a una niña o una mujer, generalmente con vestuario y complementos.

Las figuras recortables alcanzaron notable éxito a mediados del siglo xviii en Francia (*pantins,* similares a las marionetas) y otros países europeos, como entretenimiento de la realeza y las clases altas, muchas veces con intención satírica y para diversión de adultos. En el siglo xix, el abaratamiento de las técnicas editoriales, la expansión de la prensa y el impulso de la alfabetización promovieron la oferta de figuras recortables asequibles y muy estimadas, dirigidas especialmente a las niñas, aunque también hubo recortables para niños, que representaban soldados o escenas bélicas e, incluso, los hubo de construcciones, más sofisticados.

En España alcanzaron gran popularidad a partir de los años treinta del siglo pasado, convirtiéndose en el juguete favorito de muchas niñas. Se trataba de un entretenimiento sencillo y económico, que permitía desarrollar la motricidad fina en el recorte cuidadoso de contornos y, sobre todo, la creatividad, pues muchas veces el vestuario era ampliado por las niñas con sus propios diseños y creaciones.

Además de juguete barato, los recortables son testimonio de su época, de las modas e incluso de las actitudes femeninas. Sirven, por tanto, para observar la evolución de las costumbres, desde el divertido y entrañable ajuar de las niñas de los años treinta, a los trajes más serios de los cuarenta, con sus ideales de la niña bien, hasta llegar al desenfado de los años sesenta y setenta. A partir de entonces pierden arraigo entre la infancia, para convertirse en objeto de coleccionismo destinado a nostálgicos o en elemento pedagógico para enseñar costumbres o recrear personajes históricos.

[1] Universidad de Valladolid; mariaraquel.vazquez@uva.es.

Entre quienes diseñaron muñecas recortables destacan nombres como el escritor Antonio Joaquín Robles Soler (1895-1983), conocido como Antoniorrobles, con una pequeña obra que hoy es un tesoro: *8 cuentos de niñas y muñecas recortables* (1930). Hubo también mujeres, consideradas pioneras del cómic español, como Violeta Suárez Meana (1929-2015), que en la década de los cuarenta diseñó la serie de recortables Pitusilla para la editorial Ameller, además de ilustrar historias femeninas para sellos como Juvenis o Ferma. La catalana Enriqueta Bombón Espinet (1925-1999) se inició como ilustradora de la revista *Pelayos* (1937) y dibujó numerosos recortables para editoriales como Bruguera, Casulleras y Ameller; por encargo de esta última realizó en los años cuarenta una serie de recortables con trajes regionales y de algunos países de Europa, muy curiosos y codiciados, que se conservan en la Sala Goya de la Biblioteca Nacional de España.

Otros ilustradores destacados son: Daniel Bas (1924-94), que dibujó recortables para editoriales como EVA; Juan Martínez Buendías, Tínez (1893-1957), que realizó para la editorial TBO recortables como la colección de Shirley Temple o Diana Durbin; o Frank Alpresa (1900-1970), cartelista del PSUC durante la Guerra Civil, y luego ilustrador de cuentos e historietas para Bruguera y J. Janés, con colecciones tan delicadas como Recortables para ti.

El Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico (CIPE), vinculado al Museo del Traje (Madrid), conserva una excelente colección de recortables, juegos de montaje y *ephemera,* catalogados y recogidos en las páginas de Ceres, Colecciones en Red del Ministerio de Cultura y Deporte de España. En ellas podemos ver las creaciones de Ediciones La Tijera, que entre 1924 y 1965 publicó preciosas colecciones de recortables de construcciones civiles, escenas militares y, por supuesto, muñecas.

En la actualidad, internet ofrece la posibilidad de descargar plantillas e imprimirlas a demanda. Se prefieren otros materiales más resistentes que el papel, como el plástico o los adhesivos, tan fáciles de pegar como de olvidar, pero para varias generaciones las muñecas recortables de papel seguirán siendo el tesoro que se descubría en el pequeño kiosco del barrio, con el afán de elegir la muñeca más bonita en el catálogo que se exponía ante nuestros ávidos ojos infantiles, en los que latía la misma curiosidad que en los de nuestras madres años antes. Parafraseando a Machado, puedo decir que «mi infancia son recuerdos» de tardes jugando con las muñecas recortables que conservo en casa, como parte entrañable de mi pequeño mundo.

Bibliografía

CAPELO, Alejandro (2019): «Francisco Alpresa del Río», *Tebeosfera,* disponible en línea en <https://www.tebeosfera.com/autores/alpresa_del_rio_francisco.html>.

Cepriá, Félix y Adolfo Gracia (2008): «Enriqueta Bombón Espinet», *Tebeosfera,* disponible en línea en <https://www.tebeosfera.com/autores/bombon_espinet_enriqueta.html>.

Cepriá, Félix e Iván Olmedo (2008): «María del Carmen Violeta Suárez Meana», *Tebeosfera,* disponible en línea en <https://www.tebeosfera.com/autores/suarez_meana_maria_del_carmen_violeta.html>.

Johnson, Judy M. (2005): «History of Paper Dolls», *The Dolls Sourcebook,* disponible en línea en <opdag.com>.

López Sala, Francesc A. y Luis Martín Sanz (2009): «Los recortables vistos por sus coleccionistas», *Educación y biblioteca: revista de documentación y recursos didácticos*, año 21, n.º 173, 85-90.

Lozano, Margarita (2022): «Muñecas recortables», disponible en línea em <https://mariquitinas.wordpress.com/>.

Ramos Pérez, Rosario (2003): *Ephemera. La vida sobre papel: Colección de la Biblioteca Nacional,* Madrid: Biblioteca Nacional de España.

Simón, Nùria y Guillem Medina (2020): *Vestidas de papel. Un recorrido nostálgico por las muñecas recortables de nuestra niñez,* Madrid: Diábolo Ediciones.

Los vales de (buena) conducta

José Ignacio Cruz Orozco[1]



Vales de buena conducta.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Las imágenes de los objetos que comentamos nos inducen a retroceder en el tiempo y situarnos en un modelo educativo vigente hace ya unas cuantas décadas. Son por tanto testimonios de un pasado prácticamente desaparecido. La escuela segregada a la que asistían las niñas se encontraba regida por una serie de principios pedagógicos propios de la época, por lo general, bastante alejados de los que actualmente estructuran el sistema educativo. En concreto, observamos cuatro láminas o cartulinas de pequeño tamaño, con iconografía y mensajes muy claros y concisos. Empleando la terminología de aquella época, lo que observamos son *vales de conducta,* los cuales se otorgaban a las alumnas de acuerdo con su comportamiento, aunque por norma general las maestras y profesoras las entregaban a aquellas que destacaban por su buen comportamiento. Constituían, hasta cierto punto, el contrapunto a las malas calificaciones o, más concretamente, a las conductas consideradas como inadecuadas o poco edificantes, dentro de la rígida observancia moral de aquellos años: una intervención basada en potenciar mediante el premio las pautas de conducta consideradas como positivas.

[1] Universitat de València; jose.i.cruz@uv.es.

En concreto estos vales nos hablan de unos conceptos interesantes: *puntualidad, comportamiento* y *aplicación*. En relación con la *puntualidad* no cabe mucha más explicación. Se consideraba una norma que definía a las personas con un buen comportamiento social. En la escuela se practicaba en extenso, con su horario de entrada y salida, su tiempo de recreo y la sucesión de asignaturas hora tras hora. La viñeta en cuestión nos indica que la alumna debía interiorizarla correctamente, para después aplicarla en sus actividades cuando hubiera abandonado el colegio. La imagen nos lo indica expresamente. Hay que acudir en hora a las citas que tengamos. En este caso, de acuerdo con el rol social que se asignaba a las mujeres, no se trata de una obligación laboral. Podemos aventurar que se puede tratar de una gestión administrativa o de una visita relacionada con la salud. Y puestos a imaginar, el mensaje parece indicar que hay que ser puntuales, aunque luego nos toque permanecer un buen rato en el banco de la sala de espera, uno de los objetos sobresalientes, si no el que más, de la viñeta.

El vale sobre *comportamiento,* o más concretamente sobre el *buen* comportamiento, teniendo en cuenta la iconografía y el contexto de la época, está claramente referido al ámbito de lo moral. La niña que lo recibe ha observado unas pautas de comportamiento de acuerdo con los mandatos de la moral católica. La lámina se encuentra repleta de simbología religiosa. Un ángel le concede la máxima calificación, 10, mientras le señala el camino a seguir, en el trascurso del cual debe continuar perseverando en el buen comportamiento y evitar caer en el pecado. Todo ello bajo la omnipresencia de un ente que todo lo ve y aceptándolo en la posición de humillación, en el que toda buena cristiana debe recibir los mensajes divinos.

Más enjundia plantean los dos vales restantes rotulados bajo el epígrafe de *aplicación*. Hoy en día ese término nos lleva al universo de las nuevas tecnologías. Más concretamente a los mil instrumentos y herramientas digitales que estamos obligados a emplear constantemente, ya sea para gestiones laborales, para comunicarnos con las grandes corporaciones o para mantenernos en contacto con amigos y familiares. Antes de la irrupción de la tecnología digital en nuestras vidas, dentro del universo escolar, la aplicación hacía referencia al esfuerzo con que el alumnado realizaba las tareas encomendadas y el grado en que desarrollaba una buena conducta. Tal como observamos en uno de ellos, la aplicación no solo había que demostrarla en el aula. Resultaba importante que se siguiera también fuera del espacio escolar. Así, se consideraba mucho más conveniente para cualquier alumna que, tras el horario escolar, permaneciera en un entorno conocido y controlado como el hogar leyendo alguna lectura edificante, antes que acceder a ambientes poco conocidos, con el peligro que podían suponer las *malas compañías*. Aquí la perspectiva de género resultaba evidente. Las niñas eran consideradas mucho más débiles que los niños, por lo que debían desenvolverse en espacios muy controlados, como el colegio y el hogar familiar, donde se podían supervisar al máximo las influencias externas.

El último vale nos permite completar la descripción de esta peculiar práctica educativa con un aspecto interesante. Uno de los puntos débiles de los programas formativos escolares que tienen por finalidad el fomento e implantación de pautas de comportamiento se relaciona con la dificultad de evaluar su interiorización. Mientras en las asignaturas tradicionales, el sistema de exámenes y la dinámica curricular permite conocer con relativa exactitud el conocimiento alcanzado por el alumnado, el aprendizaje de las pautas de buen comportamiento resulta mucho más complicado de evaluar. De ahí la necesidad de recurrir con insistencia al refuerzo positivo. En este caso tenemos un vale de aplicación sin iconografía alguna identificado solo por el nombre del colegio. Se otorgaba a la niña que había destacado en el comportamiento deseado y que, a buen seguro, podía ser canjeado por algún objeto de interés: un dulce, un material educativo, una estampa, un libro, etc.

Como ya señalamos, en la actualidad, el término *aplicación* nos remite al universo digital. Aunque podamos rastrear algo de lo comentado en la presente realidad educativa, especialmente en lo relacionado con la enseñanza de la religión, ahora se analizará con otros enfoques y a partir de diferentes conceptos. Sirva como argumento que, incluso, una entidad tan conservadora, en el buen sentido de la palabra, como la Real Academia Española, cuando enumera en su diccionario las acepciones del vocablo *aplicación*, no menciona nada de lo que hemos descrito aquí.

46. Medallas de premios de conducta

El elogio al buen hacer

Beatriz Seco González[1]



Medallas de premios de conducta.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La educación constituye un pilar fundamental en el aprendizaje de la sociedad, donde entran en juego aspectos muy diversos relacionados con las normas de comportamiento, creencias, valores, etc., que siempre van a estar condicionadas por la realidad en la que se enmarcan.

Son muchos los textos, de carácter educativo o no, que se han utilizado como vehículo para modelar aspectos relevantes de la educación, siempre directamente relacionados con principios morales, religiosos o políticos del momento. En estos textos, de forma concreta, se alude al conocimiento o comportamientos que debe tener una niña o un niño, en la familia o en la sociedad. De ahí que se publicaran numerosos manuales o reglas de urbanidad de forma diferenciada para niños y para niñas, donde se establecían las normas que se deberían adoptar en distintos ámbitos cotidianos, por ejemplo, los relativos al culto, para con los padres, en la escuela, de limpieza, deberes para con los iguales, respeto a las personas con dignidad, etc.

[1] Museo Pedagóxico de Galicia; beatrizseco@edu.xunta.gal.

Todas estas normas establecían el conjunto de reglas a las que se deberían ajustar sus acciones para hacer amable su trato en la sociedad, estableciendo de este modo las diferencias entre personas bien educadas o mal educadas. En este contexto de acogimiento a las normas establecidas, y concretamente dentro del ámbito educativo, se remarcaba con los premios y castigos que se llevaban a cabo según fuera el cumplimiento de las reglas estipuladas.

La condecoración o premio a un buen comportamiento o cumplimiento de las reglas supone una satisfacción por la práctica del bien (entendido en el contexto concreto) y el castigo era considerado una consecuencia del descuido del deber. El premio se reforzaba en el ámbito educativo con la creación de condecoraciones a modo de títulos o diplomas que se entregaban al alumnado y podrían alabar su conducta, su trabajo o ambos. De este hecho se tiene constancia hasta casi finales del siglo XX. En este sentido, puede servir de ejemplo mi propia experiencia personal, que en mis años de escuela, durante la década de los ochenta, presencié la entrega de tan honorables reconocimientos, a los que debo añadir también que se colocaba una banda sobre la niña que obtenía calificaciones excelentes, tanto en conducta como en trabajo a lo largo del curso. Sin duda, un reconocimiento «público» que enorgullecía tanto a la profesora encargada de su curso como a la propia alumna; era reconocido así su esfuerzo y comportamiento en un acto solemne.

Existían también otras condecoraciones, como medallas que se colocaban al alumnado meritorio de ellas, como las piezas que dan pie a esta reseña; estas aludían a una conducta digna de elogio, que generalmente estaban relacionadas con el mismo tipo de acto «público» de conmemoración, como se explicó anteriormente, en el que se realizaba la imposición de las medallas. Normalmente estaba presente todo el alumnado y profesorado del centro.

En conclusión, el estudio y aprendizaje que se realizaba en la escuela estaba considerado como trabajo y servicio, obligación de los escolares, para sentirse útiles en la sociedad, desarrollar su inteligencia y conocer sus obligaciones sociales, en el caso de las niñas, dando especial importancia al rol de la mujer en la familia y en la sociedad.

También era considerado un servicio, puesto que era una misión que había que cumplir y con ello se realizaba un servicio a la comunidad (familia, sociedad…). Por todo lo cual, se consideraba tan importante el elogio de este buen trabajo y servicio y se dedicaban esfuerzos a materializarlo en forma de premios para así reforzar el buen hacer.

Bibliografía

Ce Monlau, Blas (1885): *Tesoro de las niñas arreglado al Tesoro de los niños (aprobado por Real Orden de 30 de enero de 1879),* Madrid: Librería de Hernando.

Pascual de Sanjuán, Pilar (1919): *Breve tratado de urbanidad para las niñas,* Barcelona: Hijos de Paluzie editores.

VV. AA. (1964): *Formación Político-Social,* Madrid: Artes Gráficas Ibarra.

Saberes femeninos: *Cartilla Moderna de Urbanidad,* 1928

Erika González García[1]



Cartilla Moderna de Urbanidad, 1928. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

El día 26 de agosto de 1928 permiten que se edite la *Cartilla Moderna de Urbanidad.* Jaime Pons, censor, fue el encargado de revisar este manual por si contenía algún comentario que atentara contra la religión cristiana. En este sentido, observamos cómo la urbanidad está controlada por la Iglesia católica. El presente manual consta de diez capítulos dedicados a «la buena educación, del acto de levantarse y del aseo, la educación en la calle, en el colegio, en la mesa, en las visitas y en el templo», entre otros. Los objetivos que se persiguen con esta enseñanza están encaminados a contribuir a la formación de la personalidad y los buenos hábitos de las niñas, formarles en sus deberes familiares, sociales y escolares e inculcarles sentimientos cristianos y morales. En esta cartilla se encuentran ejemplarizadas, por medio de ilustraciones, las virtudes que se consideraban propias de «las niñas bien educadas», en contraposición con las que no eran adecuadas, las de «la niña mal educada». Algunas de las virtudes que se reflejan están relacionadas con el amor y respeto hacia los compañeros y hacia el maestro, el cariño, el patriotismo, la obediencia, ser recatada, etc.

[1] Universidad de Granada; erikag@ugr.es.

La escuela, como la sociedad en general, demandaba de las niñas docilidad y dulzura, cualidades que entendía que les servirían para hacerles comprender mejor sus obligaciones y para hacerlas más queridas a los ojos de los demás. La costura, el silencio, la compostura, docilidad, dulzura, conocimientos prácticos y normas morales serán los contenidos que tendrán que asimilar para satisfacer las necesidades de otros, no las suyas. Tenemos que tener en cuenta que los manuales escolares son un recurso revelador de las creencias de la época en que fueron elaborados y puestos en práctica.

El acceso progresivo de los diferentes grupos sociales a la alfabetización fue muy diferente. El de las mujeres, como es lógico pensar, fue especialmente lento, ya que no estaba reconocido su derecho a recibir una instrucción que contemplara la lectoescritura. Por eso, hasta mediados del siglo XIX fueron pocas las niñas escolarizadas y menos las alfabetizadas, pues se dio una atención preferente a las labores de la aguja y a la memorización del catecismo.

Desde los primeros niveles educativos, la atención y recompensas que las mujeres y los hombres recibían por el logro de determinados aprendizajes relacionados con esta mentalidad reforzaban un concepto de identidad y de valía personal muy diferente, según estuviera dirigido a alumnos o a alumnas.

Pero la verdadera lección que aprendían las niñas de su manual de instrucción, cualquiera que fuera la materia, era el papel subordinado de la mujer en el orden social. El apartado de los buenos modales se ocupaba de los gestos sociales que denotaban obediencia, modestia… Con la costura se dejaba claro que sus principales ocupaciones tenían que ver con la aguja, incluso las explicaciones gramaticales reiteraban el mensaje de jerarquía entre los sexos. La imagen aduladora que se da de la mujer como modelo de amor, de compasión, de sensibilidad, no dejaba de abundar en los textos, como se puede comprobar en esta cartilla de urbanidad.

En general, los libros utilizados por y para las niñas diferían mucho, tanto en contenido como en ideología, entre niños y niñas. Indicaban los roles que tenían que adoptar de acuerdo con la definición social que se había dado a cada sexo y, en función de ello, se ponían de manifiesto y se asignaban los caracteres, obligaciones… que contribuían a configurar la propia personalidad. Libros de nociones de economía doméstica, urbanidad, formación moral, etc., junto con higiene doméstica, se convirtieron en asignaturas centrales del currículo de estudios femeninos desde que las niñas se incorporaron a una educación escolarizada.

Virtud y patria, un manual patriótico para la educación

Noelia Antúnez del Cerro[1]



Virtud y patria, 1935. Manual patriótico.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

El libro *Virtud y patria,* escrito por Juan Ruiz Romero y María de los Ángeles Muncunill y publicado en 1931 por Maestros Públicos de Barcelona, un manual de lectura destinado al conocimiento de la letra manuscrita (no de imprenta), es parte de los materiales generados en la época para alfabetizar a la población. Esta editorial también

[1] Universidad Complutense de Madrid; nantunez@ucm.es.

había publicado *El amigo,* de Juan Pazzi, «el método completo de lectura más ameno, más instructivo, más pedagógico y más genial que se haya publicado en España», tal y como se indica en la contraportada del libro que nos atañe.

La década de los años treinta del siglo XX fue una época de cambios en España, se pasó de la dictadura de Primo de Rivera y el general Berenguer, a la Segunda República española, para sufrir una guerra civil que acabó con la instauración de la dictadura franquista. Durante todos estos cambios, los valores y modelos a transmitir a las nuevas generaciones cambiaron y, por lo tanto, los medios y materiales para hacerlo. Sin embargo, aunque los diferentes regímenes tuvieran planteamientos ideológicos opuestos, todos tuvieron en común el deseo de modernizar el sistema educativo español, con el objetivo de que disminuyera el analfabetismo que predominaba en nuestro país (Canales Serrano, 2013). Con motivo de las reformas llevadas a cabo durante la dictadura de Primo de Rivera, en España se crearon 4500 escuelas (2800 de ellas con el nombre del dictador) y, aunque muchas de ellas no llegaron a abrirse o utilizarse por falta de medios y profesorado (Martín, 1996, Toledano Morales, 1986), se aumentó la escolarización en un 23 % entre 1920 y 1929 (Martínez, 2014). Otro fruto de estas reformas, y seguramente por un aumento de la escolarización primaria, fue, por ejemplo, el hecho de que en los años veinte aumentara el número de mujeres en la educación secundaria, lo que provocó que se crearan en 1929 los institutos femeninos Infanta Beatriz (Madrid) e Infanta Cristina (Barcelona) para solventar el problema de no poder juntar a los estudiantes de ambos sexos en la misma aula; o el crecimiento de la asistencia de mujeres a la universidad (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

Como también habría de pasar al llegar Franco a la jefatura del Estado, Primo de Rivera se erigió como el salvador de la patria, el encargado de devolver a España a una monarquía cristiana, apoyado por la Iglesia católica. Una de las formas de conseguir su objetivo fue interviniendo la educación. En un principio se partía del objetivo de alfabetizar a la población, pero materiales como *Virtud y patria* muestran que existía un claro intento por inculcar unos valores, sentimientos y formas de vida que favorecieran este régimen que se pretendía instaurar y mantener: el patriotismo y la religión, como se refleja perfectamente en el título del libro. Por un lado había que crear ciudadanos que lucharan por España, ensalzando grandes hazañas logradas por españoles, celebrando centenarios de hombres ilustres o realizando juras a la bandera (Martín, 1996) y, por otro, se seguía la encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de Pío XI (1929), en la que se hablaba, por ejemplo, del matrimonio como un modo de colaborar con Dios creando nuevos seres humanos y, por tanto, nuevos fieles (Pittelli y Somoza Rodríguez, 2009).

Si bien, como en otros momentos históricos, hubo disputas entre Iglesia y el régimen político por el peso de la religión en la educación (Quiroga Fernández de Soto, 2008), la religión se vuelve a convertir en materia obligatoria en los institutos,

quizás para calmar a quienes apoyaron el levantamiento de Primo de Rivera (López Martín, 1996).

Entonces, como ahora, este tipo de libros escolares orientados al aprendizaje de materias varias —lectura, escritura, matemáticas, ciencias, arte… — están llenos de textos e imágenes que, además de transmitir unos conocimientos, por así decir, puros y asépticos, transmiten valores, roles, modos de vivir y sentir. En *Virtud y patria* queda claro que este, podríamos llamar, currículum oculto (Torres, 1991) gira en torno a la religión y al patriotismo. El dibujo de la portada también hace hincapié en esta idea: una dama —mujer correcta, vestida elegantemente, con actitud tranquila, como representación de la buena ciudadana— se encuentra junto al busto de una santa o virgen —representación de la religión— y parece observarla con decoro y admiración. En el interior encontramos textos con letra manuscrita para ser leídos, acompañados de datos adicionales y ejercicios para comprobar la comprensión lectora o practicar temas relacionados con la ortografía, como los signos de puntuación —objetivo manifiesto del libro—, pero en estos textos —y en las imágenes que los acompañan— se hablaba de virtudes como la caridad o la humildad, o transmite, mediante cuentos, el miedo a las consecuencias de no obedecer a los padres. No es difícil imaginar a una niña, educada para ser esposa sumisa y madre amorosa, viéndose reflejada en las virtudes de las protagonistas de las historias o temerosa de las consecuencias de no obedecer —a sus padres, a su marido… —; estas enseñanzas tenían más peso que el aprendizaje de los contenidos manifiestos.

Bibliografía

Canales Serrano, Antonio F. (2013): «La modernización del sistema educativo español, 1898-1936», *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65, 4, 105-118.

López Martín, Ramón (1996): «El currículum escolar en la dictadura de Primo de Rivera o la educación al servicio de la política», en *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículum. Historia de una mediación social y cultural,* vol. 1, 377-386.

Martínez, Pepa (2014): *Abonico te lo cuento: Las reformas educativas de Primo de Rivera,* disponible en línea en <http://abonicotelocuento.blogspot.com/2014/04/las-reformas-educativas-de-primo-de.html>.

Pittelli, Cecilia y José Miguel Somoza Rodríguez (2009): «Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y el franquismo: un estudio comparado», *Historia Caribe,* 15, 9-29.

Quiroga Fernández de Soto, Alejandro (2008): «Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 87-104.

Sánchez Blanco, Laura y José L. Hernández Huerta (2012): «La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007)», *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 3, 255-281.

Torres, Jurjo (1991): *El currículum oculto,* Barcelona: Morata.

La mujer, baluarte del hogar

María Luisa Rico Gómez[1]



La nueva Juanita, 1919. Manual cristiano para la formación de niñas. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Los manuales para la formación de las niñas, a lo largo del siglo xix e inicios del siglo xx, principalmente, educaban en el papel que debían ejercer como madres, esposas e hijas, en cuanto a deberes a cumplir en el seno de la familia y la sociedad para tener una correcta conducta moral, dentro del ideal del «ángel del hogar». Se las instruía como buenas hijas para que llegasen a ser la perfecta mujer de su casa, creando un hogar lleno de amor y paz. Esta misión atribuida se justificaba con la idea cristiana de la separación de sexos entre la esfera pública y la esfera privada: Dios

[1] Universidad de Alicante; marialuisa.rico@ua.es.

había encomendado al hombre el trabajo fuera del hogar para mantener las necesidades económicas de la familia y a la mujer, la buena administración de esos recursos conseguidos por el hombre, porque, como responsable de los asuntos domésticos, en sus manos estaba que se llegase a la fortuna y al bienestar familiar. Por eso, era muy importante en las lecciones de las niñas la formación en la Economía Doméstica, entre cuyas funciones estaba atender las necesidades del hombre de la casa y de la familia, comportándose con una buena conducta moral encaminada a buscar el reino de Dios (García, 1899: 80-81; Hernando, 2006: 10-12).

Un ejemplo de este modelo de formación para niñas es la obra de *La nueva Juanita o el manuscrito de una huérfana. Lectura para niñas* (1899), de Eugenio García y Barbarín, en la que, a modo de diario de la huérfana Juanita, se relata la educación que recibían las niñas en el hospicio:

> Queridas mías: el hogar doméstico es una fuente de alegrías y de encantos; es la reunión de individuos que constituyen la familia [...]. Hay una ciencia necesaria a toda clase de personas, pero singularmente a la mujer, a quien por derecho corresponde ser la providencia de la familia. Esta ciencia es la ciencia del hogar, la Economía doméstica. [...] La Economía doméstica es el arte de emplear, para utilidad y bienestar de la familia, los recursos que la Providencia pone en nuestras manos. Este arte tiene como auxiliares:
>
> Para reunir, el trabajo y la economía.
> Para conservar, el orden y la limpieza.
> Para utilizar, los conocimientos adquiridos y las lecciones de la experiencia.
> Para reparar, la industria y la actividad.
> Para procurar el bienestar, todo lo que antecede y las enseñanzas del buen gusto.
>
> Si todas esas virtudes humanas reinaran en la familia, ¿no creéis que traerían la paz, la abundancia y la felicidad? Si en ellas se encontrase la verdadera piedad cristiana, la confianza filial en Dios [...], ¿no sería entonces la vida de familia reflejo del cielo? Y si yo os dijera que todo eso depende de la mujer, que todo dependerá de vosotras, ¿no estaréis orgullosas de vuestro sexo y no os aplicaréis desde luego a poner en práctica lo que voy a deciros? La felicidad en la familia depende casi exclusivamente de la mujer. Los demás miembros de ella llevan los elementos del bienestar: toca a la mujer hacerlos productivos. [...] La mujer debe vigilar su casa [...]. La mujer debe inspeccionar las cosas y personas [...]. Como madre, en fin, debe procurar la alegría y bienestar a todos, y tener cuidado esmerado por la salud de todos [...].
>
> ¿Verdad, queridas niñas, que vuestra misión es verdaderamente sublime? Los que hablan de emancipación de la mujer, de los derechos políticos a la mujer, o no comprenden el alcance de lo que dicen o no han sentido las dulzuras de un hogar sabiamente dirigido por una mujer. Cerrad los oídos a esas lisonjeras palabras [...]; y Dios le pedirá estrecha cuenta de la falta de orden, de la miseria y de la ruina de la familia (García, 1899: 76-79).

La exigencia y la responsabilidad de cumplir con sus deberes estaba justificada por el amor a Dios y a los demás para servirles, con el fin de no ofender a nadie. De ahí la importancia de orar para mantener la dignidad y la compostura en todas sus actuaciones, siguiendo el ejemplo de vida cristiana, como madre de familia, mostrando cortesía y amabilidad como una virtud de urbanidad (Hernando, 2006: 8-9).

> El tiempo nos lo ha concedido Dios para servirle y para trabajar en nuestro perfeccionamiento y en bien de la sociedad. […] No deberá descuidar por ningún concepto la oración de la mañana […]. Después de día empleado, la mujer debe recogerse en su gabinete y dar gracias a Dios […]. ¿La mujer puede hacer algo para el bienestar de la familia? ¡Oh, mucho! […] una madre de familia puede labrar su felicidad y la de su familia. Esa debe ser su constante aspiración. […] Dios la ha puesto en la familia para que sea su ángel tutelar, para calmar todos los dolores y consolar las tristezas. […] El Cristianismo elevó a la mujer a la dignidad que hoy ocupa: sacrificó sus lágrimas, la elevó a compañera del hombre. Es preciso que la mujer se inspire en María Santísima, en ese modelo de todas las madres. En ella encontrará el secreto de hacer su propia felicidad y la de su familia, copiando sus virtudes (García, 1899: 183-184, 187-189, 193-194 y 199-200).

Bibliografía

García, Eugenio (1899): *La nueva Juanita o el manuscrito de una huérfana. Lectura para niñas,* Madrid: Librería de sucesores de Hernando.

Hernando, Ana (2006): *La niña bien educada (Una aproximación a la educación de las niñas en los manuales escolares. 1900-1975),* Albacete: Centro de Profesores de Albacete. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

50. METRO DE COSTURERA

La cinta métrica de la costurera

Dolores Carrillo Gallego[1]



Metro de costura. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El metro de costurera es un objeto que se relaciona con una actividad considerada, tradicionalmente, como femenina: la costura, las labores.

Hasta el siglo XIX, las enseñanzas en las escuelas de niñas se limitaban al catecismo y las labores. Desde la ley Moyano (1857), las labores fueron una materia que diferenciaba el currículo femenino del masculino, tanto en la educación primaria como en la formación del Magisterio; posteriormente, también en la educación secundaria. Incluso en la Escuela Superior del Magisterio (1909), además de las especialidades de Ciencias y de Letras, había una de Labores, que solo podían cursar las mujeres.

El metro de costurera es una cinta métrica de hule o de plástico, flexible para que se pueda ajustar al cuerpo al tomar las medidas, mientras que el metro del carpintero es rígido, para medir con mayor precisión las paredes y la madera.

Suele estar graduado en centímetros —es habitual que tenga una longitud de 150 cm—, numerados en orden creciente por una cara y decreciente por la opuesta: los dos extremos podían utilizarse como origen de la numeración. Los diez primeros

[1] Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa; Universidad de Murcia; carrillo@um.es.

centímetros están divididos en milímetros. Es un instrumento centenario que puede adquirirse todavía y que mantiene el mismo diseño.

Este objeto sugiere una actividad femenina que proporciona prestigio: ser capaz de realizar prendas de ropa de calidad. Las personas del entorno, las vecinas, acuden a la mujer que sabe cortar un vestido, unos pantalones, una blusa. Además, ser costurera era una profesión remunerada. Y una imagen de esa profesión es el metro de costurera, siempre colgado al cuello, siempre a mano para controlar la anchura uniforme de los dobladillos, la colocación de los botones y los ojales.

Lo he observado en mi madre, que confeccionaba prendas de todo tipo, incluso pantalones y trajes y hasta los vestidos de novia de sus hijas y sus sobrinas. A ella acudían las vecinas y las amigas para consultar el diseño del vestido y para que se lo cortara.

Se realizaba un procedimiento bastante elaborado que yo percibía como un ritual. Primero, había que tomar las medidas de la persona a la que se iba a destinar la prenda: el ancho de espalda (de hombro a hombro), los contornos del pecho, bajo el pecho, de la cintura, de la cadera y, en vertical, desde el hombro, la altura del pecho, de la sisa, la de la cintura, la espalda, el largo de la falda, la entrepierna (para los pantalones), y el largo de manga, el ancho de manga, el puño. Un rito que incluía apuntar esas medidas en un esquema del cuerpo.

Con esos datos, teniendo el cuenta el diseño elegido para la prenda, se cortaba la tela. Si era un diseño complicado se hacía primero en papel de seda, aunque, en general, no era necesario. Se ponía la tela doblada para que el lado derecho y el izquierdo fueran simétricos; sobre ella se iban marcando las medidas tomadas.

La flexibilidad de la cinta métrica permitía encontrar la mitad de una medida (por ejemplo, del ancho de espalda o del brazo) o la cuarta parte (del contorno de cintura o cadera) simplemente doblando la cinta. También permitía encontrar fácilmente la suma y la diferencia de dos medidas, utilizando los dos extremos de la cinta.

Sobre esas marcas, con jaboncillo, se dibujaba el contorno de la pieza. En ese contorno se realizaba un hilván flojo para marcar el otro lado de forma simétrica al dibujado. Llegaba el momento crítico de cortar la tela —había que santiguarse con las tijeras antes de comenzar—, dejando un margen para la costura.

Con las piezas cortadas, se desdoblaban los dos lados cortando el hilván flojo entre las dos telas.

Ya podía empezarse la costura hilvanando las piezas en su sitio y rezando para que el resultado fuera el previsto.

51. Proyector de cine

En las entrañas de un viejo proyector

Concepción Pérez Curiel[1]



Proyector de cine. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Qué nervios me entraban cuando cada verano, sin temer al calor de Sevilla, aquel artilugio raro y moderno a la vez se convertía en el protagonista de la casa. Sí, era el último capricho del tío Modesto, hermano de mi madre y embajador de «los madriles», en donde trabajaba hacía años.

La historia de aquel viejo proyector guarda el valioso recuerdo de una familia grande, de ocho hermanos, en la que el caos y el desorden convivían con éxito. Era el escenario ideal para las jugarretas de aquella novedad que nos grababa en cualquier momento y lugar. Dormidos en cualquier sofá, rebuscando en la despensa de la cocina o jugando en aquel antiguo patio andaluz, repleto de preciosas plantas, que todavía se conserva intacto.

El proyector no entendía de vida privada. Cuando menos lo esperabas, ahí estaba… grabando sin fin. Mis primeros pinitos como periodista y entrevistadora fueron recogidos por la máquina, a la que cariñosamente mi familia llamaba por el diminutivo Maqui.

Mi padre tenía que poner orden en aquella «película de los ocho». Cuando llegaba la fresquita, el patio se convertía en paisaje lunar, oeste americano, Circo del Sol,

[1] Universidad de Sevilla; cperez1@us.es.

cháchara de los abuelos y, por supuesto, en continuadas fiestas de cumpleaños, tan propias de las familias numerosas.

Lo de grabar era divertido, pero ni punto de comparación tenía con el placer de vernos reflejados en la enorme pared blanca del patio que hacía de gran pantalla de cine.

Cada verano la historia se repetía y con el otoño el proyector dormitaba en un baúl viejo cerrado bajo llave que lo protegía de las travesuras infantiles.

Un año, no recuerdo cuál, el proyector desapareció de nuestras vidas; no sé si lo echamos de menos, si nos preguntamos qué pudo pasar, dónde se guardó o quién se lo llevó. Con el paso del tiempo, comprendimos que nos habíamos hechos mayores, ya no nos ilusionaba pasar esos ratos en familia, alrededor de la película que el proyector guardaba en exclusiva. Llegaron los amigos, los novios, los estudios de secundaria y universidad… Y, en nada, una revolución tecnológica sin precedentes que sepultó a los antiguos teléfonos, a las polaroid, las transparencias o las cámaras de vídeos tradicionales. Con ellos, el proyector de cine se convirtió en un objeto para el recuerdo que hoy quiero reivindicar.

Como profesora de la universidad, en contacto directo con muchos estudiantes, observo con pena cómo la palabra, las relaciones humanas, el sentido de comunidad viven momentos de declive. Alrededor de un móvil que lo hace casi todo —graba, hace fotos, manda audios, crea grupos de gente diversa, envía mensajes sin ton ni son…— se concentra la vida de los jóvenes y menos jóvenes. Lejos del calor de aquellas reuniones de hermanos, de amigos, de familias que reían o lloraban juntas con las historias del viejo proyector; vivimos una invasión de lo digital en una sociedad incomunicada.

Grupos de jóvenes reunidos para mirar, sonreírse o quejarse ante una pantalla que engancha, jóvenes que no cruzan palabra, jóvenes que no soportan ser feos, gordos o bajitos… Que hacen de su cuerpo un culto a la belleza y a la ignorancia, como parte de una secta que se entrega a la influencia y la tiranía de las redes sociales. Estas palabras no son un rechazo a lo nuevo, no se pone en cuestión el necesario valor de la tecnología, solo se advierte un clima contaminado por quienes han encontrado en lo digital un oficio que favorece la mentira, el odio, el sarcasmo o la propaganda. El calor de aquel viejo proyector que filmaba a la gente sin filtro, tal y como eran, de risa sana y con respeto y educación contrasta con lo viral, que como una apisonadora te convierte en estrella o en estrellado en cuestión de segundos.

Vídeos de *influencers* con millones de visitas, *instagramers* y *youtubers* como presidentes del mundo, la vida privada en manos de todos. Y, por medio, el gran negocio de las redes sociales, donde el insulto no tiene precio. El poder de la imagen invade una sociedad en la que impera lo falso. Nada es verdad, todo pasa por la brocha del Photoshop. Caras y cuerpos perfectos que triunfan frente a lo natural como la vida misma. Y cuando aquel viejo proyector grababa, no importaban los pelos alborotados, ni la boca con churretes del colacao, ni aquella camisa mal puesta o los botones

mal abrochados… No había puesta en escena. Y también las risas eran naturales, los chascarrillos, las canciones, los juegos, los días de colegio, la visita de los abuelos, la lectura de un cuento, los teatrillos en la calle, el cine de verano, las excursiones al campo, los dibujitos animados y las historias de novios y novias que eran el secreto peor guardado entre los amigos.

Si reveláramos la cinta de aquel viejo proyector, guardado en el antiguo baúl no nos reconoceríamos. Cuánto hemos cambiado, aún sin querer, obligados por el sistema en la sociedad sin normas menos libre de todos los tiempos. Los niños son «adultos» desde que nacen, los padres y las madres son ficticios: pasan 24 horas fuera de un hogar en manos de canguros y de abuelos que no saben ser padres porque son abuelos y en manos de una educación en la que los maestros y las maestras se han quedado solos ante el peligro.

Es momento de levantar la voz en nombre de lo simple, de la espontaneidad, de la belleza natural, del equívoco, de la sorpresa, de lo natural y de lo imperfecto… Dentro o fuera de las redes sociales, las personas importan. Y más sin son auténticas, sin filtro. Todo cabe en ese cajón de internet, que tiene que ser un punto de encuentro y a la vez de debate, de integración y de cohesión, que nos permita estar unidos ante conflictos, guerras y ataques a la intimidad y la verdad.

En 2022 se ha hecho famosa BeReal, una nueva aplicación de redes sociales. Una vez al día, BeReal notifica a todos los usuarios que está abierta una ventana de dos minutos para publicar una foto y les pide que compartan una imagen de lo que sea que estén haciendo en ese momento. La ventana varía de un día a otro. Si un usuario publica su imagen diaria después de la ventana de dos minutos, se notifica el hecho a otros usuarios. Los usuarios no pueden publicar más de una foto al día. BeReal ha sido descrito y diseñado para competir con Instagram mientras que al mismo tiempo resta importancia a la adicción y el uso excesivo de redes sociales. La aplicación no permite ningún filtro fotográfico y no tiene publicidad ni cuenta de seguidores. Es hasta ahora lo más cercano a romper con el postureo de la perfección y recuerda a aquel viejo proyector que, en modo BeReal, guarda en sus entrañas la historia más real de las historias.

La transparencia frente a la corrupción de la red, la honestidad frente a la mentira, el buen periodismo frente al sensacionalismo, la educación en valores frente al ego de los dominantes, la naturalidad frente a lo impostado, la originalidad frente al plagio, la libertad frente a la sumisión, la paz frente a la guerra… Y la persona frente a la máquina. Dualidades de siempre que definen a sociedades en riesgo y a sociedades con retos. Vaya esta apuesta por las segundas, que tienen el reto de recuperar de antaño el valor humano de gente corriente como aquella familia de ocho hermanos que grabó Maqui, nuestro viejo proyector.

52. Mimeógrafo

Los progresos de la impresión en la educación española: del mimeógrafo al siglo xxi

Eduardo Ortiz García[1]



Mimeógrafo.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La implantación de un sistema nacional de educación en España en las primeras décadas del siglo xix fue un avance social cuyo alcance nos es difícil valorar adecuadamente ahora, desde nuestra perspectiva de comienzos del siglo xxi. Hasta entonces, poner los medios para que alguien llegara a ser una persona instruida era una responsabilidad no asumida por la Administración, y algo inalcanzable para la mayor parte de la población. Pero, a partir de esa época, instruir, alfabetizar, ya se convirtió en un objetivo de la progresivamente más compleja organización administrativa española.

Esa instrucción, al ser en sus inicios muy básica, no dejaba apenas margen para diferenciar entre los contenidos que debían recibir los niños y los que debían recibir las niñas, ya que todos usaban los mismos carteles colgados de las paredes del local

[1] Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco, Cantabria, España; crieme.polanco@educantabria.es.

donde se instruían —el abecedario y el silabario y las cuatro reglas— y similares catecismos. Solo variaba, como en el Antiguo Régimen, la duración de la etapa de escolarización, que en el caso de las niñas solía ser algo más reducida y limitarse al dominio de la lectura y no al de la escritura.

Sin embargo, la loable asunción de la tarea de alfabetizar a niños y niñas por parte del Estado no conllevó en sus inicios la dedicación de muchos medios económicos. Así, habrá que esperar hasta 1902 para que los sueldos de los maestros y maestras se incluyan en el presupuesto general del Estado, hasta la década de los treinta de ese siglo XX para que existan planes ambiciosos de construcciones escolares y hasta comienzos de ese mismo siglo para que exista una industria dedicada a la fabricación y comercialización de utillaje escolar específico y de manuales escolares diversos.

Los manuales escolares, en efecto, se van convirtiendo en unos recursos cada vez más habituales en las escuelas españolas en los inicios del XX y hasta bien mediado ese siglo. Y en ellos sí que la intención de que la educación sea diferente para los niños y para las niñas se comprueba con mucha facilidad.

Sin embargo, ya en los años cincuenta y sesenta, y debido al renacer en España de la preocupación por utilizar métodos de aprendizaje eficaces, que incluían la progresiva desaparición de la educación diferenciada, ya no valía con los primitivos carteles colgados de las paredes del aula del XIX ni con los posteriores manuales escolares, desgastados de tanto usarlos, de la primera mitad del siglo XX. Se precisaba —para evitar la lenta tarea de que cada niño o niña copiara lo que iba dictando el profesor en voz alta— dar individualmente a cada alumno materiales escritos que se consideraban importantes para la lección que se estaba estudiando o, también, llevar las preguntas de los exámenes ya impresos en la hoja.

Así, fueron apareciendo en los centros escolares diversos medios para realizar multicopias, convirtiéndose la preparación de ellas en una tarea habitual del profesorado.

Aparte de las multicopistas que se iban comercializando, en los centros escolares se usaron otros ingeniosos métodos más modestos para realizar cantidades considerables de copias de un original, como la multicopista de gelatina y el limógrafo.

La multicopista llamada *de gelatina* usaba una mezcla de cola de pescado, glicerina, azúcar y agua que absorbía la tinta de lo escrito en un cliché para, posteriormente, impresionarse sobre las hojas de papel que se colocaban sobre ella.

El limógrafo, ya usado por Freinet, fue también conocido en España con el nombre de vietnamita, por ser el medio usado por la guerrilla del Vietcong para imprimir octavillas durante la guerra de Vietnam (1965-1975). En España tuvo su auge en las décadas de los años sesenta y setenta, como medio de elaboración de propaganda clandestina contra el régimen de Franco. En los centros escolares también estuvo extendido su uso. Con un aspecto parecido a los actuales escáneres de sobremesa, consistía en una tela fina sujeta a un marco abatible, mediante unas bisagras, sobre una

plancha lisa. Se colocaba como cliché, sujeto con esparadrapo bajo la tela, un papel que se había perforado con una máquina de escribir a la que se le había quitado la cinta. Se iban colocando una a una las hojas en blanco sobre la plancha y, al pasar un rodillo entintado por encima de la tela, la tinta se introducía por los huecos del cliché y se impresionaba el papel.

Pero fueron las multicopistas, que se fabricaron por diversas casas comerciales y que funcionaban usando elementos del limógrafo y de la imprenta, las que más agilizaron en los centros escolares la realización de copias de materiales diversos para el alumnado.

La multicopista —denominada también mimeógrafo o ciclostil— utilizaba un cliché, específico para ellas que se perforaba con la máquina de escribir y se enrollaba sobre un tambor entintado que giraba sobre los folios que la propia máquina iba desplazando sincronizadamente desde el montón colocado en una bandeja. Al principio, todo el mecanismo, como el mimeógrafo de la imagen, se accionaba manualmente mediante una manivela; posteriormente se fabricaron multicopistas que funcionaban mediante electricidad.

Durante unos años, existieron unos copiadores automáticos de clichés. Después aparecieron las multicopistas que realizan todo el proceso (copiado y reproducción) automáticamente. Junto con la fotocopiadora, la multicopista ha sido elemento imprescindible de las actividades didácticas de los centros escolares desde hace ya muchas décadas.

Bibliografía

Escolano Benito, Agustín (dir.) (1992): *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización,* Madrid. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Ediciones Pirámide.

— (Dir.) (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en E*spaña (2 vol.), Madrid. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Ediciones Pirámide.

Capel Martínez, Rosa María (coord.) (1982): *Mujer y sociedad en España (1700-1975),* Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.

— (1982): E*l trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930),* Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.

53. Cartel para el aprendizaje del abecedario

La letra con magia entra

Elena Guichot Muñoz[1]



Cartel para el aprendizaje del abecedario.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

«Leed de niñas lo mejor que se ha escrito en el mundo». María Lejárraga (1930: 106) animaba a las niñas de España a que guardaran un rincón para el culto a la belleza de las letras, para animar el espíritu y deleitarse con la literatura que nos aleja de la ceguera y villanía que representan algunos adultos encorsetados en la ignorancia. Las letras en su origen colonizaron el lenguaje silvestre, domesticando esa corriente de sonidos que atravesaba el mundo. La escritura nació con recelos sobre la posible vulneración de la palabra oral, sagrada, ligera, cantada…, esa oralidad amasada por las madres, abuelas, que desde el vientre que gesta va calando y conformando la humanidad. «El alfabeto empezó a echar raíces en un mundo de guerreros» (Vallejo, 2019: 130), una aristocracia militar que poco recordaba la cadencia de una nana o el balbuceo de un trabalenguas. Pero el lenguaje díscolo consiguió conquistar el lenguaje oficial, porque «las palabras no nacen pegadas a las cosas, son solidarias con ellas» (Montes, 2022: 54), y es imposible despojarlas del hechizo que convocan, aunque corra tinta en vez de alaridos por su sangre. No hay más que observar cómo alienta al misterio un jero-

[1] Universidad de Sevilla; eguichot1@us.es.

glífico, cuál es la mirada de la infancia hacia un dibujo que entraña un mensaje, una pista, un descubrimiento oculto en el signo. «¿Cómo no va a ser mágico el alfabeto, que descifra el mundo y revela los pensamientos?» (Vallejo, 2019: 133). Ahora bien, a nosotras, las mujeres, no se nos concedió desde el inicio la entrada en este mundo maravilloso. Tuvimos que derribar muchos muros para acceder por derecho propio a la cultura letrada, más allá de ser maestras de la prole, esposas cultas o institutrices. Mujeres avezadas no tuvieron otra que acercarse al locutorio del claustro para poder codearse con los hombres en la experticia del abecedario. Y en un hito contradictorio que solo una sociedad enferma permite, autoras como sor Juana Inés de la Cruz pudieron escribir sobre el amor solamente alejándose del mismo. Nacida en México en 1648, hija de madre analfabeta, aprendió a leer a sus tres años y tuvo la determinación de dedicarse a la escritura en una vida conventual que le aseguró una cierta libertad de pensamiento y expresión, fuera de la cárcel del matrimonio. Desde ese espacio propio pudo acusar a los hombres de su actitud hipócrita y egoísta hacia las mujeres: «Hombres necios que acusáis / a la mujer sin razón / sin ver que sois la ocasión / de lo mismo que culpáis: / si con ansia sin igual / solicitáis su desdén / ¿por qué queréis que obren bien / si las incitáis al mal?» (2012: 264), poema satírico-filosófico que bien podría tener sentido en este siglo.

Yo aprendí a leer con Gloria Fuertes, con Elena Fortún, con Louise May Alcott, con Angela Sommer Bodenburg, que me acercaban a poemas que daban la vuelta a las cosas, a Celia y su rebeldía, a Jo y su ambición por escribir, al pequeño vampiro de 150 años… Y supe que ellas también escribían y que el alfabeto me abría las puertas a un mundo de posibilidades que hacía saltar por los aires el espacio que me había tocado por nacimiento. Y así nace la magia, aquella que portan los niños y niñas no mancillados con la urgencia del tiempo, aquella que nadie debería arrebatar, ni la insistencia por una grafía perfecta ni la instrucción constrictora ni la letra con sangre entra, porque como afirma la maravillosa Úrsula Le Guin:

> Solo en el silencio la palabra,
> solo en la oscuridad la luz,
> solo en la muerte la vida;
> el vuelo del halcón
> brilla en el cielo vacío.

Bibliografía

De la Cruz, Juana Inés (2012): *Obras completas de Sor Juana Inés de la Cruz. I, Lírica personal,* Fondo de Cultura Económica.

Le Guin, Úrsula (2006): *Historias de Terramar: obra completa,* Minotauro.

Lejárraga, María de la O y Gregorio Martínez Sierra (1930): *Cartas a las mujeres de España,* Sevilla: Renacimiento.

Montes, Graciela (2022): *El corral de la infancia,* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Vallejo, Irene (2019): *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo,* Madrid: Siruela.

54. Palmatoria

Luz de palmatoria

Ramón López Martín[1]



Palmatoria.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La palmatoria es un objeto con forma de platillo, provisto de asa en el borde, ideado para sostener una vela en un soporte cilíndrico hueco, a modo de pequeño candelero portátil. Han existido y existen en la actualidad una amplia gama de modelos, fabricados con distintos materiales —bronce, peltre, porcelana, cerámica, cristal—, pero las antiguas suelen ser de latón. Como elemento de sobremesa en los escritorios, su utilidad es iluminar la lectura o escritura, incluso fundir bajo su llama el lacre de sellar las cartas.

Su utilización escolar está relacionada con la sujeción de velas, primero de sebo

[1] Universitat de València; rlopez@uv.es.

o aceite, luego de cera, para iluminar y facilitar la realización de las tareas escolares, en aquellas estancias cuya luminosidad era insuficiente. Hay que recordar, que la luz eléctrica no llegará a la mayoría de escuelas hasta entrado el siglo XX,[2] siempre con mayor retraso en las pequeñas escuelitas de territorios rurales. Así pues, en las escuelas del siglo XIX la palmatoria iluminaba las estancias escolares, junto a los candiles de hojalata, facilitando la realización de las tareas de maestros y alumnado, sobre todo en las jornadas vespertinas, que comienzan con el Plan y Reglamento de las Escuelas de Primeras Letras de 1825, que en su título IV establece dos secciones de tres horas para la jornada escolar (mañana y tarde), con la salvedad de lo preceptuado en el art. 14 de la Ley de Instrucción Pública de 1857, que declara no lectiva la jornada de tarde de los jueves durante todo el siglo XIX y buena parte del XX. Las horas de clase vespertinas necesitaban del complemento de luz artificial para el desarrollo de sus tareas, máxime en aquellas escuelas unitarias de paupérrimas condiciones materiales y de iluminación, sujetas a los escasos fondos de los ayuntamientos y que en ningún caso cumplían las Instrucciones Técnico-higiénicas de la R.O. de 28 de abril de 1905.

El profesor normalista Díaz Muñoz (1905), fundador y director de la revista *Faro Escolar*, en su compendio sobre higiene escolar,[3] recomienda la existencia de botiquín en las escuelas y cita la palmatoria como uno de los elementos imprescindibles que debe contener.

Su desaparición será precedida por la llegada de la luz eléctrica a las escuelas. No obstante, y quizás por influencia de la dimensión artística del utensilio, de la que da cuenta, entre otros, el cubista Picasso en varios de sus bodegones, así como en el propio soporte de la vela, casi oculta, de la mano del abanderado del *Guernica*, en la actualidad escolar sigue presente el uso de las palmatorias, pero en los trabajos manuales: se realizan con papel maché, para la celebración del día de La Candelaria.

Por otro lado, atendiendo a lo recogido por los distintos diccionarios, hay que significar la existencia de una acepción vinculada al ámbito escolar, ya desaparecida afortunadamente hace un tiempo, y que hace referencia al uso de la disciplina escolar. En este caso, la palmatoria es una tablita agujereada con mango para castigar golpeando con ella las palmas de las manos. La litografía de Charles Vernier, fechada en 1920, es una de las más características que la ilustra:

[2] En la ciudad de Valencia, siendo la tercera, después de Barcelona y Madrid, en la llegada de la luz eléctrica, no tendremos un comercio público con esta disposición hasta 1882 (Jordá, 1986).

[3] Díaz Muñoz (1905: 303) cita los utensilios que debe contener el botiquín: «Un cántaro de agua potable, un vaso de lata, una bujía de estearina, una cajita de fósforos, una esponja, una jofaina de lata, una cuchara de metal, una de madera, una palmatoria, una tijera… ».



La literatura española del Siglo de Oro ofrece buena muestra de esta acepción. En el segundo capítulo de *La vida del Buscón* de Francisco de Quevedo consta el interés del pícaro don Pablos en asistir con prontitud a la escuela: «Sentábame el maestro junto a sí, ganaba la palmatoria los más días por venir antes, y íbame el postrero por hacer algunos recados de 'señora', que así llamábamos la mujer del maestro» (Quevedo, 1985: 90-91). Asimismo, Lope de Vega (2009: 114), en *Fuenteovejuna*, recoge cómo el licenciado Leonelo le dice a Barrildo: «A fe que no ganéis la palmatoria»; «ganar la palmatoria» no era otra cosa que llegar el primero a la escuela para tener el privilegio de aplicar el castigo al resto de aquellos compañeros sancionados por su tardanza.

Bibliografía

Díaz Muñoz, Pedro (1905): *Compendio de Antropología, Higiene Escolar y Pedagogía,* Valladolid: Impr. Andrés Martín.

Jordá, Rosa María (1986): *La industria en el desarrollo del área metropolitana de Valencia,* Valencia: upv.

Lope de Vega, Félix (2009): *Fuenteovejuna,* edición de Prolope, Barcelona: Dpto. de Filología Española de la Universitat Autónoma de Barcelona.

Quevedo, Francisco de (1985): *El Buscón,* Madrid: Cátedra (7.ª ed.).

55. Máquina de coser

La máquina de coser en la educación de las mujeres en España

Manuela Pabón-Figueras[1]



Máquina de coser.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

A principios del siglo xix la ropa se cosía a mano, normalmente las mujeres eran las encargadas de realizar este tipo de trabajos manuales. La confección de la propia vestimenta en España para la mayoría era algo cotidiano, un trabajo más que, normalmente, como decimos, asumían las mujeres. Tanto el ajuar de la casa como los vestidos requerían de tiempo y recursos que gestionaban las mujeres desde la infancia.

En el siglo xix, las mujeres asumían unos trabajos y una educación diferenciada en función de su clase social en España. Hay que destacar que a pesar de los intentos desde el inicio del siglo xix por regular un sistema educativo en España, la primera Ley de Instrucción Pública no se aprueba hasta 1857. Hasta ese momento la educación que recibían las mujeres de clases populares, medias y altas estaba diferenciada en función del papel social que debían cumplir, pero independientemente de la clase social coser, bordar, hilar, hacer calceta y realizar la confección del ajuar para el matrimonio era una tarea impuesta por mandato de género.

[1] Universidad de Sevilla; mpabon1@us.es.

Hasta mediados del siglo XIX no apareció la primera máquina de coser doméstica. Fue Elías Howe quien realizó el primer prototipo. Antes, en diferentes latitudes, se patentaron algunas máquinas de coser de carácter industrial, pero Howe lo cambió todo al idear una máquina de coser que pretendía ser utilizada en casa. En 1851, Isaac Merritt Singer introdujo la primera máquina de coser de uso doméstico basada en el prototipo de Howe. En los años sucesivos este modelo fue perfeccionado a partir de que Howe demandara a Singer y decidieran realizar una agrupación con otras marcas y, al combinar las diferentes patentes, obligaban a quien realizase algún modelo a pagarles derechos. Esta agrupación finalizó cuando Singer fundó su propia compañía y comenzó a dominar con sus productos el mercado de máquinas de coser domésticas.

Con esta pequeña revolución y la adquisición de modelos de máquinas de coser asequibles, las mujeres pudieron perfeccionar y sobre todo acelerar la producción de prendas, lo que supuso para muchas de ellas ventajas económicas y una fuente de ingresos familiar.

La confección pasó a ser un contenido básico en los procesos de instrucción escolar de las mujeres desde finales del siglo XIX.

En los últimos años del siglo XIX y en el inicio del XX en España comienzan a proliferar diferentes propuestas de educación privadas y también públicas que conducían a la instrucción de mujeres en el desarrollo de oficios del sector industrial. El corte y confección y todas las habilidades que conllevan la gestión del hogar se consideraban conocimientos propios de las mujeres que debían ser adquiridos en la institución escolar. En definitiva, era el currículum básico que dotaba a las mujeres, sobre todo las de clases populares y medias, del conocimiento que debían adquirir para ser buenas madres y esposas. En las escuelas de convento, las clases medias aprendían trabajos más «delicados» de bordados, primero se aprendían a mano y poco a poco se fueron introduciendo las máquinas de coser para realizar estos trabajos.

En relación con la proliferación y extensión del uso doméstico de las máquinas de coser, durante el primer tercio del siglo XX en España, se extiende la comercialización de las máquinas Alfa. Estas máquinas, fabricadas en Eibar, compiten ampliamente con las máquinas de Singer. La antigua máquina Alfa de pedal es uno de los objetos codiciados por la mujer española de la época. Durante el régimen franquista la Sección Femenina capitaneada por Pilar Primo de Rivera estableció las enseñanzas de asignaturas de Labores y Economía Doméstica en las escuelas primarias. También potenció a través de la formación del Servicio Social el uso de la costura como herramienta para potenciar un modelo de mujer acorde con el régimen, dedicada al hogar y la familia.

Las máquinas Alfa revolucionarán más tarde el mercado con la introducción de las máquinas eléctricas a partir de los años sesenta y setenta. La comercialización facilitaría el acceso de las mujeres a estos productos a través de la compra financiada en plazos. Son famosos los carteles publicitarios de la época.

No se puede dudar de que la incorporación de las máquinas de coser a la vida de las mujeres supuso una transformación, pero también llevó asociada una imposición de género. Si hacemos una revisión de los proyectos actuales de cooperación al desarrollo en distintos países de África y América Latina aún hoy sigue siendo un instrumento tremendamente emancipador poner en manos de las mujeres las máquinas de coser.

En nuestros días muchas mujeres han tratado de alejarse de los estereotipos asociados a la costura a lo largo de su infancia y juventud, pero curiosamente asistimos a un momento en el que generaciones de mujeres españolas de 40 y 50 años, que no han recibido una formación segregada, han vuelto a poner de moda el uso de la máquina de coser desde una nueva óptica de saber útil y emancipador, además de favorecer la cultura de la sostenibilidad. Muchas hemos restaurado las máquinas Alfa de nuestras abuelas y, a pesar de habernos resistido durante años a las tareas de confección, ahora las añoramos como momentos de disfrute, encuentro y colaboración con otras mujeres.

56. Sillas de niñas

Sillas, flores y estrellas

Juan Carlos González Faraco[1]



Sillas de niñas. Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

A la *anea,* o *enea,* se la conoce, sobre todo, por haber servido, desde tiempo inmemorial, para fabricar con manos artesanas, trenzando con pericia sus hojas una vez secas, asientos de sillones, mecedoras y sillas. Y, sin embargo, nada tan ajeno a la sequedad o a la aridez como estas plantas finas y esbeltas, de hojas punzantes como facas, a las que tanto gustan los bajos marismeños, las riberas de los arroyos y las tierras encharcadas. Aunque la manufactura de muebles ha experimentado grandes cambios, las sillas de enea siguen formando parte de las estancias domésticas e incluso de los recintos públicos. No así del espacio escolar. Desde hace tiempo, solo se ven en las aulas pupitres u otro mobiliario de mesas y sillas de hechuras modernas, específicamente diseñado para las escuelas, con una funcionalidad pedagógica que uno no entiende del todo —¿tan pedagógico es convertir el espacio escolar, ya de por sí cuadriculado, en una geometría implacable de sillas y mesas idénticas?—.

[1] Universidad de Huelva; faraco@uhu.es.

Estas sillitas bajas de enea, austeras y sencillas o, como estas, coloridas y decoradas con primor al estilo sevillano, ya no van a la escuela. En todo caso, se les acoge piadosamente en los museos pedagógicos para que dormiten en un tiempo inerte y alimenten la nostalgia en esta época tan desangelada.

Hubo un tiempo, sin embargo, en que habitaron todas las horas y todos los ámbitos de la niñez. A diferencia de la mayoría de los objetos que componían el ajuar de las escuelas, atestando armarios, estanterías, muros, mesas y bancas; a diferencia de eso que llaman recursos didácticos, todos tan iguales, todos tan anónimos, tan degradados a ser meras herramientas, las sillitas de los niños guardaban su singularidad, y su vida transcurría en varios mundos a la vez, aquellos que cada niño vivía. La sillita, acompañante fiel, iba y venía con él: de casa a la escuela, de la escuela a casa. A todas partes.

Cuando, a la hora del lubricán regresaba con Platero de sus paseos campestres, Juan Ramón Jiménez veía a un niño, silencioso y con la mirada perdida, sentado en su sillita a la puerta de su casa: «Era uno de esos pobres niños a quienes no llega nunca el don de la palabra ni el regalo de la gracia […]». Un día, cuenta dolorido el poeta, un «mal viento negro» se llevó al niño. Ahora, dice, estará nuevamente «sentado en su sillita, al lado de las rosas únicas, viendo con sus ojos, abiertos otra vez, el dorado pasar de los gloriosos». En otro capítulo de esa maravillosa elegía que Juan Ramón no escribió para los niños, pero en la que la infancia, alegre y trágica a la par, llena sus páginas, la muerte es otra vez la protagonista. «Vive tranquilo», le dice a Platero. Cuando te mueras, «yo te enterraré al pie del pino grande y redondo del huerto de la Piña, que a ti tanto te gusta. Estarás al lado de la vida alegre y serena. Los niños jugarán y coserán las niñas en sus sillitas bajas a tu lado». Niñas que, quizás esa misma mañana, sentadas en esas mismas sillitas, escribieron en su pizarrín las palabras que una maestra, con voz clara y recia, les fue silabeando. Puede que se llamara doña Domitila, y que la escuelita fuera una miga, siendo la maestra, qué paradoja, tan severa y poco amigable. Juan Ramón, en una ensoñación pedagógica (o «antipedagógica», según se mire) que inevitablemente nos evoca el espíritu institucionista, le promete a Platero que nunca lo llevará a esa escuela:

> ¿En qué sillita te ibas a sentar tú, en qué mesa ibas tú a escribir, qué cartilla ni qué pluma te bastarían? […].
>
> No, Platero, no. Vente tú conmigo. Yo te enseñaré las flores y las estrellas.

57. Cuadro sobre bordados de vocales

Aprender a leer y a escribir bordando

Teresa Rabazas Romero[1]



Cuadro sobre bordados de vocales.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Los trabajos de aguja e hilo han sido una de las actividades que se han dirigido a las niñas y a las mujeres desde la Antigüedad hasta nuestra historia más reciente. Estas enseñanzas se han transmitido de manera informal en los hogares como una ocupación dirigida al sexo femenino, que se ha ido transmitiendo de generación en generación, de madres a hijas.

Estos saberes se trasladaron a las escuelas de niñas de manera formal porque respondían al modelo feminizante del «ángel del hogar» que predominó durante los siglos xviii y xix y gran parte del siglo xx (Ballarín, 2001). Han tenido una relevancia muy importante para su formación como futura esposa y madre de familia.

De hecho, se ha comprobado que en los primeros textos que regularon las escuelas de niñas, se disponía la enseñanza de las labores de manos o del sexo para las niñas[2]

[1] Universidad Complutense de Madrid; rabarom@ucm.es.

[2] Reglamento de 1783 para organizar las escuelas gratuitas de niñas en la Corte, reglamentos de 1816 y 1822.

(Flecha, 1997). Pero realmente la primera Ley de Instrucción Pública (ley Moyano, 1857) que consolidó nuestro sistema educativo fue la que afianzó la asignatura de «Labores propias del sexo», con carácter obligatorio, en el currículo de las escuelas de niñas. Permaneció vigente casi cien años e influyó mucho en la formación de alumnas y maestras. Durante la dictadura franquista se confirmó esta materia en la Ley de Educación Primaria de 1945 para la formación de las alumnas. Muestra de ello son los testimonios que nos aporta la historia oral,[3] por los que se comprueba que esta práctica era muy habitual:

> La costura era una de las actividades que más practicábamos en la escuela. La realizábamos casi todas las tardes del año, una vez que habíamos terminado los deberes, y los jueves por la tarde era una asignatura obligatoria. En ella aprendíamos a hacer ojales, bordados, crucetilla, punto segoviano… En las tardes de primavera, nos salíamos con unas sillas a coser al patio, todas las niñas y la profesora. Hacer labores era una de las cosas que más nos gustaba hacer a las niñas. Cada una llevábamos nuestro costurero, y todos los trabajos que hacíamos nos los llevábamos a casa. De esta actividad no hacíamos examen, pero era obligatorio que supieras coser bien. Yo creo que nos gustaba tanto porque desde pequeñas ya en casa veíamos cómo nuestras madres cosían y ellas mismas nos iban enseñando cosas de costura que luego seguíamos aprendiendo en la escuela. Cuando ya sabíamos coser, nos sentábamos por la tarde en la puerta de casa, con las vecinas, y aunque éramos pequeñas, pasábamos las horas allí sentadas con la aguja y el hilo en mano (Sonlleva, 2017: 161-162).

Por otra parte, como señala la historiadora Carmen Sarasúa (2002), también existía una correspondencia entre el aprendizaje de labores que se daba a las niñas en las escuelas y el trabajo que desarrollaron en el ámbito textil —hilado, costura, calceta, bordados, encajes, ajuar, etc.—, así como con las tareas que debían desempeñar en el ámbito privado o doméstico.

Por tanto, la alfabetización de las niñas estaba muy ligada a las labores de aguja e hilo y no es de extrañar que, a diferencia de los niños, utilizaran la tela como una hoja en blanco para bordar o escribir las letras de este cuadro tan singular.

Este bordado en el que se representan las vocales formaba parte del imaginario cotidiano de las niñas, lo que se podría interpretar como que, en muchas escuelas con escasos recursos educativos, se enseñaba la lectura y la escritura a través de estas enseñanzas, o lo que es lo mismo, aprendían a leer y a escribir bordando.

[3] Entrevista de una mujer octogenaria de la provincia de Segovia, como testimonio de su experiencia escolar durante la posguerra española, que fue realizada por la profesora Miriam Sonlleva Velasco, con motivo de su tesis doctoral.

Bibliografía

Ballarín Domingo, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos xix-xx)*, Madrid: Síntesis.

Flecha García, Consuelo (1997): *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y Normal en los siglos xviii y xix*, Sevilla: gihus.

Sarasúa, Carmen (2002): «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo xix», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.

Sonlleva Velasco, Miriam (2017): «La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana», *Cabás*, 17, 150-167.

58. Costurero de pie

El costurero como símbolo de la educación de las mujeres y maestras durante el franquismo

Inmaculada González Falcón[1]



Costurero de pie.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Dos patas arqueadas de madera que parecen cobrar vida, seis cajones que encierran los tesoros más insospechados, tres niveles paralelos que se abren horizontalmente para transportarnos a otros momentos y escenas de la vida que fueron y serán gracias a los hilos visibles e invisibles del tiempo.

El costurero es, sin duda, uno de los utensilios de la vida cotidiana con mayor valor simbólico. Nos hace transitar entre distintos tiempos y espacios y nos conecta con di-

[1] Museo Pedagógico, Universidad de Huelva; direccion.museopedagogico@uhu.es.

ferentes contextos desde el corazón e interior de las casas y escuelas. En el imaginario colectivo nos habla del hogar, de la familia, de la mujer. Nos sitúa en lo más íntimo de esos escenarios y nos conecta con el mundo femenino. Durante mucho tiempo ha sido un objeto asociado exclusivamente a la mujer y a una determinada manera de entenderla, concebirla y proyectarla. Cajones de costura que custodiaban y limitaban la vida cotidiana de muchas jóvenes, mujeres y maestras de buena parte del siglo XX. Mujeres que se reunían a coser en torno al costurero, mujeres que remendaban las urgencias del día a día, de sus maridos, de sus hijos e hijas, de sus familias, de sus escuelas. Mujeres educadas durante el franquismo español para coser, callar y esperar:

> Coser esperando que apareciera un novio llovido del cielo. Coser luego, si había aparecido, para entretener la espera de la boda, mientras él se labraba un porvenir. Coser, por último, cuando ya había pasado de novio a marido, esperando con la más dulce sonrisa de disculpa para su tardanza. Tres etapas unidas por el mismo hilo de recogimiento, paciencia y sumisión (Martín-Gaite, 1987: 72).

Las mujeres se relacionaban con la costura y el costurero, desde la infancia, tanto en sus propios hogares como en las escuelas. En sus casas, el costurero ocupaba un tiempo y espacio importante y desde niñas observaban a sus madres, hermanas, tías o abuelas tejer y coser. Las escuelas separaban por sexo, y las niñas en la etapa de educación primaria pronto aprendían a remendar, hacer punto de cruz y bordar. Se las preparaba desde pequeñas para el rol más importante que debían desempeñar en el futuro: el de esposa y madre sumisas. Como nos recuerda Mayordomo (1999), la educación primaria femenina preparaba, fundamentalmente, para la vida en el hogar, artesanía e industria doméstica y tenía un fuerte contenido religioso y patriótico.

Fue la Sección Femenina —rama femenina de Falange y después del Movimiento Nacional, dirigida por Pilar Primo de Rivera— la encargada de enseñar las materias de Escuela del Hogar: costura, labores, cocina, economía doméstica, enfermería, jardinería… Su lema era «Mujeres para Dios, para la patria y para el hogar», contribuyendo así significativamente al adoctrinamiento ideológico y religioso de las mujeres en el régimen franquista (Rabazas Romero y Ramos Zamora, 2006). No en vano, todas las mujeres de entre 17 y 35 años que aspiraban a tener títulos profesionales, trabajar en la Administración o sacarse el carné de conducir debían realizar cursos específicos sobre esas materias. Las futuras maestras también estaban obligadas a ello y no podían obtener el título sin superar el Servicio Social que la Sección Femenina organizaba como parte práctica de la Escuela del Hogar.

El costurero se convirtió así en uno de los utensilios más destacados en la vida de las mujeres y de las maestras. Bobinas de hilos de distintos colores, agujas de diversos tamaños, tijeras de ojal, alfileres, ganchos de botón, enhebrador de agujas, hilo de hilvanar, cintas métricas, papel de patronaje, tiza o jaboncillo de sastre, huevos

de zurcir… Utensilios de costura y bordado bien ordenados, pero también retales de la vida cotidiana: trozos de tela de distintos tamaños, colores y texturas; un lápiz y un trozo de goma de borrar, varias migas de pan, botones sueltos, canicas, trocitos de papeles, alguna que otra perra chica…[2] Piezas sueltas que ayudan a componer el puzle de la vida, objetos pequeños que se desprenden de sus pares, pequeños tesoros que los niños y mayores guardan como objetos mágicos.

Cajas de orden y caos, elementos de vida que nos hablan de opresión, rigidez, machismo, pero también de creatividad, posibilidad, futuro y esperanza. Cajones de costura que permiten ver las relaciones, la proximidad y las voces silenciadas de las mujeres y de la infancia. Piezas sueltas donde los micromundos de los niños y niñas también aparecen, recursos con los que reconocemos e imaginamos sus juegos, elementos de la vida cotidiana que nos ayudan a abrir caminos, tejer el futuro y avanzar hacia la igualdad y la prosperidad en la sociedad y en la escuela.

Bibliografía

Martín Gaite, Carmen (1987): *Usos amorosos de la posguerra española,* Madrid: Anagrama.

Mayordomo, Alejandro (1990): *Nacional-catolicismo y educación en la España de la posguerra,* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora (2006): «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina», *Encounters on Education*, 7, 43-70.

[2] Nombre con el que se conocía popularmente a la moneda de cinco céntimos de peseta acuñada durante la dictadura de Francisco Franco.

59. Bastón de maestra

La autoridad del conocimiento

Marián López Fernández Cao[1]



Bastón de maestra.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La arqueología de la cultura material atraviesa un tiempo interesante. Algunas historiadoras celebran el retorno de los objetos tras el giro hacia el discurso y los signos del pasado siglo xx (Olsen, 2010: 21). Hasta hace bien poco los objetos han sido vistos

[1] Universidad Complutense de Madrid; mariaanl@ucm.es.

como sobras, como algo no esencial en la existencia de la vida social o como textos para ser leídos. Recuperar la sensación y percepción del objeto, su materialidad más allá de su textualidad, puede ayudarnos a encontrarnos con el mundo de un modo menos finalista o utilitarista. Mi visión, sin embargo, en este espacio, no puede sustraerse a esta intersección entre los vínculos humanos y los objetos. Detenerme ante el objeto que he elegido me hace pensar de algún modo en cómo este, en interacción con los seres humanos que lo usaron —o lo pudieron haber usado—, ha servido o puede servir para dar forma a experiencias, memorias y vidas. Un trabajo de observación y análisis que, incluyendo la materialidad objeto, trata de entender qué fue ese bastón para la maestra —que no conozco— y qué es hoy para mí.

Cuando lo veo, en mi pantalla de ordenador bidimensional hay una dimensión más allá de la referida al volumen que no me deja aprehenderlo en su plenitud. No puedo tocarlo, olerlo, ver su tamaño real, pasar la mano por él para saber de su tacto rugoso o delicado, o el cambio de textura de una parte a otra del mismo: quizá la empuñadura sea más lisa y suave que el resto, quizá huela a una madera fragante todavía o quizá a la maestra que lo usó o a su perfume o quizá al armario que lo albergó, contaminado de otros olores.

Como no tengo un conocimiento profundo de los árboles, me cuesta saber si es un bastón de roble, de nogal, de pino, de abedul. No sé dónde ejerció la maestra, por ello desconozco la materia sustrato que lo hizo nacer y que probablemente no estaba lejos de la escuela. Hay algo que me informa de su procedencia: esos innumerables nudos que salpican la parte vertical, lo cual me hace pensar en un árbol joven, pero quizá me equivoque mi ignorancia sobre árboles. Tiene una pequeña grieta en la parte superior, lo que tal vez dice que no estaba del todo seca la rama cuando se talló. Ello me lleva inevitablemente a mi experiencia de niña tratando de buscar ramas rectas, nada fácil en la naturaleza si una se pone a ello, cuando yo jugaba a ser india y hacía flechas en compañía de mi padre y de mi abuelo.

Es un bastón que no oculta su origen, la materia natural de la que procede, probablemente, como digo, un árbol cerca de la escuela. Y ello me lleva a la inevitable interpretación de su origen y su uso: quizá la maestra encontró la rama en uno de sus paseos por el campo, por el bosque cercano, esa rectitud de la rama es envidiable y quizá eso le llamó la atención, así como la suerte de la curvatura para poder hacer la empuñadura, pues creo ver que no hay unión elaborada alguna. Y en la casa de la maestra, o en las tardes al aire libre de un otoño cálido, o en los momentos de ocio, fue haciendo de la rama escogida un lugar donde apoyarse. Quizá fue un regalo del padre o el abuelo de una alumna o un alumno. O de su madre o su abuela. Quizá, la percepción de su fragilidad hizo a sus vecinos ofrecerle un objeto de apoyo, de cuidado, de sostén.

El bastón —ya despegada de la materialidad del objeto— me vincula a la madurez y a la autoridad, probablemente por ello he elegido este objeto. La madurez del cuerpo

mayor femenino ha sido o bien invisible en la representación simbólica de las mujeres, o bien vista en sus aspectos más negativos desde la perspectiva social. Asociado el cuerpo mayor femenino, a través de los cánones patriarcales, al declive y la fealdad, me gusta, a través del bastón, unirlo a autoridad. El bastón de mando, el bastón como símbolo de dignidad, de fuerza, de poder, de conocimiento. No sé si nuestra maestra usaría el bastón como apoyo o autoridad, pero esa unión da como consecuencia, en mi proyección, sabiduría. Porque las maestras sabían, y el saber de una mujer —siempre temido, como muestran multitud de imágenes mitológicas, desde la Esfinge a Eva— se ha permitido en nuestro país probablemente solo en el magisterio.

Mi madre, América, fue maestra no por vocación, sino por exclusión. En unos terribles años cincuenta donde las mujeres con ansias de saber eran excluidas de todas las profesiones de la Administración pública cuando se casaban, humilladas a una minoría de edad jurídica y social, mi madre abandonó los estudios de Derecho tras un bachiller de siete años —siete años de latín, que dominaba a la perfección— para elegir la única profesión que le permitiría seguir cerca del conocimiento: el Magisterio. Ejerció como maestra —nacional, como ella señalaba con orgullo— desde en los pueblos más recónditos de la provincia de Ourense, donde tenía que saltar en marcha del tren, hasta los complejos barrios periféricos de grandes ciudades gallegas en proceso de industrialización. Cuando era pequeña me llenaba de gozo ver a hombretones esbozar la mejor de sus sonrisas y abrazar a mi madre con inmenso agradecimiento en aeropuertos, juzgados y hospitales porque ella, ella, había sido su maestra.

Nunca llegó a usar bastón, se murió de repente, antes de que su cuerpo comenzara a doblarse. A través de ese bastón, con nudos, humilde, rural, puedo ver la autoridad ganada a pulso de mujeres que han supuesto la apertura al conocimiento de muchas generaciones humildes de este país.

Bibliografía

Olsen, B. (2010): *In defense of Things,* Plymouth: Altamira Press.

60. Jaula de pajarillos

El castigo de los pequeños bengalíes

Maria Celi Chaves Vasconcelos[1]



Jaula de pajarillo.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La condesa Chantal Josèphe Hedwige Marie Sabine d'Ursel, nacida el 18 de junio de 1902 en Middelkerke, Flandes occidental, Bélgica, cuenta en su autobiografía que fue educada en casa por una institutriz, práctica que desarrollaban las élites de la época a principios del siglo xx. Entre los recuerdos que guardaba de la maestra, la condesa destacaba su manía enciclopédica, su amargura constante, su melancolía y, sobre todo, la forma en que, considerándose una pedagoga «moderna», evitaba el castigo físico, optando por el castigo moral, que estaba muy de moda en la época (Deroisin, 1997).

Tales prácticas educativas utilizadas por la institutriz eran totalmente aprobadas por sus empleadores, el padre de la condesa, el duque Robert Marie Léon d'Ursel, y la madre, Anne Françoise Marie Sabine Franquet de Franqueville. Sin embargo, los recuerdos de la condesa sobre la institutriz elegida para su educación están llenos de experiencias traumáticas, que mantuvo durante su larga existencia, hasta su muerte en mayo de 1987, en la propiedad de Le Brusc, Côte d'Azur, Francia, a los 84 años.

Entre los recuerdos de la condesa, uno especial se refiere a la jaula de pajarillos, generalmente colocada en las salas de estudio, e incluso en las aulas, en esa época. No fue diferente en el palacio de los condes, y en la sala donde los niños recibían sus lecciones había varias jaulas con pájaros que les hacían compañía durante sus horas de estudio. Este hecho combinaba con la preferencia de la institutriz por la aplicación de

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uerj, Programa de Pós-Graduação em Educação, Proped; maria2.celi@gmail.com.

un castigo moral, cuya pena no se imponía directamente a quien cometió la falta, sino que, por responsabilidad de esta, otros soportarían las consecuencias, lo que daba un refinamiento de culpabilidad al sufrimiento de los aprendices.

Así, la institutriz ejerció sus prácticas modernas de usar castigos morales a través de lo más querido por los niños, aplicando penas por los errores cometidos por ellos a las mascotas de la condesa y sus hermanos. De esta forma, los pájaros, pequeños bengalíes que vivían en jaulas colgadas de las paredes o suspendidas del techo, eran las víctimas predilectas de la preceptora, y por cada falta cometida, por cada «mala acción» o error que percibía, la maestra castigaba a los niños decretando que sus pajarillos favoritos muriesen de hambre y sed. Parecía saborear la expresión de dolor y angustia que veía contenida en sus rostros: «Adorables bengalíes rojos cuya vivacidad me agradaba durante las largas horas de clase, los mataba con sed y hambre… […], mientras me miraba, de reojo, con una sonrisa malvada», relata la condesa (Deroisin, 1997: 134).

Especialmente, las institutrices de las niñas tenían un cargo casi exclusivo sobre sus «pupilas». Debieron ahorrarles toda preocupación a las madres, que sabían lo que pasaba entre ellas y sus institutrices, pero justificaban todos los excesos con la teoría incuestionable en la época: «los niños son difíciles», y, en el caso de las niñas, eran necesarias institutrices y gobernantas para educarlas y, sobre todo, para inculcarles principios que las hicieran buenas hijas, madres, esposas y amas de casa. Además, las madres aprobaban las actitudes de las institutrices, consideraban que aplicaban «buenos principios pedagógicos», especialmente cuando los aplicaban preceptoras extranjeras experimentadas, en particular alemanas, inglesas y francesas, nacionalidades preferidas para el desempeño de esta función (Vasconcelos, 2005).

Según Deroisin (1997), algunas preceptoras tenían una manía enciclopédica cercana al fanatismo y, debido a este comportamiento, eran consideradas las más preparadas. Este es el caso de *madame* de Genlis, cuyo nombre era Felicite du Crest de Saint-Aubin (1746-1830), hija de una familia acomodada de Borgoña y educada en el castillo de Saint-Aubin, donde estudió literatura y música, hasta la ruina de su padre, cuando se casó, a los dieciséis años, con el marqués de Sillery. Madame de Genlis, según Deroisin (1997), tenía una manera única de educar que aplicó a los tres hijos del duque de Orleans. Su pedagogía consistía en enclaustrarse con los niños en un pabellón de palacio del que sacaba juguetes, muñecos y juegos, introduciendo en su lugar lecciones sin un momento de descanso: lectura en voz alta, cursos de italiano, inglés, alemán entremezclado con latín, griego, geometría y leyes.

En cuanto a los niños nobles, sin duda, se cometieron los mayores excesos, según las perspectivas de lo que serían en el futuro, pues se entendía entonces que la acumulación y diversidad de conocimientos produciría adultos más preparados.

Según varios relatos, las institutrices inglesas parece ser que eran las más temidas, lo que también podría indicar que eran las más severas, aunque la crueldad no se

relacione con ningún estereotipo femenino, sino, sobre todo, con la creencia de que esa era la mejor y más «moderna» educación. Desde esta perspectiva, la mayoría de las preceptoras utilizaba el castigo físico como práctica de corrección, algunos de los cuales eran inusuales, como, por ejemplo, arrojar candelabros a la cabeza de los niños cuando estaban distraídos en clase, dejarlos sin calcetines ni zapatos en un frío cercano a 20 grados bajo cero o apoyados contra una pared blanca bajo un sol de 40 grados (Deroisin, 1997). Sin embargo, ver morir de hambre y sed a los pajarillos, atrapados en sus jaulas, parece mucho más aterrador y difícil de olvidar que cualquier otro castigo, demostrando que las jaulas de los pájaros, además de contener una odiosa práctica de atrapar animales, aún podían ser utilizadas de una forma exagerada y cruel.

Los castigos y la muerte de los pequeños bengalíes narrado en las memorias femeninas ligadas a las preceptoras y sus prácticas educativas confirman una época en la que los testimonios de bondad y competencia pedagógica aparecen, desafortunadamente, como una excepción.

Bibliografía

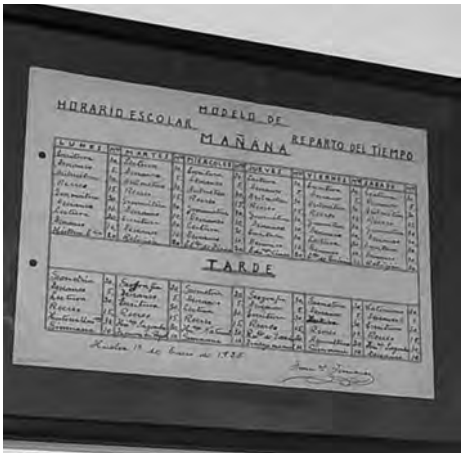
Deroisin, Sophie (1997): *Petites filles d'autrefois,* París: Api.

Vasconcelos, M. Celi C. (2005): *A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de oitocentos,* Río de Janeiro: Gryphus.

61. Horario de escuela de niña

El tiempo escolar en el primer tercio del siglo xx. Una lectura en clave de género

Miriam Sonlleva Velasco[1]



Horario de escuela de niña.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Los museos pedagógicos son espacios sugerentes para despertar la memoria de infancia. El contacto con libros, cuadernos, objetos y materiales escolares hace avivar un sinfín de sentimientos y emociones (Álvarez, 2013) que permiten reflexionar, desde la añoranza, sobre el paso del tiempo, los recuerdos de la niñez y la formación recibida. Más allá de la nostalgia, buceando en el recuerdo, aparecen escondidos rituales escolares, biorritmos institucionales, códigos de conducta, reglas, lenguajes y mensajes educativos que nos acercan a la consideración social de la infancia y su educación en un periodo histórico determinado.

La pieza que motiva la escritura de esta reseña es un horario escolar femenino del primer tercio del siglo xx. Este objeto quizá sea uno de los más importantes para conocer cómo era ordenada la vida de las niñas en la España de aquellos años. La infancia ha marcado sus ritmos diarios en función del horario de la escuela. Los cronosistemas que

[1] Universidad de Valladolid; miriam.sonlleva@uva.es.

organizan la vida escolar —el calendario y el horario— dejan huella en los biorritmos de los niños en sus primeros años de vida, cambiando su sociabilidad afectiva. Con la entrada a la institución escolar, el colectivo infantil experimenta una nueva vivencia del tiempo, teniendo que acomodar sus relojes familiares y personales a los de la escuela (Escolano, 2018).

La semana y el día marcarán en el horario escolar la organización no solo de la vida dentro de la escuela, sino también fuera de ella. Esta distribución del tiempo infantil, que aparece en España en el siglo XIX, condicionará el devenir de las actividades cotidianas, imponiendo lapsos de actividad, reposo y ocio (Le Goff, 1991).

La planificación rigurosa del tiempo invita a pensar sobre la importancia que se ha dado en la escuela a lo largo de la historia al orden temporal, a la disciplina y al rendimiento. El cronos de la escuela ha operado de forma silenciosa en la educación corporal y sentimental de la infancia. Sin embargo, lo ha hecho de forma distinta para hombres y mujeres. Es incuestionable que las mujeres han tenido una experiencia histórica diferente a la de los hombres. El tiempo ha marcado formas distintas de ordenar sus experiencias. Un tiempo, condicionado a su vez por la desigual frecuentación de espacios interiores y exteriores —asignados por la división sexual del trabajo—, que ha favorecido formas distintas de vivir, percibir y concebir la temporalidad (Ballarín, 2001).

Tres tiempos —y en muchos casos solo dos— marcarán la vida cotidiana de la infancia femenina española en el primer tercio del siglo XX: el tiempo doméstico, el tiempo libre y el tiempo escolar. Las niñas que pudieron asistir a la escuela vieron condicionadas sus actividades cotidianas por el tiempo escolar, a pesar de que los aprendizajes formales no diferían demasiado de lo aprendido fuera del aula. Desde el plano político y social, la escuela será concebida para las pequeñas como un espacio intermedio entre lo público y lo privado. Ir a la escuela suponía alejarse físicamente del contexto familiar y entrar durante unas horas en el espacio público. Sin embargo, en el contexto escolar se seguía trasmitiendo para ellas la cultura de lo privado.

En este tiempo escolar, cuya duración aproximada era de cinco horas al día, había tres momentos esenciales. El primero de ellos se relacionaba con las entradas y salidas de la escuela. Aunque se trataba de lapsos cortos de tiempo, en ellos se recuerdan diversas actividades. La despedida/recibimiento de las familias, el recorrido diario de ida y vuelta de casa a la escuela, los juegos y la sociabilidad espontánea con los iguales antes y después de la jornada escolar son acciones emotivas recordadas por las mujeres, especialmente por aquellas de clase popular, conocedoras del valor que tenía aquel camino a la escuela para ellas (Sonlleva, 2018).

Un segundo momento estaba marcado por el tiempo de trabajo en el aula. Con disciplina, las niñas realizaban en este horario tareas instructivas bajo la atenta mirada de la maestra. La distribución del tiempo atendiendo a la importancia de las materias y su dificultad aseguraba el orden y la regularidad. El horario de mañana,

especialmente apropiado para el trabajo intenso, estaba destinado a actividades de lectura, escritura, gramática, cálculo y religión. Otros contenidos más prácticos, vinculados con la geografía, la geometría, la historia sagrada, los trabajos manuales o la gimnasia, serían programados en horario de tarde.

En este horario femenino es reseñable el peso de los tiempos dedicados a la instrucción religiosa —catecismo, historia sagrada, religión y oraciones—. Este tipo de enseñanzas reforzaban la instrucción moralizante de las mujeres y el interés por dotarlas, como futuras esposas y madres, de una formación adecuada a su género.

En cuanto a la duración de los ejercicios y las actividades, los tiempos oscilaban entre los diez y los treinta minutos, con breves pausas entre actividades y tiempos de descanso. Vemos de esta forma cómo en los horarios escolares de finales de la década de 1920, como el que se muestra en la pieza, existen claros indicadores de modernización y respeto por los criterios higienistas en el diseño del cronograma escolar (Escolano, 1993). También vemos que en la escuela no había tiempos muertos e inútiles. La jornada escolar estaba orquestada para cumplir con los objetivos propuestos y asegurar la eficacia de los planteamientos institucionales (Vázquez, 2007). Precisamente, los descansos marcarán el último de los tiempos que consideramos destacable en la jornada escolar femenina: el tiempo de recreo. Era el momento de liberarse de la disciplina de trabajo y descansar. Este tiempo favorecía la espontaneidad de las niñas, la diversión, la imitación a través del juego simbólico de las conductas y acciones de las mujeres adultas y la comunicación y la socialización con la infancia del mismo sexo. Sin embargo, estas actividades estaban condicionadas por la atenta mirada de la maestra, encargada de la domesticidad de las pequeñas (Sonlleva, 2018). La reiteración de la misma secuencia de actividades durante la semana escolar reforzaba el sentido litúrgico de la educación tradicional. Una educación que dejó un recuerdo imborrable para las niñas sobre la importancia y el valor del tiempo.

Bibliografía

Álvarez Domínguez, Pablo (2013): «Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación», *Educació i Història,* 22, 93-116.

Ballarín Domingo, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos xix-xx),* Madrid: Síntesis educación.

Escolano Benito, Agustín (1993): «Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)», *Revista de Educación,* 301, 55-79.

— (2018): *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional,* Madrid: Visión Libros.

Le Goff, Jacques (1991): *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario,* Barcelona: Paidós.

Sonlleva Velasco, Miriam (2018): *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares,* tesis doctoral, Valladolid: Universidad de Valladolid.

Vázquez Recio, Rosa María (2007): «Reflexiones sobre el tiempo escolar», *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(6), 1-11.

El manual *Higiene Doméstica* de Pedro Felipe Monlau (1808-1871)

Pedro L. Moreno Martínez[1]


NOCIONES
DE
HIGIENE DOMÉSTICA
Y GOBIERNO DE LA CASA
PARA USO
DE LAS ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA DE NIÑAS
Y COLEGIOS DE SEÑORITAS
POR
EL DR. D. PEDRO FELIPE MONLAU
vocal del Consejo de Sanidad del Reino, etc.
APROBADO POR EL GOBIERNO DE S. M. COMO LIBRO DE TEXTO.
Segunda edicion.
MADRID
IMPRENTA DE M. RIVADENEYRA, MADERA, 8.
1861

Nociones de Higiene Doméstica, 1861. Museo Andaluz de la Educación.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, la conocida como ley Moyano, estableció las bases que marcaron el devenir de nuestro sistema educativo a lo largo de más de un siglo y el inicio del proceso de institucionalización de la enseñanza primaria femenina en España. La norma declaraba la primera enseñanza elemental de los niños y las niñas obligatoria, desde los seis a los nueve años, estableciendo un currículo escolar diferenciado para cada sexo. La primera enseñanza elemental y superior de las niñas incluía materias específicas como «Labores propias del sexo», «Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores» y «Ligeras nociones de higiene doméstica». La incorporación de tales asignaturas orientadas a reforzar el modelo de

[1] Universidad de Murcia; plmoreno@um.es.

educación femenina, que contenían las futuras funciones asignadas a las mujeres en el hogar propugnadas por la sociedad burguesa del momento, daría lugar a la producción y difusión de los manuales y los materiales escolares consiguientes.

Pedro Felipe Monlau y Roca (Barcelona, 1808-Madrid, 1871), médico, higienista, filólogo, historiador y periodista, militante inicialmente del Partido Progresista, activo participante en la configuración del incipiente sistema sanitario liberal, fue el principal artífice de la introducción de la higiene científica en la España decimonónica. Autor prolífico, contaría con una importante producción higienista con una destacada repercusión en los ámbitos académicos, con tratados tan relevantes como *Elementos de Higiene Privada* (1846), adoptado como libro de texto en las facultades de Medicina, o *Elementos de Higiene Pública* (1847), así como obras sobre higiene doméstica, higiene conyugal o higiene industrial e iniciativas periodísticas como *El monitor de la salud de las familias y de la salubridad de los pueblos* (1858-1864), con una amplia proyección divulgativa. También escribió uno de los primeros y más exitosos manuales escolares de higiene doméstica destinados a la formación de las niñas difundidos en nuestro país.

El Dr. Monlau, respondiendo a la demanda generada por la implantación de la ley Moyano de la asignatura «Ligeras nociones de higiene doméstica» en la primera enseñanza superior de niñas, publicó la obra reseñada titulada *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa para uso de las escuelas de primera enseñanza de niñas y colegios de señoritas*, en 1860. Un año después, por real orden de 22 de enero de 1861, fue aprobada como libro de texto.

La finalidad del libro era dar a conocer en las escuelas de niñas «unas ligeras nociones de higiene doméstica […] y también algunas de economía doméstica». El libro contenía una serie de orientaciones metodológicas en las que recomendaba su uso para los ejercicios de lectura y escritura, el aprendizaje de memoria de algunos párrafos y, sobre todo, de los refranes higiénicos, la realización de actividades prácticas o sugería a las maestras que efectuaran comentarios sencillos de los preceptos higiénicos.

El librito, de unas dimensiones de unos ocho por doce centímetros, una extensión de unas 120 páginas, con numerosos grabados, escrito con un lenguaje claro, estaba dividido en dos partes. La primera, dedicada a la higiene, la más extensa, contenía doce lecciones sobre el concepto de higiene, el arte de «conservar la salud», otra dedicada al aire, los meteoros —la luz, el calor o el frío—, las habitaciones, los vestidos, la limpieza del cuerpo, los alimentos, los condimentos, las bebidas, el ejercicio, el descanso o «las pasiones del ánimo», así como una sección adicional de refranes higiénicos. La segunda parte, más breve, referida a nociones de economía doméstica, ofrecía a las niñas consejos diversos para favorecer su socialización e interiorización de una serie de valores y principios relacionados con el orden, la limpieza, el ahorro, etc., característicos de un modelo de «utilidad doméstica» que las preparara para asumir, en palabras de Monlau (1890: 98), lo siguiente:

> El gobierno de la casa corresponde naturalmente á las mujeres, al alma de la casa, á la madre de familias, y, en no pocas casas, ó por varias circunstancias, á la hija mayor. Sin una madre, hija ó mujer *de gobierno*, no puede prosperar una familia, sea esta pobre, sea de medianos haberes, sea opulenta. Por esto se ha dicho muy bien que *las mujeres son las que* ó *hacen,* ó *destruyen las casas*.

El manual *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa…*, que alcanzó la séptima edición en 1897, desempeñó una función moralizante fundamental tendente a conformar la mentalidad femenina de las escolares de la segunda mitad del siglo XIX. Desde los principios liberales decimonónicos de la educación femenina y el pensamiento conservador hacia el que Monlau había evolucionado, la obra, en consonancia con el modelo burgués femenino hegemónico, aspiraba a formar a las niñas para que llevaran a cabo la misión que la sociedad les encomendaba de «ángel del hogar», de «alma de la casa». La obra contribuía a consolidar y legitimar el ideal que la sociedad tradicional imperante reservaba a las mujeres ejerciendo, a través de la formación higiénica, un mayor control sobre las mismas, relegándolas al espacio privado de la domesticidad, a la reducida y cerrada esfera del hogar, al ejercicio de los menesteres atribuidos al ama de casa.

Bibliografía

Cortada i Andreu, Esther (1992): «Ideologia domèstica, higienisme i currículum femení. L'aportació del Dr. Monlau a una nova assignatura per a nenês», en *XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Aspectes físics de l´educació: visió histórica,* Valencia: Edicions del Centre de Lectura, 227-245.

Cuñat Romero, Marta (2014): *Higiene, política y domesticidad en la España decimonónica: El higienista Monlau (1808-1871),* tesis doctoral, European University Institute, Florencia, disponible em línea em <https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/33053/2014_CunatRomero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Granjel, Mercedes (1983): *Pedro Felipe Monlau y la Higiene española del siglo XIX,* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Monlau, Pedro Felipe (1861): *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa para uso de las escuelas de primera enseñanza de niñas y colegios de señoritas* (2.ª ed.), Madrid: Imprenta de M. Rivadeneyra.

Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa

Antonio S. Almeida Aguiar[1]

> Es necesario que conozcamos que las mujeres deber ser vigorosas y robustas para emplearse domésticamente en todas las ocupaciones compatibles con la decencia y recato de su sexo […], tendrán hijos robustos y vigorosos por la buena aplicación y uso de las reglas de crianza que conocen prácticamente, y se hallarán prontas para desempeñar todas sus tareas (González, 1814: 26-27).

Aunque la ley Moyano (1857) supuso un avance significativo en la legislación educativa del Estado español, en referencia a la mujer no hizo sino perpetuar los principios que el *bello sexo* tenía asignado en fechas precedentes. Sirva de ejemplo el pequeño fragmento con el que iniciamos nuestro texto, surgido de la mano de Félix González, médico de cámara de Fernando VII. Y es que si bien es cierto que la ley contemplaba la obligatoriedad de la enseñanza para niños y niñas entre los seis y los nueve años, además de proponer la creación de escuelas normales femeninas, esto se llevaba a cabo como mera recomendación, a diferencia del caso masculino. Las escuelas, desde el punto de vista espacial, se diferenciaban por sexos, y el currículum también variaba. La enseñanza elemental y superior adscribía a las féminas «Labores propias del sexo», «Elementos de dibujo aplicado a las labores» y «Ligeras nociones de higiene doméstica», así como cuestiones referidas a la economía doméstica, para niñas mayores de diez años. Mientras, los varones tenían agricultura, industria, comercio, geometría, historia, etc. Esta misma normativa, por tanto, consagraba un modelo educativo consolidado en una burguesía que asignaba el ámbito doméstico como el terreno de desarrollo personal de la mujer.

Precisamente la educación se asoció a un concepto propio de la contemporaneidad: la higiene. Es a principios del siglo XIX cuando los manuales sobre salud empiezan

[1] Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; antonio.almeida@ulpgc.es.

a modificar sus títulos sustituyendo los vocablos de *mantenimiento* o *conservación de la salud* por el de *higiene*. De hecho, el propio concepto de esta palabra se modifica. Si en su origen era el adjetivo que calificaba la salud —del griego *hygeinos*: lo que es sano—, a partir de esa centuria se hace referencia al conjunto de los dispositivos y de los conocimientos que favorecen su mantenimiento. De esta manera, la higiene abarcó todos los campos posibles de actuación en la relación entre la sociedad y las enfermedades y se constituyó como una disciplina médico-social por la estrecha relación que los galenos, en la puesta en práctica de sus conocimientos higiénicos, mantuvieron con la enfermedad propiamente dicha y con la problemática social de la población afectada (Almeida, 2022). Cuando este interés se traslada al niño como ser educable, como miembro de una futura generación, nos situamos ante lo que entendemos como higiene escolar (Moreno, 2007). Es en este contexto cuando en la segunda mitad del siglo XIX comienzan a publicarse libros y manuales de clara intención higiénico-moral, dirigido especialmente a las mujeres, y en el que se consolida el discurso patriarcal dominante en todas las esferas de socialización. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio legitimador del modelo de mujer y el papel que debía ocupar en la sociedad.

En este sentido, el texto *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa* (1890), escrito por el doctor Pedro Felipe Monlau (primera edición en 1860), introductor en España de la higiene como disciplina, asignó a la mujer «el gobierno de la casa como una competencia natural», abriendo de esta manera una línea editorial que seguirían otros muchos autores. En el prefacio de la obra, Monlau (1867: V) señala que «la mayor parte de las enfermedades, y de los accidentes desgraciados, son el resultado de la imprudencia, de la ignorancia, ó del descuido de los preceptos más sencillos de la Higiene», y se congratula por el avance legislativo que dispone que «en las Escuelas de niñas se den unas ligeras nociones de Higiene doméstica».

El galeno indicaba también el método para lograr los objetivos de las *Nociones de higiene doméstica:* dos veces por semana el libro tendría que utilizarse como texto para los ejercicios de lectura de las jóvenes; al mismo tiempo, había que trabajar la memoria sobre sus contenidos, pues los «párrafos más importantes, y sobre todo los refranes higiénicos», deben aprenderse para tal fin (Monlau, 1867: VI). Además, las niñas debían copiar párrafos del libro en la clase de escritura. Las maestras hacían comentarios del texto y un día a la semana, realizando actividades de forma práctica, las alumnas tendrían que preparar algunas de las recetas indicadas: «hacer una lejía, una pomada sencilla, unos polvos dentífricos, quitar algunas manchas de grasa, enseñar el modo de conservar las frutas, limpiar la plata y los marcos dorados, etc.» (Monlau, 1867: VI). Estas tareas domésticas formarían a las mujeres como promotoras de la salud de las personas de su entorno y, de esta manera, ocuparían el protagonismo como responsables de la mejora de las condiciones higiénicas y morales de la sociedad. Y es que como ha señalado Escolano (2001), el discurso pedagógico en torno a

la mujer se iba a sustentar en tres pilares interrelacionados entre sí: la domesticidad, la preservación del cuerpo y el decoro urbano.

Bibliografía

Almeida, Antonio S. (2022): «La Higiene Escolar en España (1900-1936)», en Luis Enrique Otero Carvajal y Santiago de Miguel Salanova (eds.): *La educación en España. El salto adelante (1900-1936),* Madrid: Catarata, 102-114.

Escolano, Agustín (2001): *El pensil de las niñas,* Madrid: Edaf.

González, Félix (1814): *Educación física del hombre. Necesidad de promoverla en España por las madres y escuelas públicas de enseñanza,* Madrid: Imp. Sancha.

Monlau, Pedro F. (1867): *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa,* Madrid: Imp. Rivadeneyra, disponible en línea en <http://www.iberoamericadigital.net/>.

Moreno, Pedro L. (2007): «Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (jae) y la Higiene Escolar», *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 167-190.

63. Plumas de dibujo

Desde mi infancia, las plumas

María Dolores Díaz Alcaide[1]



Plumas de dibujo. Museo Andaluz de la Educación.

Estas plumas de dibujo me traen recuerdos de mi infancia. En casa había estuches y cajas con plumas, plumines… Me llamaban la atención y me gustaba observar los restos de tinta en unas, el óxido en otras, las diferentes formas de las puntas y los palillos… También había tinteros de cristal con tinta azul, negra, roja… Creo que todavía puede haber algo de esto en mi casa actual.

Siempre me han gustado los objetos de escritorio, plumas, bolígrafos, lápices, rotuladores, y desde pequeña he estado familiarizada con ellos y con su uso, quizá porque mi padre era periodista y escribía mucho con todos ellos y porque siempre me han fascinado los colores, las formas, las imágenes, lo que son en sí mismas y lo que transmiten.

Aparte del uso profesional que les daba mi padre, en mi época escolar las plumas ya eran sustituidas por bolígrafos, por lo que no se usaban en los cuadernos de caligrafía de mis primeros años escolares. Sin embargo, en casa, jugaba con las plumas y la tinta, mis padres, sobre todo mi madre, me enseñaron a usarlas y me decían que ellos las usaban en sus años escolares, en los cuadernos de caligrafía, mientras aprendían a escribir y en su formación posterior. Escribir con la tinta, dibujar…, eso era lo que a mí

[1] Universidad de Sevilla; dolodiaz@us.es.

me gustaba, no tanto por el contenido de la escritura, sino por considerar la escritura como un dibujo lineal, como líneas que se van enlazando y tomando formas a las que se les otorga un significado, que puede ser el culturalmente establecido u otro distinto, según la mirada del observador.

Y así, poco a poco, iba probando y experimentando con las diferentes plumas y la tinta: las que estaban usadas, las que estaban despuntadas, las que estaban obstruidas por la tinta seca y las que funcionaban bien y permitían fluir la tinta que cogía del tintero y dejaban trazos de distinta apariencia sobre el papel. Eso me gustaba. Me gustaba dibujar.

En una ocasión pude tener mi propia pluma, la que más me gustaba de las que había en casa y que me regalaron. La llevaba al colegio donde estudiaba y, a veces escribía y dibujaba con ella, ante la extrañeza de mis compañeras de clase y algunas profesoras, pero, como para entonces, tenía buena caligrafía y disfrutaba con ella, me dejaban usarla. Era una estilográfica que todavía conservo, con la que, además, tomé todos los apuntes de mi carrera universitaria y con la que también, cómo no, hacía dibujos.

Aunque mi etapa escolar transcurrió en los años en que el acceso a la educación era generalizado tanto para niños como para niñas y el utillaje escolar no incluía el uso obligatorio de las plumas para dibujar o para ejercicios de caligrafía, mi gusto por las plumas, en sus diferentes variedades, desde plumas de ave a estilográficas más modernas y «tecnológicas», me viene de ahí; y quién sabe si eso que empezó como un juego infantil de exploración y también de expresión gráfica, de aprendizaje, que tuve la oportunidad de practicarlo en el colegio y fuera de él, aunque ya no era de uso común, contribuyó a forjar mi gusto por la expresión gráfica, por las artes plásticas, por la creación artística y por lo que, en definitiva, forma una parte importante de mi persona y de mi vida.

La fotografía de este juego de plumas de dibujo me ha brindado la oportunidad de transportarme a un pasado no tan lejano en la educación y formación de hombres y mujeres, y a los inicios de mi propia formación, formal y no formal, como persona, amante de las artes y creadora de obras artísticas de diferentes géneros, sin la que no sería quien soy.

El garabato de mi madre

Manuel Barrios Lucena[1]

Cuando era un niño mis padres me hicieron un regalo que, con el tiempo, acabaría alentando lo que después sería mi vocación. Mis padres habían nacido en los albores del siglo xx. En una pequeña aldea de Córdoba, mi educación se alimentaría todavía con algunos restos desperdigados del siglo anterior: el xix. Quizás por eso, llegado el día, mi padre me regaló un tintero, unas plumillas y un cuaderno de caligrafía. Cosa que mi madre celebró con alegría. Para aquella mujer voluntariosa que apenas sabía escribir, toda energía y cariño, que zurcía y bordaba como los ángeles y que hacía volar la aguja en el salón familiar, moviendo sus manos como si fuera un pajarillo, para aquella mujer, digo, una de sus máximas aspiraciones literarias era que su hijo supiera escribir bien y como es debido una carta. Y que, acabada, se la leyera en voz alta para firmarla después de su puño y letra si era el caso: para sus hermanas, para algún primo lejano, para el abuelo o para el propietario de la casa en la que vivíamos en alquiler si era menester. Por aquel entonces, las máquinas de escribir todavía eran una rareza y ya existían los bolígrafos, pero saber utilizar una plumilla o una estilográfica era, cuanto menos, un signo de distinción. Quizás por eso mi madre se casó con mi padre, porque sabía escribirle, tintero y pluma en mano, lo que a ella le gustaba oír. Ella decía que por debajo estaban los que escribían con torpeza, como ella, y por encima los que utilizaban la escritura como una herramienta más, los que tenían una profesión y no dependían de nadie. Caso aparte eran los médicos. Aquellos galimatías que escribían en las recetas no estaba claro si realmente decían algo o eran conjuros que solo el boticario podía entender. Yo era un niño enfermizo y era habitual ver por casa aquellos garabatos indescifrables. Para mis ojos infantiles, condicionados por las sinuosas curvas de la caligrafía decimonónica, aquellas manchas y borrones estaban más cerca del dibujo que de la escritura. En el fulgor de la fiebre ¡cuántos monstruos

[1] Director y realizador de programas, Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals; adamuzmanuel@gmail.com.

y criaturas fantásticas no llegué a ver engastados entre los laberintos de tinta que guardaban el secreto de mi propia salud!

Pensándolo bien y evocando las fantásticas rúbricas de mi madre al pie de las cartas que escribía en su nombre, quizás aquellos garabatos no eran algo exclusivo de los doctores y las gentes de alta alcurnia. El resto de los mortales, más o menos letrados, más o menos diestros con el plumín, con la estilográfica o con el bolígrafo, también tenemos nuestro reino particular, nuestra ciencia y nuestro saber sobre una materia a la que solo nosotros, cada uno por su parte, puede acceder: nosotros mismos. Un saber que hoy reconozco en aquel gesto de mi madre firmando una carta. En nuestra firma, ese garabato ilegible para los demás, como los boticarios con las conjuras del doctor, somos capaces de reconocer nuestro propio nombre atrapado en una maraña, en un bordado hilvanado con trazos fantásticos. Ahí, en este reino peculiar y particular, incluso los menos diestros, los más torpes o los iletrados tienen una ventaja. A fin de cuentas, una firma solo es un garabato, un gesto aprendido. Una huella que, para bien o para mal, nos autoriza ante la autoridad cuando reclaman nuestra identidad.

Y así fue como aprendí a escribir, ante la mirada impaciente de mi madre, sin entender muy bien lo que hacía, dibujando lazos y puentecitos con una plumilla que había que ir cargando en el tintero para después pasearla por el papel sin salirme de los renglones. Pero si mi padre encendió la mecha, mi madre avivó el fuego. Al cabo y de alguna manera, la escritura no dejaba de ser para mí la repetición de un código cerrado, con sus variables y sus combinaciones. En cambio, aquel garabato que era la firma de mi madre cerrando lo que yo había escrito me abrió el camino hacia el dibujo. Dominada ya la caligrafía, empecé por deformar mi nombre sobre el papel buscando mi propia rúbrica. Continué jugando con las manchas de tinta que se escapaban del tintero o de la plumilla y que manchaban la inmaculada blancura de la hoja de papel, cuando no el mantel de la mesa o mi propia ropa, para disgusto de aquella mujer que me inspiraba. Así, intentando emular a mi madre, sus manos volando en el aire cuando cosía o bailando sobre el papel cuando firmaba, buscando mi propia identidad en un simple garabato, llegué a descubrir un nuevo mundo. Un mundo que no se agotaba nunca, un mundo lleno de monstruos y de criaturas fantásticas y en el que me podía expandir sin límites más allá de los renglones del cuaderno de caligrafía para descubrir cada día cosas nuevas e inesperadas. Mi mundo, mi vocación: el dibujo.

Hoy sé, ya adulto, que dibujar y escribir, hilvanar y coser son casi la misma cosa. Más allá de lo que queramos decir o expresar, cuando nos sentamos ante la mesa, frente a un papel en blanco o una tela, pincel, bolígrafo, lápiz, estilográfica, aguja de coser o plumilla en mano, hacemos algo más que coser, bordar, escribir o dibujar. Repetimos un ritual que hunde sus raíces en lo más profundo de nuestro ser. Tanto en lo referente a nuestra existencia individual e irrepetible como a nuestra condición humana. Cuando por primera vez una criatura junta los dedos pulgar e índice para

coger algo, por ejemplo, una plumilla, para proyectar una acción, está recreando con su gesto, como en un eterno retorno, el preciso instante en que nuestra especie liberó su mano para convertirse en lo que somos hoy. Con la mano, también se liberó el rostro y con el rostro la capacidad de gobernar nuestras acciones con los ojos, con la mirada. Y con la mirada, la de distanciarnos de las cosas para tomar conciencia de dónde estamos y de lo que somos.

Aquellas tardes de costura y cuaderno contándole a mi madre mis anhelos y aventuras mientras ella vigilaba mi fiebre.

64. Cajitas de lata para guardados de niñas

Caramelos

Macarena Recio Pastor[1]



Cajitas de lata para guardados de niñas.
Museo Andaluz de la Educación.

El auténtico comedor de caramelos no los chupa, los mastica.

Esta frase resume las ganas de comerse la vida que siempre tuvo mi madre. Nació en 1948, en la Casa de las Cadenas, en El Puerto de Santa María. Pero no fue una niña de la época, fue una mujer pionera que siempre se salió del camino trazado. ¿Cómo se esperaba que fuese una chiquilla por entonces?, ¿obediente?, ¿rebelde?, ¿aventurera?, ¿dócil? Libre, ella ansiaba ser libre e independiente. Y lo consiguió. Como otras tantas jóvenes de aquellos años, ella quería ser locutora de radio y aclararse la voz con esas pastillas a las que los presentadores se agarraban como náufragos a la madera que resiste en la zozobra. Pero la escuela de Magisterio se cruzó en su camino y se convirtió en maestra. Maestra de escuela y de vida. «Niña, tú sácate unas oposiciones y no depen-

[1] Profesora de enseñanza secundaria; marepa7@gmail.com.

das de nadie», «niña, que siendo profesora no vas a ser rica pero nunca te va a faltar un platito lentejas», «niña, el mundo es tuyo. Cómetelo». Y yo lo intentaba, deseaba comerme la vida como ella se comía los caramelos, a bocados, machacándolos, sacándoles todo el sabor, disfrutándola cada segundo.

Como en una sonora caja metálica de antaño, conservo en mi memoria cada una de sus frases llenas de amor, de sabiduría, de ilusión. Porque si algo sabía hacer mi madre era vivir. Y querer. Y compartir. Y luchar.

Muchos años después, guardo, en una de aquellas cajas de caramelos, dientes de sus nietas, quienes siguen creyendo que su abuela, que tenía de segundo apellido Pérez, tenía influencia en el ratón y por eso este les dejaba una buena cantidad de monedas. También retengo recuerdos y el sonido de su voz. Y su risa contagiosa en torno a la que todo el que la escuchaba era incapaz de no hacer un alto en el camino y compartirla.

Ahora soy yo quien intenta transmitir a sus alumnas e hijas aquellas enseñanzas. Pero las cajas de caramelos no son tan bonitas.

65. Secatintas/Papel secante

De buena tinta

Isabel López Calderón[1]



Secatintas. Museo Andaluz de la Educación.

El secante se balancea lentamente sobre las palabras recién escritas en el cuaderno infantil. Se trata de absorber el exceso de tinta que la plumilla ha depositado sobre el blanco papel. Adelante y atrás, adelante y atrás… y, con el uso, el precioso rosa chicle del papel secante se va llenando de los espectros azules de los textos recién escritos.

Plumilla, palillero, tintero, cuaderno y secante eran los instrumentos que las maestras de mi colegio ponían en nuestras manos infantiles para no solo aprender a escribir, sino para hacerlo de forma estéticamente impecable. Claro es que los instrumentos había que domarlos a base de práctica. El palillero había que sujetarlo firmemente para que siguiera de forma dócil el curso de la escritura, pero también suavemente para que el hilo de tinta fluyera sobre el papel sin generar picos o, mucho peor, pinchar el papel. La plumilla debía tener la tinta justa porque cuando tenía poca las palabras se desdibujaban, pero cuando tenía mucha la tinta se desparramaba y el trabajo resultaba una ruina. Poco podía hacer el secante en ese caso.

Mis dos primeros años de colegio habían transcurrido entre canciones, corros y juegos. Nuestras *tantes,* nuestras *seños* del Colegio Alemán de Sevilla, nos hablaban

[1] Universidad de Sevilla; ilcalderon@us.es.

en su idioma y, de forma casi milagrosa, nosotros aprendíamos lo imprescindible para comunicarnos con ellas. Pero de instruirnos en la lectura y la escritura, nada de nada.

Mientras tanto, mis amiguitas del barrio que iban a colegios de monjas avanzaban a buen ritmo por la ruta de «la eme con la a, ma… », para gran consternación de mi madre, que no entendía muy bien por qué a pesar del esfuerzo que ella y mi padre hacían para pagar aquel colegio tan caro, yo seguía siendo prácticamente analfabeta.

Todo cambió cuando pasamos del *Kindergarten* (jardín de infancia) a la escuela, en la que se pretendía, ahora sí, alfabetizarnos. Como instrumentos, nos proporcionaron lápices, gomas de borrar, sacapuntas y cuadernos, con pautas de cuatro rayas al principio y de solo dos más tarde, o con cuadritos para las matemáticas.

A poco de dominar la escritura «de corrido», es decir, escribiendo las palabras sin levantar el lápiz del papel, se nos instruía en el uso del palillero, cuya plumilla sumergíamos cuidadosamente en la tinta azul, siempre azul, contenida en un pequeño tintero escondido en un hueco cilíndrico del pupitre.

El final de la tarea se marcaba deslizando de la forma más sonora posible la chapita metálica que protegía al tintero, eso sí, procurando que la *seño* no te pillara *in fraganti*. ¡Hasta mañana! Entonces era también el momento de mirar alrededor y valorar cómo había ido la jornada. Si el secante estaba lleno de manchas azules significaba que ese día habíamos estado fatal en las clases de escritura. Demasiada tinta en la plumilla, descuido en el manejo del palillero, impaciencia a la hora de pasar las páginas del cuaderno…

Sí, el secante era un gran chivato, pero también lo era el pañuelito que nuestra madre nos había metido en el bolsillo por si teníamos mocos y que nosotros usábamos para limpiarnos alguna que otra mancha de tinta recalcitrante, secarnos las manos las pocas veces que nos las lavábamos a lo largo de la mañana, obturar alguna heridita producida durante los juegos del recreo o enjugar alguna que otra lagrimilla. Mi madre nunca me riñó por traer el pañuelo manchado.

El vaivén del secante me acompañó toda mi vida escolar porque cuando fuimos más mayorcitos y nos permitieron sustituir el palillero por la pluma estilográfica para escribir, y el tiralíneas para el dibujo lineal, su presencia en el pupitre siguió siendo imprescindible. No digo que ahora, en la era de los bolígrafos, yo lo eche de menos, pero sí reconozco que siento una cierta añoranza de la tinta y que prefiero un marcador de tinta fluida o incluso un lápiz que, bien afilado, me permitan seguir escribiendo a la antigua, con todas las letras de una palabra enlazadas: «la eme con la a, ma… ».

66. Tizas y borrador de pizarra

La magia del blanco

Ana Mañeru Méndez[1]



Tizas y borrador de pizarra.
Museo Andaluz de la Educación.

Cada mañana
la magia del blanco
sobre el tapiz misterioso
que espera luz y sentido
en la oscuridad.
Cada mañana
escribir, nombrar,
rectificar, recomenzar
iluminando palabras
que dejan huella.
El tacto de la tiza
no se olvida
tampoco la acción
de convertirla en polvo
con el borrador.
La niña sabe palabras
músicas que dibuja
recrea y perfecciona
dando a luz otras nuevas
en su afán de aprender.
Ensaya y muestra
el privilegio de crear
vida y pensamiento
con lo elemental
que hace mundo.
Recicla sin destruir
borra y recoge
el humilde polvo
de la tiza usada
en diminuto alfeizar.
Cada mañana
recuerda y atesora
habla y escribe
se vive libre y actúa
en su Ser-siendo.

En homenaje a la profesora
Mary Daly (1928-2010)

[1] Sabina Editorial; anamaneru@yahoo.es.

Tiza y borrador, extensión de la mano escribiente del Magisterio

Yovana Hernández-Laina[1]

La escuela, transmisora de conocimientos y valores, ha sido capaz también de generar vivencias que perviven en el recuerdo. De esos recuerdos escolares forman parte sin duda el borrador y la tiza, elementos inequívocos del archivo instrumental de la cultura escolar que sirvieron de apoyo en la tarea cotidiana de las maestras, y en su permanente intercambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Elementos escolares evocadores que logran revivir esos años iniciales de aprendizaje, juego e inocencia, a través de los desvanes de la memoria. Quizá se puedan considerar como aquellos utensilios para escribir que más impacto han tenido en el alumnado, ya que con ellos se han recibido las lecciones, se han configurado fotografías estáticas en las mentes de sus receptoras.

Es complicado precisar una fecha exacta para determinar cuándo surgieron, pero lo que sí es evidente es que durante mucho tiempo fueron fieles aliados de las maestras, sustituidos ya en infinitas ocasiones por la vertiginosidad tecnológica, aunque todavía, en ocasiones, siguen ejerciendo su derecho a pervivir. En nuestros días aún se usan, aunque modificados y en proceso de decadencia, arrinconados por las modernas pizarras digitales o los rotuladores.

El «gremio de la tiza», como lo denomina Ramón Jiménez (2009), siempre tuvo las manos manchadas de restos de polvo blanco. Manos que habían escenificado imágenes que han quedado para el recuerdo. Siempre quedará en la memoria esa imagen de las maestras, y las tizas que, cuando la maestra se ausentaba, mermaban su tamaño en manos de aquellas niñas que soñaban con seguir su ejemplo, para convertirse también en maestras, imitando los trazos que formaban letras, palabras, notas, fórmulas matemáticas o dibujos murales que costaba borrar una vez terminados. En los recuerdos quedan aquellas tizas como elementos ligados al arte de la caligrafía, a la experiencia de escribir y sentir los trazos. Era la extensión de la mano escribiente del Magisterio que requería de aquel giro hacia el encerado y de un movimiento corporal con cierto esfuerzo para

[1] UNED; yhernandez@edu.uned.es.

dejar la marca blanca a la que se debía prestar atención desde los pupitres. También los borradores, que hacían desaparecer lo trabajado, lo escrito, lo dibujado, también con otro baile corporal y cierta fuerza, para continuar después con la tarea.

Aquellas tizas blancas estaban hechas con cal y producían un excedente en forma de polvo blanco bastante incómodo, tanto para el gremio de la tiza como para las alumnas que escuchaban atentas, o no, las lecciones. En el recuerdo queda aquel ambiente y aquel polvo que arrojaba el borrador de tela con mango de madera, que la propia maestra sacudía en el patio, por la ventana o delegaba el encargo de sacudirlo a las alumnas aplicadas que con gusto se encargaban, incluso, de borrar la huella de la tiza en la pizarra.

La poesía también se ha encargado de retratar estos objetos, y en ese sentido encontramos a Gloria Fuertes, que en su poema «Hay un colegio en el fondo del mar», recoge la presencia de la tiza como elemento escolar indiscutible:

Hay un colegio
en el fondo del mar
y allí los *bonitos*
bajan a estudiar.
Y el que más escribe
es el calamar
y el que menos sabe
no sabe la *a*.
A dar la lección
Pez Espada va,
lleva su puntero
para señalar.
«Con olas y barcas
el norte del mar,
y limita al este
con playas sin par».
Pupitre de perlas,
bancos de coral,
encerado verde
y tiza de sal.
Muchos pececitos
ríen al sumar.
Y el buzo a los peces
bajaba a asustar
con su cara blanca
dentro de un cristal.

Fuertes, 2007

Y para concluir, una reflexión desde la Historia de la Educación: ¿qué hubiera pasado si el borrador no hubiera actuado y los trazos de la tiza no hubieran desaparecido? Quizá tendríamos ante nuestros ojos una fuente de investigación de primer orden que nos revelaría grandes secretos.

Bibliografía

Fuertes, Gloria (2007): *4 poemas de Gloria Fuertes y una calabaza vestida de luna,* Valencia: Versos y Trazos.

Jiménez Madrid, Ramón (2009): *En torno a la tiza,* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

De la tierra al cielo

José Miguel Tur Pastor[1]



Creación de José Miguel Tur Pastor.

Los objetos me han enviado a sitios recónditos de la memoria que he ordenado a modo de rápidos fogonazos situados en el mapa mudo de una rayuela. Un saco de recuerdos sugerentes, colocados en orden con la posibilidad de saltar en cualquier dirección y recrear otro relato. Este es el mío, que se escribe con tiza y que nunca está a salvo de sobrevivir para siempre, todos se hacen borrosos e incluso desaparecen, cambian de lugar o se me ocultan para aparecer más tarde. Desde la tierra y su realidad agarrada al piso ascendemos con nuestra tiza hasta ese cielo donde se imagina y sueña.

1. *Blir du lönsam lille vän?* ¿Serás rentable, amiguito? Un lienzo de Peter Tillberg (1972) en el que el mensaje y título está fuera del propio cuadro, palabra sagrada escrita en una pizarra. Los niños parecen reflexionar la pregunta entre la palidez de sus caras y la desidia de sus mentes.
2. Ellen Key, visionaria pedagoga que colocó al niño en el centro de la educación desarrollando su libertad individual, amiga de la premio Nobel Selma

[1] Moderna Museet, Estocolmo, Suecia; pepeturpastor@gmail.com.

Lagerlöf, con un importante papel en educación. Estas dos grandes mujeres estuvieron durante treinta años manteniendo correspondencia, defendiendo las causas femenina y pacifista. Se enviaban sus libros en busca de consejos y comentarios.

3. Selma y su Nils Holgersson volando en la oca ha representado la imagen de la libertad total, hasta acuñarse un billete con su imagen.
4. Rudolf Steiner, pionero en el uso de la pizarra como instrumento educativo y artístico, algunas de ellas se conservaron y no se han borrado.
5. Joseph Beuys, artista alemán importantísimo en la transmisión y evolución del arte de posguerra heredando de Steiner la pizarra como monumento a su práctica y como diálogo con el público.
6. Christian Marclay, artista que da el poder de la tiza en la obra *Chalkboard* al visitante para que se exprese con rapidez y luego un músico traduzca la impresión a sonido.
7. *Amarcord* y las escuelas fellinianas me llevan a un surreal (no tanto) viaje a mi propia realidad vivida en la clase. El niño que se aterroriza al tomar la tiza o la profesora que moja las galletas en whisky.
8. Nunca fui un alumno ejemplar, era poco problemático, pero me dedicaba a sestear o a soñar despierto sobre todo, estaba en huelga constante… Finalmente acabé siendo profesor de arte y pedagogo en museos. Más que instrumentos pedagógicos, recuerdo las tizas y el borrador como instrumentos militares. Tizas convertidas en proyectiles despertadores de niños que miraban a las musarañas. Borradores como bombas racimo que encalaban a la población de un punto estratégico de la clase.
9. Mi tía Paqui Pastor, maestra de escuela e historiadora del arte antes de que existiese la disciplina propiamente dicha. Su palabra siempre justa me llenó, se me grabó para llevarla siempre conmigo y siempre me trató como adulto aun siendo niño. Mujer de arrolladora personalidad que con su ejemplo me enseñó a vivir y a descubrir que con una piedrecita se puede viajar desde el asfalto hasta el cielo de los sueños.

67. Hucha de barro

Formando a las futuras amas de casa en el ahorro

María Dolores Molina Poveda[1]



Hucha de barro. Museo Andaluz de la Educación.

La hucha es un objeto que ha estado presente desde que la humanidad se rige por la necesidad de salvaguardar la riqueza y de «esconder» el dinero en efectivo para evitar llevar grandes cantidades encima. Los lugares donde se escondía el dinero eran muy variados y dependían del uso que se le quería dar, es decir, el dinero destinado a los gastos diarios era guardado en sitios accesibles, mientras que aquel que se quería guardar para utilizarlo en un futuro más lejano y aumentar la riqueza podía ser ocultado en otros sitios como jardines, pozos, paredes, en el suelo, etc. Los objetos utilizados para guardar el dinero también eran muy variados: baúles, cofres, sacos, barriles, cajas o piezas elaboradas de cerámica, vidrio, cuero, madera …

Esta necesidad dio lugar a la creación de la hucha: recipiente cerrado con una hendidura en la parte superior por donde introducir las monedas, pero lo suficientemente estrecha como para que no puedan sacarse, a no ser que se rompa o se extraigan por otro espacio habilitado para ello para evitar romper la hucha. Este recipiente puede ser elaborado con diferentes materiales que han ido evolucionando con el paso del tiempo, así como con diferentes formas; la más conocida es la de un cerdito. No obstante, las huchas más comunes eran las elaboradas con barro.

[1] Universidad Isabel I; Universidad de Málaga; mariadolores.molina.poveda@ui1.es.

«No es obstáculo para la práctica del ahorro la pequeña cuantía de las imposiciones que los niños puedan hacer, pues la finalidad esencial del ahorro infantil no es económica, sino educadora» (López Núñez; citado en Ruiz Gimeno, 1933: 12). El ahorro no es algo que solo practicasen los adultos, ya que los niños también eran introducidos en este arte. Como indica López Núñez, la finalidad de enseñar a los niños a ahorrar no tiene que ver con la cantidad que introducen en la hucha o con lo que son capaces de ahorrar en un tiempo determinado, sino que trata de introducirlos en el mundo de los adultos para que aprendan a prevenir y proveer, a guardar el dinero que se ha obtenido y no se ha gastado para cuando sea necesario. En 1880 se produjo la institucionalización del ahorro escolar gracias a su legitimación legal, en 1911 surgieron las Mutualidades Escolares de Previsión, que fueron obligatorias desde 1919, y con la promulgación de la Ley de Educación Primaria en 1945 se establecía, en el artículo 8, que una práctica adecuada tenía que ser «ejercitar a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo» (Menor Currás, 2003).

El ahorro no solo era enseñado a los niños, también era inculcado a las niñas. Estas tuvieron un acceso más tardío a la educación y cursaban enseñanzas diferentes a los chicos. Aun así, las niñas tenían que aprender a ser futuras amas de casa, esposas, madres, y para ello necesitaban saber desenvolverse en la economía doméstica, es decir, tenían que saber gestionar el dinero para comprar, guardar lo que no se gastaba, gastar en aquello que era necesario, comparar precios, etc. Durante el franquismo también se celebraba el Día del Domund, que consistía en que los niños salían en determinadas horas del colegio con una hucha de barro que representaba a aquellas personas más necesitadas del mundo —«negritos», «indios», «japoneses», «chinos»… — con el objetivo de recaudar dinero para ellas. Por tanto, se puede concluir que la historia de la hucha está ligada al ahorro, y enseñar a los niños y niñas esta virtud era considerado parte de la educación financiera.

Bibliografía

Menor Currás, Manuel (2003): *Ahorro y acción socioeducativa en España (1834-1919),* tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ruiz Gimeno, José (1933): *El refranero de la previsión. Selección de máximas y refranes,* Madrid: Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos.

68. Lápices de colores de madera

Mi lápiz celeste

Nemesia Sánchez Gómez[1]



Lápices de colores de madera.
Museo Andaluz de la Educación.

> Abres el estuche de lápices nuevo, empujando desde abajo la caja interior, y asoman los lápices ordenados en armónica gradación de tonos, con una sugestión de arcoíris llena de promesas, imagen doméstica de la perfección. Adelantas la mano infantil y decides cuál eliges (este para el vestido; no, este no). Retiras la mano, que vuelve al momento más decidida (el rosa, no; el azul) y extraes el lápiz preferido, nuevo y largo, con su perfecta punta afilada nunca usada.

Mi primer recuerdo en relación con los lápices de colores se remonta al tiempo borroso de mi temprana entrada en el colegio de la mano de mi hermana mayor. Veo a mi madre, que tiene en la mano un estuche de seis colores Alpino cortos —que entonces eran redondos—, en una de esas magníficas iniciativas cotidianas de mujer que lleva el peso de la casa y los hijos. Reunidos los hijos de la familia numerosa, en

[1] Filóloga. Profesora de Lengua y Literatura; nemesnchz@gmail.com.

un gesto inusitado, mi madre asigna un lápiz —recibido sin un asomo de disputa— a cada uno de nosotros. Supongo que a uno de los mayores le cupo la suerte de recibir dos lápices; a mí el azul celeste me pareció un tesoro que colmó mis expectativas.

Aquel lápiz de color brillaba en la grisura de las estrecheces de nuestra última posguerra dentro de mi primer plumier de madera, en los grises e interminables días de lluvia del otoño, cuando iba al colegio femenino vestida con la áspera falda gris del uniforme, insegura en las grandes botas de agua donde me bailaban los pies.

> En tu moderno plumier de cremallera recolocas tus lápices restaurando la armonía desde los colores más claros (se gastan siempre más rápidamente) a los más oscuros. Pasas la punta de cada lápiz por las gomillas apretadas, que ceden después para abrazar y sujetar firmemente el cuerpo hexagonal de cada uno, comprobando el trazo de color que han dejado las minas en la base del plumier.
>
> Has coloreado un nuevo dibujo, otra miniatura que ilumina la modesta superficie de tu cuaderno de dos rayas: el aparato digestivo junto a las áridas operaciones de cálculo, la bandera junto al vocabulario de los oficios, los alimentos de origen animal junto a la fábula adoctrinadora. Se cierra el oasis multicolor y cierras tu plumier, breve universo presidido por el orden.

Mis primeros lápices de colores fueron Alpino. La imagen del cervatillo con las montañas de cumbres nevadas al fondo forma parte del álbum familiar en mi memoria de niña del *baby boom*. Los estuches de 24 colores, de 36 colores, eran un sueño recurrente al visitar las papelerías. Antes de decidir la mano podría ahí ejecutar un soberbio arpegio recorriendo sus notas de color, acariciando las formas hexagonales de su teclado colorido.

De los rotuladores, que se popularizaron después, con sus colores rotundos, me llega la seducción del chirrido que acompañaba al trazo, pero eran, sin duda, poco delicados e inferiores en matices. En unos años descubrimos las ceras. Junto a sus colores poderosos retengo el tacto satinado de las superficies alisadas con los dedos, saturados de su inconfundible olor acre. Por encima de unos y otros, los lápices de madera conservan para mí su poder de emocionar, como antaño en aquella escuela femenina, que despertaba a la modernidad entre los últimos coletazos de la dictadura.

> Despliegas los colores sobre el pupitre: el sacapuntas y la goma de borrar, la regla, las tijeras de punta redondeada, la cola blanca, toda la panoplia de los trabajos manuales. Celebras, apenas consciente, la irrupción de las *pretecnológicas,* nuevo remanso para la creación en el horario escolar, las manos prestas a experimentar: palpar, plegar, casar, rasgar, anudar, aplanar, siempre pegar, siempre colorear, construir. Festejas la humilde revolución que convierte la clase en taller: el rumor permitido, las risas no decididamente acalladas, deshechas las filas, sentadas sobre un pie, de lado, a horcajadas; los brazos remangados, las cabezas muy juntas; coletas, lazos, diademas, trenzas sobre el proyecto que se abre camino.

> No encorvas la espalda sobre el laborioso bordado, puntada tras puntada, la vista fija en la labor, minuto a minuto, repitiendo el patrón, hora sobre hora, acatando el diseño, muestra por muestra, tapete a tapete, mantel y mantel, este curso o el anterior. Despega la nave, desde el abrigo multicolor de las cartulinas y el frufrú del papel de seda, hacia otro posible futuro, a lomos de las tijeras, armada de pinceles, domando el cartón, imprimiendo tus huellas en la arcilla, respirando el perfume de la plastilina.

En este presente en el que tenemos gran parte de nuestras vidas encapsuladas en un tiránico cuadrángulo colmado de posibilidades virtuales, me sonrío al aceptar el lejano parangón con mi último estuche de adulta, mi última caja, de lata, de doce lápices de colores, similar a una tableta; me sonrío al abrirla y rasguear la escala de tonos de mis lápices, siempre, como en la infancia, preñados de posibilidades, dispuestos a la sugerencia; me sonrío al renovar el gesto de imprimir una ligera presión sobre la afilada mina de un lápiz de color para recoger el cuerpo de madera que me espera, alzado en diagonal, invitándome, con su tacto preciso y familiar, al trazo, a la mancha, a la nube, al fruto, a la ola, a la fronda. Y me sonrío al retrasar mi dedo desde la alineación imperfecta de las puntas de los lápices, desigualmente gastados —amarillo, rosa, rojo, morado, verde claro, verde oscuro… —, por el único lecho semivacío, hacia la punta de mi lápiz azul celeste, llamativamente mucho más usado que el resto, sin que yo me decida a conjeturar el motivo plausible. Mi lápiz celeste.

69. Palidú

Orozuz

Miguel Ángel Acosta Delgado[1]



Palidú. Museo Andaluz de la Educación.

El sol, desde lo más alto del cielo, desdibujaba las formas de todo lo que existía, arrasándolas con una luz tan brillante que les robaba las sombras y el contorno. Mi primo caminaba delante, con el escardillo al hombro, dando zancadas muy largas y desacompasadas. Yo le seguía con dificultad, intentando imitar sus zancadas sin éxito, porque cada poco se me adelantaba y tenía que correr para ponerme a su altura. ¿Dónde vamos, primo?, preguntaba cada vez que conseguía alcanzarlo. Y él repetía una cantinela constante que no respondía a mis preguntas: ¡Con una niña! ¡Si te vas, te llevas a tu prima! ¡Cargando con una niña! ¡Con una niña!

De vez en cuando una ráfaga de aire caliente levantaba el polvo y se me metía en los ojos. Paraba el tiempo justo para frotármelos y cuando volvía a abrirlos mi primo estaba ya a más de diez pasos de mí. Un miedo atávico se apoderaba de mi cuerpo menudo y de mi mente infantil. Me aterraba la idea de quedarme sola, bajo ese sol inmisericorde, en aquel laberinto de caminos, de lomas, de curvas, de valles, de olivos, de barbechos.

Justo salíamos de una curva que coronaba una pequeña loma, justo acabábamos de pasar un olivar desvencijado que debía albergar un ejército de mochuelos, cuando mi primo paró en seco frente a un inesperado oasis de verdor. Aparte del plateado verduzco de los olivos, del azul fantasmal del cielo y de alguna mata pálida, más cerca siempre del amarillo que del verde, nada desentonaba en un paisaje de marrones,

[1] Licenciado en Historia del Arte; acostadelgado@hotmail.com.

ocres y alberos. Solo aquellas plantas que teníamos frente a nosotros, solo aquellas hojas menudas agolpadas en un pequeño tallo rompían la monótona campiña.

Mi primo agarró el escardillo con agónico frenesí y, golpe a golpe, fue desgajando hojas y tallos. Parecía verter en la tierra todo el malestar que sentía conmigo y con mi tía. No entendía su rabia contra mí. ¿Por qué estás enfadado conmigo?, le pregunté. Y de su boca empezaron a salir palabras atropelladamente, como si ametrallasen el aire caliente y los pardos olivos. Iba a venir con mis amigos a buscar *arazú,* ¡con mis amigos!, esta tarde. Y aquí estoy, a la hora de la siesta, ¡con una niña! Si mi madre va a planchar a casa de doña Concha, que vaya con niña, que para eso es su sobrina y está en su casa. Pues no, si sales te llevas a la niña, me dice. Y ya está, ella manda porque vivo bajo su techo. ¡Con una niña! Te tendría que haber llevado a planchar y así aprendías a hacer cosas de niña, ¡de mujer! ¡Con una jodida niña! ¡Una jodida niña del demonio! Y en vez de venir esta tarde con mis amigos he tenido que venir a la hora de la siesta, a escondidas, como si estuviera haciendo algo malo. ¡Con una puñetera niña! Todo por tu culpa ¡No, no llores! Si no querías saber, para qué preguntas. ¡Y ahora está llorando! ¡La puñetera niña!

Mi primo sacó de la tierra una raíz gruesa y polvorienta. Toma, come y no llores más, dijo. No entendía por qué me ofrecía aquello. Me quedé mirando aquella cosa desagradable y pensé que era otro de sus desprecios, hasta que él empezó a limpiar otro trozo con el borde de la manga de su camisa y bajo el polvo empezó a aparecer algo reconocible. ¡Es palidú!, grité. Y esa palabra me trajo al presente las tardes en que mi padre me traía aquellos palitos dulces que tanto me gustaban, cómo había que esconderlos de las monjas del colegio para que no nos los confiscaran. No es de señoritas, nos decían, andar mascando palidú en público. La simple idea de tener allí, gratis, en mitad del campo, todo el palidú que quisiera, hizo que mis ojos brillaran de placer. Agarré el escardillo y me dispuse a arrancarlo de la tierra. En ese preciso instante sentí el golpe en el hombro que me lanzó al suelo. ¡Quita, machorra!, gritaba mi primo, mientras intentaba levantarme con el vestido entero manchado de polvo ¡Las niñas no cogen el escardillo ni el azadón! ¡Las niñas guisan, lavan, cosen y planchan! ¡Y no se llama palidú, cateta, se llama arazú!

Fue esta tarde mientras revisaba arabismos en la lengua española para mi TFG cuando encontré esta extraña palabra que no había leído nunca: *orozuz*. La busqué en el DRAE y encontré lo siguiente:

orozuz

Del ár. hisp. ʻurúq sús o ʻírq sús, y este del ár. clás. ʻirqu [s]sús; cf. port. alcaçuz.

1. m. Planta herbácea vivaz de la familia de las papilionáceas, con tallos leñosos, de un metro aproximadamente de altura, hojas compuestas de hojuelas elípticas, puntiagudas,

> glaucas y algo viscosas por el envés, flores pequeñas, azuladas, em racimos axilares, flojos y pedunculados, fruto con pocas semillas, y rizomas largos, cilíndricos, pardos por fuera y amarillos por dentro, común en España a orillas de muchos ríos, y cuyo jugo de sus rizomas, dulce y mucilaginoso, se usa como pectoral y emoliente.

«¡Se llama arazú, cateta!», sonó de inmediato en mi mente. Y un sol inmisericorde de mediodía polvoriento invadió mis recuerdos. Una sonrisa furtiva se coló en la escena. Aquí estoy yo, tantos años después, hecha una inútil que ni sabe guisar, ni sabe coser, ni sabe planchar, ni sabe usar un escardillo. Huyendo permanentemente de todos los destinos que me imponen.

Desde el fuego del hogar para el aprendizaje escolar. Procurando cuidados maternales

Juan Francisco Cerezo Manrique[1]



Calentadores de pies. Museo Andaluz de la Educación.

> Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales. Es la clase…

Esta descripción que hiciera Machado en su poema «Recuerdo infantil», junto a otras que se podrían aportar de los regeneracionistas sobre el aula de clase en los primeros años del siglo xx, bien pudiera servir para caracterizar las condiciones ambientales de muchas de nuestras escuelas rurales hasta, al menos, los años centrales de la centuria pasada. Centros a los que no alcanzaría el remozamiento de las construcciones escolares de la dictadura primorriverista y de la Segunda República. En efecto, desde el punto de vista climático, puede afirmarse que un buen número de estas escuelas, ubicadas mayoritariamente en el campo, estaban muy alejadas de cumplir los requisitos mínimos de acondicionamiento calorífico y, por tanto, del grado de bienestar que exigían los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En muchos de estos lugares, como nos recuerdan no pocos visitantes de nuestro museo pedagógico, era una estufa central de leña —estufita, diríamos mejor— la que tenía que proporcionar calor y cierta comodidad a los escolares. Esto solo se conseguía para los ubicados en los pupitres más cercanos al punto de emisión de calor o si se

[1] Museo Pedagógico de Otones; jfcm@usal.es.

solicitaba permiso a la maestra o al maestro para acercarse a la estufa y calentarse las manos, al menos, para poder seguir escribiendo y hacer las tareas escolares.

Nuevos planes de construcciones escolares, ya en la primera década de la segunda mitad del siglo xx, remediarían en parte la situación introduciendo y generalizando sistemas más eficaces de calefacción, como la muy extendida gloria, que expandía el calor a través de conductos bajo el solado del local escolar.

Por tanto, desde la propia experiencia y desde la manifestada por nuestros visitantes se puede aportar la evidencia de que las deficientes condiciones climáticas del interior de muchas clases dificultaba el aprendizaje e, incluso, podía poner en riesgo la salud de los niños y niñas. Ante esta situación, habitual en las regiones del centro y del norte del país, se van a arbitrar soluciones provisionales, rudimentarias, pero efectivas, como la de complementar la calefacción escolar con braserillos o calentadores de pies que los propios escolares traían de sus casas.

A este respecto nos remitimos a la definición que de este utensilio nos ofrece el Museo Pedagógico de Aragón que lo caracteriza como una «caja metálica que se utilizaba para contener brasas encendidas y dar calor, que se colocaba entre los pies de los escolares. La tapa y las paredes están perforadas para facilitar la combustión y la salida del calor. Tiene un alambre con un refuerzo de madera que servía de asa. En el interior hay una bandeja con un asa también metálica para depositar las brasas y recoger las cenizas más cómodamente».

Explicitado el contexto escolar en el que se utiliza el calentador de pies, hemos de preguntarnos, a continuación, por la relación que mantiene este artefacto que acabamos de describir con la sensibilidad femenina y con la educación y cotidianidad de las mujeres. Desde la perspectiva de análisis que venimos siguiendo, como es la de utilizar los recuerdos propios personales y los colectivos expresados por los visitantes de mayor edad al museo, digamos que la relación es variada y diversa. Por una parte, facilitaba unas condiciones mínimas de bienestar para poder realizar los aprendizajes propios de la etapa escolar, condiciones ambientales de las que se beneficiaba, igualmente, tanto la educación de los niños como la de las niñas. Por otra, y ya desde el ejercicio de su función maternal, las mujeres participaban, también, en la elaboración casera de estos útiles escolares seleccionando, tal vez, de las latas de conservas de pescado, aquellas que mejor se adaptasen a los requerimientos de su finalidad, diseñando los motivos que componían su decoración o, incluso, encargándose de todo el proceso de elaboración.

De la misma forma, mayoritariamente, eran también las mujeres las que asumían la responsabilidad cotidiana de encender, a horas muy tempranas, la lumbre, el fuego del hogar. Habitualmente ubicado en la cocina, se convertía en el lugar central de la casa, en el más acogedor, en el que se vestía a las niñas y a los niños y en el que se recibían las primeras muestras de cariño, de ánimo y de motivación para emprender

la jornada escolar. Para ello, se revisaba la cartera o el cabás en los que se guardaba el cuaderno, la enciclopedia y el resto de útiles necesarios. Se preparaba el desayuno y se desayunaba, y, finalmente, la madre concluía con estos rituales cotidianos disponiendo el calentador de pies con las ascuas ya hechas para proporcionar más calor y menos humo, sabedora desde su especial sensibilidad de que con estos cuidados contribuía a neutralizar los efectos negativos del frío en los aprendizajes de sus hijos.

En ocasiones y, sobre todo, cuando los escolares eran de muy corta edad, las madres acompañaban a sus hijas e hijos a la escuela para evitar que sucedieran incidentes peligrosos durante el trayecto, particularmente, cuando niños y niñas volteaban sus braserillos para que no se apagasen las brasas o, simplemente, para jugar.

Creemos, en consecuencia, que queda acreditado el compromiso de las mujeres con la educación, también, a través de estos modestos objetos escolares en los que igualmente se aprecian el cuidado y sensibilidad femenina.

71. Lechera

Cuentos de la lechera

Victoria Muñoz Tinoco[1]



Lechera. Museo Andaluz de la Educación.

Cuando me propusieron esta tarea elegí la lechera por motivos puramente emocionales. Soy muy apegada a los objetos familiares, como mi madre y mi abuela, que siempre lloró la antigua palangana de pedernal o la sillita de enea que alguien se dejó un domingo en la iglesia.

La lechera es un objeto que invita a recuperar la memoria de la infancia. Esa memoria organizada en torno a esquemas de cómo las cosas suelen ser y guiones de cómo suelen ocurrir y que tan importantes son para el desarrollo humano, aportando seguridad ante la incertidumbre y haciendo del mundo un lugar predecible (Aznar Minguet, 2009).

El lechero venía a casa cada día y surtía a todo el bloque. En todas las viviendas había una madre que abría y recibía la leche y el pan. Si tenía que ausentarse, dejaba la lechera a una vecina y el pan quedaba colgado en la puerta. Ese era el funcionamiento en un mundo sin compras *online,* pero con entregas a domicilio.

Sabíamos que el oficio era duro, porque el lechero te contaba que las vacas no entienden de días festivos. Todos los días había que levantarse a ordeñarlas y repartir la leche. Me puede la curiosidad y busco información sobre el oficio. Encuentro una

[1] Universidad de Sevilla; tinoco@us.es.

entrada en un blog canario que habla de la importante figura de la lechera: «[…] mujeres que durante siglos alimentaron a varias generaciones con los productos lácteos frescos que traían del campo, y que vendían casa por casa» («El muchacho de la casa de los balcones», 2021).

Y me acuerdo de La Barraca y de Pepeta caminando cada día a Valencia para repartir la leche y de cómo me sobrecogió siendo tan niña toda la miseria que rodeaba esas vidas en la huerta.

¿En qué irían pensando Pepeta y todas esas lecheras mientras recorrían los caminos? ¿Es posible que esos momentos fueran, de alguna manera, habitaciones propias, espacios de ensoñación y libertad? Me sorprendo de pronto recitando la fábula de Samaniego:

> Llevaba en la cabeza
> Una lechera un cántaro al mercado
> Con aquella presteza,
> Aquel aire sencillo, aquel agrado,
> Que va diciendo a todo el que lo advierte
> ¡Yo sí que estoy contento con mi suerte!
> Porque no apetecía
> Más compañía que su pensamiento,
> Que alegre le ofrecía
> Inocentes ideas de contento.
> Marchaba sola la feliz lechera,
> Y decía entre sí de esta manera:
> «Esta leche vendida,
> En limpio me dará tanto dinero,
> Y con esta partida
> Un canasto de huevos comprar quiero […]»

El desenlace, moraleja incluida, ya lo conocemos: mejor no soñar con prosperar y vivir con los pies en la tierra. Me sorprende de pronto mi apego a esta fábula y recuerdo todo el currículo oculto (y no tan oculto) de las canciones del nacionalcatolicismo que mi madre me cantaba de pequeña y de cuyo significado no fui consciente hasta mucho después.

Volviendo a la lechera objeto, la de mi casa era así, pero con la tapa verde. No creo que cupiera más de un litro de leche. Era la que había en una familia mucho más que numerosa y en una época en la que la leche todavía era considerada un alimento básico. Los niños debían tomar mucha leche, porque sin ella no se crecía. También había que reservar ración especial para las embarazadas y lactantes, ¿cómo, si no, iban a poder amamantar a las criaturas? La leche caliente con miel era el remedio para los resfriados y un vaso de leche fría el mejor antídoto ante una intoxicación.

Cada día había en casa un solo litro de ese oro blanco. Pero mi madre era de esas amas de casa que hacían milagros con lo que tenían. El del pan y los peces, por ejemplo. Cada día presentaba una fuente de postre con granada y zumo de naranjas o de mandarinas peladas y desgajadas o con naranjas cortadas en rodajas y espolvoreadas con azúcar. Para mí era normal las cosas que las madres hacen. Lo del milagro lo supe más adelante, cuando un día confesó que la mayoría de los días no había en casa una fruta por cabeza.

El milagro de la leche se parece más al de las bodas de Caná. Una vez que la lechera estaba llena comenzaba la rutina, con el miedo siempre de fondo a que la leche se cortara. Había que hervirla rápido, separar la nata y, entonces sí, tocaba lo que mi madre llamaba «bautizar la leche». La justificación era sencilla: había que añadirle el agua que había perdido al hervirla… y un poquito más.

Mi madre se resistió hasta el último momento a pasarse a la leche «de botella» porque no sabía igual. Yo recuerdo con alivio dejar atrás el fuerte olor de la leche «de verdad», pero sigo añorando nuestro momento, cuando comíamos juntas ese platito de nata con canela y azúcar que cada día me guardaba.

Bibliografía

Aznar Minguet, Pilar (2009): «La construcción de esquemas: un modelo explicativo de construcción humana», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 2, 165-173.

«El muchacho de la casa de los balcones (5 de marzo de 2021). La importante figura de las lecheras», *La casa de los balcones,* disponible en línea en <https://casa-balcones.com/el-antiguo-oficio-de-las-lecheras/>.

72. Patines

Patín y género

Fátima Chacón Borrego[1]



Patines. Museo Andaluz de la Educación.

«El patín es un aparato que consiste en una plancha que se adapta a la suela del calzado y lleva una especie de cuchilla o dos pares de ruedas, según sirva para ir sobre el hielo o sobre un pavimento duro, liso y muy llano» (Real Academia de la Lengua, 2021); la actividad física del patinaje puede realizarse desde un punto de vista recreativo o deportivo.

Aunque los primeros patines sobre ruedas aparecen a finales del siglo xviii en Holanda, la gran evolución de este objeto se produce a partir del xix, momento en el que aparecen modelos técnicamente más perfeccionados que van a permitir la evolución del patinaje al facilitar su control, manejo y deslizamiento.

Como actividad deportiva, el patinaje sobre ruedas inicialmente es una actividad que los patinadores sobre hielo realizan durante los meses de verano (Fernández-Truan, 2022). Ambas actividades, patinaje sobre hielo y ruedas, en sus orígenes, engloban tres especialidades: el patinaje de velocidad, el patinaje artístico y el *hockey*.

Para entender cómo se percibe la actividad de patinar desde una perspectiva de género debemos tener en cuenta la concepción del deporte y de la actividad física a

[1] Universidad de Sevilla; fchacon@us.es.

lo largo de la historia, en la que la mujer ha sido relegada a un segundo plano. Con el desarrollo de la práctica deportiva que surge a partir del siglo xix se produce una relación entre deporte, clase social acomodada y hombre; según Brohm y Barbero (1993) en estas actividades se podía demostrar la caballerosidad y virilidad.

En la propia filosofía del olimpismo moderno iniciada por Coubertin en 1912, era impensable que las mujeres participaran en todas las modalidades deportivas porque, de acuerdo con los cánones preestablecidos entre lo que se consideraba deportes masculinos y femeninos, se predeterminan qué prácticas podían ser realizadas por los hombres y cuáles por las mujeres en función de estereotipos basados en aspectos biológicos (Vázquez, 1987).

El deporte desde esta perspectiva llega a ser considerado como una prolongación de la vida cotidiana, en la que se produce una asociación de la mujer y la feminidad con rasgos como la debilidad física y emocional, menor habilidad en el deporte e incluso menor inteligencia; así, el hombre y la masculinidad se asociaban con una mayor fuerza, habilidad y capacidad física e intelectual (Chacón-Borrego, 2021).

Esta concepción sexista de la actividad físico-deportiva es la que ha dominado hasta bien avanzado el siglo xx y, por supuesto, la imperante en España durante toda la época franquista, en la que la práctica del patinaje, fundamentalmente desde un punto de vista recreativo o competitivo pero solo en el patinaje artístico, ha sido una actividad bien vista para las niñas y las mujeres. Es una modalidad muy cercana a otras prácticas consideradas tradicionalmente como femeninas, como el *ballet* o la gimnasia rítmica, en las que incluso existe un menosprecio de las capacidades físicas necesarias para su ejecución.

Desde esta perspectiva, desde el origen de la modalidad masculina del patinaje artístico en Norteamérica e Inglaterra, se ha puesto en cuestión la inclusión de innovaciones basadas en el *ballet* y la danza, en favor de un estilo más rígido y sobrio y, por tanto, más apropiado para los hombres (Fernández-Truan, 2022). Poco ha cambiado esta percepción en el siglo xxi cuando se siguen produciendo comentarios sobre patinadores como «eso solo lo hacen las chicas» o insultos y burlas: «se han reído de mí muchas veces, sobre todo en secundaria», lo que denota la necesidad de avanzar hacia la no discriminación en esta modalidad (Prieto, 2021; Educatolerancia, 2019).

El patinaje como actividad de ocio para niños, niñas, hombre y mujeres ha estado presente en Estados Unidos desde finales del siglo xix, sin embargo, el uso del patín en otras modalidades deportivas, como el patinaje de velocidad y fundamentalmente el *hockey*, ha sido una actividad exclusivamente de hombres durante muchos años, al igual que otras modalidades de las mal catalogadas como masculinas por tener un mayor despliegue de fuerza y/o contacto físico.

La participación de mujeres en carreras de velocidad en España no aparece hasta los años sesenta, con mujeres como Pepita Cuevas, ganadora de cuatro títulos mundiales

entre 1967 y 1968 (Real Federación Española de Patinaje, 2020). Igualmente, en el *hockey* sobre patines se observa una gran diferenciación en la participación de hombres y mujeres. El primer equipo masculino español surge en 1915 y la primera aparición en campeonatos del mundo, en 1936; sin embargo, a pesar de intentos aislados en Cádiz, Galicia o Cataluña por parte de algunos grupos de niñas y adolescentes, no fue hasta el año 1976 cuando aparece el primer equipo federado de mujeres; la primera participación femenina en un campeonato del mundo no se produce hasta 1991. Muestra de los numerosos obstáculos encontrados por las mujeres es un extracto de entrevista realizada a una jugadora profesional de *hockey* que cuenta su experiencia con un cargo federativo en 1985. A este le pregunta: «Queremos saber qué tenemos que hacer para formar un equipo y jugar al *hockey*». La respuesta: «En este país, lo primero, nacer hombre» (Asociación Internacional de Hockey sobre patines Femenino, 2006: 2 y 3).

Por todo ello, los estereotipos de género asociados al patinaje siguen perdurando hasta nuestros días, aparecen en juguetes, imágenes publicitarias, cuentos y dibujos animados, en los que la mujer hace uso del patín atraída por estereotipos en los que se asocia el género con una mayor preferencia por determinados colores, por el uso de una determinada vestimenta (faldas, ropa ajustada, brillos) o por una práctica más suave o tranquila en las mujeres frente a una más dinámica y arriesgada en los hombres.

Bibliografía

Asociación Internacional de Hockey sobre patines Femenino (2006): *El hockey patines femenino en España,* disponible en línea en <https://xdoc.mx/documents/el-hockey-patines-femenino-en-espaa-5e66a57f8bb23>.

Brohm, Jean-Marie y José Ignacio Barbero (1993): *Materiales de sociología del deporte,* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Chacón-Borrego, Fátima (2021): «Coeducación», en VV. AA.: *Mujer,* pp. 75-110, Sevilla: Editorial Aula Magna McGraw-Hill, 75-110.

Educatolerancia (2019): *Marsiyach: se han reído de mí muchas veces por patinar,* disponible en línea en <https://www.educatolerancia.com/marsiyach-se-han-reido-de-mi-muchas-veces-por-patinar/>.

Fernández-Truan, Juan Carlos (2022): *Tomo IV: Orígenes de los deportes modernos,* Sevilla: Universidad Pablo Olavide, disponible en línea en <http://hdl.handle.net/10433/12660>.

Prieto, Javier A. (19 de noviembre de 2021): «Llorenç Álvarez, primer campeón del mundo español de patinaje en danza: "Cuesta sacar a la gente algunos estereotipos"», *Antena 3 noticias,* disponible en línea en <https://www.antena3.com/noticias/deportes/llorenc-alvarez-primer-campeon-mundo-espanol-patinaje-danza-cuesta-sacar-gente-algunos-estereotipos_202111196197c0465db1d60001011327.html>.

Real Federación Española de Patinaje (2020): «Hoy recordamos a Pepita Cuevas: la patinadora que hizo creer a todo un país», disponible en línea en <https://fep.es/website/17-13034-hoy-recordamos-a-pepita-cuevas-la-patinadora-que-hizo-creer-a-todo--un-pais.htm>.

Real Academia de la Lengua (2021): «Patín», en *Diccionario de la lengua española,* disponible en línea en <https://dle.rae.es/pat%C3%ADn>.

Vázquez, Benilde (1987): «Educación física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual sobre la educación física de la mujer», en VV. AA.: *Mujer y deporte,* Madrid: Ministerio de Cultura.

73. Diábolo

A vueltas con el diábolo

Andrés Payà Rico[1]



Diábolo. Museo Andaluz de la Educación.

El diábolo tiene su origen en la antigua China hace más de tres milenios. Se le conocía como *Kouen-gen*, cuyo significado es «hacer silbar el tronco hueco de bambú». No fue hasta finales del siglo xvii cuando los misioneros jesuitas lo introdujeron en Europa. Su uso estuvo o está muy extendido, es un juguete de malabarismo en el que los jugadores muestran su habilidad con diferentes equilibrios y movimientos. Este objeto lúdico de gran valor patrimonial (Payà, 2011a) ha sido utilizado desde hace siglos con fines recreativos y pedagógicos (Payà, 2008, 2011b, 2013, 2014, 2017, 2019) tanto por niños como, mayoritariamente, por niñas.

A pesar de que a lo largo de la historia se hayan asociado determinados juguetes con estereotipos sexistas, los objetos lúdicos no están fabricados o ideados para una práctica diferenciada para niños o niñas, sino que, más bien, son un reflejo en sus usos de los diferentes roles que las sociedades y culturas les asignan. Es decir, el sexismo reside en el uso social-cultural (juego), no en el objeto que le sirve de soporte (juguete). Sea como fuere, las sociedades —y en menor medida también los fabricantes y la publicidad utilizando colores como el azul o el rosa— siguen

[1] Universitat de València; andres.paya@uv.es.

dividiendo dicotómicamente —como si esta dicotomía fuese posible en la realidad— los juguetes en las categorías «de chicos» y «de chicas». Al mismo tiempo, de manera ilusoria, son muchos los que tienen por cierta la falacia de que, por jugar a muñecas, rodar el diábolo, saltar a la comba o «cocinar» alimentos de juguete, se va a desarrollar una supuesta «feminidad», mientras que, por jugar con coches de miniatura, pistolas de juguete o soldaditos de plomo se profundizará en la «masculinidad». Afortunadamente, las sociedades son hoy en día cada vez más plurales e intentan romper con estos estereotipos sexistas dicotómicos, recogiendo también en la actividad lúdica y los juguetes la diversidad propia del siglo xxi. En la actualidad es común observar cómo todos y todas juegan y practican indistintamente en las plazas, los patios y los espacios de juego (Payà, 2016) con el diábolo. Es un juego popular y universal de habilidad y destreza que no entiende de distinción de sexos, lenguas, etnias o culturas, pues todos los jugadores disfrutan y se divierten gracias al reto que supone el diábolo.

Como curiosidad pedagógica e histórico-educativa, hay que señalar que los maestros valencianos de principios del siglo xx (Payà, 2003), en las memorias técnicas que presentaban ante la inspección, utilizaban el juego del diábolo y las peonzas para la enseñanza de la física, gracias a las posibilidades que este juguete brindaba para mostrar en la práctica los movimientos de rotación y traslación, la gravedad y los movimientos circulares, entre otros fenómenos; una muestra de cómo desde la enseñanza se han utilizado desde hace siglos las prácticas lúdicas desde el convencimiento del aprender deleitando, como hoy siguen realizando muchos educadores y educadoras con lo que rimbombantemente se denomina Aprendizaje Basado en Juegos (abj), lo cual ni es tan nuevo ni tan innovador. El conocimiento histórico de nuestro pasado lúdico y la conservación y divulgación de este patrimonio educativo son necesarios y pertinentes en una sociedad invadida por el presentismo y que fácilmente olvida de dónde venimos y en la que se hace difícil construir una identidad de quiénes somos. La labor que realizan los museos pedagógicos —como los tres andaluces implicados en este proyecto— es fundamental y el estudio de los materiales lúdicos y juguetes en perspectiva histórica, imprescindible.

Bibliografía

Payà Rico, Andrés (2003): «El joc a l' escola i els mestres valencians de principis del segle xx», en AA. VV.: *La enovación pedagógica,* Girona: CCG Edicions, 507-520.

— (2008): *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa,* Valencia: Universitat de València.

— (2011a): «Museologia i patrimoni historicoeducatiu. Importància i funció dels materials lúdics», *Temps d'Educació,* 40, 163-178.

— (2011b): «O xoguete educativo español no século XX», *Revista galega de educación*, 51, 44-47.
— (2013): «Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX», *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(1), 37-46.
— (2014): «Juego, juguete y educación en la pedagogía española contemporánea», *Espacios en blanco. Serie indagaciones,* 24(1), 107-126.
— (2016): «Juego, socialización y educación. Intrahistoria de los espacios lúdicos», en Paulí Dávila y Luis María Naya (coord.): *Espacios y patrimonio histórico-educativo,* San Sebastián: Erein, 601-614.
— (2017): «El juego y el juguete en la historia de la escuela», en Alejandro Mayordomo y Óscar Barberá (coord.): *Escoles i mestres: dos siglos de historia y memoria en Valencia,* Valencia: Universitat de València, 137-152.
— (2019): «El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 38, 39-57.

74. Saltador

Saltar en libertad

Carmen Rodríguez Fernández[1]



Saltador. Museo Andaluz de la Educación.

Este emblemático juguete se puede describir como un artilugio de dos mangos torneados en madera y una cuerda de cáñamo en cuyos extremos tiene un trenzado especial realizado a mano, aunque los de antaño tan solo poseían un tramo de cáñamo al que le hacíamos un nudo al final para que la cuerda no se deshiciera al jugar a la comba.

La cuerda o soga podía saltarse individualmente o en grupo, era una actividad practicada por niñas y niños en nuestra infancia, algo que unía al niño pobre con el más rico y afortunado.

La acción de saltar ha sido y es una habilidad motriz natural del ser humano, se realiza tanto libre como sobre un objeto próximo por diferentes motivos y razones y trascendiendo a diferentes culturas y épocas. Se ha utilizado para atacar, ganar ventaja, combatir, escapar de animales peligrosos, bailar en rituales, conseguir frutos de los árboles o simplemente para participar en celebraciones. Brincar es una habilidad que puede ser desarrollada y que a lo largo de la historia ha servido al ser humano para sobrevivir y, por tanto, es ancestral. La asociación del salto a una soga o cuerda tiene un amplio recorrido histórico. Sumerjámonos en él.

[1] Universidad de Sevilla; carrod@us.es.

Se dice que el origen del salto de cuerda se produjo sobre el año 1600 a. C., en el Antiguo Egipto, donde existía una gran industria para la fabricación de cuerda trenzada a partir de fibras vegetales en las riberas del Nilo. Los trabajadores manufacturarían cuerdas, lianas y sogas de diversos tamaños y longitudes; y entregarían a sus hijos fragmentos de estos útiles para que se divirtieran saltando. Este juego fue observado por los marineros que arribaban a las costas y ciudades del interior del río Nilo y fue difundido por los puertos del Mediterráneo oriental.

Como fruto de tal difusión, en la Grecia Clásica (460 a. C.), el conocido médico heleno Hipócrates, el padre de la medicina, recomendaba esta actividad de saltar el cordel en uno de sus escritos, dados sus beneficios y la mejora de la agilidad. Dicha actividad se encontró reflejada en vasijas con dibujos de niños saltadores de cuerda.

Está claro que el salto de cuerda, aparte de ser un juego, era un elemento cuyo uso generaba beneficios y mejora del estado físico del sujeto, dando vigor a quien lo practicaba: llega a estar relacionado con la habilidad y el poder de los guerreros en su entrenamiento. De hecho, en la Roma imperial, los centuriones romanos utilizaban este método para mantener a las tropas de la legión de Roma en buen estado físico.

Si avanzamos sobre el saltador en el tiempo, hay que decir que se han hallado pinturas medievales con niños saltando el lazo, por lo que también debió de ser un juego practicado en aquella época. También en la China de los grandes emperadores existieron artesanos que fabricaban cuerda trenzada de hilos. Existen referencias y escritos sobre el salto de lazo en la época de la antigua China, donde era una de las actividades preferidas como divertimento en las celebraciones de la fiesta del año nuevo. Los chinos son muy aficionados a saltar a la cuerda en grupo.

El «salto del lazo» es el nombre con el que se hizo popular por Europa, en especial en los Países Bajos. Se sabe que cuando los colonos ingleses llegaron a Nueva York, llamada en aquel tiempo Nueva Ámsterdam, encontraron muchos holandeses que disfrutaban del juego de saltar a la cuerda (siglo XVIII).

Ya en los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, era un juego muy popular en Estados Unidos. En las décadas siguientes, se apreciaron los beneficios cardiovasculares para la salud de los niños que los practicaban, por lo que se fomentó la creación de clubes y las competiciones, que se han extendido poco a poco por el mundo. De hecho, existen federaciones y asociaciones de salto de la cuerda en diferentes países del mundo; están organizados y consideran el salto de cuerda como deporte de competición en toda regla, para así llevar la historia del salto de cuerda un paso más hacia delante.

Por tanto, el juego popular tradicional del que suele afirmarse que es practicado mayoritariamente por niñas, en su origen, desarrollo y evolución, era una actividad muy completa para mantenerse en forma, además de un divertimento y de que fuera usada en celebraciones ancestrales y por guerreros. Un elemento tan simple como

una cuerda, convertido en saltador, que trasciende de todo emblema conocido solo por los cantares de niñas en plazas y patios de recreo, libre de prejuicios y estándares. Olvidarlo no podemos ni debemos, solo intentemos seguir fomentando que esté en nuestras vidas, de niños y niñas, y ahora de mayores y adultos.

Mi primer saltador

Fátima Raposo de la Vara[1]

El saltador es uno de los juegos populares más conocidos dentro del mundo infantil. Consiste en una cuerda para saltar, que sirve especialmente para jugar a la comba. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el salto de comba como un «juego infantil o ejercicio físico que consiste en saltar por encima de una cuerda que se hace pasar por debajo de los pies y sobre la cabeza del que salta».

Encontrarme el saltador entre las piezas de esta exposición ha hecho que afloren en mí, en esta tarde fría y lluviosa de diciembre, miles de recuerdos que conforman los mejores años de mi infancia y que creía ya olvidados.

Mi primer saltador me lo regaló un 5 de enero mi querida abuela Rafaela, mi hada buena que intentó siempre complacer mis deseos y los de mis hermanos. La comba era de fino algodón —como mi Platerito moguereño— donde el rojo y el blanco se entrelazaban para formar una sola cuerda. Su mango era de plástico duro de color blanco, de fácil rotura que, a veces, se clavaba en mi diminuta mano de niña.

Cualquier sitio era bueno para saltar y saltar sin fin. ¡Qué de tardes me pasé con mi saltador desafiando el tiempo y el aburrimiento! Las cancioncillas que entonábamos mis amigas y yo mientras saltábamos se perdían sin remedio en el cielo azul de la tarde.

> La niña que está saltando con cuántos años se va a casar,
> Con uno, con dos, con tres, con cuatro […].
> Los hijos de Jacob, que doce son: Rubén, Simeón, Leví, Judá, Dan. Neftalí, Gad,
> Aser, Isacar, Zabulón, José y Benjamín.
> Soy la reina de los mares
> y ustedes lo van a ver
> Tiro mi pañuelo al suelo
> y lo vuelvo a recoger […].

[1] Maestra; fatimaraposodelavara@gmail.com.

Al pasar la barca
me dijo el barquero
las niñas bonitas
no pagan dinero […].

Qué proeza casarte con más de noventa años o conseguir nombrar a golpe de saltos a los doce hijos de Jacob. Qué deleite sentirte la reina de los mares y oír cómo tus amigas te cantan en coro lo bonita que eres al pasar la barca. Todo era posible en aquellos inocentes juegos de niños que nos hacían tan felices.

Ahora me parece increíble que una pieza tan sencilla, como es un simple saltador, haya sido algo con lo que disfrutara tanto en esa época en la que los juguetes eran un lujo que no estaban al alcance de todos los niños.

Y me apena pensar que juegos tan entrañables como este estén siendo sustituidos por vídeos juegos, consolas, teléfonos móviles … , condenando al olvido infinidad de canciones y múltiples tradiciones que llenaron de risas y alegrías las calles de nuestros pueblos.

Todavía hoy, cuando salgo al patio del colegio y veo a mis alumnos saltando a la comba, siento en mi alma una punzada de nostalgia. ¡Quién pudiera sentir en las manos mi precioso saltador y saltar y saltar hasta el infinito!

75. Cinematógrafo

Esa máquina para ver a estrellas como Bette Davis

Valeriano Durán Manso[1]



Cinematógrafo.
Museo Andaluz de la Educación.

Los proyectores de cine consiguieron plasmar las imágenes en movimiento. Este objetivo, tan ansiado por los pioneros de la fotografía y por otros muchos inventores en la segunda mitad del siglo xix finalmente se consiguió. El 28 de diciembre de 1895, en el Salon Indien del Grand Café del Boulevard des Capucines, de un París plagado de artistas, pintores y músicos, se realizó la primera proyección pública. Tras esta exitosa experiencia, el nuevo invento quedó atribuido a los hermanos Auguste y Louis Lumière, en detrimento de otros pioneros como Thomas Alva Edison, quien había creado en 1889 el kinetoscopio. La experiencia compartida de ver las imágenes en movimiento gracias a un proyector, como lo defendían los Lumière, se antepuso a la experiencia individual que caracterizaba al aparato de Edison. Este fue el inicio de un invento que dio lugar pocos años después a una industria de sueños y de estrellas.

A través de las imágenes proyectadas, especialmente de películas de ficción, los espectadores vieron el mundo mucho más cerca, descubrieron otras realidades posibles,

[1] Universidad de Sevilla; valerioduran@us.es.

se emocionaron con los personajes de la literatura universal que fueron trasladados a la pantalla, se comprendieron mejor a sí mismos gracias a los temas que se planteaban y disfrutaron, en definitiva, de un espectáculo asequible de enorme influencia popular. La presencia de las mujeres en la industria del cine fue notable y visible desde el principio. De la etapa muda, las actrices más queridas y admiradas por las espectadoras, tanto en Estados Unidos como en otros países —debido a la rotunda influencia que la industria de Hollywood tuvo y tiene en todo el mundo—, fueron Theda Bara, Mary Pickford, Gloria Swanson, Clara Bow y Louise Brooks, entre otras. A pesar del éxito que tenían, sus carreras quedaron truncadas con la llegada del cine sonoro a finales de los años veinte, lo que dio lugar a un nuevo y muy fructífero *star system*. Con excepción de Greta Garbo —quien había protagonizado películas mudas, se convirtió en la principal estrella del celuloide y se retiró en 1941, a la temprana edad de 36 años—, las carreras de las actrices de su generación se prolongaron hasta las décadas de los setenta, ochenta e incluso noventa. Marlene Dietrich, Joan Crawford, Barbara Stanwyck, Katharine Hepburn y Bette Davis dominaron el panorama desde principios de los treinta, y gracias a ellas las espectadoras pudieron tomar como referentes a las mujeres independientes que interpretaban en las películas que protagonizaban. Secretarias, empresarias, periodistas, cantantes, abogadas, maestras o actrices, entre otras muchas profesiones, se plasmaron por primera vez en el celuloide a través de ellas. Sin duda, la capacidad del proyector para mostrar a las mujeres en roles diferentes a los tradicionales era inabarcable.

Mi abuela Sabina era muy cinéfila. Nació en 1917, el año en el que nació también Joan Fontaine, la inolvidable protagonista de la inquietante *Rebeca* (*Rebecca*, Alfred Hitchcock, 1940) y la hermana de la también actriz Olivia de Havilland, otra de las más emblemáticas del Hollywood clásico. Su predilecta era Bette Davis. La elección era curiosa, pues Davis siempre se caracterizó por encarnar a mujeres sin escrúpulos, o directamente perversas, que no dudaban en anteponer cualquier cosa con tal de obtener aquello que deseaban. En escasos filmes, Davis interpretó el prototipo de chica buena —quizá en algunos de sus inicios— o participó en comedias donde sonreía con bondad y no porque hubiera conseguido uno de sus turbios objetivos. Sin embargo, lo que sí se aprecia en casi todos sus personajes es el deseo por no conformarse con lo socialmente establecido, por crecer profesionalmente y por triunfar en un mundo donde los hombres llevaban la batuta. Mi abuela, tan distante como prudente, era una mujer de carácter. Le gustaba ser independiente y no parecer la clásica abuela que daba de merendar a diario a sus nietos y los recogía en el colegio; de hecho, nunca lo hacía. Quizá por ello admiraba a la protagonista de *Jezabel* (*Jezebel*, William Wyler, 1938), *La loba* (*The Little Foxes*, Wyler, 1941) o *Eva al desnudo* (*All Bout Eve*, Joseph L. Mankiewicz, 1950). Aunque la literatura ya había plasmado a numerosos personajes similares —*La loba* está basada en la novela homónima de

Lillian Hellman—, el proyector de cine permitía visualizarlas y conocerlas a través de actrices que ponían su cuerpo y su alma en ellas.

Televisión Española (TVE) emitió estos títulos cuando ya habían pasado varias décadas desde su estreno. Esta iniciativa televisiva hizo posible el anhelado reencuentro entre las espectadoras y sus actrices preferidas. Bette Davis contó con varios ciclos desde los setenta, de manera que cuando vino a San Sebastián en 1989 para recoger el Premio Donostia a toda su trayectoria fue recibida con honores de estrella, pues tanto el público más maduro como el más joven la conocía gracias a su frecuente presencia en la pequeña pantalla. Así fue como siendo un niño la conocí. Su aspecto ya frágil por la grave enfermedad que padecía —falleció solo dos semanas más tarde— y su arrolladora personalidad, fumando sobre el escenario, aún permanecen en mi retina.

Posteriormente, su presencia en diversas películas emitidas en ¡Qué grande es el cine! (La 2, 1995-2005) me permitió aprender más sobre el cine clásico. La sintonía del programa era el célebre tema «Moon River», de *Desayuno con diamantes* (*Breakfast at Tiffany's*, Blake Edwards, 1961), y sonaba mientras se proyectaban imágenes de varios de los seres de ficción femeninos más representativos de la historia del cine, como *La reina Cristina de Suecia* (*Queen Christina*, Rouben Mamoulian, 1933), *Casablanca* (*Casablanca*, Michael Curtiz, 1942) o *Gilda* (*Gilda*, Charles Vidor, 1946). Con Greta Garbo, Ingrid Bergman y Rita Hayworth, respectivamente, se evidenciaba la capacidad del invento de los Lumière para plasmar unos personajes femeninos que contribuyen a la más absoluta diversidad y que causaron admiración en mi abuela materna.

76. Compás de pizarra

Apoyá en el quicio…

Manuel Lucas González Toro[1]



Compás de pizarra. Museo Andaluz de la Educación.

«Apoyá en el quicio de la mancebía» es el arranque de esta reseña y el inicio de una de las coplas más famosas compuesta por Manuel Quiroga, Rafael de León y Salvador Valverde. Es un comienzo que podría haber cantado cualquier compás que habitara la orilla de aquellos estanques verdes llamados pizarras. El verso habría sonado un poco diferente, algo así como «Apoyao en el quicio de las horas muertas». A la meretriz y al compás les une su condición de objetos, las manos de un hombre y el tiempo en forma de espera.

El compás es un instrumento de dibujo que encierra algo mágico en su propia estructura. Durante la etapa de EGB su presencia era meramente figurativa, la geometría estaba al final del temario y sus minutos de gloria dependían de la velocidad de enseñanza del maestro o maestra de turno.

Siempre me he preguntado cómo llegó a ser un regalo estrella en las comuniones, y quizás la respuesta esté en su cuerpo sencillamente sofisticado. El conjunto de regalos que se atesoraba después de estas celebraciones daría para un análisis mucho más dilatado, producto de una mezcla que contuviese lo místico, lo religioso y lo elitista; por un lado, el mensaje devoto que representa el crucifijo y el nuevo testamento y, por otro, el compás como símbolo masónico de organizaciones secretas que levantaron catedrales durante la Edad Media. En ninguno de estos ámbitos las mujeres tuvieron

[1] Pedagogo; kilingingi@hotmail.com.

acceso a cargos de importancia y su entrada y participación dependía de los hombres que configuraban estos espacios.

La música tiene compás y el compás tiene la posibilidad de generar su propio mundo. El compás puede trazar una circunferencia que lo contiene, lo engulle y lo limita. De limitaciones está el mundo lleno, de roles prefijados y de tareas pendientes y pertinentes. Cuando este espacio se inunda, la circunferencia pasa a ser círculo, el espacio adquiere entidad y establece un perfil para definir a la persona. Nuestro mundo se llena de estereotipos y de estigmas. Estilos de vida adquiridos por hombres versus estilos de vida asignados a la mujer. Lo científico, lo técnico y lo transformador pertenecían a un universo masculino que construía un futuro en el que las mujeres permanecían encerradas en sus pequeños círculos.

En esa cantidad de tiempo tan efímera en la que cabe el hoy, parece que la diferenciación por sexos en las carreras profesionales empieza a caer, se está convirtiendo afortunadamente en una frontera cada vez más difusa. Cabe pensar que los logros conseguidos encierran el peligro de un mundo que utiliza sus propios escombros para generar cosas nuevas. Si la materia prima es la misma, el cambio se producirá en la forma no en la esencia. Puede que nuestro mayor reto sea nombrar lo nuevo y no cambiarle el nombre a aquello que ya existe y, también, puede que nuestro mayor reto sea dejar de combatir la taxonomía con sofisticadas clasificaciones. Si el lenguaje evoluciona, pero el mundo no cambia, estamos desperdiciando el porvenir que custodian las palabras.

La historia que no se cuenta está llena de mujeres que fueron capaces de romper el cerco, sacudirse el contenido de su círculo y cuestionarse su identidad en un espacio que ni les pertenecía ni las reconocía. Salir fuera a preguntarse quién soy, en un clima de extrema inseguridad, es una tarea mitad filosófica mitad titánica. La filosofía presocrática buscaba el *arjé* de todo lo conocido. Aquellas mujeres redujeron los márgenes del universo al contorno de su piel buscando los principios y fundamentos para entender el origen de su propia existencia.

Mucho antes de escribir todo lo anterior imaginé tres escenarios para fotografiar:

1. Un compás con una falda de tutú apoyado sobre el quicio de una pizarra.
2. Un compás cuyo brazo para dibujar acabara en un pintalabios.
3. Una circunferencia dibujada con tiza en la que el compás hiciera las funciones de las manecillas de un reloj.

Terminé desistiendo, y lo hice porque me di cuenta de que lo importante de este proyecto era la luz contenida entre las múltiples contradicciones a las que me enfrentaba en esas imágenes. Para hablar de la educación femenina necesitaba utilizar una falda y un pintalabios… No había conseguido salir de mi propio círculo, estaba tan encerrado en él como las mujeres de aquella época.

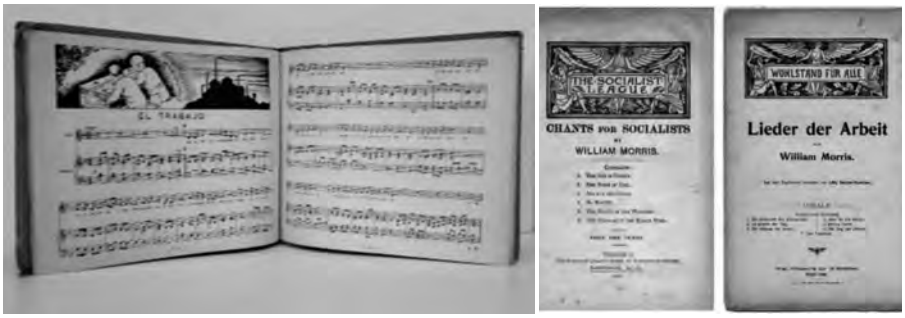
Así que opté por utilizar las palabras como martillo, derribé el muro, me pinté los labios, me puse el tutú y dancé sobre el papel sin tener en cuenta el tiempo.

Lo que usted acaba de leer es un baile que partió de los estereotipos para terminar liberándose de ellos.

77. Libro de música

La educación musical de la mujer: más allá de la «buena educación»

Alejandra Pacheco-Costa[1]



Libros de música. Museo Andaluz de la Educación.

«En casi todas las clases de la sociedad, y hasta en las familias de limitados medios de fortuna, toda señorita ha de saber tocar el piano» (Le Couppey, 1866: 5). Estas palabras, incluidas en la obra de Félix Le Couppey *De la enseñanza del piano. Consejos a los jóvenes profesores,* resumía lo que supuso la formación musical de la mujer a lo largo del siglo xix y comienzos del xx. La música era un *adorno* en la educación femenina, independientemente del talento musical, y rara vez llegaba a convertirse en una profesión. A finales del siglo xix, sin embargo, la situación empezó a cambiar, con regulaciones específicas para las mujeres que quisieran estudiar en el Conservatorio de Madrid, o la defensa de su igualdad con los estudiantes varones en otras instituciones de enseñanza musical:

> Creo también un error el que los alumnos den las clases con separación de sexos, cuando en la mayor parte de los Conservatorios, incluso en el del Liceo, son mixtas. Esta división se comprende en las colectivas de solfeo, donde se acumulan a veces 20 o 30 alumnos, pero en las de carácter individual, como son las de instrumentos, canto y armonía, no tiene razón de ser (Perelló, 1930: 6).

[1] Universidad de Sevilla; apacheco@us.es.

A medida que avanzaba el siglo XIX, la mujer fue ganando terreno en las aulas de música, y es en el siglo XX cuando la mujer adquiere una presencia verdaderamente relevante en los centros de formación musical. Por ejemplo, en la década de 1940 el número de mujeres matriculadas en los conservatorios de música en España llegó a triplicar al de los varones (Pérez Zalduondo, 2002), y el siglo XX asiste desde sus inicios a la consolidación de la mujer como profesora de música. Es el caso de la pianista francesa Blanche Selva, que fundó en 1934 su Centro de Estudis Musicals Blanca Selva en Barcelona, que siguió activo hasta la Guerra Civil, o de la labor pedagógica ejercida en la misma Barcelona por mujeres como Rosa Kucharsky, Mercedes Roldós o María Cateura, durante la segunda mitad del siglo XX (Pacheco Costa, 2006).

La educación musical de las mujeres después de la Guerra Civil se encauzó a través de la Sección Femenina, donde la música se integraba dentro de la Escuela de Hogar y Música, junto con la cocina, el corte y confección o la economía doméstica. La Sección Femenina consolidó un modelo de educación musical basado principalmente en la interpretación del repertorio musical tradicional, difundido a través de los Coros y Danzas, y que había de reforzar el espíritu nacional a través de la música. A diferencia de la formación musical proporcionada desde el Frente de Juventudes, destinada a los varones, la Sección Femenina adquirió una proyección musical hacia la sociedad civil y la población general (Castañón Rodríguez, 2009). La educación musical de la mujer se relacionaba así con la preservación de la tradición y la herencia cultural y con el ámbito doméstico y privado, frente a la formación masculina, en la que predominaba un espíritu más militar y patriótico.

La educación musical de estos años se basó en el repertorio de los cancioneros y recopilaciones musicales que recogían la música y el texto cantado. La base fundamental de los cancioneros de la Sección Femenina era el folklore de las distintas regiones de España, frente a los himnos que constituían la mayoría de la música promovida desde el Frente de Juventudes (Castañón Rodríguez, 2009). En este sentido, los cancioneros franquistas consolidaron una tendencia para la recuperación del folklore como base de la educación musical que ya se contemplaba en otros países de Europa, con el ejemplo paradigmático de Hungría y el método Kodaly. Con el paso de los años, los repertorios folklóricos abrieron paso a la música clásica y la música tradicional infantil, así como a cantos religiosos. Algunos de estos cancioneros se siguieron utilizando hasta finales del siglo XX, y formaron la base sobre la que se cimentó el repertorio musical escolar hasta hace apenas dos décadas. Generaciones enteras, primero solamente de niñas, y después de niños y niñas, han crecido con un repertorio tradicional que, una vez desprovisto de su carga ideológica, ha sobrevivido gracias a estas recopilaciones.

La Sección Femenina, a pesar de su carga ideológica a lo largo de todo el periodo de la dictadura franquista, supuso también la puerta de entrada a las corrientes peda-

gógicas europeas a partir de la década de 1960 y muy especialmente al método Orff (Luengo Sojo, 1998). Algunas de las pedagogas más importantes de la segunda mitad del siglo XX, como Montserrat Sanuy, fueron becadas para asistir a cursos de formación en Alemania, y a su vuelta a España se encargaron de difundir las propuestas docentes en distintas ciudades (Castañón Rodríguez, 2009). Los cursos sobre el método Orff se complementaron a partir de 1972 con otros impartidos por el pedagogo belga Jos Wuytack en Madrid, que se consolidó como el foco de la formación musical en estos últimos años de la Sección Femenina (Luengo Sojo, 1998). De esta forma, lo que en un origen había sido una imposición claramente ideologizada por parte de la Sección Femenina se acabó convirtiendo en la puerta de entrada de ideas y propuestas pedagógicas del resto de Europa (García-Gil y Pérez Colodrero, 2017).

A partir de la transición, el peso de la educación musical en España recayó en buena medida en mujeres: Rosa Kucharsky, Montserrat Sanuy, María Cateura y una larga lista que consolidaron, ya sin el yugo ideológico franquista, el renacer de la enseñanza musical dentro de la educación primaria y secundaria. La música y la educación musical de la mujer fue, así, un espacio para la imposición ideológica, para la «buena educación», pero también permitió a un buen número de mujeres salir de sus casas y hogares, adquirir una formación y un ejercicio profesional.

Bibliografía

Castañón Rodríguez, M. del Rosario (2009): «El profesorado de educación musical durante el franquismo», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado,* 12(4), 97-107.

García-Gil, Derirée y Consuelo Pérez Colodrero (2017): «Música, educación e ideología por y para mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de *Y. Revista de la mujer nacional-sindicalista* y *Medina* (1938-1946)», *Historia y comunicación social,* 22(1), 123-139.

Le Couppey, Félix (1866): *De la enseñanza del piano. Consejos a los jóvenes profesores,* Madrid: Ediciones Antonio Romero.

Luengo Sojo, Antonia (1998): *La Sección Femenina: actividad musical,* tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Pacheco Costa, Alejandra (2006): «Feminismo pianístico en Barcelona en la primera mitad del siglo XX», en Mercedes Arriaga y otros (eds.): *Mujeres, espacio y poder,* Sevilla: Arcibel Editores, 505-512.

Perelló, Mariano (1930): *Nuestros conservatorios de música. Lo que son y lo que deberían ser,* Barcelona: Marí y C.ª

Pérez Zalduondo, Gemma (2002): *La música en España durante el franquismo a través de la legislación (1936-1951),* Granada: Universidad de Granada.

78. Bolillos

Los bolillos, una forma diferente de tejer

Antoni Aulí Ginard[1]



Almohadilla o mundillo para hacer encaje de bolillos.
Museo Andaluz de la Educación.

Durante gran parte del siglo xx y hasta la Ley General de Educación de 1970, en España no se implantó de forma estable la coeducación pese a los intentos de personas como Emilia Pardo Bazán apoyando a la Institución Libre de Enseñanza y a entidades como la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia entre 1901 y 1906. Lógicamente no podemos olvidar el decreto de 28 de agosto de 1931 que establecía la coeducación en todos los centros oficiales de segunda enseñanza. Pese a todo, la ley afectó a pocos centros educativos debido a la lentitud en su aplicación y al sentimiento contrario de buena parte de la sociedad. En 1933 fue derogada.

Pese a todo lo expuesto, y especialmente durante el franquismo, el papel de la mujer en la educación era diferencial al del hombre, empezando por el absentismo escolar de la primera mitad del siglo xx, provocado entre otros factores por la necesidad de los padres de tener a sus hijos a su lado trabajando en el campo y a sus hijas en casa ayudando a sus madres en sus quehaceres domésticos reservados solo a ellas.

Durante la dictadura franquista la educación de las niñas se encaminaba a prepararlas para ser futuras madres preocupadas y esposas complacientes, así debían encargarse

[1] ameib; toniag10@hotmail.com.

de todas las tareas del hogar y dejar a sus maridos la responsabilidad de trabajar fuera de casa para sustentar a la familia. Como nos recuerda Sara Folch en su estudio sobre la educación femenina del franquismo, en el año 1941 pasaron a impartirse de forma obligatoria las asignaturas de educación física y política y se unificaron las asignaturas domésticas bajo el título general de Hogar. Esta incluía nociones de economía doméstica, labores, corte, zurcido, trabajos manuales, cocina y música, la mayoría de ellas quedaban fuera de los planes de estudio de los varones.

La asignatura de labores estaba presente en todos los planes de estudio de las mujeres desde las escuelas primarias hasta los planes de estudio de las jóvenes que querían ser maestras y estaba elaborada y promovida por la Sección Femenina. Era una materia exclusiva del currículum femenino y en ella se les enseñaba principalmente a bordar, coser y cocinar.

Una de las prácticas comunes en muchos lugares del territorio español era el encaje de bolillos, una tradición que se transmitía de madres a hijas y que podría tener su origen en Venecia. Esta actividad llegó a ser tan popular en España que el conocido compositor Jacinto Guerrero, en 1947, creó un pasodoble para su zarzuela *La blanca doble* titulado «El encaje de bolillos». La primera estrofa decía así:

> Para hacer el encaje de bolillos
> se pone entre las piernas el mundillo
> del modo que usted ve.
> Filigranas haciendo con los dedos
> se siguen del dibujo los enredos
> con suma rapidez. Fíjese.

Evidentemente fue una práctica específica muy marcada en la educación femenina que no hubiera encajado de ningún modo en la de los varones, predestinados, según la sociedad de la época, a tareas más decorosas y varoniles cuya finalidad era prepararlos fundamentalmente para un trabajo «acorde a su sexo».

El encaje de bolillos está considerado actualmente una técnica artesanal que consiste en entretejer hilos; los bolillos son precisamente las bobinas donde se enrollan estos hilos para que su manejo sea más adecuado. Mientras se va tejiendo se sujeta con alfileres en una almohadilla llamada mundillo hasta que se elabora totalmente la prenda, el paño o el tejido.

79. Chasca

La señal, un objeto para la pedagogía del silencio

Paulí Dávila Balsera[1] | Luis M. Naya Garmendia[2]



Chasca. Museo Andaluz de la Educación.

La señal o chasca es un objeto muy simple que, al golpear entre sí dos de sus componentes de madera, produce un sonido, un chasquido, audible en una clase. Se trata de un invento introducido en las escuelas primarias regentadas por la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, creada por Juan Bautista de La Salle (1651-1719), con el objetivo de imponer el silencio en las aulas y lograr la atención de los alumnos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de diversas materias. Es un objeto pedagógico tecnológicamente sencillo, pero que se convirtió en un elemento clave de la pedagogía lasaliana, ya que, con su uso, se difundió un nuevo modelo de enseñanza, la enseñanza simultánea, al alcance de las clases populares.

Como es conocido, La Salle fue un pedagogo que introdujo una serie de reformas educativas (método simultáneo y enseñanza en lengua vernácula, entre otras), pero sobre todo su pedagogía se basaba en el silencio, exigido tanto a los alumnos como a los propios maestros. Desde entonces el silencio en el aula es una cuestión fundamental. ¿Cómo podemos enseñar si no se consigue un ambiente relajado en el que se pueda escuchar las indicaciones de quien esté encargado de dirigir el proceso? Si esta tarea, en pleno siglo xxi, es muy complicada con grupos de veinte estudiantes,

[1] Museo de la Educación, Universidad del País Vasco; pauli.davila@ehu.eus.
[2] Museo de la Educación, Universidad del País Vasco.

mucho más lo era hace tres siglos, cuando en un aula podíamos encontrar grupos que superaban los cincuenta alumnos. En aquellos momentos la imposición del orden era fundamental para que los procesos de aprendizaje se pudieran regular con procedimientos claros y ordenados.

La pedagogía lasaliana configura una determinada manera de entender la cultura escolar, sobre todo a través de los cambios que se introdujeron en el aula. Sus métodos son la expresión de un cambio radical en los métodos de enseñanza, los cuales propician una nueva manera de organización escolar, determinando una nueva concepción del tiempo y el espacio escolar. La introducción del sistema simultáneo, o la graduación de la enseñanza en el aula, por ejemplo, hoy parecen muy evidentes, pero en su momento fueron una gran innovación pedagógica, en contraposición al método individual. Es decir, impartir una clase simultáneamente a un conjunto de alumnos, en oposición a la dedicación individual a cada alumno o grupo de alumnos nos parece algo bien simple, pero, en su momento, supuso introducir cierto orden en el aula, donde el silencio y la capacidad de escucha tenían que desarrollarse.

Por otra parte, no podemos olvidar que los Hermanos de La Salle es una congregación masculina, dedicada, histórica y principalmente, a la educación de los hijos de las clases populares, aunque también han mantenido centros de prestigio para las clases altas y medias, lo que posibilitaba el sostenimiento de escuelas gratuitas para las clases populares, sobre todo en la formación profesional. La incorporación de las niñas a las escuelas lasalianas, desde el punto de visto histórico, es un hecho muy reciente, no más allá de cincuenta años, lo mismo podemos decir sobre la incorporación de la mujer como docente que, aunque en este momento son clara mayoría, comenzaron esta andadura en los años setenta.

La *señal* es un objeto didáctico representado ampliamente en los museos de la educación, por ejemplo, el Musée National de l'Education de Ruán basa la explicación de las escuelas de La Salle en este único objeto. La *señal* aparece descrita en *La Conduite* de San Juan Bautista de La Salle (1706). Desde el punto de vista funcional, tiene un doble sentido, por una parte, servía para el seguimiento de materias como la lectura y, por otra, es un objeto comunicativo para indicar ciertos comportamientos disciplinares. Se trata de un objeto de sencilla elaboración, sin complicaciones técnicas y que, a lo largo de la historia, ha sido utilizado por diferentes congregaciones religiosas. El caso más conocido es el de los maristas, que cambiaron su nombre por *chasca,* convirtiéndose en un símbolo distintivo de esta congregación. Asimismo, en cuanto a la sociología escolar, se puede afirmar que es un objeto adecuado a las necesidades escolares y que, estéticamente, es un objeto simétrico y que responde a la función para lo que fue creado. Por lo tanto, en el contexto histórico y cultural en el que surgió, supuso una novedad en las modalidades de escolaridad de la época. Finalmente, y por lo que respecta a la funcionalidad pedagógica, podemos decir que satisface

la necesidad de un modelo pedagógico basado en el silencio, que es un instrumento comunicativo del profesorado que marca el ritmo del tiempo escolar y que establece un ritual de comportamientos tanto para el aprendizaje escolar como para el orden y la disciplina en el aula. En definitiva, una gran innovación didáctica basada en un pequeño objeto, característica, por otra parte, de la pedagogía lasaliana, que llegó a desarrollar una pedagogía de los pequeños detalles para hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

De la Salle, Juan B. (2012): *Guía de las escuelas. Dividida en tres partes,* Madrid: Biblioteca Nueva, edición a cargo de José M.ª Valladolid y Paulí Dávila.

Foucault, Michel (1986): *Vigilar y castigar,* Buenos Aires: Siglo xxi Editores

Santacana, Joan y Nuria Llonch (2012): *Manual de didáctica del objeto en el museo,* Gijón: Trea.

Nuestras labores

Luz Sanfeliu Gimeno[1]



Mi costurero, Josefina Bolinaga (1967). Museo Andaluz de la Educación.

Los manuales de costura para niñas fueron, durante el periodo franquista, publicaciones que servían de guía o modelo para aleccionar a las niñas en diferentes sentidos. Por un lado, la mayoría de estos manuales funcionaban a modo de tutoriales que explicaban de forma detallada aspectos básicos de la costura que las niñas debíamos aprender en las clases de labores. En muchos casos, contenían dibujos acompañados de explicaciones que describían paso a paso las técnicas básicas para hacer de forma correcta un sinfín de labores, como el punto de cruz, los pespuntes, los dobladillos, hacer ojales, coser botones, etc. Algunas niñas detestábamos estas labores, pues requerían una paciencia y un esfuerzo que hubiéramos preferido dedicar a otros menesteres.

En cualquier caso, era obligatorio que a partir de este manual o tutorial las niñas realizáramos las labores indicadas sobre telas preparadas para ello, haciendo diferentes muestras que después eran evaluadas por la maestra. Con las técnicas que nos enseñaba el libro y con la guía de la profesora, a veces hacíamos también piezas de costura sencillas como camisones, bolsas de pan, mantelerías o pequeños manteles

[1] Universitat de València; M.Luz.Sanfeliu@uv.es.

para dos personas que llamábamos *Tú y yo,* que las madres nos guardaban para completar el ajuar que aportaríamos al matrimonio, principal destino, entonces, en la vida de una mujer.

Otros manuales de costura como el que vemos en la imagen, escrito por Bolinaga (1951), maestra de primaria, a veces tenían otras funciones: ser un libro de cuentos que se leían en voz alta mientras cosíamos en clase.

La intención de estos cuentos («La promesa» o «La merienda de Rosalía», etc.) era sin duda aleccionar a las niñas sobre las virtudes que debíamos tener, como la piedad o la caridad cristianas, la diligencia o la generosidad con los más pobres.

Y también esos relatos pretendían convencernos de que el aprendizaje de la costura era el arte más bello que podía aprender una mujer. Junto a otras «artes» como la cocina, la limpieza, el planchado, etc., los conocimientos de costura debían prepararnos para ser buenas amas de casa, destino fundamental que el régimen franquista reservaba a las mujeres, puesto que la costura nos enseñaba a confeccionar y reparar la ropa personal y del hogar, lo que posibilitaba a las buenas costureras de la época trabajar como modistas en su domicilio y a las casadas ahorrar un buen dinero cosiendo para la propia familia.

Sin embargo, y a pesar de los mensajes sexistas y trasnochados de aquellos manuales de costura, los cuentos que escuchábamos, sus personajes y sus tramas nos permitían dejar volar la imaginación durante las largas tardes cosiendo en la escuela.

Y entonces, algunas niñas, con el pañito de coser entre las manos y con la aguja que tratábamos de controlar, aprendíamos también a inventarnos otras historias, otros argumentos con los que nos confeccionábamos otras vidas posibles, hilvanando futuros más libres y diversos para nosotras.

Arroz con leche, me quiero casar
Con una señorita de la capital
Que sepa coser, que sepa bordar
Que sepa abrir la puerta para ir a jugar
Con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo
Yo soy la viudita del barrio del rey
Me quiero casar y no sé con quién
Con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo

Arroz con leche
(canción popular infantil)

Bibliografía

Bolinaga, Josefina (1951): *Mi costurero,* Plasencia. Cáceres: Editorial Sánchez Rodrigo.

Canción infantil, Arroz con leche, ÁrbolABC.com (s. f.), disponible en línea en <https://arbolabc.com/canciones-infantiles/arroz-con-leche>.

Discriminación y adoctrinamiento

Manuel Ángel Vázquez Medel[1]



Libros de lectura para niñas.
Museo Andaluz de la Educación.

Todas las guerras son especialmente duras con los niños. En los últimos meses del conflicto, en 1938, 27 000 menores de 18 años fueron reclutados, de los cuales la mitad murió en el frente o ante pelotones de fusilamiento. Más de 50 000 niñas y niños, de edades entre 5 y 15 años, fueron evacuados de España entre 1937 y 1938, constituyendo el primer gran contingente de exiliados.

La posguerra con la dictadura fue aún más dura con las niñas.

Todos los avances de los derechos de las mujeres, duramente conseguidos durante las primeras décadas del siglo xx —acceso a la universidad en 1910, igualdad en la Constitución de la República de 1931, derecho al voto para las mayores de 23 años en 1933, extensión de la educación, etc.— fueron cercenados con una violencia desconocida. Y las maestras formadas durante la República en las Escuelas Normales de Magisterio fueron depuradas y represaliadas.

[1] Universidad de Sevilla; amedel@us.es.

Monserrat Huguet[2] lo expresa con claridad:

> Las condiciones de indignidad a las que la guerra sometió a las mujeres se prolongaron en los primeros años de la posguerra. Hablamos de mujeres derrotadas física y anímicamente, por no mencionar su desarraigo, el de aquellas que hubieron de partir hacia el exilio para preservarse a sí mismas y a sus familias durante y después del conflicto. Estas condiciones y las circunstancias que las propiciaron constituyeron el telón de fondo de una parte de la educación sentimental de la época.

José Ibáñez Martín, primer ministro de Educación del franquismo (1939-1951), propuso un modelo en el que se incorporaban los (dis)valores del tradicionalismo más oscurantista, el catolicismo y el falangismo, en una sociedad dominada por el silencio y el miedo. El nacionalcatolicismo y el control de las niñas por parte de la Sección Femenina ofrecía un modelo en el que apenas se aspiraba a una mínima alfabetización, con una parte fundamental del tiempo educativo orientada a las labores del hogar, objeto de otros textos específicos, como también las cartillas sobre el comportamiento. El objetivo era hacer de las niñas mujeres sumisas y obedientes, calladas y dóciles, reservadas al papel de esposas y madres. El sexismo y el clasismo de una educación segregada[3] también se justificaba y transmitía en las lecturas especialmente programadas para niñas, y en un buen número de ocasiones escritas por hombres. La educación fue sustituida por adoctrinamiento que transmitía los valores reaccionarios de la ideología dominante entre los vencedores de la contienda, incluyendo el falseamiento de la realidad en una «patriótica» Educación del Espíritu Nacional, si bien esta asignatura era fundamentalmente para chicos, ya que las niñas eran tratadas como inferiores en capacidades a los niños.

Hay que precisar, con todo, que la educación de las niñas y las lecturas recomendadas para ellas fue evolucionando a lo largo de la dictadura. Y que incluso en ella fueron abriéndose resquicios que el tiempo iría acentuando. El caso más notable es el de *Celia,* de Elena Fortún, que, aunque tuvo que adaptarse a la censura —y publicaciones previas a la Guerra Civil fueron prohibidas, como *Celia en el colegio,* por contraria al espíritu religioso—, pudo mantener la imagen de una protagonista no del todo ensombrecida por la aversión del régimen a la dimensión lúdica de la existencia.

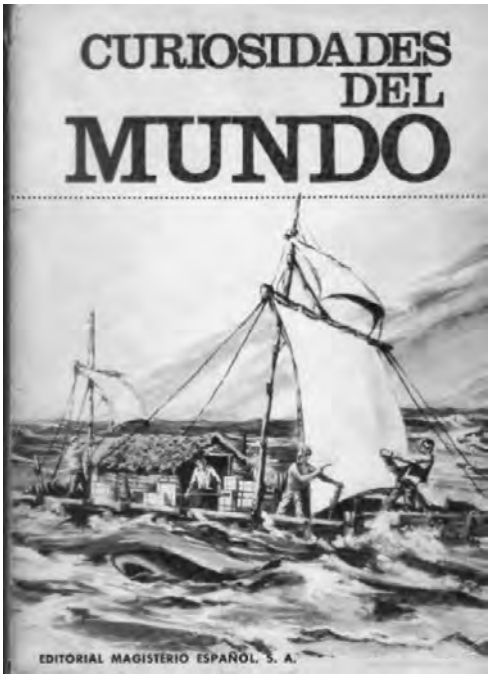
[2] Montserrat Huguet: «Memoria del primer franquismo. Mujeres, niños y cuentos de infancia», disponible en línea en <https://core.ac.uk/download/pdf/29403923.pdf>. En este trabajo aborda «la educación de las niñas en los años cuarenta y los primeros cincuenta; la educación sentimental de las chicas españolas a través de los cuentos; las historietas y los tebeos; y finalmente el aprendizaje juvenil de las chicas en la novela rosa».

[3] El artículo 14.º de la Ley de Educación Primaria de 1945 afirmaba: «El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria». Y el artículo 11 de esa misma ley establecía: «La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas».

Con todo, los modelos dominantes para niñas, como Mari Pepa o Antoñita la fantástica, fueron poderosos instrumentos para el adoctrinamiento de los estereotipos de la mujer para el nacionalcatolicismo, cuyas citas literales irían mucho más allá de todo lo que hemos planteado, en una utilización perversa de la lectura, pues dejaba de ser un instrumento de apertura mental, pensamiento crítico, lúdico y creativo, para convertirse en sus antípodas.

Cruzando océanos, escalando cumbres, descubriendo el mundo

Juan Luis Rubio Mayoral[1]



Curiosidades del mundo, Madrid:
Editorial Magisterio Español. Lectura 5.º curso (1971).
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de
la Educación de la Universidad de Sevilla.

Era una escuela áspera y concisa en la precisión con la que actuaba a diario. Dar la lección, resolver problemas, mandar tareas, asignar premios e imponer castigos. En aquella aula su titular luchaba por enseñarnos a salir de la ignorancia, si bien su maestría enfrentaba entonces la tradición con los áridos principios que al parecer integraban la nueva ley. Me habían pasado de curso tras superar algunas pruebas, es

[1] Universidad de Sevilla; lrubio@us.es.

posible que de tercero a quinto del nuevo plan, y aterrizaba quizá un par de años antes en la «escuela de los mayores». Para nuestra sorpresa, las temidas matemáticas se transformaron en manejo de conjuntos, que a todas luces era un juego de andar por casa, cuya sencillez inicial la tornaba ingenua y en su aplicación práctica se nos hacía rayana en la metafísica de lo obvio. No obstante, aprendimos las nociones básicas del cálculo, aplicado a la solución de problemas comunes, y algún atisbo de lo que nos quedaba por delante, quizá raíces, factores, operaciones con quebrados y ecuaciones. Entre los ritos de paso imperantes era preciso salir a la pizarra. Para superar la prueba, había que poner el máximo cuidado, calma y atención para eludir toda sanción. Una vez alcanzado el éxito, era posible retornar íntegro a tu sitio. Había una prueba singular que consistía en plantarse delante de un mapa mudo de geografía física a dar cuenta de accidentes, mesetas y fallas u otros rasgos de nuestra geografía. A veces resultaba un temerario ejercicio de fe, confianza y fortuna. Ese día quizá se trató de los afluentes por la derecha del Guadiana. Cada fallo contaba y, así, respondíamos con la aprendida cantinela, aquello del Cigüela y el Záncara en la cabecera, el Bullaque, río Frío y Valdehornos en su cuenca media. Pero, en estas, se coló el Zújar, que era de la izquierda. Entonces voló la mano de un modesto aprendiz de maestro, quizá recién llegado o en prácticas, quien, emulando la pedagogía imperante, trató de estampar su mano en la sesera del interrogado para avivar la inteligencia dormida. Percatado del intento, escurrió el bulto el implicado y el guantazo casi se lo llevó el mapa. Luego de recuperadas las formas, una vez superada la cuenca media, llegaba lo más cercano y sabido: el Estena, Guadarranque, Guadalupe, Ruecas, Alcollarín y Búrdalo. Eludido el escarnio por los pelos, llegaba el turno de la lengua española, que se nos hacía anclada en la prehistoria. Para discernir su composición todos los días había que pasar revista a presentes, pasados y pretéritos, incluido el futuro y las formas de subjuntivo. Luego comenzaba la inquietante labor de desentrañar los elementos que componían la oración, en una arcana operación anatómica que permitía hallar los componentes morfológicos y sintácticos que, al parecer, componían y eran la esencia de nuestros mensajes.

Las primeras horas de la mañana eran las más densas y a la dificultad progresiva de los contenidos se sumaba la tozuda insensatez de quienes engrosaban el pelotón de castigo. Estaba compuesto por una nómina fija de condenados que un día sí y otro también se topaban con severas riñas, duelos y quebrantos. Aquellos escarmientos impulsaban al resto a tratar de buscar la perfección en lo que hacían para evitar ser objeto de cualquier tropelía pedagógica. De manera que la llegada del recreo era deseada como bálsamo salvífico para escapar al exterior en busca de juegos, merienda y, si había lugar, algunos puntapiés a un maltrecho balón. Otra de las tablas de salvación era la lectura. De todas las obras que aquel curso manejamos en clase, había un libro que hacía las veces de elemento terapéutico, pues era el único que permitía evadirse

de la realidad desde el pupitre y aminorar el cúmulo de tensiones y despropósitos que toda mañana escolar arrastraba. Era complejo que se produjeran reprimendas o castigos en aquella parte del tiempo dedicado a la lectura y el comentario de textos. En este caso quedaba suprimido el principio de «la letra con sangre entra» que nos hacía más vulnerables a errar por temor, antes que por saber. La obra era *Curiosidades del mundo,* editada por Magisterio Español y concebida como «complemento de los conocimientos que han de adquirir en las distintas materias» en la confianza de que «niños y maestros encuentren en este libro —rezaba el prólogo— un instrumento de trabajo agradable y, sobre todo, eficaz». La selección de fragmentos realizada por A. Sánchez y E. Chamorro cumplía sin duda sus fines, permitiéndonos desplazarnos en armadías, convertirnos en pastores guerrilleros, con Viriato a la cabeza, en gauchos de La Pampa a lomos de caballos, manejando el lazo, consumiendo mate y cantando como Martín Fierro. También desvelaba los secretos de la construcción de la Torre Eiffel y los del templo del Pilar en Zaragoza, nos perdíamos en las praderas americanas para conocer la vida de los bisontes, nos embarcábamos en la Kon-Tiki para emular las hazañas de Thor Heyerdal, nos adentrábamos en la vida singular de una colmena, entendíamos las medidas de tiempo, los inventos chinos, los ríos sin costas y hasta la vida en Laponia. Luego nos transformábamos en escaladores para ascender a los Alpes tras el primero de la cuerda, sobrevivíamos en una isla con Pedro Serrano, cual Robinsones hispanos, manejábamos las propiedades del calor, desentrañábamos la vida de las hormigas y conocíamos el descubrimiento y manejo del fuego por nuestros primitivos ancestros. Estas fueron una parte de las diversas nociones, conocimientos y aventuras que nos acompañaron en la escuela a lo largo de aquel curso. En este universo singular se incluyó la descripción del profesor Chico y Rello del traje de la mujer lagarterana, con sus cuatro guardapiés o briales, ribetes, cintas de tisú, mandiles de rizo, capotillo, gorguera, sayuelo y jubón, además de las filigranas del ornamento y el ramo de oropel con lazo de tapiz. Todo ello supuso adentrarnos en el territorio propio de nuestras compañeras, que desconocían también la mayor parte de aquellas piezas. Otra cosa era en medio del helado norte la «fiel y abnegada» mujer lapona, como leíamos en el texto de Werner Watson «siempre atareada con múltiples ocupaciones: cociendo el pan, tejiendo telas calientes y abigarradas, bordadas con motivos antiguos».

Esa escuela, pese a todo, sigue siendo recreada en tantos museos pedagógicos con banderas e imágenes de gobernantes y fundadores de partidos. Pero son elementos incapaces de dar cuenta del cerrado universo que, ajeno al tiempo, quedaba oculto tras muchas de sus puertas. Para nosotros, entiendo ahora que aquello poco tenía que ver con las figuras enmarcadas o los principios que presidían la sociedad del momento. Permanece la idea ancestral de que la capacidad de adaptación para aprender se transformó en moneda de supervivencia. En sus pupitres aprendimos a eludir el destino a base de obediencia, constancia y estudio, pues de otro modo sus muros se

convertían en penal, en un lugar donde el temor, a errar o a incumplir, era el principio esencial generado por aquella forma de entender la pedagogía. Las alternativas para superar esa inercia quedaban reducidas entonces a proseguir en un internado regido por alguna orden monástica u obtener alguna beca para poder incorporarse al programa civil de universidades laborales. Lo segundo era complejo, dado que además de reunir los resultados había de ser concedida, y tras ello era preciso cumplir con todas las exigencias que permitían mantenerse en el sistema, pendientes siempre de rendir lo necesario para impedir cualquier apercibimiento de expulsión que condujera a su pérdida. No era la única alternativa de formación, pero fue la que funcionó. Poco sabíamos entonces lo que nos aguardaba, sin duda, un cambio radical en las maneras de entender la enseñanza, no exentas de un nivel de exigencia acorde con el compromiso de los profesionales que trabajaron en nuestra formación. Una parte de la burguesía industrial progresista hizo de alguno de aquellos centros lugar de formación de sus hijas, como descubrimos los internos de la Uni, en bachillerato, al compartir pupitre con ellas. Pero antes, aquel quinto curso, es posible que la clase fuera mixta y que las niñas estuvieran situadas en una parte del aula separada de los niños y cada uno de sus componentes en su propio mundo. Carecíamos de intereses comunes más allá de la convivencia allende las fronteras de la escuela. Era en las plazas y lugares de juego, donde habíamos crecido, en los que mantuvimos mayor cercanía durante la infancia. Pero entre aquellos pupitres apenas queda en la memoria el atisbo de su presencia y la distancia infinita que separaba los universos que habitaba cada género.

Viajar y ser mujer en los libros de lecturas para niñas del franquismo

Kira Mahamud Angulo[1]



Carmencita de viaje, Burgos:
Editorial Hijos de Santiago Rodríguez (1961).
Museo Andaluz de la Educación.

Carmencita de viaje fue uno de muchos libros de lecturas escritos por inspectores e inspectoras de enseñanza primaria en el franquismo e incluso antes. Libros de lecturas con protagonistas femeninas, como lo fue Flora (Pilar Pascual de Sanjuán), Luisita (Aurora Lista), Celia (Elena Fortún), Diana (Leonor Serrano), Marisol, Carmelín, Mari-Luz (Josefina Álvarez de Cánovas) o Carmina (Federico Torres).

Las protagonistas tenían muy pocas ocasiones y oportunidades de viajar y ver mundo. Viajar y ser mujer no iban de la mano. *Carmencita de viaje* (1958, 1961, 1963) es parcialmente una excepción, pues si bien permite viajar a la protagonista, la mantiene dentro de los límites de la experiencia permitida.

[1] UNED; kmahamud@edu.uned.es.

El libro objeto de esta reseña tiene variadas peculiaridades. Fue redactado por el inspector Antonio Juan Onieva, ilustrado por Antonio Cobos y publicado por la editorial Hijos de Santiago Rodríguez, actores todos de primera fila en la producción de libros de lectura para la infancia en el franquismo. Onieva mostró un interés particular en los libros de lecturas sobre viajes y sobre viajar: *¡Viajar!, Viajando por España* y *Viajando por Europa* son otros de sus títulos. Pero *Carmencita de viaje* está pensado para las niñas. Onieva y la editorial recogen la idea del libro de lectura publicado en 1892 con el título *Viaje infantil. Ligeros conocimientos sobre los grandes inventos al alcance de los niños* (de Mariano Rodríguez Miguel),[2] donde Santiaguito, el hermano de Carmencita, recibe como premio por sus buenos resultados escolares hacer un viaje por España. En 1958 Onieva crea la versión femenina del formato de lecturas, manteniendo el diminutivo típico aplicado a los nombres de niños y niñas. A Carmencita, como premio por su diploma de honor en la escuela, se le regala un viaje en compañía de su madre. A diferencia de su hermano, no viaja para conocer los grandes inventos del progreso, ni en transportes públicos como el tren, sino en coche, con chófer y con otro propósito: «Trátese de un viaje por todas las regiones españolas, descubriendo muchas de las cosas que más le interesan a las mujeres»: bordados, alfarería, porcelanas, cocina…, se lee en el preámbulo.

La posibilidad de tal premio y las comodidades con que se realiza muestran a una niña aplicada de clase acomodada, como ejemplo y modelo a seguir. Carmencita —nombre también de la esposa y la hija de Franco— viaja por España en compañía de su madre doña Mercedes —nombre también de la hija del infante don Carlos de Borbón-Dos Sicilias—.

Dado que viajar estaba al alcance de muy pocos, los libros de lectura «obraban el milagro de viajar sin moverse del pupitre: de esta forma los viajes tomaron protagonismo en las lecturas escolares, aunando conocimientos geográficos e históricos en peripecias viajeras que siempre se veían acompañadas de enseñanzas morales» (González, 2021: 149). El libro de lecturas permite mostrar e idealizar la geografía, las costumbres y la cultura nacional con el enfoque de la mujer de la época: qué hacían las mujeres de España, a qué se dedicaban.

En su paso por Almería, Carmencita descubre cómo las mujeres colaboran en el cultivo de las uvas:

> —Y las mujeres, ¿en qué intervienen?
>
> —En varias faenas, por ejemplo, en la fecundación de la flor, en la recogida del fruto, en su limpieza […].

[2] Las reediciones en el franquismo fueron corregidas y aumentadas por el inspector Onieva.

Pero el libro también permite a las niñas soñar y hacerles pensar en la idea de que estudiar y sacar buenas notas les puede conducir a ser premiadas. O, al contrario, percatarse de que solo las clases altas tienen acceso a conocer mundo y que la clase social es una variable tan poderosa o más que el género.

Por suerte, de las pocas posibilidades de viajar de algunas mujeres en el pasado brotan algunos escritos como el de la mallorquina Maria-Antònia Salvà, quien nos deleita con, como bien afirma Ortega (1999: 391), «una descripción evocadora y retórica» del río Nilo, «donde Salvà recrea la escena en la que Moisés es salvado de las aguas con una prosa lírica estremecedora, casi mística, tratando de transmitir al lector la emoción que a ella le embarga»:

> Oh, el Nil… ! El Nil tan somiat, amb la seua corrent tranquil.la, […] con aquell temps de la infantesa, en què apreníem son nom abans de conèixer el mapa, dins les primeres lliçons de la història sagrada, apreses de viva veu, com les rondaies… Moisès a dins el bres de joncs… La filla de faraó rodetjada de ses esclaves disposant-se pel bany… I la germaneta de Moisès vetllant mig amagada a la vorera del riu … Allò, a més d'una lliçó d'història, fou tota una revelaciò de poesía
>
> […]
>
> Qui m'ho hagués dit, aleshores, que veuria el Nil! (Salvà, 1998: 82).

Lo cierto es que, según Cristina Morató (2007: 30), en su libro *Viajeras intrépidas y aventureras,* mujeres «viajeras, exploradoras, navegantes, conquistadoras las ha habido siempre». Ojalá *Carmencita de viaje*, a pesar de su marco condicionante, abriera el apetito viajero y explorador a sus lectoras.

Bibliografía

Buendía Muñoz, Alejandro y Lourdes López Romero (2020): «Carmencita y las Uvas de Almería», *Museos de Terque. Apología Radical de las Cosas*, Año XV, 172.

González Ruiz, Juan (2021): «Trenes y escuelas: las vías del progreso», *Cabás* 25, 125-158, disponible en línea en <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.12.93.007>.

Morató, Cristina (2007): *Viajeras intrépidas y aventureras,* Barcelona: Plaza Janés.

Ortega Román, Juan José (1999): «Salvà, Maria-Antònia: Viatge a Orient. (Seguit d'Excursió a Galatzó i alguns poemes) (reseña)», *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, 6, 389-393, disponible en línea en <https://doi.org/10.5944/rllcgv.vol.6.1998.5790>.

Salvà, Maria Antònia (1998): *Viatge a Orient* (25), Biblioteca Marian Aguiló, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Borrón y cuenta nueva

Carmen Sanchidrián Blanco[1]



Botes de tinta para la escritura. Museo Andaluz de la Educación.

Las tintas para la escritura han estado y están presentes en todas las escuelas, de un modo u otro. Por definición, la tinta es un material líquido o semilíquido utilizado para escribir o imprimir, formado por partículas de pigmentos dispersos en un disolvente acuoso u orgánico. A pesar de que el uso de plumas y tinteros ha disminuido radicalmente, ahora se utilizan sobre todo como decoración, y aunque también hay personas que prefieren escribir con pluma, la tinta ha seguido evolucionando y adaptándose a las nuevas técnicas. La tinta pasó de usarse para escribir con plumas de cálamo que se mojaban en los tinteros, a utilizarse con plumines. El gran cambio llegó con las plumas estilográficas, que llevaban un cargador de tinta y luego un cartucho de tinta, y un poco después con los bolígrafos, que contaban con una carga de tinta que iban soltando al girar una pequeña bolita incluida en su punta. Aunque ahora se escribe menos a mano, seguimos usando tintas para las impresoras, tintas para tatuajes, que son una forma de escritura, tintas para tejidos… Podemos decir, por tanto, que las tintas para la escritura han acompañado la historia de los seres humanos, también ahora.

Tras la invención de la escritura, las sucesivas civilizaciones nos han dejado diversos textos, primero usando cuñas o estiletes para marcar los signos y luego con tinta.

[1] Universidad de Málaga; sanchidrian@uma.es.

No se sabe cuándo se inventó la tinta, pero se atribuye su invención a los chinos hacia el año 2500 a. C.; se tiene constancia de su uso desde el 400 a. C. y solía estar hecha de un pigmento negro, cola y elementos aromáticos mezclados con agua.

Limitándonos al periodo desde el que es obligatorio que niños y niñas vayan a la escuela, es decir, desde la ley provisional de primera enseñanza de 1838, la lectura y la escritura han sido la base del currículum, aunque se consideraba más importante aprender a leer, de hecho, en los censos de población, había tres categorías: saber leer y escribir, saber leer y no saber leer ni escribir. Hoy nos es difícil imaginar la lectura y la escritura por separado. Sin embargo, hace menos de doscientos años que se han empezado a enseñar unidas y, además, a toda la población. En 1841, según la primera estadística oficial con datos de alfabetización, solo el 39,2 % de los hombres y el 9,2 % de las mujeres sabían al menos leer —el 17,1 % de los hombres y el 2,2 % de las mujeres sabían leer y escribir—. Esto plantea un tema nuclear de la historia de la educación: la alfabetización definida por la lectura y no por la escritura y el distanciamiento forzoso de algunos colectivos, entre ellos la mayoría de las mujeres, en general, de la cultura escrita, hasta casi el siglo xx.

Dentro del material escolar para la escritura podemos citar las muestras de caligrafía, plumas, plumines, palilleros, tinteros y tintas, así como papel secante y las cuchillas para intentar arreglar los frecuentes borrones, también huesos de jibia, cuando estaban disponibles, para limpiar los plumines. El maestro o la maestra solía hacer la tinta en la escuela a partir de unos polvos que se disolvían en agua. Con esa tinta se rellenaban los tinteros, a veces, solo el tintero de su mesa, en el que tenían que mojar su pluma los niños o niñas que ya escribían con tinta. Dada la carestía de estos materiales, el aprendizaje de la escritura se hacía utilizando primero otros objetos. El primero, no presente en todas las aulas, eran mesas de arena, esto es, mesas cuya parte superior era un cajón con arena. Allí se realizaban los primeros trazos y luego se pasaba al uso de pequeñas pizarritas individuales en las que se escribía con el pizarrín y se borraba con un trapito atado a la misma. Escribir en papel era el siguiente paso, que solo daban aquellos alumnos o alumnas que tenían ya cierta destreza.

Dado que el tema de esta exposición es relacionar objetos escolares con las mujeres, es importante hablar del papel que el aprendizaje de la escritura tuvo para estas.

La escritura siempre ha proporcionado, a hombres y mujeres, un espacio de libertad. Ahora bien, cuando el espacio de las mujeres era solo el privado, la escritura, junto con la lectura, era la mayor vía de comunicación de las mujeres con el mundo y con el pensamiento. Escribir fue, durante siglos, la única forma que las mujeres tuvieron de hacer oír su voz o de dejar constancia de sus vivencias y sus ideas. La lectura y la escritura ofrecen la gran ventaja de ser actividades que pueden realizarse en cualquier momento e incluso en secreto. Se puede escribir bajo seudónimo, se pueden usar subterfugios para justificar la propia escritura o incluso atribuírsela a otra persona.

Ejemplos de todo esto tenemos en la historia de las mujeres escritoras, mujeres que escribieron porque les importaba lo que tenían que decir y quisieron decirlo, a pesar de tener poco a su favor. No se puede hacer una historia de la educación ni de la alfabetización ni de las prácticas sociales de la lectura y la escritura sin considerar la variable de género.

Los interesados en utilizar en sus clases objetos para la enseñanza de la historia pueden proponer actividades de aprendizaje relacionadas con la tinta —desde educación infantil hasta estudiantes universitarios de Historia o futuros docentes— que les permita experimentar la dificultad de escribir con una pluma o plumín y tinta y conocer todos los objetos implicados. El alumnado puede también hacer tinta con témpera o fabricar tinta natural con nogalina. Se puede ampliar la experiencia fabricando un cálamo utilizando una pluma de ave, prácticamente el único instrumento usado para escribir entre los siglos VI y XIX, es decir, hasta que aparecieron los plumines metálicos.

85. Lata de Cola Cao

Las latas de Cola Cao y las modernas y eficaces amas de casa del franquismo

M.ª del Carmen Agulló Díaz[1]



Lata de Cola Cao. Museo Andaluz de la Educación.

«El ama de casa debe ser la primera en levantarse y la última en acostarse», recomendaba la *Guía de la mujer* (Crespo, 1952: 123), destinada a instruir en sus tareas domésticas a las amas de casa de clase media, recordándoles su deber de madrugar para preparar el desayuno familiar en el que, siguiendo la tradición, su principal componente era el chocolate, cuya preparación requería mucho tiempo y habilidad.

Pero en la década de los sesenta, las mujeres españolas, influidas por las costumbres americanas que penetraban a través de los medios de comunicación, empezarían a anhelar ahorrar tiempo y esfuerzos en las tareas domésticas para dedicarlo al ocio y el cuidado personal. De aquí la ventaja de sustituir el clásico chocolate por un alimento moderno, nuevo, fácil de preparar: el Cola Cao, reconstituyente, de agradable sabor, que, disuelto en leche, podía ser degustado por los más jóvenes de la familia y cuya base eran el cacao y la cola, el mismo ingrediente de ese otro producto típicamente americano: la Coca Cola.

Son los años en los que, remontada la autarquía, comienza el consumismo, im-

[1] Universitat de València; m.carmen.agullo@uv.es.

prescindible para la recuperación del país. Con todo, la buena ama de casa aumentará sus compras sin abandonar los principios de reutilización recomendados por las falangistas en sus manuales de economía doméstica, en los que también se aconsejaba lo siguiente:

> La despensa estará provista de estantes donde colocar las provisiones. Estas no se dejarán en las bolsas de papel en que vienen de la tienda. Las legumbres deben ponerse en cajas de hoja de lata. Cada envase debe llevar un rótulo que indique el género que se guarde en él. Esto evita pérdida de tiempo (Sección Femenina, 1945: 68).

Y estas cajas de hojalata fueron el recurso que encontraron los fabricantes del Cola Cao para compaginar la promoción de su consumo en mayores cantidades con la sensación de ahorro. La empresa simultaneó la distribución de los originarios pequeños botes desechables de cartón amarillo con unos nuevos envases de atractivas cajas de latón con forma de paralelepípedo que contenían 1500 gramos, cantidad que suponía invertir una cuantía elevada de pesetas, fuera del alcance de las economías más débiles, lo que confería un estatus social privilegiado a sus compradoras.

Las latas mostraban en la cara anterior un dibujo del ilustrador Antoni Tusell Ribas. Siguiendo la estética de los años cincuenta del estilo americano de vida, representaba una madre joven y sonriente, perfectamente peinada y vestida, ataviada con el imprescindible delantal, símbolo de su estatus de ama de casa (Nilsen, 1975), que elevaba una bandeja en la que se distinguían dos tazas y un bote de Cola Cao, y que era contemplada con admiración por un niño y una niña, cuya aparición no es casual, ya que indicaba que era conveniente para ambos sexos.

La cara posterior y uno de los laterales reproducían un estampado de lunares blancos sobre fondo de diversos y atractivos colores. Un rótulo contenía el nombre del comestible con el que podría relacionarse cromáticamente, facilitando la identificación de su contenido y evitando pérdidas de tiempo. Así, la amarilla era para el arroz; la marrón para el café, la naranja para los garbanzos… Hasta diez colores para diez productos diferentes que se conservaban en ellas, consiguiendo «estimular la pulsión coleccionista y ofrecer el segundo uso de la lata como un valor añadido que prolongaba sin límite la presencia de la marca» (Faerna, 2019). Latas de alegre colorido destinadas a las flamantes cocinas con armarios de madera, formica y railite. Exponerlas en las estanterías era un signo de modernidad, a la que no querían renunciar las jóvenes amas de casa, que las convirtieron en objeto femenino de deseo y de colección, lejos de las aspiraciones masculinas, ya que la cocina formaba parte del ámbito privado, del que ellos estaban excluidos siguiendo los estereotipos patriarcales.

El Cola Cao es el sabor de una época, pero también forma parte de la banda sonora del franquismo. La radio, el medio de comunicación más femenino, porque permitía a las mujeres compaginar su escucha con la realización de tareas domésticas (Agulló,

1999), fue el elegido para promocionarlo. Mientras ellas preparaban la merienda, surgía de la radio el jingle publicitario con la célebre canción que repetía: «Yo era aquel negrito del África tropical, que cultivando cantaba la canción del Cola Cao», describiendo las imágenes que ilustraban los botes, de hombres negros africanos, con sucintos taparrabos, que, en medio de un paisaje de palmeras, cargaban pesadamente en sacos y cestas el cacao que daría lugar al alimento que endulzaría nuestros días. Imágenes ciertamente racistas que hace que convivan sabores dulces y recuerdos amargos de una etapa en la que todavía España tenía colonias en el África subsahariana.

La canción acompañaba también a los programas radiofónicos patrocinados por la marca, muy populares entre las oyentes, como los seriales radiofónicos (Díaz, 1997), una serie, en especial, dedicada al público familiar: *Matilde, Perico y Periquín*, que relataba en clave de humor las experiencias de una familia peculiar y que alcanzó una enorme audiencia.

Las latas del Cola Cao se convierten en un artículo destinado a las eficientes amas de casa del incipiente desarrollismo de la España de los años sesenta, a las que se dirigía la consigna de «consumir y ahorrar». Años más tarde, fueron sustituidas por otras que, sin abandonar el sello de la feminidad, traspasaron la cocina: sobre un fondo de color alegre se distribuían dibujos orientales indicando sus rótulos que estaban destinadas a recoger objetos de uso femenino: labores, encajes, hilos, cintas, botones, cartas, pañuelos…

Setenta millones de unidades adquiridas son prueba del estrecho vínculo que se estableció entre producto y destinatarias, lo que convierte a la lata del Cola Cao en un auténtico símbolo de la modernización del modelo de ama de casa del franquismo.

Bibliografía

Agulló Díaz, M.ª del Carmen (1999): *La educación de la mujer en el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970),* tesis doctoral, Valencia: Universidad de Valencia.

Crespo-Azorin de Soler Fando, Mercedes (1952): *Guía de la mujer,* Valencia: Castalia.

Díaz, Lorenzo (1997): *La radio en España 1923-1997,* Madrid: Alianza Editorial.

Faerna, José María (2019): *Cola Cao y Puig: ¿recuerdas estos dos clásicos del* packaging*?,* disponible en línea en <https://www.houzz.es/revista/cola-cao-y-puig-recuerdas-estos-dos-clasicos-del-packaging-stsetivw-vs~119504434>.

Nilsen, Alleen Place (1975): «Women in Children's Literature», en Elizabeth S. Maccia (ed.): *Women and education,* Springfield, XIII: CC Thomas.

Sección Femenina de la fet y de la jons (1945): *Manual de Economía doméstica, para las alumnas del 4.º año de Bachillerato*.

El disfrute de los hijos, la obligación de una madre

Inmaculada Sánchez-Labella Martín[1]

Viernes antes de almorzar,
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que cocinar.
Así cocinaba así así,
Así cocinaba así así,
Así cocinaba así así,
Así cocinaba que yo la vi.

Esta canción infantil, propia de nuestra cultura popular, fue dada a conocer por los archiconocidos como Los payasos de la tele, una compañía formada originariamente por Gaby (Gabriel Aragón), Fofó (Alfonso Aragón) y Miliki (Emilio Aragón) que allá por la década de los años setenta aterrizaron en Televisión Española (TVE) para protagonizar programas infantiles y amenizar así las jornadas de los niños y niñas españoles.

Si bien esta canción era tarareada por todas las niñas de la época, hoy, desde la distancia en el tiempo y con una mayor sensibilidad y concienciación sobre los estereotipos femeninos y las diversas actitudes machistas, las críticas hacia esta canción se han vuelto feroces. Pero ¿de qué nos alarmamos si actualmente nuestros/as jóvenes escuchan a todo volumen, cantan y bailan canciones de *reggaeton,* las cuales representan, en su mayoría, la misma sumisión femenina? Tales representaciones y sus correspondientes críticas no solo están presentes en el ámbito musical, sino que recorren diversos escenarios. En este caso, nos centramos más detenidamente en el de la publicidad para reflexionar sobre cómo determinadas marcas vinculan ciertos productos a la figura de la mujer cayendo en las garras de la subordinación y las estereotipias femeninas. En España, la historia de la publicidad va ligada, entre otras, a la historia de Cola Cao, de ahí el interés por analizar cómo esta marca ha ido representando la sociedad a lo largo de los años a través de su *storytelling* (lo que

[1] Universidad de Sevilla; isanchez4@us.es.

cuenta la marca). El caso de Cola Cao es un ejemplo paradigmático sobre el que se puede realizar una honda lectura acerca de la relación entre el binomio producto de alimentación y la mujer en el rol de madre.

El concepto de lo familiar está íntimamente ligado al universo de marca creado por Cola Cao, un producto que nace en Barcelona en 1945 y que un año más tarde sale al mercado. Desde sus orígenes, Cola Cao ha destacado por su presencia en anuncios en prensa o *spot* televisivo dotados de una estética propia de la época que los niños y niñas de ayer, hoy, inmersos en la nostalgia, recordamos con añoranza.

La imagen que acompaña no es baladí, pues a partir de ella se realizan lecturas interesantes sobre lo que esta denota y connota. En un plano de lectura más superficial, y a pesar de que este producto va dirigido al público infantil, se pone el foco en la madre como prescriptora. Para ello, se ubica la figura de la madre y el producto anunciado en el centro de la imagen, de lo que se deduce la intención de la marca por representar a la figura materna como el vehículo necesario para que sus hijos sean felices tomando una taza de Cola Cao, al mismo tiempo que el producto sirve como conductor de esa felicidad. Desde una lectura más profunda la composición de la imagen es capaz de impartir lecciones tanto para las madres como para los hijos que observan el anuncio. Por un lado, a ellas se les hace saber que su obligación como buenas madres es servir a los suyos —se observa la alegría de los niños al ver las tazas de Cola Cao y cómo, al mismo tiempo, ella disfruta con eso. ¡Qué mejor para una madre que la alegría de sus hijos!—. Por otro lado, este anuncio hace que los niños relacionen y normalicen la figura de la madre anclada al ámbito doméstico —la madre como servidora, en este caso, ataviada con un delantal, objeto que vincula a las mujeres con el entorno de la cotidianidad—.

Con todo ello, y teniendo presente que la publicidad es un instrumento persuasivo y motivacional que crea y recrea formas de ser y hacer, al tiempo que *impone* diversos estilos de vida, esta simple imagen supera lo puramente ilustrativo y se inmiscuye en la dimensión educativa de las niñas y mujeres de entonces. Lo que Cola Cao cuenta en este anuncio redunda en estereotipias que tienen que ver con la ideación cultural de que la maternidad es un estado continuo de felicidad y una entrega total hacia la familia, y para eso se educaba a las niñas. Así que lo que cantaban los payasos no era otra cosa más que la imposición social del momento. De una forma entretenida, la canción instruía a las niñas desde su infancia para que después, convertidas en madres, reprodujeran tales patrones, y Cola Cao, con este tipo de anuncios, contribuyó a ello.

A pesar de lo anterior, cabe destacar que en la actualidad esta marca huye de cualquier vinculación con las desigualdades de género y, en su misión por reflejar su compromiso con las necesidades del momento, diseña una campaña dirigida a la educación del público infantil en aras de la erradicación del *bullying*.

86. Caja de bordados

Sueños en papel de seda

M.ª de la Paz González Rodríguez[1]



Caja de bordados. Museo Andaluz de la Educación.

Educación de posguerra, escuela del franquismo, alto índice de analfabetismo asociado a precarias condiciones de vida… Estamos muy probablemente en una escuela unitaria, donde durante mucho tiempo estuvieron separados los niños por un lado y las niñas por otro, aunque llegaría el momento de recibir sus enseñanzas también —y las mismas— al mismo tiempo. Con el pensamiento en esas décadas del siglo pasado —años cincuenta, sesenta y, sin duda, también setenta—, hilvanamos recuerdos en torno a una caja de bordados.

La memoria se va hacia esa época en la que, además de la lectura, escritura, aritmética, gramática, literatura, historia, doctrina cristiana, educación física, formación

[1] Universidad de Extremadura; mpazglez@unex.es.

cívico-social —antes formación del espíritu nacional—, tanto los niños como las niñas esperaban con ilusión la tarde de los viernes. Ahí se contemplaban otros contenidos: trabajos manuales, taller y labores. Era ese un momento de la semana en el que la educación estaba bien diferenciada: los niños con su marquetería, las niñas con su costura, sus bordados, incluso el punto —con dos agujas, que en alguna ocasión se vio practicar a los niños, no muy frecuente— y el ganchillo. La maestra, ilusionada, enseñaba labores a sus alumnas —de todos los cursos— y con paciencia les mostraba cómo hacer distintos tipos de bordados: punto de cruz, pespunte, cadeneta, punto de estrella, espiga, nudo, festón, filtiré, cordón —vertical e inclinado—, vainica —simple y doble—, palestrina y bodoques, entre otros. Muchos detalles, mucho que aprender, se necesitaba destreza, constancia, concentración y, en no pocas ocasiones, poner en práctica parte de lo aprendido en otras partes del currículo.

Había que hacer muestras con cada tipo de punto, bordados sencillos, otros no tanto. Antes de pasar a las obras finales se trabajaba con patrones, con pequeños tejidos, con obras sencillas. Todo esto, junto con el material básico —aguja e hilos, en bobina y en madeja, alfileres, patrones, aguja, tijeras— se guardaba con mucho cariño en cajitas, de madera o metálicas, a manera de pequeños cofres del tesoro.

Aquellas eran tardes de tejido y bordado. Tardes de convivencia. Y todo ello daba lugar a final de curso a una exposición de todo lo realizado: desde una servilleta hecha con punto de cruz, hasta una mantelería completa realizada en filtiré, colchas a ganchillo, sábanas bordadas, cuadros en tejido panamá con diferentes motivos, tapetes con grecas que desempeñaban distintas funciones, un pañuelo bordado con un pajarillo y flores para la madre o con las iniciales con ocasión del día del padre. Para las labores, si eran complicadas, además de contar con la guía por parte de la maestra, las niñas podían continuarlas en sus casas, con la supervisión y ayuda de las madres y abuelas.

Las cajas de bordados, más que muestras de uno u otro tipo de costura, atesoraban emociones, a veces trocitos de papel que nada tenían que ver con esas manualidades, declaraciones escondidas —cómo imaginar siquiera que los *wasaps* irrumpirían así en nuestro universo relacional—. Esos mensajes también tendrían su manera de perdurar.

Cuando se mira hacia atrás, sorprende la agudeza mostrada en esas labores —parece tan difícil desde la perspectiva actual—, pero solo hay que observar, en el caso de quienes conservamos aún a nuestras madres, niñas de entonces, con qué ternura miran, abren, buscan cosas y recogen otras con mimo en esas cajas de bordados que todavía conservan. ¡Cuántos recuerdos ahí guardados y conservados a lo largo de décadas, traspasando generaciones, enseñando historias!

Toda una vida entre costuras, las de aquellas tardes de viernes, cosiendo remiendos del alma, bordando esperanzas, tejiendo sueños.

Vara-palo de la rama, vara para señalar y palo de castigo

Pablo Celada Perandones[1]



Vara de maestra. Museo Andaluz de la Educación.

De los árboles comienzan ya a desprenderse las hojas que lucieron durante el verano. Se acerca el tiempo de ir a la escuela. Antes de que estén ya por completo muertas las hojitas que soñaron bajo el sol de julio, algunas ramas se estremecieron en la madrugada aquella en que los filos de la navaja segaron su corteza, mientras en el cielo corrían errantes las nubes… ¡y la imaginación!

¡Anda, mujer, no llores!, le decía el tronco de aquel árbol abrazado. Ponte ese pañuelo rameado tan precioso que has guardado en la cómoda durante todo el verano.

Y de la alameda surge la silueta no siempre atractiva de la maestra, cargada de años y de achaques, contemplando entusiasmada su rama. En su mano empuña la simbólica vara, que trae evocaciones de cetro. Tal vez a nadie se le haya ocurrido que pudiera ser el distintivo de su reinado, y mucho menos del reinado de la escuela.

Caminaba ensimismada, algo compungida, pisando de otros árboles las hojas secas, mientras iba desnudando la verde rama, alisando los nudillos, formateando su estampa. En los ojos, fulgor de olvidada leyenda, parecían verse sus niñas irisadas reflejadas y en los músculos, los vestigios de un vigor fallecido.

Pero para nada podía imaginarse la débil vara el futuro que le esperaba. Como en el primero de los cuentos, la fantasía le hizo pensar en sueños de hadas y quizás también en duendecillos revoltosos que le despertaran del ensueño. Sea como fuere, en el misterio del cuento se dibujará el camino de la buena o desatinada fortuna.

La maestra jugueteaba con su vara como si quisiera hechizarla para el imperio en triunfo. Y aquella adelgazada vara, pasando el luto de su magia truncada, parecía presagiar la azarosa vida que había de llegar.

[1] Universidad de Burgos; pcelada@ubu.es.

¡Amenazadora y justiciera! Amenazadora se sintió el primer día en la tumultuosa algarabía de la escuela cuando su pálpito resonó golpeando a sus hermanas tableras, y dolida quiso, sin poder, pedir perdón, porque supo que su estruendoso golpe no solo era para silenciar, sino para atemorizar. A su vez, sin querer, se blandía amenazadora, enarbolada por la maestra, cuyos ademanes y filigranas eran seguidos con estupor por un cortejo de asustados ojos admiradores.

Mas aún tenía otra función: había de ser castigadora, vara de corrección, que producía temblor, activaba el miedo e infundía temor, y el temor causaba hostilidad. ¿Cuántos escolares mostraban repulsa a la escuela por el daño que hacía la disciplina impuesta? Aquel miedo impedía vivir el placer de los aprendizajes y las satisfacciones del conocimiento. Educación a fuerza de golpes, ante la lección no aprendida, marcas que en la piel dejaba la conducta insana, dolor que hondo quedaba en las mentes de la tierna infancia, reclamos morales de vida cumplidos en silencio y enjugados con lágrimas.

Arrogante y poderosa, conocedora de su severidad y de su fortaleza, la maestra con su coercitiva vara propiciaba golpetazos sin miramiento por doquier, la cabeza, en la palma o causando más dolor en el dorso de la mano, midiendo la espalda, en el culo azotado, enrojeciendo el plasmo las extremidades, como si mortificando el cuerpo entero se quisiera hacer el espíritu más llevadero. ¡Qué calvario!

Por otro lado, sin entrar en estas sendas de amargura, tenía también la vara otro perfil más blando: mediadora del deseo y de la cultura, medidora de la vida. Así se sentía cuando se proyectaba sutilmente señalando, indicando, nunca siendo acusadora, siempre identificando alguna realización personal, subrayando en el encerado la tarea del día, remarcando la tiza, buscando lugares en el mapa, poniendo distancia en la fila o descansando sobre su hermana mesa, sintiéndose suavemente acariciada y celebrando la alegría de las niñas.

Hasta que, andando el tiempo, se cumplió el ensueño. Un día, aquella maestra decidió arroparla con su rameado pañuelo y celosamente custodiarla en el baúl de los recuerdos, para que en este otro tiempo se pueda admirar, expuesta, cantar en alegorías ingenuas su popular poesía y evocar el doloroso martirio de su recuerdo.

88. Brasero escolar

El brasero: un artefacto escolar

Tatiane de Freitas Ermel[1]



Brasero escolar.
Museo Andaluz de la Educación.

La noche es tibia y perfumada,
blanco de luna está el sendero,
todos los niños tienen la mirada
fija en las chispas del brasero […].
La abuela añora historias viejas
que oyen los tiernos pequeñuelos;
la abuela añora las consejas
que le narraron sus abuelos
junto al brasero.

Juan Guzmán Cruchaga, 1913

[1] Universidad de Valladolid; tatiane.ermel@gmail.com.

Objeto indispensable en las frías noches de invierno y un enlace familiar de historias y recuerdos entre los niños y las abuelas, como señala la poesía de Juan Guzmán, el brasero se incorporó también a las escuelas como un artefacto fundamental para mantener caliente al alumnado y al profesorado. La calefacción de las aulas, que podía estar ubicada en la casa particular del maestro o maestra o en los edificios destinados a las escuelas, ha sido un tema de atención en la legislación educativa y en la mejora de los espacios escolares, especialmente desde las últimas décadas del siglo XIX.

Ferdinand Buisson (1888: 371), al tratar sobre la calefacción en las escuelas francesas, nos dice que esta cuestión siempre fue una carga para las familias, especialmente en las zonas rurales. Había lugares donde los niños todavía llevaban un tronco a la escuela en aquella época, pero, por lo general, las familias ya pagaban una cuota para cubrir este coste. Además, la calefacción de las clases fue un elemento clave en las discusiones de los espacios escolares, que se alineó con las necesidades de higiene escolar. En cuanto a las prescripciones de higiene para las escuelas primarias, el profesor de la Facultad Libre de Medicina L. Wintrebert elabora un parecer sobre la higiene de los edificios y el mobiliario escolar para la ciudad de Lille, Francia, en 1880. En términos generales, prescribe la relación del edificio escolar con el barrio y la situación del terreno, la orientación solar, la distribución de las salas y las dimensiones destinadas a cada parte, las formas y dimensiones de los diferentes huecos destinados a la luz y a la ventilación, la iluminación artificial, la calefacción, los aseos y los patios cubiertos y descubiertos como elementos indispensables para el funcionamiento de las escuelas primarias.

Sobre los edificios y construcciones escolares públicas en España en las primeras décadas del siglo XX, se puede visualizar la discusión en torno a la monumentalidad, el mantenimiento y la dificultad de calentar las escuelas primarias. La revista *Cuadernos de Pedagogía*, entre los años 1922 y 1934, destaca que la expansión de la escuela a las diferentes regiones del país debía ser acorde con las nuevas exigencias pedagógicas y con cuestiones de orden económico. En cuanto al segundo punto, cuanto más grandes fueran las dimensiones del edificio escolar, más recursos deberían ser destinados para mantener la temperatura en los meses más fríos del invierno. Así, la demanda por edificios adaptados a las necesidades de la infancia y al clima de las diferentes regiones del país se consolidó en una fuerte crítica a los grupos escolares monumentales (Ermel, 2017).

Como protagonista de la necesidad de «calentar para aprender», traemos en esta exposición uno de los registros de este artefacto, un brasero escolar de tres pies con un asa improvisada para su desplazamiento. Según Jaume Trilla (1999), cuando se trata del espacio social y material de las escuelas, tanto los lugares como los objetos pueden formar —o deformar— a sus usuarios. Partiendo de esta perspectiva, consideramos que el brasero escolar ha sido un integrante clave, a menudo olvidado, de la cultura material escolar. Además, debemos entender que este artefacto tiene una

faceta negativa, pues tanto el fuego como el humo son considerados nocivos. En cualquier caso, esperamos que el brasero haya circulado por las clases y haya proporcionado experiencias cálidas y acogedoras para las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por último, ha que tener en cuenta que hoy en día, cuando pensamos en un lugar sano y agradable para la realización de actividades educativas, consideramos imprescindible que el ambiente esté totalmente adaptado al clima de la región.

Bibliografía

Buisson, Ferdinand (1888): *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire,* París: Librairie Hachette et Cie., Parte I, Tomo II.

Ermel, Tatiane (2017): «Cultura Material, espaços e edifícios escolares na Revista de Pedagogía/Espanha: a circulação das ideias internacionais e o contexto espanhol (1922-1934)», *Revista História da Educação,* 21 (51), 297-316, disponible en línea en <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/67532>.

Guzmán Cruchaga, Juan (1913): *Junto al brasero,* Santiago: Imprenta New York.

Trilla, Jaume (1999): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela,* Barcelona: Laertes.

89. Lata de leche en polvo

La leche americana

Francisca Comas Rubí[1]



Lata de leche en polvo.
Museo Andaluz de la Educación.

Sin duda la leche americana marcó toda una generación. En 1954, el Ministerio de Educación Nacional creó el SEAN, Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición. El SEAN se encargaba de la distribución entre los escolares de la leche en polvo y el queso americanos procedentes del programa ASA (Ayuda Social Americana), que entre 1954 y 1963 distribuyó más de 60 000 toneladas de leche en polvo (Barciela, 2000) (Trescastro y otros, 2013). Este episodio, que ya forma parte de la memoria escolar del franquismo, y cuyos vestigios materiales son hoy día patrimonio de nuestro pasado escolar, también forma parte de la memoria individual y colectiva de muchos españoles, que recuerdan —unos con más estima, otros con más acritud— cómo les hacían beber leche en polvo en la escuela. Tal fue su impacto sobre toda una generación que su recuerdo ha motivado la letra de alguna canción:

[1] Grupo de Estudios de Historia de la Educación (GEDHE), Universidad de las Islas Baleares; xisca.comas@uib.es.

Leche en polvo americana,
teta de mi *rock and roll*
Leche, que también es leche
y es la que he mamado yo.
Leche en superbombarderos,
en plan colonización
un tiro por la culata
que les reventó el cañón.

J. Márquez, Coz (1980)

Solo un año antes de lanzar su famosa «Las chicas son guerreras», el grupo musical de *rock* español Coz dedicaba una de sus canciones del álbum *Más sexy* a la leche en polvo americana. No serían los primeros en hacerlo. En 1978 la banda de *rock* Asfalto también recordará la leche y el queso americanos en su canción «Días de escuela», dedicada a la memoria de aquella escuela de los años sesenta, con sus tradicionales himnos, con la cruz, con los retratos de Franco y José Antonio y con los pupitres de dos en dos:

Bien abrigado llegaba al colegio
Mil novecientos sesenta, hace poco tiempo
Formados frente a una cruz y a ciertos retratos
Entre bostezo y bostezo gloriosos himnos pesados
Despertamos en pupitres de dos en dos
Aún recuerdo el estrecho bigote de don Ramón
Y la estufa de carbón frente al profesor
La dichosa estufa que no calienta ni a Dios
Suena el timbre, al fin
Bocadillo, recreo, evasión
Una tortura más antes del juego
La leche en polvo y el queso americano
Sales tú y el gordo después
Te cambio los cromos, te juego al tacón
Sales tú, la ligo yo
Apuremos el tiempo
Que ya nos meten dentro
Dos horas de catecismo
Y en mayo la comunión
La letra con sangre entra, otro capón
Tarea para mañana, y puesto el abrigo
Otra copla a los del cuadro
Y hasta mañana don Ramón

Y ahora tú, ¿qué pensarás?
Si cuanto más me oprimían
Más amé la libertad
Y es a ti a quien canto hoy
Enseña a tu hijo, enseña a tu hijo
A amar la libertad.

Asfalto, 1978

Recuerdos de cuando se tomaba leche en polvo en la escuela circulan en redes sociales y en internet, en forma de artículos digitales, blogs, foros o páginas web. La historia de este episodio la escriben desde abajo quienes la vivieron de primera mano. Entre ellos muchas niñas, ahora mujeres adultas, que en su relato asocian la leche en polvo a esa escuela en la que niños y niñas vivían en esferas separadas:

> Hace muchos años, cuando había escuelas de niños y escuelas de niñas; cuando las niñas pasábamos las tardes cosiendo velos o bolsas de pan, mientras una rezaba el rosario y las demás contestábamos… La maestra (doña Emilia, doña Juliana, doña Concha, doña Rosa, doña Patro) encendía la estufa, esas estufas negras que en ocasiones las pintábamos de color plateado, y ponía un pote encima para que el agua se calentase.
>
> A la hora del recreo hacíamos una fila y nos vertía leche tibia, la leche americana.
>
> Llevábamos, envuelta en un papel de estraza, un poquito de azúcar, y en los últimos años, colacao (Maysonadas, 2011).

Otras niñas también recuerdan cómo sus madres les preparaban algo de azúcar o cacao para mejorar el sabor de una leche no siempre del agrado de todas. En las redes sociales, muchas de esas niñas de los años sesenta comentan, de forma casi anónima —usando solo nombres de pila— fotografías publicadas del reparto de leche en polvo: «Yo recuerdo que mi abuela nos ponía azúcar con canela. ¡Qué recuerdos!», dice María L. en Facebook. «Mi madre me ponía colacao en un trozo de papel para acompañar, nunca me ha gustado la leche sola», le responde Azu.

Aunque la leche en polvo americana se repartía por igual en escuelas masculinas y femeninas, la alimentación y el cuidado de los niños y la familia formaba parte de un mundo mayoritariamente femenino. No es de extrañar, entonces, que muchas de las reacciones a entradas o fotografías de la leche americana publicadas en redes sociales hagan alusión a las madres: «Yo me acuerdo de ponerme en una cola con mi madre, y le daban un queso americano buenísimo y la leche en polvo, eso no me gustaba tanto, y mantequilla y en el colegio nos daban pan con chocolates […]», comentaba María en el muro de Facebook de Antonio G. «Yo llevaba una bolsita de tela en la que mi madre me ponía un vaso de aluminio —con los años fue de plástico— una papelina

con una cucharada de azúcar y una de colacao para que lo echara en la leche y una cucharilla para agitarlo todo», se lee en el blog Plazoleta los Melones (2015).

A las niñas de esas escuelas de los sesenta la leche americana no les sabía a todas igual. A decir verdad, en esto niñas y niños adoraban o aborrecían por igual. Para algunas la leche calentita a media tarde, endulzada con azúcar o cacao, era un alivio para sus estómagos vacíos y todo un placer para el paladar. A otras y otros, en cambio, aún les asaltan las náuseas cuando rememoran su sabor extraño, y recuerdan con cierto sarcasmo de dónde procede la expresión «em cague en la llet de pot!» (Jiménez, 2012).

Bibliografía

Asfalto (1978): «Días de escuela» [canción], en *Asfalto,* Chapa Discos.

Barciela López, Carlos (2000): *La Ayuda Social Americana (1953-1963),* Alicante: Universidad de Alicante.

Jiménez, Pablo (21-09-2012): *Em cague en la llet de pot!,* L'Arxiu de Sella, disponible en línea en <https://elcabilo.com/larxiu/2012/09/21/em-cague-en-la-llet-de-pot/>.

Márquez, Juan (Coz) (1980): «Leche en polvo» [canción], en *Más sexy,* Epic.

Maysonadas: *La leche americana,* disponible en líneae en <https://maysonadas.wordpress.com/2011/04/12/la-leche-americana/>.

Plazoleta Los Melones (2015): 017. *La ayuda americana (Queso y Leche).*

Trescastro López, Eva M., Josep Bernabeu-Mestre y María Eugenia Galiana Sánchez (2013): «Nutrición y salud pública: políticas de alimentación escolar en la España contemporánea (1931-1978)», *ASCLEPIO. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia,* 65(2), 26.

Sabor a infancia

Miguel A. Pastor Pérez[1]

Todo museo, entre sus distintas funciones esenciales, tiene como primordial la de guardar y ser memoria activa de una época, de un tiempo, de una sociedad, de una cultura, de una forma de vivir, en definitiva, en la que el sujeto, el contemplador, se reconoce.

Es cierto que el objetivo alrededor del cual se abren las distintas aproximaciones propuestas en esta exposición virtual interuniversitaria constituye también, de alguna manera, una forma de museo en el que las obras van a ser tratadas específicamente en relación con la educación femenina y la cotidianidad de las mujeres. Y es desde esta interpretación desde la que vamos a llevar a cabo nuestro comentario o análisis del objeto propuesto.

El objeto de nuestra remembranza es la caja de leche en polvo, un alimento fundamental en la crianza de una infancia, «donado por el pueblo de los Estados Unidos de América», del que llegaron, entre 1954 y 1968, más de 300 000 toneladas, que una vez mezcladas para su consumo se convirtieron en 3000 millones de litros de leche. Recordar la leche en polvo es recordar la cálida niñez dorada corriendo por el patio cementado, también por los americanos, de un colegio de monjas Hijas de la Caridad de una mediana ciudad, marinera y vinícola, de la costa andaluza.

Hijas de la Caridad, sor Bonifacia, sor María Jesús, sor Teresa, una calidez de ropajes volados y cofias almidonadas, que alimentaban, además del cuerpo con leche, el alma con la educación, con el aprendizaje de una lectura que culminaba en la ceremonia de la primera comunión, *ticket* de salida de un colegio femenino, que permitía varones solo hasta los seis años, probablemente porque hasta esa edad no se manifestaban los instintos identitarios patriarcales y machistas que caracterizarán el género masculino.

La leche en polvo evoca en mí una infancia rodeada de mujeres —madre, cuatro hermanas, amiga, maestra y sores—, el recorrido por un barrio marinero que se reflejaba

[1] Universidad de Sevilla; mpastor@us.es.

en la desembocadura de un río proceloso que acunaba los barcos a la espera de la siguiente marea, y llegaba hasta una calle Cielo, qué mejor ubicación para un centro llevado por mujeres convencidas de la importancia de la enseñanza, sede del colegio, protegido y arropado por el calor del amor, tres figuras entre nieblas, dos de las cuales —mis hermanas— usaban la característica capa negra por fuera y roja por dentro que servía para protegerse de la humedad de la ciudad costera, y formaba parte del uniforme invernal de las alumnas de las Hijas de la Caridad.

En El Puerto y en las Hijas de la Caridad, la leche en polvo nunca vino sola, además del consabido vaso, que en el tiempo del recreo era dispensado a todos los niños, venía con unos preciosos chicles, o gomas de mascar, de variados colores, rojo, amarillo azul, naranja, blanco, envueltos en un papel transparente como el cristal. Estos sí se repartían discrecionalmente, en función del buen comportamiento o del rendimiento escolar en lectura, que sin ser lo mismo sí que se tuvo en la misma consideración por parte de las sores.

Esa misma infancia cálida y acogedora se prolonga en la vivencia de un fenómeno que completa al arriba descrito, me refiero a las últimas manifestaciones de lo que se llamó el estraperlo, el mercado negro o de comercio ilegal de bienes gravados con impuestos estatales y cuya historia es la historia de la supervivencia de una población rendida, de la represión de un régimen, del favoritismo y de la resistencia individual que marcaría para siempre la vida de toda una generación de españoles, y que en mis recuerdos está unido a la ausencia de un padre, cuyo amor y presencia dependía del flujo y reflujo de un mar que nos alimentaba y del que se alimentaba, sobre todo, la imaginación de un niño que soñaba con la arribada de un barco que, además del padre, traía un sinfín de productos escasos y deseados, café, queso de bola holandés, el chicle de Joe Bazooka, pastillas de sacarina, la penicilina necesaria, el tabaco no español, el jabón de las estrellas y el chocolate imposible, productos que siempre procedían de lugares, para el oído de un niño imaginativo decíamos, eufónicamente exóticos y lejanos y que iban cambiando con el tiempo: Orán, Ceuta, Tenerife, Las Palmas, Arrecife.

Una infancia luminosa en la que aprender y sobrevivir venían dados por la acción valiente de mujeres que sabían que solo habría futuro si se hacía día a día el presente.

El sacapuntas

Consuelo Flecha García[1]



Sacapuntas de manivela. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Nunca he olvidado un sacapuntas que utilicé de niña en el colegio. Era grande, metálico, con manivela forrada de madera, bien sujeto a la mesa de la profesora. Objeto de deseo de todas las niñas de mi clase, el grupo de párvulas del Colegio Femenino —así se llamaba— de Bilbao. No sé la marca comercial, desconocíamos entonces esas cosas y tampoco nos interesaban. Solo dar vueltas a la manivela era nuestra ilusión para volver a la tarea con una punta uniforme y lisa. Un sacapuntas robusto, resistente y disponible —con mesura— para afilar los lápices de escribir y los de pintar, que guardábamos en un estuche de madera o, más moderno, de plástico duro con colores e imágenes, regalo del último cumpleaños o de los Reyes Magos.

Estábamos aprendiendo a identificar letras, sílabas, palabras y a combinarlas en frases cortas; pronunciarlas, escribirlas, colorearlas. Con qué gusto hacíamos las líneas rectas o curvas, más largas y más cortas, en cada palabra y en los dibujos; no sé si por una curiosidad irresistible de aprender, que seguramente alguna tendríamos,

[1] Universidad de Sevilla; cflecha@us.es.

o simplemente como licencia para utilizar el sacapuntas, con el aliciente añadido de levantarnos, movernos, desplazarnos por el aula.

Colorear letras grandes y rellenar figuras de las fichas de trabajo permitía hacer trazos más anchos, tupidos, con la consecuencia del redondeo de las minas, de su desgaste. Sentíamos entonces una evidente necesidad de conseguir punta. Pero la profesora, María Josefa García Serna, una mujer grande —no sé por qué otras profesoras la llamaban Pepituca—, bonachona, nos hacía muchas veces un gesto de negativa, y otras nos explicaba que la mina aún servía; a veces, aprovechábamos que estaba distraída atendiendo a niñas de alguna mesa, aunque enseguida nos delataba el sigiloso ruido de la manivela. No recuerdo si tenía un sistema para regular la cantidad de punta.

En el colegio de una amiga, este tipo de sacapuntas estaba en el despacho de la directora, a donde tenían que ir para utilizarlo; tuvo que resultar más complicado conseguirlo.

La mina, esa barrita rodeada de otra de madera, también circular o de forma octogonal que se recortaba en virutas a medida que dábamos vuelta a la manivela. ¡Qué logro cuando al abrir el cajón en que caían eran largas y enroscadas!

Teníamos suerte de que afilar resultara tan fácil; las personas mayores de nuestras familias nos decían que no habían tenido sacapuntas en su infancia, que les afilaban los lápices con una navaja, con un cuchillo, incluso con una cuchilla de afeitar. Eran herramientas utilizadas siglos antes para moldear el cañón de la pluma de ave que se mojaba en tinta para escribir. Para evitar su peligrosidad nació el de herradura, con asa y cuchilla en forma de *u,* que resultaba más cómodo. Pero no lograban puntas muy lisas y puntiagudas. Sí existían sacapuntas, pero no pudieron comprarlos y en sus aulas tampoco había.

En todas las escuelas del mundo se oye su nombre: *sacapuntas* o *afilalápices* en español peninsular y otros países hispanoamericanos, *tajador* en Perú, *tajalápiz* en Colombia, *pencil sharpener* en inglés, *anspitzer* en alemán, t*aille crayón* en francés, *temperamatite* en italiano, *apontador* en portugués o *pennvässare* en sueco.

Indagando en su historia, encontramos la obra *Annales de l'Industrie Nationale et Étrangère, ou Mercure Technologique,* que, en el volumen sexto publicado en 1822 sobre *Recueil de Mémoires sur les Arts et Métiers, les Manufactures, le commerce, l'industriel le agricultura, etc.*, describe por primera vez la invención de un artefacto para afilar lápices C. A. Boucher, un militar francés del cuerpo de ingenieros, experto en dibujo de mapas, quien necesitaba lápices con buena punta. No solicitó la patente y sí lo hizo en 1828 su compatriota, profesor y geómetra de Limoges Bernard Lassimone, llamándole *taille-crayon*. Así decía el texto de la concesión: «Le sieur Lassimone (Bernard), géomètre, demeurant à Limoges, département de la Haute-Vienne, auquel il a été délivré, le 20 octobre dernier, le certificat de sa demande d´un brevet d´invention de cinq ans pour un instrument qu´il appelle taille-crayon».

Se sucedieron nuevas versiones. En 1829, Julien Fevret de Saint-Menin incorporó al pantógrafo un mecanismo para sacar punta a los lápices. En 1830, en la Exposition Générale des produits e l'industrie Nationale à Bruxelles, el belga Joseph Body exhibió dos sacapuntas (Fonderie et Imprimerie Normales, 1830: 273). En 1833, Robert Burton Cooper y George Frederick Eckstein consiguen en Inglaterra la patente de un dispositivo, styloxynon o puntero de lápiz, para sacar punta: «Robert Burton Cooper, of Battersea Fields, in the County of Surrey, Esquire, and George Frederick Eckstein, Holborn, in the County of Middlesex, Ironmonger, for an instrument or apparatus for pointing pencils, and certain other purposes».

Estos primeros modelos eran grandes, pesados y de afilado lento, lo que agilizó el francés Thierry des Estivaux creando un primer sacapuntas manual en 1847. Una nueva mejora la introdujo el estadounidense Walter K. Foster (1858), a mediados del siglo XIX, para fabricarlo en serie; en la solicitud de patente afirma que él «have invented certain new and useful Improvements in Pencil-Sharpeners or Devices for Sharpening or Pointing Pencils or Crayons. [...] this pencil Sharpener is intended to be constructed by casting or founding the body of it in a mold and on the knife or cutter placed and held in the mold».

Como ningún modelo evitaba las frecuentes rupturas de la punta, se concentró el esfuerzo en resolver este problema. En 1896, la empresa estadounidense de Albert Black Dick aportó un avance en el Planetary Pencil Pointer: no era necesario sostener el lápiz, se introducía en un orificio mientras se giraba la manivela. Continuó evolucionando en la compañía Olcott Climax en 1904 y con los innovadores sacapuntas eléctricos de 1910, comercializados en 1940.

La versión de sobremesa fue muy posterior, de 1945, y se la debemos al guipuzcoano Ignacio Urresti, de la empresa El Casco, fundada en Eibar en 1920, quien se inspiró para su diseño en un molinillo de café. El modelo inicial fabricado pesó algo más de un kilo; seguramente el de mi colegio era de esa marca y después de cien años continúa comercializándose.

Y así llegamos al utilizado actualmente, una cuchilla colocada en la abertura de un orificio cónico donde introducimos el lápiz, lo giramos y suelta fragmentos de viruta.

Durante dos siglos, el sacapuntas se ha simplificado y podemos encontrarlos de todas las formas y colores. Innumerables modelos, materiales, reproduciendo objetos —pianos, lámparas, autobuses, teléfonos, etc.— y figuras infantiles, adaptados al tamaño y forma de los lápices, a las distintas necesidades de uso, escolar y profesional, abiertos o con contenedor de virutas, para diestros y para zurdos. Y sacapuntas eléctricos, de funcionamiento automático, rápidos y eficaces.

Bibliografía

Foster, Walter K. (1858): *Pencil-Sharpener,* disponible en línea en <https://patents.google.com/patent/US20262A/en>.

Le Normand, Louis-Sébastien (dir.) (1822): *Bachelier,* París: Libraire-Éditeur, 290-295.

Reiffenberg Bruxelles, Frédéric Auguste Ferdinand Thomas de (1830): *Histoire de l'ordre de la toison d'or depuis son institution jusqu'à la cessation des chapitres généraux…* , Bruselas: Fonderie et imprimerie normales.

Repertory of patent inventions and other discoveries and improvements in arts, manufactures and agriculture, (16), 1833, Londres: T.&G. Underwood, 318-319.

91. Estatua de la Virgen María

Venid y vamos… con flores a María

Pablo Álvarez Domínguez[1]



Estatua de la Virgen del Sagrado Corazón de María. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El Sagrado Corazón es una advocación mariana que la Iglesia católica celebra el 31 de mayo, en la que la Virgen María nos muestra el Corazón de su Hijo. A esta devoción permanece ligada la figura del obispo san Antonio María de Claret (1807-1870) y la fundación de los misioneros Hijos del Corazón de María. Se trata de un título otorgado a la madre de Jesús por el padre Julio Chevalier en 1857, en Francia (Folgado García, 2020). Mediante este título se reconoce el inefable poder que Jesús, el Salvador, le concedió a su Madre sobre su Corazón adorable. Atendiendo a la iconografía del arte

[1] Universidad de Sevilla, Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación; pabloalvarez@us.es.

cristiano, el Corazón de María se representa atravesado por una espada y rodeado por una corona de flores. «Y una espada traspasará también tu misma alma» (Lucas, 2,35). Sobre el corazón arde una llama resplandeciente que aspira a iluminar a los perdidos, desfallecidos, necesitados y desalentados en medio del camino de la vida.

Al margen de nuestro sentir más o menos religioso, innumerables imágenes de la Virgen María, a través de estatuas, pinturas, láminas, estampas, grabados, carteles, fotografías, medallas, etc., nos han acompañado históricamente a niños y niñas a lo largo y ancho de nuestras trayectorias escolares y vitales. María se nos ha presentado como modelo de mujer santa y valiente por haber aceptado ser la madre del Salvador. A ella se le ha remitido, especialmente a niñas y mujeres, tanto en sus hogares como en las escuelas, para presentarles un ejemplo de bondad y humildad profunda, de fe viva, de oración ferviente, de obediencia ciega, de virginal pureza, de caridad desinteresada, de paciencia memorable, de sabiduría divina y de dulzura angelical. Virtudes todas a las que las niñas del nacionalcatolicismo en España tenían que aspirar. Si la Segunda República promovió un modelo de mujer moderna, el franquismo propugnó justamente lo contrario: el retorno de la «reina del hogar», del ama de casa hacendosa, de la «perfecta casada» y de la mujer puritana. Los principales derechos y libertades de la mujer quedaban en agua de borrajas, mientras se trataba de poner en valor la fragilidad de su carácter, su asexualidad y sus funciones reproductoras, su emotividad y fácil sumisión, así como un necesario sometimiento ante padres, maridos e incluso hermanos. Las estrechas relaciones entre el régimen y la Iglesia católica resultaron fundamentales para mantener un orden y una manera de estar que tendría como premio la vida eterna, el cielo.

Mi abuela materna, que era una mujer de Iglesia, ferviente cristiana y con dos hermanas monjas adscritas a la Congregación de las Hijas de Cristo Rey, encontraba en la Virgen María un referente de vida que le inspiraba para cumplir con sus deberes, ligados a ser, primeramente, una buena hija, después una esposa obediente y finalmente una madre abnegada, servicial y sacrificada. Esta estatua de Nuestra Señora del Sagrado Corazón de principios del siglo xx, y heredada de su tía, ocupaba un lugar privilegiado en medio de su casa, y a ella nos remitía a todas sus nietas y nietos para que le rezáramos y pidiéramos como buena intercesora y mediadora ante Jesucristo, el Hijo de Dios. En una especie de altar improvisado encima de un vistoso piano colocado en la nave central de su domicilio en un pueblo del Condado de Huelva, la estatua reposaba sobre un paño *beige* de croché y un pedestal dorado, acompañada de una palmatoria con una vela y una jarrita de cristal que lucía siempre flores frescas —jazmines y rosas, básicamente—, las cuales se cortaban casi a diario de un amplio y colorido patio típico andaluz plagado de arriates y macetas pintadas de color verde. «Venid y vamos todos con flores a porfía. Con flores a María, que madre nuestra es». Privilegiada fue esta estatua, no solo por el lugar que ocupó siempre, sino por la cantidad de oraciones y cantos recibidos, especialmente por las mujeres que habitaban una casa tan cristiana y tan católica como la de mi abuela Mercedes, que, en

honor a su nombre y por su particular forma de ser, fue un regalo para todos los suyos. «Ave María. Bendita sea tu pureza. Dios te salve, reina y madre. Bajo tu amparo nos acogemos, Santa Madre de Dios. Préstame, Madre, tus ojos, para con ellos mirar, porque si por ellos miro, nunca volveré a pecar. Madre mía: desde que amanece el día, bendíceme. Proclama mi alma la grandeza del Señor, se alegra mi espíritu en Dios mi Salvador. Salve Regina, Mater misericordiae» (Moriconi, 2002). Y junto a tan marianas oraciones, cientos de rosarios a modo de plegarias, se hacían presentes de manera cotidiana en un hogar que parecía ser microtemplo de Dios. La tradición del rezo del santo rosario data del siglo XIII y se atribuye a santo Domingo de Guzmán, de quien se cuenta que se le apareció la Virgen María para enseñarle esta devoción.

María aparece en esta estatua con el dibujo de un corazón en el pecho, laureada y vestida con ropajes celestes, rosas y blancos. El celeste representa el color del cielo, y nos muestra a la Virgen como Reina del Universo. El blanco es signo de luz, de la eternidad y de su carácter virginal. Y el rosa nos remite a una idea de perfección que se asocia con el amor altruista y verdadero, recordándonos su encanto, belleza, dulzura, delicadeza, refinamiento, calma y ternura.

Esta estatua, ubicada hoy en la parte superior de la vitrina de Educación Religiosa del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, además de captar la atención de visitantes, sigue recibiendo alguna que otra oración, especialmente de mujeres mayores, que llegan a él como lo hubiera hecho mi abuela; con el recuerdo de una etapa escolar y vital en el que el modelo de la Virgen María fue estímulo y ejemplo para llegar a ser una buena hija, hermana, madre y esposa.

Bibliografía

Folgado García, Jesús R. (2020): «La iconografía de los Corazones de Jesús y María», *Estudios Marianos*, 86, 1-25.

Moriconi, Bruno (2002): *La oración de María,* Burgos: Monte Carmelo.

92. Microscopio

¡Y yo que quería ser astronauta!

Paula Daza Navarro[1]



Microscopio. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Siempre quise ser astronauta y, por eso, desde muy pequeñita, me encantaban las cosas relacionadas con el universo y decía que estudiaría Física. Me embobaba con Carl Sagan y su programa divulgativo *Cosmos,* el primero que recuerdo en nuestra televisión, televisión en la que solo había dos canales y que se acababan por la noche con el himno, el rey y la bandera. Aún recuerdo el día que cumplí 15 años y mis padres me regalaron el libro, ¡aluciné! Me lo leí en un periquete y lo releí varias veces más; por cierto, debería volver a leerlo, a ver si tengo todavía las mismas sensaciones, aunque lo dudo. Cursé un bachillerato de ciencias en un instituto nuevo del polígono San Pablo

[1] Universidad de Sevilla; pdaza@us.es.

que recogía estudiantes casi de media Sevilla, ¡¡cuantísimos éramos!! Y cuando yo decía que quería estudiar Astrofísica porque quería ser astronauta, todos se reían de mí. ¡Con lo bajita que eres!, me decían todos, cosa que es completamente cierta, pero yo insistía y decía que me iría a estudiar Astrofísica a las Canarias.

El destino es curioso y quiso mandarme a unos nefastos profesores de Física y Matemáticas y cuando acabé selectividad, pensé que no me iba a ir bien en los estudios de Física con tan mala base. Cogí las matrículas de dos carreras, Biología y Física, y finalmente me decanté por la primera. Hoy en día soy profesora del Departamento de Biología Celular de la Universidad de Sevilla. ¡Quién me iba a decir a mí que las lentes siempre convergen! Yo quería observar el universo a través de las grandes lentes de los telescopios y acabé observando el universo a través de las lentes de la naturaleza pequeña: las lupas y los microscopios. Me encanta mirar flores, bichos y células, y si algo he aprendido en esta vida es a mirar todo con lupa, porque es verdad que no es oro todo lo que reluce y que en las cosas pequeñas encontramos la amistad.

93. Lámina del aparato reproductor femenino

Reproducción 1, Sexualidad 0

Ana Rivero García[1]



Láminas del aparato reproductor femenino. Museo Pedagógico dela Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Cuando yo era una niña leía mucho, era una de mis aficiones favoritas. Pero que leyera mucho no significaba que leyese muchos libros. En mi casa no había gran cantidad ni diversidad entonces, ni mis padres me compraban libros a menudo, solo en Reyes y en mi cumpleaños. Yo tampoco los pedía de ordinario, solo en esas ocasiones en las que era normal recibir un regalo. Así que cuando digo que leía mucho, se debe entender que leía muchas veces los mismos libros, creo que hasta podría recitar algunas páginas de Miguel Strogoff de memoria.

En una ocasión, rebuscando en casa a ver si podía leer algo nuevo, me encontré de pronto con el libro *La madre y el niño,* de Isidro Aguilar y Herminia Galbes, publicado en 1957 por la editorial Safeliz. Los autores son un matrimonio de médicos y, por lo que he sabido, adventistas muy religiosos. Seguramente el libro fue comprado en la puerta de casa, ofrecido por miembros de la misma Iglesia. De forma parecida, aunque de carácter laico, llegarían después, durante mi adolescencia y juventud temprana, muchos más libros a mi casa gracias al famoso Círculo de Lectores.

Al mirar las imágenes que ofrecían en esta actividad propuesta por el Museo Pedagógico y encontrarme con las que he seleccionado, me sentí trasladada con fuerza a ese emocionante momento en el que abrí por primera vez el libro mencionado más arriba. Me impactaron las maravillosas láminas que incluía del cuerpo femenino y

[1] Universidad de Sevilla; arivero@us.es.

de las etapas del embarazo, que revisaba una y otra vez. Pero lo mejor no fue eso, no. Lo mejor fue que encontré cómo se llamaban esas partes de mi cuerpo que, hasta entonces, no tenían nombre. Vulva, monte de venus, labios mayores, labios menores y clítoris, nuevas y numerosas palabras que leía a escondidas, con la sensación de que estaba haciendo algo que no debía. Palabras que no había oído ni en mi casa ni en la calle ni en la escuela, pero que allí estaban, tan claritas. Mi primera experiencia de educación sexual consistió, pues, en saber nombrar mis genitales externos. Algo que hice sola, de lo que no hablé con nadie y que se desarrolló en un ambiente donde reinaba una sensación a la vez oprimente y excitante.

Una vez me pilló mi madre leyendo el libro y, contra mi pronóstico, no pasó nada, me dejó hacer tan tranquila. Yo pensé entonces que quizás no conocía su contenido. Pero ahora pienso que quizás fue dejado allí al alcance de mi mano a sabiendas de que lo encontraría, confiando en que yo realizaría ese acercamiento a mi sexualidad y a la reproducción sin que ella se viese obligada a protagonizar ese momento, un proceso que seguro que nunca hicieron con ella, y que procuró, por ello, que no se repitiese conmigo.

Curiosamente, no pasaba igual con los ovarios, los óvulos o el útero. En casa, en la calle y en la escuela se nombraban en voz alta, formaban parte de conversaciones cotidianas. En la escuela los estudié pronto y con bastante detalle, los dibujábamos y reflexionábamos sobre ellos. Creo que las imágenes seleccionadas reflejan muy bien esa situación que viví de niña, salvando la excepción del libro de los doctores Aguilar y Galbes: por un lado, mucho detalle en el conocimiento del aparato reproductor y, por otro, toda la complejidad de los genitales femeninos externos reducidos a un escueto y simple triángulo sin nombre.

Mucho más tarde he entendido que hablábamos de ovarios y no de vulva porque predominaba el enfoque centrado en la reproducción. Y, claro, el clítoris no es un órgano estrictamente reproductivo, es un órgano de placer, y el placer femenino no merecía mucha atención. No deja de ser sorprendente que la anatomía completa de este órgano no se describiera de manera formal hasta 1998, por la uróloga Helen O´Connell.

Lamentablemente, la situación no es muy distinta ahora. Las imágenes seleccionadas para este texto siguen siendo el tipo de imágenes habituales en los manuales escolares y los intentos de incluir la sexualidad —y no solo la reproducción— continúan generando enormes polémicas.

Todos sabemos que lo que no se nombra no existe. No se piensa sobre ello, no se experimenta, no se desarrolla un pensamiento crítico acerca de cómo relacionarnos con ello. Mutilación intelectual del clítoris lo llaman algunos, que afortunadamente no es tan violenta como la mutilación física que todavía se realiza en algunos contextos, pero que nos priva igualmente de una relación sana y autónoma

con nuestro propio cuerpo y de una reflexión basada en conocimientos, respeto y afectos, y no en mitos, acerca de cuándo, cómo, con quién y qué hacer con ellos, solas o en compañía.

En fin, solo puedo terminar pidiendo para nuestras casas y la escuela: reproducción sí, pero sexualidad también.

94. *Enciclopedia Álvarez*

Atesorando saberes

Teresa González Pérez[1]



Enciclopedia Álvarez. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La *Enciclopedia Álvarez* fue uno de los libros más utilizados en las escuelas públicas y privadas durante el franquismo, especialmente de 1954 a 1966. Una etapa que coincide con el predominio nacionalcatólico y la llegada de los tecnócratas al gobierno. El maestro de enseñanza primaria Antonio Álvarez Pérez fue el autor de esta exitosa publicación escolar. La enciclopedia surge de la necesidad educativa de contar con un manual, que el propio autor detectó en las escuelas de la época. En su trabajo diario en la escuela, su organización didáctica y metodológica le motivó para publicar sus propios materiales. Desde su experiencia como maestro de Zamora, sistematizó los contenidos de las materias escolares por trimestres y curso, de acuerdo con lo estipulado en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, añadió resúmenes, ejercicios y cuestionarios. Los textos tenían que someterse a la prescriptiva censura política y eclesiástica.

La *Enciclopedia Álvarez* agrupaba en un solo libro todas las materias que cursaba la infancia española en la escuela. Presentaba los contenidos unificados al estilo de otras publicaciones de idéntico género textual. El autor elaboró la enciclopedia de primer grado que correspondía con el 1.er y 2.º grado de enseñanza elemental (6-8 años).

[1] Universidad de La Laguna; teregonz@ull.edu.es.

Dado su éxito didáctico continuó con otros niveles; recopilando conocimientos elaboró las enciclopedias para 2.º (7-12 años) y 3.er grado (12-15 años). Además de las *Enciclopedias de Párvulos* y de *Iniciación Profesional* publicó las *Cartillas Álvarez* para enseñar a leer, escribir y dibujar, así como *Cuadernos de Trabajo* y una serie de ocho cuadernos denominados *Deberes escolares*. Las ilustraciones son fieles testimonios de las singularidades y la mentalidad del momento, que reflejan a su vez las señas de identidad de la educación.

Las primeras ediciones fueron en blanco y negro y después pasaron al color. Incluía lecciones de Historia Sagrada, Evangelios, Lengua Española, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia de España, Ciencias de la Naturaleza, Formación Político-Social (Niños), Lecciones Conmemorativas, Formación Familiar y Social, Higiene, Formación Política (Niñas), Conmemoraciones Escolares y Circulación. El índice figuraba al final. La lección se estructuraba en distintas partes: lectura, nociones, ejercicios y el cuestionario «Comprueba lo que sabes», unas actividades que afianzaban el aprendizaje.

La educación diferenciada fue una de los rasgos distintivos de la educación en el franquismo. Los libros eran instrumentos adecuados para modelar y encauzar a la infancia en los ideales del régimen nacionalcatólico. De acuerdo con el contexto histórico educativo se trataba de libros sexistas, con lecciones segregadas por sexos, incluyendo lecciones específicas para las niñas y para los niños que proyectaban los roles y estereotipos de género.

Al modernizarse el sistema educativo, con las reformas de 1964 y 1965, los libros escolares entran en una nueva dimensión y, de forma progresiva, las enciclopedias comenzaron a dejar de utilizarse. Sin embargo, la *Enciclopedia Álvarez* reflejó cambios y avances, se actualizó el contenido y se editó a todo color. Por ejemplo, en la Enciclopedia de 1.er grado, que ya había alcanzado las 130 ediciones, el autor introdujo algunas novedades y suprime la «Doctrina Cristiana» para evitar la repetición con el texto obligatorio del «Catecismo».

Se trataba de un modelo textual clásico, de éxito educativo y negocio librero editorial, y aunque había competencia en el mercado, tuvo amplia aceptación entre los maestros y maestras, así como por parte de las familias. El coste fue garantía de éxito, por ser más barato que la adquisición de manuales individuales por materias. Un libro clave que cubrió las necesidades educativas en aquellos años de infraescolaridad y de economía difícil. Tanto en el entorno rural como urbano el hecho de contar con un texto de estas características ya era importante.

Las niñas y jóvenes de la época, con esta enciclopedia disponían de un libro didáctico, sin embargo, no estaba al alcance de todas. El libro se traspasaba de hermanas mayores a hermanas pequeñas, a sobrinas, primas o se prestaba a las amigas. Acercó el saber a las niñas y jóvenes a pesar del sexismo, la invisibilidad de las mujeres y los

contenidos patrióticos. Desde el lenguaje masculino a las representaciones prevalecía el antifeminismo por el papel atribuido a las mujeres; resaltaba los valores morales y patrióticos, el patriarcado, la infravaloración de lo femenino, la misticidad y los modelos de la organización de la Sección Femenina (Isabel la Católica y santa Teresa). Los sesgos de género eran inherentes a la época, y en los contenidos se transmitía el modelo de mujer con sus ideales de esposa y madre. Dejó huella imborrable en el recuerdo de generaciones de mujeres porque fue su único libro. En cambio, para otras fue el libro que les permitió promocionar al bachillerato, pues en muchos colegios y academias era un recurso utilizado para preparar el examen de ingreso.

En la memoria colectiva la *Enciclopedia Álvarez* almacena y atesora todo el saber aprendido en los años de escolaridad. Las ediciones facsímiles testimonian la aceptación del proceso de aprendizaje a la vez que activan las experiencias pasadas. Algunas personas rememoran con nostalgia su infancia y su adolescencia. En su imaginario se acercan a la escolaridad y tiempos añorados pese a las adversidades de la dictadura. Desde la mirada actual, en el sinuoso camino hacia la igualdad, las mujeres no se retratan en el sexismo de los materiales didácticos.

95. Rayas

Método racional y revolucionario para la lectura a inicios del siglo xx

Carlos San Millán y Gallarín[1]



Ángel Rodríguez Álvarez (1942): *Rayas,* 2.ª parte, Plasencia (Cáceres): Editorial Sánchez Rodrigo. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El libro *Rayas* supuso a comienzos del siglo xx toda una revolución en el método de lectura y escritura. Es incuestionable la auténtica revolución pedagógica en relación con el tratamiento del aprendizaje del proceso lectoescritor, toda vez que se abordaban ambos aprendizajes de forma totalmente simultánea e inseparable.

[1] Universidad de Málaga; sanmillan@uma.es.

Hasta la llegada del método del maestro cacereño, algo parecido en cuanto concierne al método de lectura y escritura hay que buscarlo a finales del siglo XVIII. Concretamente es en 1780 cuando el monarca ilustrado Carlos III creó el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras. Pero en líneas generales y como ocurrirá durante todo el siglo XIX, no existía un código ordenador definitivo al respecto. Cabe resaltar que, por lo general, había cierta libertad y, así, en cada escuela, se elegía un modelo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero siempre de forma separada. Durante todo el siglo XIX el proceso didáctico mejoraría notablemente, aunque en lo que toca a lectura y escritura se seguirían las pautas establecidas desde el inicio de la centuria.

Su ideólogo fue entre 1904 y 1905 Ángel Rodríguez Álvarez, que por entonces desempañaba el Magisterio en Canarias. Y fue impulsado, editado, distribuido y propagado a partir de 1905 por Agustín Sánchez Rodrigo, que se anunciaba en la portada del libro como Editorial Sánchez Rodrigo.

El maestro de la localidad cacereña de Serradilla Ángel Rodríguez consideraba que si el método se imponía se habría dado un enorme paso en la lucha contra el analfabetismo y, sobre todo, se lograría que el niño no dejara a un lado la lectura, vehículo instrumental básico para el posterior acercamiento a la cultura.

La primera gran novedad que abordó el autor fue el relacionar de forma estrecha y por vez primera la lectura, la escritura y las primeras nociones de gramática. El secreto del éxito radicaba en hacer del aprendizaje de la lectura y la escritura casi un juego para el niño, pues, no en vano, estaba convencido de que la causa de que muchos adultos no tocasen un libro se escondía en que la sola presencia les recordaba la dureza de los silabarios y catones. Empero entendía que la curiosidad de los niños era muy activa y que se cansaban ante lo que supusiera adoptar una actitud pasiva, esto es, el ejemplo de escuchar. El tener en cuenta este factor psíquico fue otro de los pilares que marcaron el éxito del método Rayas.

¿Cómo se presentaba el libro *Rayas*? La primera página tenía dibujos sencillos que combinaban varios tipos de líneas para que el alumno, al copiarlos, ejercitara la grafomotricidad y direccionalidad del trazo. A continuación, se comenzaba con la copia de letras a la vez que se aprendía a leerlas. En suma, se principiaba con el trazo para continuar con su interpretación.

¿Qué supuso *Rayas* desde un punto de vista estrictamente pedagógico? Indudablemente, frente a los catones, que eran libros compuestos de frases y periodos cortos y graduados que se usaban para ejercitar en la lectura a los que se principiaban en la misma, *Rayas* vino a eliminar el aburrimiento del niño y a transformar en placer lo que antes, en cierta medida, era tortura. El maestro pasaba a ser una especie de conductor ordenador del trabajo del niño. Así, desde el primer día, los niños no realizaban palotes sin sentido, sino que escribían letras, sílabas, palabras y frases, al tiempo que aprendían a escribir y leer al mismo tiempo.

El método Rayas era todo un éxito pedagógico sin precedentes al que Agustín Sánchez Rodrigo consagró sus mayores esfuerzos. La crítica lo elogiaba hasta la saciedad, pero no se correspondía con los ingresos que generaba su venta. Una real orden lo declaró libro útil para la enseñanza y el propio monarca Alfonso XII lo elogió en los periódicos. Recibió numerosas distinciones y honores, entre otros, el de la Medalla de Plata de la Exposición Hispano Francesa de 1908.

¿Qué editorial dio cobertura a tan importante empresa pedagógica? Como apuntábamos más arriba, fue la imprenta fundada por Agustín Sánchez Rodrigo, también de la localidad de Serradilla, la que asumió tal tarea. El modelo pedagógico Rayas funcionó y alcanzó gran difusión en las escuelas españolas e hispanoamericanas. Los biógrafos del impresor nos revelan que Agustín Sánchez empleó toda su fortuna en la adquisición del método y su óbito, en 1933 y arruinado, no le permitió contemplar y gozar del éxito de Rayas, cuyos mejores años fueron los que transcurrieron desde los cuarenta hasta los años sesenta.

96. Catón

«La niña buena aprende el catón y escribe los palotes sin ningún borrón»

Xavier Motilla Salas[1]



Catón Nuevo y *Catón Moderno*. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El catón fue de los primeros libros que usaron las niñas en la escuela para introducirse en la lectoescritura y con ello iniciarse en la cultura letrada. Los diversos catones editados según las épocas reflejan los valores que desde la escuela se atribuyeron a las niñas y a los niños en la sociedad española. Así pues, y respecto a la imagen y papel atribuido a las niñas, la selección del vocabulario, los papeles representados por ellas iconográficamente y en los textos reproducidos, los objetos y juguetes que se les atribuyeron, etc., en los distintos catones publicados, dan cuenta y son un reflejo del imaginario social que de la niña se tenía en aquel tiempo (Escolano, 2001: 79-80).

En el siglo xix, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en las escuelas, generalmente primero se enseñaba a leer y posteriormente a escribir. Las editoriales S. Calleja y J. Dalmau, entre otras, intentaron con sus libros difundir el procedimiento simultáneo de la lectura y la escritura. En este sentido, *El Catón de los niños*, de la editorial Calleja, es un ejemplo de ello (Esteban, 1997: 333). Aprender a leer, además de una técnica academizada, fue una disciplina moral sujeta a la sanción social. El

[1] Universitat de les Illes Balears, GEDHE/IRIE; xavier.motilla@uib.es.

uso iconográfico del asno, satíricamente, en los catones del siglo XIX para representar y ridiculizar a los analfabetos fue frecuente y permaneció en el tiempo. Por otro lado, podemos encontrar ejemplos del intento de modernización de la enseñanza de la lectoescritura en diversos catones y silabarios de finales del XIX, como por ejemplo el *Silabario intuitivo* (1879 y 1899) de la editorial Paluzie, que se inspiraba en los principios pedagógicos de la intuición, la asociación verboicónica y la realización de ejercicios grafo-fonéticos. Otro ejemplo de intento de racionalización en la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas de finales del XIX, frente al mecanicismo de la enseñanza tradicional, si bien seguía inspirándose en los procedimientos clásicos, lo podemos encontrar en el *Catón metódico de los niños* de Gonzalo Seijas. Asimismo, entre finales del XIX y principios del XX, *El pensamiento infantil. Instruir deleitando*, de S. Calleja, pretendió ofrecer un método de lectura adaptado y adecuado a la inteligencia de los niños y niñas, utilizando recursos lúdicos e instructivos. Ya en la segunda y tercera décadas del siglo pasado, podemos encontrar catones o silabarios más modernos, por ejemplo el *Silabario Camí* de J. Casasnovas, de la Librería Camí, de 1933, que incorporaba principios innovadores como la intuición, actividad y enseñanza comprensiva, si bien la innovación pedagógica más importante de principios del siglo en la enseñanza de la lectoescritura serían los llamados métodos globales inspirados en Ovide Decroly (1871-1932), se editaron textos escolares como por ejemplo los libros *Ya leo*, de la casa Hernando (Escolano, 1997).

Durante la posguerra y en años posteriores, los métodos de lectura y escritura se editaron también en cuadernos bajo la denominación de *cartillas,* entre cuyos ejemplos podemos encontrar los que W. Esquerra publicó en Rivadeneyra titulados *Nuevas Letras*. Los materiales publicados desde mediados del siglo pasado para la iniciación a la lectura y escritura se multiplicarían sin producirse grandes avances metodológicos, si bien hubo mejoras concretas en las décadas de los sesenta y ochenta del siglo pasado. Se produjeron una gran variedad de materiales, que si bien mejoraban en su aspecto formal, no diferían de su enfoque metodológico tradicional. A finales del siglo XX seguirá vigente la clasificación clásica entre enfoques nuevos, analíticos y globales, y enfoques tradicionales, antiguos y sintéticos (Lebrero, 1998).

El catón, los silabarios, cartillas y materiales de iniciación a la lectura y escritura forman parte de nuestro patrimonio histórico-educativo y son un reflejo de la evolución en la enseñanza de la lectura y escritura, por un lado, y de la imagen estereotipada que de las niñas se tenía y quería transmitir, atendiendo a la iconografía y los textos sobre ellas utilizados en dichos materiales según las épocas. Son, además, materiales fácilmente localizables en nuestras casas, guardados por familiares por su valor nostálgico y evocador de nuestro pasado escolar, piezas de coleccionismo, y en ocasiones reeditados en la actualidad con fines nostálgicos, muestra de la educación de nuestras abuelas y abuelos, padres y madres e incluso nuestra. Han aparecido,

además, en canciones popularizadas por nuestro cine como por ejemplo la película *Canción de juventud* (1962) en la que Rocío Dúrcal cantaba:

La niña buena
Aprende el catón
Y escribe los palotes
Sin ningún borrón
La niña buena
Aprende a sumar
Y sigue los consejos
De papá y mamá
Yo soy una niña buena
Una niña buena de verdad
Y me gusta leer
Y me gusta bordar
Y me gusta cantar
Y me gusta también bailar.

Bibliografía

Escolano, Agustín (1997): «Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos», en Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República,* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 229-234.

— (2001): *El pensil de las niñas. La educación de la mujer. Invención de una tradición,* Madrid: Editorial edaf.

Esteban, León (1997): «La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo xix y comienzos del xx», en Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República,* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 315-344.

Lebrero, María Paz (1998): «Textos y materiales para iniciación a la lectura y escritura», en Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa,* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 177-201.

¿Jugamos a los *cliks*?

Cristina Yanes Cabrera[1] | Marta Yanes Cabrera[2]



Figuras femeninas de Playmobil. Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Uno de los bienes más preciados que tenemos los seres humanos es el recuerdo compartido. Esos momentos bonitos de la infancia que acompañan toda la vida a las hermanas y que evoca una simple imagen de un juguete de la infancia. La imagen que se presenta en este caso es una llamada a la memoria, a un reencuentro con lo que percibimos y vivimos como dos niñas que antaño fuimos. Somos conscientes de que la memoria es selectiva, opera junto al olvido, y de que es posible que lo recordado sea tan solo una pequeña parte de lo realmente acontecido (Viñao, 2010). Pero sea o no el relato fiable, lo que sí sabemos es que está cargado de emociones compartidas, y que como estímulo nos ha activado nuestra memoria.

En la imagen se ven dos *clicks* de Famobil —luego pasaron a llamarse Playmobil—. Juguetes que nacieron en los años setenta, de mano de una empresa alemana, Geobra, que según hemos podido saber por internet, lanzaba en esos años al mercado unos muñecos de 7,5 centímetros diseñados por Hans Beck que eran llamados *klicky,* por el sonido que se producía al conectar las piezas. Poco después en España, la firma

[1] Universidad de Sevilla; yanes@us.es.
[2] Fuerzas Armadas.

Famosa los descubrió e introdujo este juguete en el mercado del país. Una década después ya jugábamos nosotras con ellos. Pero cuando los descubrimos no sabíamos que se les había dado un nombre a las pocas figuras femeninas que entonces se habían creado. Al parecer, las *clacks* no cuajaron con esta denominación en el mercado. Pero poco nos importó a nosotras. Ni sabíamos de su historia ni nos detuvimos a analizar el propósito del producto. En nuestro contexto, se trataba únicamente de descubrir las posibilidades que ese juguete nos podía dar.

No fuimos niñas de muñecas ni de bebés. Ni recordamos que jugáramos a dar biberones. Cierto es que tuvimos una vida poco convencional. Nuestro padre, por motivos laborales, trabajó en los años ochenta en Roma, y con él la familia se trasladó a una nueva y estimulante realidad. En aquella casa comenzó nuestra aventura. Llegaron las primeras cajas de *clicks,* a través de nuestra hermana mayor, que siempre, desde que tenemos uso de razón, fue en contra de los estereotipos, y mis padres se lo «consintieron» todo. Entonces, los *clicks* eran de temáticas muy convencionales: policías, indios y vaqueros, bomberos, etc. —pensadas para ser juguetes de niños, no de niñas—. Pero nosotras los seleccionábamos con un criterio muy específico: nos fijábamos solo en las figuras, y si se adaptaban a nuestros gustos eran elegidas. Buscábamos sobre todo mujeres y niños —*cliclitos,* que era como los llamábamos—, aunque eran muy difíciles de encontrar. Y así fuimos conformando dos familias. Paralelamente, siempre que teníamos la ocasión, comprábamos esos muebles en miniatura de plástico que se vendían como alternativas baratas para los coleccionistas de las casas de muñecas —entonces los Famobil no comercializaban mobiliario para estas figuras— y fabricábamos lo que no teníamos con objetos varios: cajas de cerillas, cartones, piedras…

De esta manera, cada una de nosotras se construyó un espacio, con habitaciones, que representaba una casa, y que guardábamos montadas en dos muebles del pasillo contiguo a nuestro dormitorio —nuestra madre nos «cedió» el espacio—. Así tarde tras tarde, cuando volvíamos del cole, nos sentábamos frente a nuestras casas y jugábamos recreando la cotidianidad de las dos familias. Llegamos a tener diez miembros por familia, entre hijos e hijas, todos con sus nombres y sus circunstancias. Pero de entre ellos, cada una de nuestras familias tenía una niña especial, las protagonistas de este relato: Yolanda y Anita —las que aparecen en la foto—. Dos *cliclitas* que quizás representaban de forma oculta nuestras personalidades y con las que nos gustaba identificarnos en el juego. Éramos, en cierta manera, nosotras mismas. Dos niñas que hacían travesuras, que se escapaban por la noche para correr aventuras, que se revelaban contra la rigidez de la escuela a la que asistían junto a sus hermanos y hermanas, que se saltaban las normas y que tenían sueños de futuro. Cada día era una historia, y cada historia era un pedazo de nuestras pequeñas vidas.

Mientras el mercado del juguete enfocaba sus anuncios a establecer una distinción entre niñas y niños (Estévez, 2018) y la escuela fomentaba la transmisión de

estereotipos conductuales en función del género (González y Rodríguez, 2020), Anita y Yolanda representaban, en su pequeño espacio, la libertad y la esperanza de que todo era posible. Podían ser y hacer lo que socialmente no era bien visto. Rompían las reglas y retaban al modelo educativo tradicionalista —ninguna de nuestras amigas ni jugó ni vio bien que jugáramos a los *clicks*—. Pero por encima de todo pudieron ser y sentirse felices, día tras día, durante todos los años que compartieron nuestra vida.

Probablemente jugar con los *clicks* nos marcó la vida. Yolanda hoy es teniente coronel médico de las Fuerzas Armadas y tiene una familia numerosa. Anita es profesora titular de la universidad, tiene dos hijas y está divorciada. Su recuerdo vivirá eternamente en nuestros corazones. Gracias, sinceramente, a las dos y a la familia que pudo hacer realidad ser lo que hoy son.

Bibliografía

Estévez Carmona, M. Elena (2018): *Sexismo y juguetes: análisis de la publicidad gráfica y del packaging en el sector juguetero en España desde 1980 hasta 2016,* tesis doctoral inédita, Sevilla: Universidad de Sevilla.

González Barea, Eva María y Yolanda Rodríguez Marín (2020): «Estereotipos de género en la infancia» *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138.

Viñao Frago, Antonio (2010): «Memoria, Patrimonio y Educación» *Educatio Siglo* xxi, 28, 17-42.

98. Estampas de primera comunión

Los tonos pastel de mis recordatorios de primera comunión

Montserrat González Fernández[1]



Estampas recordatorias de primera comunión.
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad de Sevilla.

La evolución de las artes gráficas y la mejora de la calidad en la reproducción de imágenes trajo como consecuencia la rebaja de los costes y con ello la aparición de impresores especializados en la edición de estampas con imágenes religiosas que servirían para recordar a los fieles momentos significativos de su vida: bautismo, primera comunión, matrimonio, defunción. Solían ser pequeñas tarjetas de cartulina o papel, poroso o satinado y de diferente gramaje, rectangulares y generalmente de orientación vertical, impresas por una o por las dos caras, elaboradas con cierto esmero, aplicando todo tipo de técnicas, como aguafuertes, xilografías, cromolito-

[1] Universidad de Oviedo; montseg@uniovi.es.

grafías, animando así a la conservación de los recordatorios, que han atravesado el tiempo y han llegado hasta nuestros días, a pesar de considerarlos hoy como materiales *ephemera*. Hubo épocas en las que predominó la imagen en una sola tinta, generalmente negra, otras, ya en el siglo XX, con gran colorido, estampaciones doradas impresas con punzón en relieve, solo al alcance de adinerados. Contenían imágenes sagradas, símbolos, citas bíblicas u oraciones, así como motivos florales, además de los propios datos de la comulgante. A mitad de siglo, los recordatorios de primera comunión ya se habían generalizado entre las clases más populares y el ilustrador de cuentos infantiles Juan Ferrándiz, que llegaría a ser el más estimado y reconocible en su iconografía de temática navideña con figuras de caritas redondeadas que irradiaban humildad y ternura, las llevó también al mundo del recordatorio de comunión, con un gran éxito e inspirando en el trabajo de otros artistas como Constanza Armengol o Juan Vernet. Los motivos pascuales como el cordero, la paloma y el trigo dejan paso o conviven con tiernas escenas piadosas protagonizadas por niños y niñas y se empiezan a incorporar también a los recordatorios fotografías de las propias protagonistas vestidas con sus trajes de comunión, portando en las manos devocionario y rosario, en actitud cuasi mística.

Es difícil encontrar literatura sobre los recordatorios si exceptuamos el reciente trabajo de la etnobotánica Beatriz T. Álvarez, que analiza el fondo digitalizado que conserva la Biblioteca Nacional (integrado en la Biblioteca Digital Hispánica), centrando su análisis en los motivos vegetales que aparecen en los más de un centenar de recordatorios de bautismo y primera comunión que analiza, y nos habla, entre otras, de azucenas y rosas, que forman parte de la iconografía católica y simbolizan pureza y castidad, así como del trigo y la vid, símbolos eucarísticos por excelencia.

En la actualidad, también podemos encontrar a la venta estampas para primera comunión que recrean los recordatorios antiguos, como el que presenta una imprenta indicando que es el más elaborado de su catálogo, aludiendo al troquelado de los bordes y a los gramos de la cartulina verjurada que servirá para incorporar un texto opcional con imagen antigua o fotografía actual; advierte esta imprenta que no es una tosca imitación, sino que aprovecha las ventajas de la tecnología y lo anuncia como «diferente, que deja huella y perdura en el tiempo», asegurando así que se conservará y pasará de generación en generación. También existe la web tienda oficial Memory Ferrándiz, S.L. para todos aquellos que añoren los recordatorios de su época. El siglo XXI ha traído una variedad inmensa de recordatorios, para todos los gustos y estilos, hasta el hágaselo usted mismo, con plantillas para imprimir gratis, ¿se guardarán con esmero y resistirán el paso del tiempo? Hoy día el sacramento de la primera comunión trasciende lo religioso y ese crecer hacia una edad responsable se evidencia en nuestros días incluso con ceremonias o «primeras comuniones» civiles, incluyendo otro tipo de recordatorios.

Guardo en el recuerdo momentos muy concretos de mi primera comunión, que recibí con siete años recién cumplidos a finales de los años sesenta, y sobrevuela a todos ellos el nerviosismo de aquellos días, aún recuerdo la preocupación en la confesión por lo poco que yo tenía para contarle al cura, mis pequeños pecados, en su mayoría inventados tras preguntar a las otras niñas. Pero el relajo llegó cuando acompañada de mi séquito —amiguitas invitadas— y tras sortear el barro de la calle con mi flamante vestido de segunda o tercera mano, subía a todas las viviendas de los edificios cercanos a entregar mi recordatorio —mis padres tenían un pequeño negocio en el barrio—, nos divertía y veíamos cómo se iba llenando de monedas mi limosnera; de ese dinero y del recibido de mi familia surgió mi primera libreta de la Caja de Ahorros y con ella la indefectible hucha. Al año siguiente fui invitada a la comunión del hermano de mi mejor amiga y ahí fui consciente por primera vez de las diferencias si no de clase sí de economía: recuerdo estar encantada porque yo estrenaba un pichi que me había confeccionado mi hermana, pero aquello no fue una merienda en casa hecha por su madre para los amigos y familia, sino en un bar-mesón, con alguna comida que yo nunca había probado, y sus recordatorios se abrían y contenían además una elegante foto del niño.

Es curioso, pero en casa no se conservó ningún recordatorio mío y yo con los años lo sigo echando de menos, pues solo recuerdo que me gustaban sus tonos pastel.

Bibliografía

Álvarez Arias, Beatriz T. (2022): «Botánica efímera. Las plantas en los recordatorios de bautizo y primera comunión de la Biblioteca Digital Hispánica (BDH)», *Revista de Folklore,* 489, 15-32.

Esta obra muestra un ejercicio de transferencia del conocimiento en el ámbito de la museología de la educación, concebido con la pretensión de poner a disposición de la ciudadanía una serie de objetos, narrativas y sensibilidades, pensadas como alternativas a las que, desde un punto de vista androcéntrico, han ido configurando la historia de la educación más tradicional. Cien piezas pertenecientes al patrimonio educativo expuesto en tres museos pedagógicos andaluces han sido seleccionadas para dialogar con ellas desde un posicionamiento crítico emocional, así como para ser relacionadas con la educación femenina y la cotidianeidad de niñas y mujeres en perspectiva histórica y patrimonial. Se trata de una oportunidad para la difusión y promoción de bienes patrimoniales de carácter histórico educativo, planteada a través de un ejercicio de divulgación del patrimonio educacional desde una perspectiva de género. Se nos invita a reflexionar sobre la importancia de rescatar a través de la memoria y el patrimonio pedagógico, la historia de la educación de las mujeres, que durante tanto tiempo ha permanecido silenciada e incluso borrada. Es esta obra un motivo para intentar revelar todo aquello que tiene que ver con la vida cotidiana, las identidades y los procesos educativos vividos por niñas y mujeres a lo largo de la historia.