EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

memorias de ayer y reflexiones de hoy

José Miguel Saiz Gómez (ed.)

REFLEXIONES sobre el patrimonio histórico educativo

AUTORES

José Miguel Saiz Gómez

José Antonio González de la Torre

Pablo Álvarez Domínguez

María Victoria Cabieces Ibarrondo

Eulàlia Collelldemont Pujadas

Antón Costa Rico

Agustín Escolano Benito

Antonio David Galera Pérez

Juan González Ruiz

José María Hernández Díaz

Ángel Llano Díaz

José Ramón López Bausela

Bienvenido Martín Fraile

Alejandro Mayordomo Pérez

Gabriela Ossenbach Sauter

Sara Ramos Zamora

Edición, diseño y maquetación:
José Miguel Saiz Gómez

Coordinación:
José Antonio González de la Torre

© De los textos, los autores
© Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela. Polanco. Cantabria. España
www.muesca.es
© Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria

Primera edición: junio de 2021

ISBN: 9789403625201
Depósito legal: SA 299-2021

Este libro nace con motivo de la aparición del número 25 de la revista Cabás *y recopila las reflexiones de especialistas sobre el patrimonio histórico educativo acerca del nacimiento y posterior desarrollo de las investigaciones en sus respectivas áreas y sobre el papel desempeñado por* Cabás *en su difusión.*

CRIEME

ÍNDICE

A modo de prólogo: *Cabás*. Experiencia en el nacimiento y evolución de una revista. 11
José Miguel Saiz Gómez

Un alto en el camino con motivo de la aparición del número 25 de *Cabás* 27
José Antonio González de la Torre

El museo pedagógico: escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo 35
Pablo Álvarez Domínguez

La arquitectura escolar 53
María Victoria Cabieces Ibarrondo

Reflexiones personales: de los objetos de la educación a los museos pedagógicos virtuales. El repensar lo mágico de lo que aparece en pantalla 67
Eulàlia Collelldemont Pujadas

Los profesores: ¿artesanos (o) intectuales / artesanos (e) intelectuales? Un apunte desde las aportaciones de la cultura material de la escuela ... 81
Antón Costa Rico

Las cosas del cabás y del aula. Del silencio a su lectura 93
Agustín Escolano Benito

La actividad corporal en la escuela en los números de *Cabás* aparecidos 113
Antonio David Galera Pérez

La rebelión de las imágenes. 133
Juan González Ruiz

La enseñanza en España, del Antiguo Régimen al Reglamento de Pablo Montesino (1838). La aportación de *Cabás*, revista de patrimonio histórico educativo 169
José María Hernández Díaz

La investigación en la historia de la educación del primer tercio del siglo XX 181
Ángel Llano Díaz

Cabás [divulgar+difundir]: Doce años al servicio del patrimonio histórico-educativo 199
José Ramón López Bausela
Los cuadernos y otros documentos escolares 217
Bienvenido Martín Fraile
El patrimonio histórico-educativo. Miradas en clave social, política y cívica 225
Alejandro Mayordomo Pérez
Reflexiones en torno a la investigación sobre la cultura material de la escuela desde la experiencia del Centro de Investigación MANES..... 239
Gabriela Ossenbach Sauter
Memorias de la escuela a través de la revista *Cabás*..... 255
Sara Ramos Zamora

A modo de prólogo: *Cabás*. Experiencia en el nacimiento y evolución de una revista

José Miguel Saiz Gómez
Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

Conocemos cientos de revistas y es posible que, en algún momento, nos preguntemos cómo se gestaron, cuál fue el primer paso, cómo surgió la primera idea… y por esto narraré el nacimiento y la evolución de la revista *Cabás* desde una valoración personal, describiendo relaciones humanas y contextos que raramente se describen pero que son los que realmente hacen que surja una publicación.

En el año 2005 se crea el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME). Yo me veo destinado en este centro, abandonando previamente el Centro de Profesores de Santander en el que había desempeñado la función de asesor de Tecnologías de la Información y comunicación, labor que me había llevado a un intenso conocimiento de las herramientas informáticas e Internet.

Cuando llegamos al CRIEME nos hallamos un centro pendiente de desarrollar. El primer paso fue crear la infraestructura, acondicionar el edificio y generar las primeras actividades con el alumnado de la región. Mis labores iniciales se centran en crear la red informática, en los diseños para las exposiciones, en crear la web del centro y en otras tareas relacionadas con la dinamización, difusión y las tecnologías.

Cuando el CRIEME comienza su andadura, llegan personas que nos cuentan experiencias, anécdotas escolares, nos ofrecen datos e información de las escuelas en las que estuvieron y las vicisitudes con las que se toparon. Empezamos a recoger estos relatos en distintos ficheros registrando el patrimonio escolar inmaterial que debíamos salvaguardar.

Después de tres años, con el centro con un aceptable grado de funcionamiento, con actividades, exposiciones y proyectos en marcha, nos empezamos a plantear nuevos retos que enriqueciesen la actividad de la institución. En aquel momento, en el año 2008, es cuando surge por primera vez en mi mente la posibilidad de hacer una revista digital especializada en el patrimonio histórico educativo,

Dado que yo tenía experiencia en el campo informático, se me ocurrió la posibilidad de crear una revista que pudiera recoger todo aquello que la gente nos contaba o investigaba e íbamos recopilando en los ficheros. La primera conversación al respecto se da, como en muchas otras ocasiones, tomando un café. Es llamativo, pero en mi vida profesional he visto cómo innovaciones y proyectos tienen su semilla delante de una taza. En muchos momentos, la mesa de un bar, el café caliente y un entorno relajado crean una inmejorable tierra de cultivo para que germinen ideas que, a través de una mesa de despacho, difícilmente asoman a la luz.

Mi primera conversación es con Ana María Chacón. Le comento la posibilidad de hacer una revista y que sea en formato digital. En aquel tiempo no había muchas revistas digitales en el mundo académico y menos aún en el campo del patrimonio histórico educativo. Cuando le hablo de la revista digital le expongo cuatro razones por las que creo que debíamos tomar ese camino: La primera es el bajo coste; nos íbamos a ahorrar toda la parte de impresión y distribución, que era

muy importante. La segunda razón era la capacidad de difusión; Internet estaba creciendo cada vez más y era de prever que se convertiría en un medio estrella para difundir cualquier información. Cualquier persona podría acceder a nuestra revista en cualquier lugar y en cualquier momento. La tercera, es que nos serviría para organizar la información que estábamos recibiendo en forma de artículos. La última razón es que disponíamos de los medios y conocimientos necesarios para abordar la tarea.

La existencia, por aquel entonces, de revistas especializadas sobre el PHE solo en formato impreso permitía a *Cabás*, con su formato digital, rellenar un vacío existente. Aunque sí era cierto que en ese momento existían en España revistas impresas especializadas en la investigación del PHE, que en algún caso podían ser leídas en PDF, no había una revista digital sobre esta temática que explotara todas las posibilidades que el formato digital permite.

Además de esto, la revista ayudaría a favorecer la difusión de nuestro joven centro.

Cuando, en un primer momento, aceptas con cierto agrado e ilusión empezar a dar forma a la idea, comienzas a plantearte el cómo, los pros y los contras.

El primer obstáculo de una revista digital no es el servidor en el que está alojada, ni el programa informático que la sustenta, ni siquiera el equipo técnico que la desarrolla. El primer problema de una revista digital es rellenar su contenido.

Cuando le planteo a Ana María la primera idea, le describo una publicación abierta, sin segmentación temporal, dando entrada a los artículos en cualquier momento, sin números definidos. Le planteo una revista absolutamente divulgativa porque, al no tener garantizados contenidos de calidad, no quería asumir el riesgo que supone una revista de carácter científico.

Ana no está de acuerdo conmigo y es más ambiciosa, desea una revista de calidad, se compromete a conseguir artículos de investigación y quiere asumir el riesgo. Eso fue todo un acierto visto desde la perspectiva que nos da el paso del tiempo.

En estos primeros pasos definimos la política editorial, concebimos la publicación de acceso abierto (Open Access) y negociamos sobre el tipo de contenido. Al final, decidimos mezclar lo divulgativo con lo académico. Las investigaciones darían calidad y reconocimiento a la publicación, favorecerían a otros investigadores y ayudarían a salvaguardar con rigurosidad nuestro pasado escolar. La parte divulgativa serviría para acercar al público menos académico, para aproximar más la historia de la escuela desde los contextos particulares, y para ayudarnos a realizar esa inmersión en el tiempo y el contexto que se requiere para poder sumergirse en otras épocas. Se establecen los apartados de: "Artículos", que llevaría el mayor peso de carácter científico; "Experiencias", que describiría experiencias en el ámbito escolar o universitario; "Relato escolar", que narraría experiencias personales de profesora-

do y alumnado y "Foto con historia", que relataría el trasfondo de las imágenes que tan necesarias son para acercarnos a nuestro patrimonio. Estos últimos apartados permitían la colaboración de personas que no fueran propiamente investigadores pero que aportaran datos de interés para la historia de la escuela del pasado. Por supuesto, las reseñas bibliográficas eran fundamentales para que autores dedicados al PHE tuvieran un escaparate para difundir sus publicaciones.

En un principio no se pensó en la posibilidad de dedicar un espacio a los centros museísticos, pero al poco tiempo vimos la necesidad de hacerlo y, en estos momentos, hay una importante recopilación de centros que ofrecen una información de gran provecho a los interesados en el tema.

También se define el carácter semestral de la revista. Al principio se baraja una secuenciación trimestral, pero se descarta de forma inmediata ya que se adivina que va a ser imposible abordar la tarea con tan poco margen de tiempo entre números.

La conocida expresión de "lanzarse al vacío" es lo que realmente se siente cuando decides dar los primeros pasos concretos en un proyecto de este tipo. Es difícil saber si estás acertando en cada decisión que tomas.

La primera iniciativa fue dar nombre a la revista. Se decidió *Cabás* por ser el maletín de los alumnos, niños y niñas que lo utilizaban para guardar todo su mundo escolar.

La segunda medida que tomamos fue contactar con personas que quisieran colaborar. Ciertamente, tenemos muchísimo que agradecer a aquellas personas que nos ayudaron a arrancar con el primer número del año 2009. Supongo que la mayoría de las veces no somos conscientes de la importancia que tiene el ayudar a nacer una revista que no tiene reconocimiento, que no está en índices, que es desconocida para todos. Si no llega a ser por todos aquellos participantes que, de forma desinteresada y solo por el motivo de compartir su conocimiento con los demás, nos ayudaron, *Cabás* hubiera quedado extinta después de su nacimiento. De ahí la importancia de animar al altruismo académico en beneficio del saber compartido y no solo del mérito personal.

Posteriormente, se realizó toda la infraestructura de *software* necesaria y se realizaron las primeras pruebas. Se eligió el gestor de contenido Joomla por ser uno de los más utilizados en Internet y con licencia GNU de código abierto. La puesta a punto del gestor de contenidos fue una labor compleja pero que se revolvió sin mayores complicaciones.

Contactamos con Pablo Álvarez Domínguez, de la Universidad de Sevilla, solicitando su colaboración. No dudó un segundo en mostrar todo su apoyo al proyecto. La inclusión de Pablo como Coordinador de Relaciones Interuniversitarias es fundamental en nuestro equipo. A partir de ese momento, Pablo impulsará de

forma notable la difusión y establecerá relaciones y asesoramiento fundamental para mejorar la calidad de la publicación.

Simultáneamente, vamos trabajando en la asignación de tareas. Ana Chacón asume la subdirección de la revista y nuestro compañero José Antonio González se incorpora como jefe de redacción, puesto en donde ha desarrollado una magnífica tarea de revisión de los textos, y seguimiento y gestión de artículos durante años.

Por otro lado, se comienza a crear el Consejo Científico Asesor. Son muchas personas las que nos brindan su apoyo en estos primeros pasos, y a las que tenemos que agradecer su confianza.

Contando ya con la infraestructura y los primeros textos recibidos, se acaban de definir las secciones de la revista y se incorporan todos los artículos a la misma. Ya solo queda activar el *software* y que la revista esté *online* a disposición de todos los lectores.

Con la revista ya en línea, aparece el segundo el reto, que es difundirla. Como es obvio, no tiene sentido acumular artículos si estos no son consultados, así que empezamos a planear un sistema de difusión. En esos momentos creemos interesante empezar a divulgar la revista en la SEDHE y la SEPHE. Pensamos que son dos canales importantes y esenciales. También aprovechamos la página web educativa de nuestra comunidad (www.educantabria.es) para publicitar *Cabás* en el ámbito docente de nuestro entorno.

En un principio, con la aglomeración de tareas y todo el mecanismo editorial puesto en funcionamiento, los artículos se iban colgando en la red con revisión pero sin una evaluación ciega. Los formatos de los artículos no estaban unificados y, en los primeros números, ni siquiera numerados. Tampoco teníamos un sistema de seguimiento y gestión de artículos definido, nuestra preocupación fundamental era tener contenido para las diferentes secciones que se habían determinado y que aquella estructura funcionase.

Había que precisar en qué formatos se podrían consultar los artículos y en los dos primeros años optamos por poder ver los artículos en HTML y PDF.

A partir del quinto número, haremos desaparecer el HTML y quedará solo el formato PDF por ser más práctico y rápido y haberse consolidado claramente.

Cuando comenzamos a ver que la revista empezaba a funcionar, que íbamos recibiendo artículos, sobre todo por la intensa labor de contactos de Ana y por la amabilidad y esfuerzo de muchos de los autores, nos planteamos la posibilidad de introducirnos en alguna base de datos que nos diera más visibilidad.

Es complicado entrar en bases de datos porque algunas tienen requerimientos difícilmente asumibles para revistas que están empezando, pero comenzamos probando con Dialnet. Dialnet nos incorporó sin grandes dificultades, cosa que es de agradecer y que valoramos muy positivamente. El apoyo de Dialnet fue clave porque nos ayudaría a entrar en otros índices.

Al poco tiempo pudimos integrarnos en *Latindex*. La incorporación en este índice fue enriquecedora para la revista porque establece una serie de criterios de calidad de las publicaciones. Esos criterios nos sirvieron de guía para marcar una ruta que mejorase *Cabás*.

Transcurridos ya los primeros números, tomamos algunas decisiones que optimizarían la revista. En un principio, no se numeraban los artículos por ser una publicación online con acceso al artículo a través de buscadores e hipervínculos, pero vimos que la numeración es un dato importante a la hora de generar citas en algunos formatos, así que comenzamos a introducirla. También se empezaron a incorporar las propias citas de los artículos para facilitar a los autores sus referencias. Nos decidimos por el formato Norma ISO 690-2 porque nos parecía muy adecuado para las citas en Internet. En el futuro incorporaríamos los formatos APA y UNE-ISO 690:2013.

Otro asunto importante que debíamos tratar era el diseño de la revista. Como en cualquier otro producto, la parte gráfica y artística es un factor decisivo para atraer al lector. Teníamos que cuidar los aspectos más estéticos de la publicación. El primer número no lleva entonces portada aunque se incorporará posteriormente. Al resto de los números se les dota de una portada con una imagen escolar.

Se ve la conveniencia de unificar el formato de los artículos aplicándoles características comunes, así que se define una plantilla y se empiezan a adaptar los artículos a la misma. Esa plantilla ha ido evolucionando paulatinamente e incorporando nuevos elementos.

Al inicio de la revista no nos planteamos de forma rigurosa un sistema de seguridad. Con el paso del tiempo ese sistema se ira mejorando y sistematizando, realizando las copias con más frecuencia y en diferentes medios, combinando duplicados locales y *online*.

A finales de 2011 *Cabás* sufre su mayor revés, la pérdida de su subdirectora, Ana María Chacón. El fallecimiento de Ana supone un duro golpe para el equipo en la

parte personal y, asimismo, es una fatalidad para la publicación que queda sin una importante y fundamental colaboradora, que hizo nacer la revista y que vivió con especial ilusión cada número.

Llegados a este punto, ya con un nutrido número de artículos, tenemos que optar por una decisión importante para la revista como fue el incorporar la evaluación por pares ciegos ("peer review"). Pablo Álvarez insiste en este punto para que la revista tenga un reconocimiento científico, pero presagiamos que puede haber obstáculos que van a complicar el proceso. La decisión de la evaluación por pares ciegos hace que una revista no dependa de su propio equipo, sino de los evaluadores. Pensamos que podría haber solicitudes de evaluación no respondidas, retrasos en las evaluaciones, dificultad en encontrar personas especializadas en las distintas temáticas… Además, la evaluación por pares ciegos conllevaría aumentar el trabajo de gestión y asegurarnos de tener los artículos con una mayor anticipación.

"Supone, asimismo, un desafío para los gestores de revistas, pues implica, entre otras cosas, tejer una amplia red de colaboradores, serios y rigurosos, que, generosamente, inviertan su tiempo y energía en mejorar el proyecto editorial, y establecer cauces de comunicación claros y constantes entre el equipo editorial y entre éste y los autores y revisores." (Huerta, 2016)

"El continuo aumento del número de revistas y artículos en todo el mundo, impulsado principalmente por la publicación online, no está acompañado en la misma proporción por el número de investigadores, lo que ha ocasionado la saturación del minucioso trabajo de revisión por pares. De este modo, es cada vez más difícil obtener buenas revisiones dentro de los plazos prescritos por las revistas – y deseados por los autores" (Nassi-Caló, 2015)

Barajamos las ventajas y las dificultades y optamos por dar un paso adelante e incorporar este tipo de evaluación. Esta decisión fue esencial para apuntalar el carácter científico de la revista, aunque tuvimos que superar los inconvenientes previstos porque fueron apareciendo. Uno de los primeros inconvenientes era la subjetividad en el formato de evaluación de cada evaluador, para solventar este problema se creó una plantilla de evaluación, forma de que todos los evaluadores siguieran una misma estructura.

A partir de 2013, los esfuerzos se empiezan a centrar en mejorar la difusión de los artículos. Vemos que en el mundo académico existe un gran interés por parte de los autores en el impacto de la revista, que se traduce en un considerable número de citas de los artículos que hay en ella. A partir de aquí, podemos apreciar una comercialización del saber y se podría reflexionar sobre la correspondencia del número de citas de un artículo con su nivel de interés y calidad científica. Hasta este año no nos preocupó en exceso que un artículo tuviera un determinado número de citaciones, sino que la revista incorporase temas variados, singulares y de interés, pero vimos que había que combinar ambos aspectos. Para nosotros, era importante

que los autores pudieran cumplir los requerimientos que exigen distintas instituciones académicas y dar la mayor difusión posible a sus trabajos.

"El acceso y promoción en la carrera profesional universitaria se lleva a cabo a través de sistemas de reconocimiento de méritos de carácter racional-burocrático. Su finalidad explícita es asegurar la racionalidad del sistema en términos de calidad, igualdad y servicio a la sociedad. Sin embargo, su aplicación puede producir efectos no deseados pervirtiendo dicha racionalidad." (San Fabián, 2020)

Por lo comentado, finalmente consideramos esencial la entrada en los diferentes índices y bases de datos. Este cometido se complica porque hay índices cuya respuesta se puede demorar hasta más de un año, es una labor lenta y costosa, rellenando formularios que, en muchas ocasiones, no son fáciles de localizar pero, poco a poco, y tras algunos años de insistencia, la revista ha conseguido entrar en algunas de las más prestigiosas bases de datos y hoy en día continúa intentando incrementar su presencia. Actualmente se integra en BIBLIOTECA CENTRAL DE EDUCACIÓN, DOAJ, ERIHPLUS, CSIC-CCHS, DIALNET, DULCINEA, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, GOOGLE SCHOLAR METRICS, ISOC, LATINDEX, MIAR , REBIUM, REDINED, ULRICHWEB, A360grados, SJIF, OEI, TODOPATRIMONIO, BIBLIOTECA NACIONAL.

La entrada en los índices facilita la difusión y el conocimiento de la publicación. Además de la presencia en los índices, en los últimos números vamos mejorando algunos otros aspectos, como la incorporación del DOI (Digital Object Identifier). Incorporar DOI no ha sido tarea fácil para un centro pequeño, se ha tardado bastante tiempo en conseguir, pero con ello avalamos la fiabilidad a la hora de localizar los artículos.

La principal función del DOI es garantizar la localización de los objetos de la revista, aunque cambien sus URL, pero también puede utilizarse para referenciar a los autores en la base de datos de ORCID, o como copia de seguridad de los PDF de los artículos. En nuestro caso, procuramos exprimir al máximo todas las posibilidades que nos ofrece la herramienta.

Con el paso de los años se ha ido mejorando en la definición de la política editorial e incorporando las traducciones al idioma inglés de varios apartados de la revista. Se ha mejorado el posicionamiento en Internet de manera notable, siendo localizable la revista de forma fácil y sencilla en los buscadores, solo con la búsqueda de la cadena "patrimonio histórico educativo" ya aparece en la primera página de Google. Además, se ha atendido al *software* de gestor de contenidos, manteniéndose en la última versión actualizada.

Asimismo, hemos atendido a la consulta estadística de las entradas a *Cabás*, incorporando en los últimos años la herramienta Google analytics, que ofrece abundante información sobre las entradas de la revista: visitas en segmentos temporales,

número de visitas según la localización de acceso, usuarios en línea en tiempo actual, idioma de los usuarios, etc.

Ya alcanzado el vigesimoquinto número, *Cabás* ha conseguido superar el reto de sobrevivir ejemplar tras ejemplar cada junio y diciembre desde el 2009. Cada número es un desafío y el superarlo no te garantiza poder llegar al siguiente. En todos estos años nos vamos acercando a las veinte mil visitas y estaremos alrededor de los ciento cincuenta artículos de investigación, contando con decenas más de artículos en otras secciones de la revista.

Este esfuerzo, cuyo mayor mérito pensamos que es la continuidad durante muchos años, ha sido reconocido con el Premio Manuel Bartolomé Cossío convocado por la SEPHE en 2020. El premio ha supuesto una inyección de ánimo e ilusión en el equipo para continuar con la labor.

Actualmente existen nuevos proyectos. Una de las iniciativas ha consistido en la realización de los PDF de los ejemplares completos, incluso habilitando la posibilidad de encargar un ejemplar impreso abonando, por parte del lector, los costes exclusivamente de impresión. El usuario también puede descargarse los PDF para imprimirlos directamente o enviarlos a una imprenta de su elección. Los PDF de los ejemplares completos se han rediseñado para que se permita la impresión a doble cara.

Está en proyecto dotar de DOI a los artículos antiguos, introduciendo todos sus datos. En la labor de introducción de DOI también se ingresará el ORCID de los autores.

En la revisión de los PDF de los primeros artículos, se ha regulado el sistema de numeración y se ha añadido una cabecera identificativa de la revista.

Por otro lado, se ha solicitado entrada en nuevos índices y bases de datos. Recientemente, copias impresas de la revista se han registrado en la Biblioteca Central de Educación (Calle San Agustín, Madrid).

Otra de las tareas actuales de *Cabás* es incrementar las citas de nuestros colaboradores en otras revistas científicas. Ya estamos alrededor de las ciento cincuenta citas en revistas indizadas en SCOPUS y este número va incrementándose de día en día. La progresión de citaciones es actualmente geométrica. La inclusión del DOI y la presencia en DOAJ son dos factores claves en este sentido. Los últimos números están registrados en estas bases de datos de forma completa, pero tenemos como reto actual el introducir los ejemplares anteriores para completar toda la revista.

También tenemos, como cometido actual, incrementar la internacionalización y presencia de la revista en otros países. *Cabás* se concibió con una vocación regional, se transformó en una publicación nacional y va encaminada, desde los últimos años, a una internacionalización. *Cabás* tiene multitud de artículos de fuera del ámbito nacional, pero deseamos una mayor expansión hacia otros países. Una de las medidas que se han tomado, para aplicar desde el número 25 en adelante, es incorporar resúmenes en idiomas nativos de sus autores y hacer lo mismo con el texto de los artículos, pudiendo estar el artículo colgado en red en varios idiomas distintos.

Con la llegada de este número 25, hemos querido hacer una parada de reflexión sobre los distintos temas tratados en la revista. Pretendemos hacer un resumen de las opiniones, desde un punto de visto personal, de autores que han colaborado con nosotros en estas temáticas y, a la vez, valorar la contribución de nuestra publicación y otras publicaciones en el compromiso con la difusión del conocimiento del patrimonio histórico educativo. Este es el objeto del presente libro.

Comienza la publicación con estas reflexiones que he titulado "A modo de prólogo: *Cabás*. Experiencia en el nacimiento y evolución de una revista" en donde he desmenuzado cómo me planteo en 2009 el objetivo de hacer en el CRIEME de Polanco una revista digital sobre el patrimonio histórico educativo. En estas líneas, he recorrido todos los pasos posteriores dados para que, a partir de lo que era una idea inicial relativamente poco ambiciosa, llegásemos a lo que en la actualidad es esta revista.

Mi compañero en la redacción de *Cabás*, junto con Ana María Chacón, José Antonio González de la Torre a continuación quiere hacer "Un alto en el camino con

motivo de la aparición del número 25 de *Cabás*" para resaltar las funciones que una publicación como esta cumple dentro del panorama de la conservación y difusión del patrimonio histórico educativo, tanto en el ámbito cercano de Cantabria como a nivel español e internacional.

Pablo Álvarez Domínguez, de quien ya he resaltado su valiosa aportación para la buena marcha de *Cabás*, realiza en "El museo pedagógico: escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo" una aproximación a lo que deben ser los museos pedagógicos, unas instituciones posibilitadoras de muchas más actividades que la mera contemplación de colecciones de objetos utilizados en las actividades didácticas de otro tiempo.

María Victoria Cabieces Ibarrondo en "La arquitectura escolar" detalla cómo fue su proceso de especialización en la investigación sobre la historia de la arquitectura escolar y, también, recorre las aportaciones que otros investigadores han plasmado en libros y revistas especializadas, incluida *Cabás*, sobre la historia de las construcciones escolares en España.

Eulàlia Collelldemont Pujadas realiza, a continuación, unas "Reflexiones personales: de los objetos de la educación a los museos pedagógicos virtuales. El repensar lo mágico de lo que aparece en pantalla" donde, tras una mirada hacia su propia biografía con los primeros contactos que ella recuerda con los objetos del pasado escolar, explicita las posibilidades de los museos virtuales de educación, lo que ha aportado *Cabás* y lo que quedaría por hacer en la museología educativa.

Es Antón Costa Rico quien en "Los profesores: ¿artesanos (o) intelectuales / artesanos (e) intelectuales? Un apunte desde las aportaciones de la cultura material de la escuela" nos recuerda lo novedoso hasta hace poco de las investigaciones sobre la cultura material de la escuela, rescatando en esta mirada a un pasado relativamente cercano los años de elaboración de su tesis doctoral en la que ya realizó una aún incipiente arqueología escolar que, afortunadamente, se ha ido expandiendo a muchos otros investigadores e investigadoras, teniendo *Cabás*, a la que desea larga vida, una cierta culpa de esa expansión.

Agustín Escolano Benito con "Las cosas del cabás y del aula. Del silencio a su lectura" juega con el nombre de la revista *Cabás* para comparar esa cartera escolar con la memoria de las personas, que también sirve para guardar cosas de la infancia ya pasada. Y que los museos escolares (con sus posibilidades de exhumar objetos e imágenes e interpretarlas) pueden ayudar en ese ir y venir de muchos recuerdos del olvido a un nuevo revivir.

"La actividad corporal en la escuela en los números de *Cabás* aparecidos" es el artículo en el que Antonio David Galera Pérez sitúa a la actividad física en el conjunto de las disciplinas escolares para analizar, a continuación, de manera muy detallada los contenidos que hacen referencia a la actividad corporal aparecidos en

Cabás a lo largo de sus años de existencia, aportando además posibles nuevas líneas y acciones de investigación en este aspecto concreto dentro de la historia general de la escuela.

José María Hernández Díaz en "La enseñanza en España, del Antiguo Régimen al Reglamento de Pablo Montesino (1838). La aportación de *Cabás*, revista de patrimonio histórico educativo" comienza lamentando que las investigaciones sobre la educación en el Antiguo Régimen sean escasas en relación con las de épocas más cercanas a nosotros para a continuación citar, en primer lugar, los nombres de los investigadores que han publicado sobre la educación en este periodo en España y en sus colonias americanas y, en segundo lugar, hacer lo mismo con los del periodo que va de la Constitución de 1812 a 1838; animando a los responsables de *Cabás* a continuar con la publicación de originales sobre estos periodos reseñados.

En "La rebelión de las imágenes", Juan González Ruiz reivindica el valor de las imágenes en el estudio etnohistórico de la escuela, como se ha venido haciendo en el CRIEME de Polanco con la edición anual de *Vidas Maestras*, publicación en la que el relato de la vida profesional de los docentes se ilustra con fotografías, y, sobre todo, con *Cabás*, revista que convierte las imágenes en algo más que un complemento visual, haciendo que las mismas constituyan en ocasiones centro de las propias investigaciones y sean explicativas en sí mismas. Y, para demostrarlo, en una segunda parte de su artículo nos deleita con ejemplos de imágenes que explican ámbitos diversos del pasado escolar.

Ángel Llano Díaz en "La investigación en la historia de la educación del primer tercio del siglo XX" nos da valiosas informaciones, a través de su experiencia personal como investigador sobre la historia de la educación en Cantabria, sobre los distintos lugares donde se puede encontrar la materia prima para estudiar la historia de la escuela (archivos municipales, de centros escolares y de otras instituciones diversas, el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, la Biblioteca Central del Ministerio de Educación, el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca…). Finalizando con un recorrido por los artículos aparecidos en *Cabás* a lo largo de sus veinticuatro primeros números que tienen relación con el periodo histórico del primer tercio del siglo XX.

"*Cabás* [divulgar+difundir]: Doce años al servicio del patrimonio histórico-educativo" es el artículo donde, en primer lugar, José Ramón López Bausela se remonta a sus contactos iniciales con la investigación sobre el pasado de la escuela para, a continuación, ir describiendo el importante papel que determinadas instituciones han ido llevando a cabo en las últimas décadas a fin de fomentar el estudio de la cultura escolar; finalizando con unas líneas sobre lo que ha aportado *Cabás* a esa novedosa manera de abordar la historia de la educación, sobre sus aportaciones concretas visibles (las de evaluador de artículos, aunque sea un trabajo indispen-

sable en esta publicación, no son visibles) a esta revista y sobre algunas propuestas para mejorar la actividad investigadora del CRIEME.

Bienvenido Martín Fraile relata en "Los cuadernos y otros documentos escolares" cómo fueron sus inicios en el mundo de la investigación sobre el patrimonio histórico educativo, muy relacionados con los cuadernos escolares, lo que se ha ido avanzando en España en este ámbito, las perspectivas para el futuro y el papel que en *Cabás* han tenido las investigaciones centradas en los cuadernos y otros documentos escolares, papel que le parece que debería tener más extensión en esta publicación.

"El patrimonio histórico-educativo. Miradas en clave social, política y cívica" es como titula Alejandro Mayordomo Pérez su artículo, donde recuerda los inicios, en los que él fue uno de los protagonistas más destacados, de la investigación y difusión del patrimonio histórico educativo en España y los logros que se han ido consiguiendo, para pasar al repaso de qué artículos de entre todos los que han ido apareciendo desde 2009 en *Cabás* han tenido relación con lo social, lo político y lo cívico, proponiendo líneas de investigación dentro del patrimonio histórico educativo sobre esta temática para un futuro cercano.

Gabriela Ossenbach Sauter es la autora de las "Reflexiones en torno a la investigación sobre la cultura material de la escuela desde la experiencia del Centro de Investigación MANES" donde nos recuerda que su contacto con ese campo de estudio comienza en 1992 con la creación y desarrollo del Proyecto MANES sobre manuales escolares, en el que ella ha participado muy activamente, contemporáneo de lo realizado desde otras instituciones para el fomento de las investigaciones sobre la cultura escolar; entrando *Cabás* a formar parte ya en un más cercano 2009 de esas iniciativas que están consolidando la autonomía del área de investigación del pasado de la escuela en sus múltiples aspectos. Finaliza Gabriela Ossenbach con la referencia de los artículos sobre la cultura escolar en Latinoamérica aparecidos en los veinticuatro primeros números de *Cabás*.

Finaliza *Reflexiones sobre el PHE* con un artículo de Sara Ramos Zamora titulado "Memorias de la escuela a través de la revista *Cabás*", donde señala, primero, cómo fueron sus comienzos en la investigación en torno a la cultura material de la escuela para pasar, a continuación, a realizar un recorrido por los inicios y consolidación de ese campo de investigación en España gracias a las acciones de varias instituciones. Termina su artículo detallando las aportaciones aparecidas en *Cabás* sobre la historia de la educación de las mujeres y con el deseo de una larga vida para esta publicación.

Y acabo, como no podía ser de otra manera, agradeciendo cada colaboración, cada texto recibido y cada sugerencia realizada a lo largo de estos años de vida de *Cabás*. También finalizo con mi agradecimiento a las personas que participan en

este libro, que consideramos grandes expertos en sus respectivos campos y con las que siempre hemos contado y nos han apoyado.

Bibliografía

Hernández-Huerta, J. L. (2016). La gestión editorial de revistas científicas hoy. La revisión externa de originales y el «corte del editor». *Revista ORL*, *7*(2), 125-126. https://doi.org/10.14201/orl.14168

San Fabián, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, *1*(1), 23-44. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208

Nassi-Caló, L. (27-03-2015). Revisión por pares: modalidades, pros y contras. *Scielo en perspectiva*. https://blog.scielo.org/es/2015/03/27/revision-por-pares-modalidades-pros-y-contras/

Un alto en el camino con motivo de la aparición del número 25 de *Cabás*

José Antonio González de la Torre
Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

Resulta difícil, en términos absolutos, decir de una persona que es joven o que no lo es. De una revista, podríamos afirmar algo parecido.

Aunque el valor numérico que refleja la fecha de nacimiento de una persona sea algo indudable, cuando hablamos en términos cualitativos y nos preguntamos sobre alguien si es joven o si ha alcanzado ya la madurez, la claridad desaparece.

Siglos atrás, una persona era vieja con una edad a la que en la actualidad ya no lo sería.

Nicolás de Cusa, al inicio de su obra *De venatione sapientiae*, de 1462, manifiesta tener prisa por dejar a los que vengan tras de él sus "cacerías de la sabiduría", ya que no sabe si tendrá mucho tiempo por haber cumplido los sesenta y un años… A esa edad, hoy en Occidente la gente se ve con una expectativa de vida aún amplia.

La edad de las revistas, como la de las personas, también depende de muchos factores que hacen que el mero dato numérico de cuándo apareció su primer número sea solo orientativo. Por eso, no me atrevo a calificar a *Cabás* de revista joven, ni de veterana, ni de ninguna otra forma.

Si la comparamos con *Revista española de pedagogía* o con *Arbor*, nacidas ambas publicaciones dentro de la potente estructura del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y ya con más de setenta y cinco años de existencia, *Cabás* sería una revista recién llegada y modesta en cuanto a los medios de los que dispone. Sin embargo, vista en el contexto concreto de su nacimiento y desarrollo, la revista *Cabás* ha conseguido superar el difícil reto de sacar a la luz, de manera ininterrumpida, veinticinco números, algo difícil de prever cuando comenzó su andadura a mediados de 2009.

Por ello, dada esta relativa madurez alcanzada, es un buen momento para hacer un alto en el camino y, alejándonos un poco del día a día de su elaboración, reflexionar sobre lo realizado hasta el presente y vislumbrar en la medida de lo posible su futuro.

Y se nos ocurrió que la mejor forma de hacer este elemental examen de conciencia era dar la palabra a quienes, aportando sus escritos, han sido los imprescindibles protagonistas durante estos veinticinco números de *Cabás*. Por ello, para este libro se pidió a los investigadores e investigadoras que han publicado artículos en *Cabás* que olvidaran su manera habitual de trabajar e hicieran reflexiones lo más espontáneas posible relacionadas con ese que para ellos y ellas ha sido un foco de su actividad intelectual: el estudio de la cultura escolar.

Este ejercicio de introspección, detenerse para analizar dónde estamos, cada uno debe realizarlo obligatoriamente desde su propia perspectiva. Nadie, siguiendo a Ortega, puede en este sentido prescindir de ella. Porque el primer contacto con la

investigación sobre el patrimonio histórico educativo en cada caso habrá estado mediatizado por una circunstancia concreta.

También la propia revista *Cabás*, como los acontecimientos de la vida de cada persona, surgió en un contexto específico, al que me voy a referir.

En el año 2005, Juan González Ruiz recibe el encargo de los entonces responsables de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria de poner en marcha un centro que protegiera y difundiera el patrimonio histórico educativo. Como se puede leer en este libro más adelante, Juan González no era un recién llegado al ámbito de la cultura de la escuela, pues había desarrollado diversas acciones respecto a ella desde tiempo atrás.

A finales de ese mismo año 2005, y una vez resuelto el concurso de méritos convocado por la citada Consejería de Educación, nos incorporamos al Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco Ana María Chacón, José Miguel Saiz y yo.

Los objetivos de la actuación que íbamos a desarrollar intentarían abarcar todo el espectro de lo que es la protección y difusión del patrimonio histórico educativo.

En primer lugar, y como se disponía de un edificio con espacio para exposiciones permanentes y temporales, además rodeado de un amplio parque, se comenzó la instalación de las exposiciones en todas las salas. Ello iba a permitir las visitas de los grupos de los centros escolares, de alumnos de la Facultad de Educación, de asociaciones de personas mayores, etc.

Por otra parte, se fue creando, con un tesauro específico, una biblioteca especializada en manuales escolares, además de una hemeroteca y un archivo.

El centro realizó desde sus inicios actividades de difusión en los propios centros educativos con un programa muy ambicioso.

Se elaboró, ya incluso desde ese mismo año 2005, un libro cada curso con testimonios de la vida profesional de los docentes jubilados en Cantabria que querían participar. Se le llamó *Vidas Maestras* y se continúa haciendo hasta hoy.

Todo esto obligó a un trabajo muy intenso porque exigía la creación de una estructura muy variada para la que no había apenas referencias concretas en las que fijarse. Pero el resultado, no obstante, iba siendo muy positivo.

Sin embargo, cuando ya habían pasado más de tres años desde la puesta en marcha del centro valoramos que había dos aspectos importantes sobre los que no habíamos desarrollado una dinámica apropiada.

Uno de ellos era la creación de un marco normativo que obligara a los centros educativos públicos al control de sus materiales que pudieran ser calificados como poseedores de algún valor histórico.

Afortunadamente, y como también se puede leer más adelante en esta publicación, pasado un tiempo la Consejería de Educación publicó unas normas que sentaban un precedente en toda España acerca del cuidado que deben tener los centros educativos públicos con sus materiales históricos, evitando así la desidia que durante décadas provocó pérdidas patrimoniales muy importantes.

Y el segundo de los aspectos que el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela no había desarrollado suficientemente era el del fomento de la investigación.

Fue entonces, a finales de 2008, cuando José Miguel Saiz propone, y consigue sacar adelante, la creación de una publicación digital sobre patrimonio histórico educativo.

Aunque se barajaron otras opciones, como la de una publicación en papel o una publicación digital continua no seriada, la decisión que se tomó fue el editar una revista digital con periodicidad semestral.

El formato en el que se pensó fue el que se ha ido manteniendo hasta la actualidad, aunque, como señala José Miguel Saiz en el artículo con el que comienza este libro, sin el rigor académico que ha ido adquiriendo progresivamente.

Esa publicación recibirá el nombre de *Cabás*. El porqué de ese nombre lo explicaba la entonces consejera de Educación en la Presentación del primer número: "Como el cabás que da nombre a la publicación -ese cabás donde los niños y las niñas ponían antes de salir para la escuela tantas ilusiones en forma de cuadernos, libros, útiles de escritura, juegos para el recreo y algo para comer-, nuestra revista *Cabás* también aparece en su primer número con ilusiones plasmadas en forma de artículos, experiencias o testimonios gráficos que, sin perder su valor divulgativo, poseen un indudable rigor científico."

Desde el primer momento, José Miguel Saiz asumió el peso fundamental en la responsabilidad de la nueva revista, acompañado por la ilusión de Ana Chacón hasta que el destino se lo permitió.

Cabás buscaba ser una herramienta ágil que facilitara la rápida difusión de los estudios que los investigadores de la historia de la educación fueran realizando.

Pero no solo quería ser un vehículo para dar a conocer lo realizado, sino de alguna manera también un mecanismo para incentivar las investigaciones. Porque la existencia de *Cabás* podía animar a elaborar en forma de artículo, relato escolar o experiencia investigaciones que, si no, se quedarían quizás solo en anotaciones para incluirlas en futuros libros.

Y eso fue especialmente importante para los investigadores sobre la historia de la educación de Cantabria. Porque los especialistas en historia de la educación de Cantabria eran pocos, pero muy centrados en sus investigaciones. Con ellos, el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios tenía una relación muy cercana

debida, entre otras cosas, a la consulta que periódicamente realizaban de materiales disponibles en el centro. Y, por ello, para estos investigadores, fueran sus contenidos específicamente sobre la historia de la escuela en Cantabria o no, el tener como referencia la posibilidad de publicar contenidos en *Cabás* suponía un estímulo y para la Consejería de Educación, titular del centro de Polanco, una satisfacción por difundirse a través de *Cabás* la educación de otro tiempo en lugares cercanos.

Pues bien, una vez descrita sucintamente la manera en la que surgió *Cabás*, en este alto en el camino para la reflexión nos debemos hacer la pregunta de si ha merecido la pena el esfuerzo desarrollado para los resultados que se han obtenido.

Y vamos a dar varias respuestas a esta pregunta, y desde diferentes ángulos.

La primera respuesta es que una actuación como la publicación semestralmente de *Cabás* es ya positiva por el mero hecho de haber tenido continuidad, de haberse mantenido a lo largo de casi doce años.

Todos sabemos que las instituciones ponen en marcha muchas iniciativas que son efímeras. En ese sentido, *Cabás* -como el citado libro *Vidas Maestras*- ha sido un ejemplo de persistencia. Ni una circunstancia tan desfavorable para esa continuidad como el mal paso, en sentido literal, dado por José Miguel Saiz en un bonito acantilado de la costa cantábrica, y que le llevó directamente al hospital, impidió la aparición puntual de *Cabás*.

La segunda respuesta la hemos señalado ya más arriba. Una institución como el centro de Polanco debe, a los investigadores e investigadoras de la historia de la escuela, ya sean de España o de otros países, favorecerles el que dispongan de una plataforma donde poder publicar sus investigaciones. La obligación de las instituciones no es tanto el hacer las cosas, en este caso investigar, como el favorecer el que las personas las puedan llevar a cabo.

Y, desde un tercer ángulo, debemos responder que *Cabás* es necesaria por el valor en sí mismos de los artículos y el resto de los contenidos que ha ido publicando a lo largo de sus veinticinco números.

De esto último yo personalmente no llego a darme cuenta cuando estamos ultimando la aparición de un número de *Cabás*. En esos momentos no hay la tranquilidad y el sosiego necesarios para apreciar el valor de los contenidos que van a aparecer en la revista.

Es en otros momentos, ya con más calma, cuando uno puede acercarse de otra forma a los artículos de *Cabás* y logra apreciar el valor que poseen. En las largas esperas de los aeropuertos o durante los propios viajes, con la tableta en las rodillas es cuando yo puedo disfrutar de verdad de la lectura de la vida de Claudio Moyano o de lo que eran los batallones escolares o de muchas otras cosas de *Cabás*. Y entonces uno se da cuenta de que sí, de que ha merecido la pena el esfuerzo.

Además, el hecho de que parece que vamos hacia una época donde la lectura de contenidos que amplían, en sentido kantiano, el conocimiento, se está convirtiendo en algo residual debido a que la gente dedica su tiempo a otras actividades, en especial al aire libre, hace que se deba valorar el granito de arena que publicaciones como *Cabás* realizan para evitar esa inercia hacia el poco interés por lo escrito de la población en general, incluidas personas muy destacadas en profesiones de tipo científico.

Y finalizo, para no demorar más la lectura de las reflexiones seguro que más interesantes de muchos de los que han hecho posible la existencia de *Cabás*.

Solo, en este ejercicio de reflexión un tanto alejado de lo académico, para acabar quiero explicar cuál fue mi primer contacto con la cultura material de la escuela.

Era a mediados de los setenta. Ya con la mayoría de edad y el carné de conducir, aquella tarde de finales de septiembre nos llevó a la fiesta de otro pueblo relativamente cercano a aquel en el que yo pasaba los veranos. El pueblo se llama Villangómez y ha sido la única vez que he estado allí.

A pesar de que aún era de día, la tarde en ese pueblo burgalés era desabrida, con un viento helador tremendamente desagradable que hacía que los pocos que estábamos en la plaza intentáramos refugiarnos al abrigo de alguna pared resguardada del pertinaz norte. Cómo sería aquello que alguien, se supone que tenía alguna autoridad, se dirigió donde estaban los músicos de la reducida orquesta y, cogiendo el micrófono, nos dijo a los asistentes que allí no se podía estar y que lo trasladásemos todo a la escuela.

Ayudamos a los músicos a llevar sus enseres y, de repente, nos vimos en un lugar donde parecía que se había detenido el tiempo. La pequeña escuela, que llevaba sin duda unos cuantos años cerrada, conservaba aún sus pupitres alineados frente a la mesa del profesor. No recuerdo si había algún retrato de Franco o más utillaje escolar, ya que rápidamente nos afanamos en apartar los pupitres modelo Museo Pedagógico para apilarlos en una esquina y que la fiesta interrumpida pudiera proseguir. Pero, sería por lo poco animado del festejo o para aislarme un tanto de la música que retumbaba en un local tan pequeño, de repente me puse a pensar que esos pupitres en desuso nos enseñaban cosas -aunque yo, niño de colegio de pago de Santander, no las hubiera experimentado-, que no eran objetos sin vida, sino que eran manifestaciones de otra época, de otra España, que ya entonces había desaparecido.

El museo pedagógico: escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla

Introducción

Con la finalización de la Licenciatura en Pedagogía (Plan 98) en la Universidad de Sevilla en el año 2004, se cerraba una etapa importante para mí, en la que había adquirido un nutrido grupo de conocimientos, competencias y actitudes fundamentales para seguir navegando por las aguas del mar de la educación; aguas que desde bien pequeño me habían seducido y conquistado en cantidad. Aún no del todo saciado de aprendizajes pedagógicos, me aventuré a realizar estudios de doctorado gracias a una beca de Formación de Personal Investigador (FPI) de la Junta de Andalucía, que culminaron a principios de 2010 con la defensa de mi tesis doctoral titulada "Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación: el Museo Pedagógico Andaluz y sus posibilidades didácticas". De esta forma, y en cierto sentido, puedo entender que vino a consolidarse mi particular interés por el estudio del patrimonio educativo en general, y por el museismo pedagógico en particular, como novedoso yacimiento de investigación en el ámbito de la Historia de la Educación como disciplina científica. Un par de años más tarde, en 2012, junto con mi equipo de investigación -liderado en ese momento por la profesora M.ª Nieves Gómez-, tras un arduo trabajo y proceso de negociación institucional, se hacía efectiva la inauguración del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Este y otros tantos proyectos de diversa índole en este ámbito de la conservación y puesta en valor del patrimonio educativo empezaban a ver la luz con fuerza por toda la geografía española, al hilo de la fundación en 2003 de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE). Fue en esta etapa, concretamente en 2009, cuando José Miguel Saiz y Ana M.ª Chacón del CRIEME impulsaron e hicieron realidad el sueño de crear la primera revista digital española dedicada específicamente al estudio del patrimonio histórico educativo, y a la que bautizaron con el nombre de *Cabás*. Ese objeto perteneciente al ajuar etnográfico de la cultura de la escuela, que el Diccionario de la Lengua Española define como "maletín pequeño; especie de cartera en forma de caja o pequeño baúl, con asa, usada para llevar al colegio libros y material escolar". Hoy, parafraseando tal definición, podemos concebir a la revista *Cabás* como una gran maleta pedagógica virtual, que a modo de baúl -con o sin asa-, aglutina un rico legado bibliográfico en torno al patrimonio histórico educativo como ámbito de estudio para compartirlo con toda la sociedad.

Aún recuerdo cuando José Miguel y Ana, ambos con calurosa ilusión y vital optimismo, me cursaron invitación para formar parte del Consejo Editorial al que le correspondería dar dinamismo y vitalidad a la revista. A pesar de mi juventud biológica y de mis incipientes trabajos sobre patrimonio educativo y museos pedagógicos en aquel momento, confiaron generosamente en mí para tal encargo. Motivo este por el cual he considerado oportuno hacer constar en esta aportación y en esta obra mi especial agradecimiento a uno y a otra, pues, a pesar de la

precipitada partida de la segunda a la otra orilla, hoy sigo con paso firme en este cometido, trabajando con ilusión bajo la comprometida batuta de José Miguel, y empeñado en que *Cabás* termine posicionándose dignamente algún día entre el grupo de revistas científicas de carácter histórico educativo nacionales e internacionales más reconocidas (Hernández, Payà y Sanchidrián, 2019). Así, como coordinador de Relaciones Interuniversitarias del Consejo Editorial de la Revista desde hace ya más de una década, he venido aportando mi granito de arena a este proyecto editorial con mayúsculas, al que aprendí a valorar, a querer, a entender y a respetar como compañero de viaje académico. Un proyecto en el que han tenido una especial relevancia los museos pedagógicos a través de la sección que lleva por título *Centros PHE (Patrimonio Histórico Educativo),* tema que da sentido a mi aportación personal en esta obra, y que versa precisamente sobre el potencial de los museos pedagógicos como escaparates y agentes culturales y educativos en nuestra sociedad. Tras casi dos décadas de interés por el estudio del museismo pedagógico y su didáctica, tanto en España como fuera de ella, quizás pueda entender el lector la pertinencia de la invitación que se me hace en esta ocasión para aportar algunas reflexiones ligadas al hecho de reconocer que el museo pedagógico puede entenderse como un laboratorio de aprendizaje moral y cívico, y como un escaparate contemporáneo de la cultura patrimonial histórico educativa.

Sabedores de que la museología de la educación en España goza de una potente salud cultural, académica e investigadora, ligada al notable trabajo de divulgación y transferencia del conocimiento (Álvarez, 2020) que vienen desarrollando en nuestro país un amplio conjunto de museos pedagógicos de diversa índole (Álvarez, 2016), aprovecho la aparición del número 25 de la revista *Cabás* para compartir con el lector una serie de ideas y de apuntes encaminados a hacer ver que estos museos en tiempos inciertos pueden ser puerta abierta al estudio y al conocimiento del patrimonio histórico educativo; ventana accesible al diálogo con las culturas escolares; y suelo y base material para la Historia de la Educación y la interpretación de la gramática de la escolarización. En cierto sentido, también *Cabás* ha sido, es y ojalá pueda seguir siéndolo por largo tiempo carta de presentación, escaparate y espacio de muestra y exhibición para muchos museos pedagógicos españoles y extranjeros.

1. Los museos pedagógicos como escaparates de la cultura patrimonial histórico educativa: metáforas para la reflexión

> "Si el museo no contribuye a hacernos un poco más humanos, si no nos acerca un poco más a los demás, si no rompe las estructuras que durante tanto tiempo han servido más para dividir y separar que para unir y hermanar a los hombres

> entre sí, su función social no llegaría a realizarse y su razón de ser no tendría demasiada consistencia" (Sola, 2001).

Los museos pedagógicos, más allá de mostrar colecciones históricas de carácter educativo/escolar a modo de escaparates culturales del s. XVI, desarrollan una importante labor como centros de observación y para el deleite de la ciudadanía en su relación con cuantos bienes materiales e inmateriales conforman el patrimonio de la educación. Asumir en estos tiempos que el museo pedagógico es un escaparate social e histórico educativo excelente, pudiera parecer una mera metáfora que se concreta en reconocer simplemente que hemos creado estos museos para la exhibición y observación de un conjunto de piezas patrimoniales ligadas al mundo de la educación del ayer. Sin embargo, reconocer esta misión de escaparatismo social al hilo del museo, que bien pudiera llegar a adquirir cierto sesgo peyorativo a nivel cultural dados los tiempos que corren (Muñoz, 2020), supone también reconocer con ello que el patrimonio educativo es parte de la riqueza cultural de todo ser humano; es un recurso no renovable; contribuye a configurar la herencia colectiva de un pueblo; atribuye identidad, origen y continuidad a nuestras raíces; y, en consecuencia, merece ser visibilizado y preservado de destrucciones indiscriminadas.

Hemos leído o escuchado muchas veces que pensar a través de metáforas hace referencia a un procedimiento intelectual por cuyo medio logramos aprehender lo que en cierto sentido se halla mucho más alejado de nuestro potencial conceptual humano. De esta forma, es mi intención repensar el museo pedagógico sin transponer los límites de lo pensable, utilizando la metáfora como un suplemento a nuestra personal tarea intelectual. Así, vamos a pensar el museo pedagógico esta vez como:

a) Un universo narrativo, literario, poético y estético para estudiar, pensar, sentir y proyectar la historia de la escuela desde el presente. Precisamos espacios museísticos que generen nuevas narrativas literarias y digitales adaptadas, que sean capaces de responder a las necesidades y preguntas de los visitantes. En este sentido, conviene tener en cuenta que, si ofrecemos oportunidades para que el visitante aprenda desde lo tangible, ello contribuirá además al uso de los sentidos como fuente de conocimiento. Diseñar propuestas pedagógicas para una didáctica patrimonial de la expresión, de la contemplación, de la asociación, de la comparación, de la asimilación, etc., en relación con el patrimonio educativo, nos conducirá al desarrollo de una particular narrativa poética que resulte atractiva y significativa para el visitante. La poesía narrativa en estos casos nos puede ayudar a contar historias en forma de verso, incluyendo trama, personajes, escenario, tema y diálogo, integrados en un contexto histórico educativo concreto. Quizás en este recurso didáctico puedan seguir indagando los museos pedagógicos si pretenden captar la atención de nuevos visitantes.

b) Un habitáculo especialmente sensible y sensitivo, que nos permite acariciar las lecturas escolares del ayer interpretándolas desde el presente. Si la lectura propicia evasión y entretenimiento, favorece el aprendizaje, alimenta la imaginación, despierta el interés y la curiosidad, fomenta el desarrollo personal, mejora las habilidades comunicativas, favorece las relaciones sociales, contribuye a liberar emociones, etc., entender el museo pedagógico como un espacio lector, supone concebirlo como un lugar que contribuye desde la historia a activar la inspiración, la imaginación y el surgimiento de nuevas ideas; como un territorio que ha de ir más allá del texto para invitar al visitante a adentrarse en mundos histórico educativos desconocidos, en aras de poder interpretarlos.

c) Un reportaje fotográfico del pasado y del tiempo escolar. La fotografía no es solo objeto histórico, sino que también puede convertirse en agente articulador de la historia de la educación. El valor documental de la fotografía nos ayuda a proyectar contextos, escenarios y circunstancias ligadas al pasado educativo. En este sentido, podemos destacar el potencial de la fotografía como depositaria de información sobre los lugares, objetos y sujetos fotografiados. En un museo pedagógico, las fotografías escolares no deben servir únicamente como objeto testimonial, sino que, además, han de ser usadas e interpretadas como fuente histórico educativa. Y convendría, por otra parte, no olvidar que una adecuada contextualización de las imágenes contribuirá siempre a una mejor comprensión de la realidad socioeducativa, mucho menos sesgada.

d) Un escenario cinematográfico sobre la educación y su historia. El cine es un arte y una técnica. En este caso concreto, nos interesa referirnos al arte de narrar historias, coyunturas, problemas o circunstancias a través del discurso audiovisual y la consiguiente proyección de imágenes. Si el cine es el reflejo del tiempo en que vivimos, de nuestras preocupaciones y nuestros anhelos a nivel personal o colectivo, a través de él el museo pedagógico tiene en sus manos la posibilidad de acercar al visitante experiencias cinematográficas que le ayuden a visibilizar e interpretar el pasado de la educación mediante narrativas e imágenes de la historia de la escuela.

e) Un archipiélago imaginario sobre la historia de la educación. Cuando hablamos de archipiélago, nos referimos a aquel conjunto, más o menos numeroso, de islas agrupadas en una superficie más o menos extensa del mar. Estas islas, que se encuentran cercanas entre sí, son segmentos de territorios fértiles rodeados totalmente por mar. Así, a nuestros museos pedagógicos les corresponde dotar de vida a cuantas islas patrimoniales tangibles e intangibles se relacionan entre sí en sus instalaciones, en aras de poner en valor la necesidad de estudiar, conservar, exponer y difundir las culturas de la escuela.

f) Un yacimiento ritualizado de arqueología escolar. La musealización de los sitios arqueológicos es un deber ligado a los deberes cívicos que tenemos para con la conservación del patrimonio cultural. Musealizar un yacimiento arqueológico con-

lleva crear un espacio para salvaguardar el patrimonio, atesorarlo y mostrarlo a toda la ciudadanía con el fin de que lo conozca. Así, se ha de entender que la musealización de yacimientos arqueológicos escolares está más que justificada, sobre todo si queremos ofrecer a la comunidad oportunidades y momentos para que dialoguen e interactúen con el patrimonio educativo. En estos términos, es importante que la gente asuma la importancia y peculiaridad de esta tipología de patrimonio, para evitar así que cualquier proyecto o sugerencia de musealización fracase.

g) Un espacio para la práctica teatral sobre la escuela del ayer. La participación en actividades teatrales nos enriquece, nos enseña y nos ayuda a aprender deleitándonos. El teatro y la dramatización, en particular, gozan de un enorme potencial para el crecimiento en las vidas de los individuos y de las comunidades. Llamamos teatro aplicado (Motos, 2013) al uso que se hace del mismo en otros escenarios diferentes a los convencionales y con otras finalidades distintas a las del teatro en su tradicional versión. Por ello, invitar a los museos pedagógicos a que den a conocer la historia de la educación y acerquen el patrimonio educativo a la sociedad a través del teatro aplicado es una buena práctica cuyos beneficios culturales y/o educativos pueden ser incuantificables a nivel educativo.

h) Una oportunidad para viajar al pasado de la educación. Algunas interpretaciones de viajes en el tiempo nos sugieren la posibilidad de viajar entre realidades o universos diversos. Así, viajar en el tiempo es posible, siempre y cuando se nos permita la oportunidad de pasear por lugares que nos transportan a diferentes épocas históricas, contextos y escenarios culturales. Desde esta perspectiva, se justifica la conveniencia de que los museos pedagógicos diseñen itinerarios didácticos adaptados a todos los públicos, a modo de viajes imaginarios por la educación, ofreciendo a sus visitantes oportunidades para el encuentro dialógico con el patrimonio de la educación.

Y, al margen de este particular juego de metáforas, que nos permite reflexionar sobre el potencial cultural del museo pedagógico, es preciso reivindicar su derecho a ejercer como dinamizador cultural, para posteriormente convertirse en centro y/o laboratorio de aprendizaje. No se trata exactamente de enfatizar en un aspecto u otro, sino que tal vez sea necesario reconocer que, aunque un museo pedagógico tenga derecho a ser un escaparate cultural de la arqueología de la escuela, también tiene que ser fiel a sus funciones educativas, ligadas en este caso a la necesidad de ofrecer a la comunidad un espacio abierto de aprendizaje histórico educativo para el diálogo con las culturas escolares.

Conjunto de piezas patrimoniales histórico educativas del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En la parte delantera inferior derecha, modelo de cabás en tonos azules.

2. Los museos pedagógicos como laboratorios de aprendizaje: a propósito de sus cartas de presentación en la revista *Cabás*

No cabe duda de que, en las dos últimas décadas especialmente, el museismo pedagógico ha echado raíces a lo largo y ancho de toda la geografía española (Álvarez, 2018). En esta tarea, mucho ha tenido que ver el particular impulso y empeño que ha puesto en el asunto el profesorado universitario adscrito a la Historia de la Educación como área de conocimiento científica, utilizando precisamente el museo como recurso didáctico y como laboratorio de enseñanza aprendizaje, sobre todo en la formación de futuros docentes[1]. No obstante, también es preciso reconocer que, en algunos casos, determinados gobiernos autonómicos[2] sí que han apostado -siempre modestamente- por la musealización del patrimonio educativo para disfrute de toda la ciudadanía. No reconocer en este encargo tal protagonismo com-

1 A este respecto, destáquense en este momento la existencia de los siguientes museos pedagógicos universitarios de carácter presencial: Museo Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel B. Cossío" de la Universidad Complutense de Madrid (1989); Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (1999); Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME) (2009); Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE) (2010); Seminario-Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia (2010); Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva (2011); Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (2012); Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (2016). A este listado se sumará próximamente el Museo Pedagógico "Antonio Molero" de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid).

2 Cítense como ejemplos los casos de las Comunidades Autónomas de Cantabria (CRIEME), Galicia (Museo Pedagóxico de Galicia) y Aragón (Museo Pedagógico de Aragón). Las tres cuentan con un museo pedagógico propio de titularidad autonómica y subvencionado con fondos públicos de cada Comunidad.

partido pudiera ser interpretado como un acto de injusticia y de falta a la verdad. Durante este tiempo, algunos museos pedagógicos han experimentado un claro resurgir en su actividad, otros han visto la luz por primera vez y otros -a modo de proyectos- aún permanecen con la intención de poderse sumar al amplio conjunto de unidades existentes en España (Álvarez, 2016; 2018). En cualquier caso, es preciso destacar también el papel que ejercen en el presente determinados centros patrimoniales y/o museos pedagógicos ligados a iniciativas de carácter privado[3].

En estos tiempos que corren, la divulgación científica contribuye a hacer más accesible la ciencia al público en general, proponiéndose explícitamente la alfabetización científica de la sociedad de nuestro entorno. Y, en esta línea, la revista *Cabás* ha venido desempeñado una importante labor como instrumento de divulgación a modo de escaparate web. Así, se ha puesto al servicio de cuantos museos pedagógicos han querido aprovechar la invitación que se les ha cursado para presentar -mediante texto e imagen fotográfica, y a modo de artículo- su idiosincrasia, características y quehacer pedagógico a toda la comunidad a través de la sección específica que lleva por título *Centros PHE* o, en los primeros números, en otras secciones de la revista *Cabás.* De esta forma, un nutrido grupo de museos pedagógicos españoles, y algunos extranjeros, han encontrado en *Cabás* una oportunidad divulgativa importante para darse a conocer a toda la sociedad.

Nos referimos a un total de 30 casos[4] museístico-pedagógicos, en los que se han dado cita la historia de la escuela con la educación del presente, y que se presentan a continuación en la siguiente tabla. Las páginas de *Cabás* nos muestran en este sentido un conjunto de escenarios extendidos en tiempo y espacio geográficamente hablando que nos permiten pensar e interactuar con la escuela de nuestra niñez; un nutrido grupo de lugares en los que se exponen diferentes expresiones y manifestaciones de la memoria de una infancia escolar pasada. Se trata de territorios que nos pueden ayudar a escuchar e interpretar las voces, las sombras y los silencios de la escuela; de espacios museísticos que nos ayudan a conjugar el verbo enseñar con el sujeto que aprende; de lugares que facilitan la interpretación de objetos, huellas, restos, imágenes, representaciones y lenguajes de la infancia en la escuela de antaño.

3 Particularmente reseñable resulta en este sentido el caso del Centro Internacional de la Cultura Escolar de Berlanga de Duero (Soria).

4 El Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha de Albacete aparece en dos ocasiones (números 3 y 17) debido a que en 2017 se trasladó de sede y se reformaron prácticamente todas las exposiciones.

N.º de *Cabás*/Año	Aportación Museo Pedagógico / Autoría
N.º 1 (2009)	- Centro de Cultura Tradicional Museo de Pusol, Elche: un proyecto singular / Fernando García Fontanet (en el apartado Experiencias).
N.º 2 (2009)	- Museo Pedagógico de Montevideo: José Pedro Varela y el patrimonio escolar en el Museo Pedagógico de Montevideo / José María Hernández Díaz (en Artículos).
N.º 3 (2010)	- Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz de la Universidad de Sevilla: el conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz / Pablo Álvarez Domínguez (en Artículos). - Museo Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense: hacia un museo virtual de educación diferente / Julio Ruiz Berrio (en Artículos). - Museo del niño, 1987-2010. Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha de Albacete / Juan Peralta Juárez (en Experiencias).
N.º 4 (2010)	- Centro propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, campus de Zamora: eslabón de unión entre nuestra historia y los aprendizajes futuros / Bienvenido Martín Fraile. - Recogida y catalogación del patrimonio histórico escolar: El caso del AMEIB, Islas Baleares / Jaume Serra i Barceló, Joan Carbonell Matas y Antoni Aulí Ginard.
N.º 5 (2011)	- De la recuperación del patrimonio escolar a la formación del profesorado: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva / Manuel Reyes Santana.
N.º 6 (2011)	- El Museo Pedagógico de Galicia, Santiago de Compostela / Emilio Castro Fustes.
N.º 7 (2012)	- El Museo Pedagógico de Aragón / Víctor M. Juan Borroy.
N.º 8 (2012)	- Viaje hacia una realidad inacabada: El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla / Pablo Álvarez Domínguez, Marina Núñez Gil y María José Rebollo Espinosa. -Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago de Chile: Identidades y memorias en diálogo con la comunidad / M.ª Isabel Orellana Rivera (en Artículos).
N.º 9 (2013)	- Museo de la Escuela Rural de Asturias, Cabranes / Dolores Fabián Llavona.
N.º 10 (2013)	- Una mirada retrospectiva desde el Museo Escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria / Antonio S. Almeida Aguiar y M.ª del Carmen Ruano Rodríguez. - El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna: recordar el pasado para valorar el presente / Ana Vega Navarro, Luis Feliciano García, J. Diego Santos Vega y Victoria Cruz Núñez.

N.º 11 (2014)	- Museo de la infancia de Pobra de Trives (Orense).Los sistemas educativos españoles con perspectiva histórica. Museo de la infancia de Pobra de Trives. Una oportunidad para la educación / Marcos Sueiro Carballada.
N.º 12 (2014)	- El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa / Paulí Dávila Balsera y Luis M. Naya Garmendia.
N.º 13 (2015)	- Aula Museo de Pesquera (Cantabria), una mirada de su gente y la historia de una escuela / Rosa Pérez Quevedo.
N.º 14 (2015)	- El Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia: una aventura académica en curso / Pedro L. Moreno Martínez.
N.º 15 (2016)	- El Museo de la Pedagogía de Belgrado (Serbia) y la comunicación del patrimonio educativo / Ana Galán Pérez. - Museo de la Escuela Rural de Teruel, Alcorisa: del pupitre bipersonal a la escuela digital / Salvador Berlanga Quintero.
N.º 16 (2016)	- Museo della scuola e dell'educazione popolare de la Università degli Studi del Molise, Campobasso, Italia / Rossella Andreassi, Alberto Barausse y Michela D'Alessio.
N.º 17 (2017)	- El nuevo Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha / Juan Peralta Juárez.
N.º 18 (2017)	- Museo pedagógico "La Escuela de Antaño" de Aldeamayor de San Martín (Valladolid) / Milagros Sanz Rodríguez.
N.º 19 (2018)	- El Museo Pedagógico "La última escuela" de Otones de Benjumea (Segovia) / Juan Francisco Cerezo Manrique y Miguel Ángel Cerezo Manrique.
N.º 20 (2018)	- La Sala Cossío: el Museo Pedagógico de la Fundación Sierra Pambley / Patricia Centeno del Canto. - La escuela de Bothoa, una escuela rural (Musée rural de l'éducation dans les Côtes d'Armor, Francia) / Cédric Binet y Michel Sohier.
N.º 21 (2019)	- Museo de las Antiguas Escuelas en el Parque Temático de la Minería y el Ferrocarril de Utrillas (Teruel, España) / Ayuntamiento de Utrillas.
N.º 22 (2019)	- Museu de Educação (MEDUCA) de Praia (Cabo Verde) / Clara Marques.
N.º 23 (2020)	- El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad / Carmen Sanchidrián Blanco, José Antonio Mañas Valle y Manuel López Mestanza.
N.º 24 (2020)	- Aula escolar del Museo Etnográfico de Terque y Museo de la escritura popular (Museos de Terque, Almería) / Alejandro Buendía Muñoz.

Tabla 1: Listado de Museos Pedagógicos aparecidos, en su mayoría, en la sección Centros PHE de la revista *Cabás* (2009-2020). Fuente: elaboración propia. To-

> dos estos museos pedagógicos, si tienen algo en común, entre otras cosas, es su principal deseo por hacer de ellos mismos auténticos laboratorios de aprendizaje, concebidos como entornos culturales de enseñanza colaborativa, participativa, democrática y cívica. Podría el lector confirmar esta hipótesis, mediante la lectura de cada uno de los trabajos anteriormente reseñados. Así, como ya abordamos en un reciente estudio (Álvarez y Rebollo, 2020), es preciso reconocer que estos museos pedagógicos deben modificar sus modelos y procesos, modernizar sus métodos de trabajo, diseñar y utilizar mecanismos de evaluación para mejorar y extender las buenas prácticas didácticas y buscar su reconocimiento social a través de la participación de todas las personas interesadas de forma compartida.

Al hilo de lo expresado, si los actuales museos pedagógicos quieren seguir trabajando para manifestarse en medio de la sociedad como laboratorios de aprendizaje colaborativo (Rodríguez, 2012), han de plantear actividades prácticas a modo de simulación, para que los visitantes encuentren sentido y/o apliquen lo que van conociendo y/o aprendiendo. Junto a ello, de especial interés resultará la posibilidad de brindar medios para que los mismos puedan compartir en el propio museo sus experiencias, recuerdos, emociones, sentimientos y dudas relacionados con el pasado escolar. En esta dirección, no podemos olvidarnos de la conveniencia de que nuestros museos se equipen de los recursos e instrumentos necesarios para facilitar a los docentes oportunidades para trabajar con el alumnado en cuestiones relacionadas con el estudio y puesta en valor del patrimonio y la memoria de la escuela. Precisamos de novedosas propuestas didácticas que estimulen a docentes y alumnado, facilitándoles motivos y retroalimentación para guiarlos durante procesos de aprendizaje ligados con lo patrimonial histórico educativo. Y todo ello porque no podemos permitir que nuestros museos pedagógicos se anquilosen y se conviertan en meros refugios gestionados y dirigidos casi en exclusividad a la comunidad de historiadores/as de la educación y profesorado de Ciencias de la Educación y, puntualmente, a los futuros docentes.

Precisamente, la museología del enfoque o punto de vista (Hernández, 2007) nos recuerda que no son ni el objeto ni el saber los que constituyen la creación de la relación entre visitante y exposición, sino que es el visitante mismo quien está inducido a explorar el propio museo. En este sentido, los museos pedagógicos tienen que seguir trabajando para, más allá del desarrollo de la investigación histórico educativa sobre el patrimonio de la educación, convertir al visitante en un actor social, protagonista de la gestión de su propio conocimiento y aprendizaje vivencial. El reto estaría en rediseñar museos pensados para y con el visitante. De esta forma, no nos queda otra que augurar nuevos tiempos para nuestros museos pedagógicos. Tiempos en los que el centro de atención se deberá poner en cuestiones como las siguientes: Necesitamos museos que se habitúen a ayudar a razonar al visitante desde una actitud crítica y constructiva; museos que se esfuercen por aprender a ser no solo gestores, sino también transmisores de valores sociales, culturales e iden-

titarios; museos cuyas exposiciones provoquen emociones y contribuyan a evocar sentimientos; museos que se esfuercen por aplicar la pedagogía de la pregunta y por enseñar deleitando para que el visitante pueda enriquecerse y aprender disfrutando; museos que ayuden a hacer pensar y sentir simpatizando con el patrimonio escolar; museos que diseñen actividades didácticas con componentes lúdico festivos.

Hoy, más que nunca, es necesario augurar espacios museísticos que sean mucho más que parezcan. En esta línea, nos planteamos caminar hacia una utopía museístico-pedagógica que nos lleve a disfrutar de los beneficios que tiene proyectar:

a) Museos creativos: si queremos implicarnos con la participación de los visitantes, hay que tratar de aliarse con la creatividad, pensando en maneras nuevas de hacer las cosas, y tratando de buscar inspiración para facilitar formas diferentes de involucrar a las personas con las colecciones. Un museo más creativo es un museo que abre puertas para construir, experimentar e innovar, estableciendo conexiones que fomenten el aprendizaje, el diálogo y la interpretación de la colección de una manera divergente y disruptiva, que salga de los convencionalismos tradicionalmente establecidos.

b) Museos rítmicos: necesitamos museos que huyan de la pasividad y que ayuden al visitante a pulular, a danzar por sus instalaciones, de norte a sur, y de este a oeste; museos que diseñen visitas a exposiciones que resulten fascinantes; precisamos de espacios museísticos que nos inviten a movernos, a interactuar con objetos y con sujetos; auguramos visitantes que se conviertan en bailarines que sean capaces de danzar por los núcleos expositivos. En un museo necesitamos en cuestión, diseñar experiencias rítmicas y melódicas para sus visitantes.

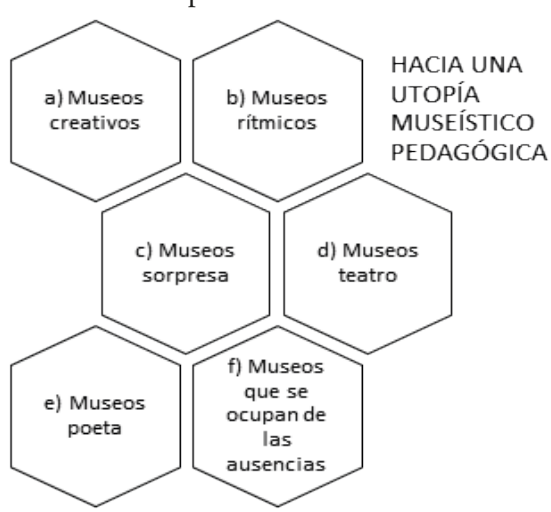
c) Museos sorpresa: la nueva museografía nos insta a crear, manipular y ejecutar sorpresas para captar la atención del visitante en el espacio museístico. La intención no es otra que la de provocar la emoción del sujeto, tratando de despertar su curiosidad y de captar en todo momento su interés. Partimos de la hipótesis de que mediante el componente de la sorpresa con dinamizaciones de carácter lúdico se mejoran las experiencias museísticas del visitante. En esta línea, y en aras de enriquecer las experiencias de aprendizaje a partir de procesos interactivos, conviene ofrecer al visitante oportunidades para que interactúe intuitivamente con los objetos y con los mensajes que se quieren comunicar.

d) Museos teatro: el teatro es entendido como un arte que combina discurso, música, movimiento, gestos, sonidos y escenografía para presentar de forma visible la imaginación, representar historias, mostrar conflictos o compartir ideas, emociones y sentimientos. Así, si entendemos el museo como una obra de teatro, nos interesa especialmente conquistar en este caso al visitante para arrancarle el aplauso más grande y la mayor satisfacción, una vez representada la función teatral. El visitante tiene que encontrar la oportunidad de representar un papel teatral en la visita al museo y, así, esta actividad artística, en su esencia, le va a permitir interac-

tuar con el patrimonio escolar, empatizar con él, plantearle preguntas, escucharlo y, en definitiva, aprender a interpretar y/o cuestionar diferentes puntos de vista.

e) Museos poeta: la poesía es vitamina para el alma humana. El museo pedagógico también puede ayudar a la comunidad a acercarse al patrimonio educativo a través de la poesía, a través de narrativas múltiples, digitales o no. No solo de objetos se nutre el visitante en el museo, sino que, mediante versos, frases, palabras, rimas, sílabas, consonantes, vocales, imágenes o incluso sonidos, puede interiorizar de manera más amena y sensible las características de la educación proyectando una mirada histórica de carácter poético. La magia de las palabras a través de poemas, cuentos, leyendas, canciones, adivinanzas, etc., no harán más que contribuir a hacer de la visita al museo pedagógico una experiencia única, apetecible e inolvidable. Quizás el *Recuerdo infantil* de Antonio Machado, a pesar de su tono melancólico, también nos pueda ayudar a pensar hoy las características de la educación del ayer y sus circunstancias.

f) Museos preocupados por las ausencias: quizás los museos pedagógicos se han preocupado más por dar respuestas educativas y culturales a sus visitantes cotidianos que por atraer a nuevos públicos, que han sido realmente los grandes ausentes en su peregrinar cultural cotidiano. En este sentido, les corresponde llevar a término estudios de público que pongan de manifiesto que existen nuevos grupos a los que atender y nuevas personas a las que ofrecer recursos, experiencias y posibilidades ligadas a la interacción con el patrimonio histórico educativo. A veces, atender a las ausencias es tan importante como despertar los silencios.



Hacia una utopía museístico-pedagógica. Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

Los museos pedagógicos tienen la misión -en el sentido de "tener que hacer", tal y como planteara Ortega y Gasset (1955)- de salvaguardar, conservar y difundir un patrimonio histórico educativo que nos pertenece, y que estamos obligados a legar a las generaciones venideras, pues con él y a través de él encontramos una excelente oportunidad para alimentar nuestro desarrollo identitario personal y colectivo. Pero todo ello sin perder de vista la importancia de desarrollar la función prioritaria de la investigación en estrecha relación con la Academia Universitaria (Vega, 2019), pues estos museos -unos universitarios y otros no-, han de esforzarse por construir discursos que escuchen y atiendan a los visitantes, independientemente de sus edades, sexo, género, clase social, intereses particulares, etc. La sociedad va a necesitar del museo pedagógico en la medida en que lo concibamos como un escaparate para el deleite cultural y como un laboratorio de aprendizaje intergeneracional donde se conservan los artefactos y huellas escolares que serán siempre motivo de análisis e interpretación para una Historia de la Educación que tiene encargado el cometido de estudiar la escuela por dentro (López Martín, 2001). Los museos pedagógicos, en estrecha relación con la universidad, precisan construir espacios para el diálogo, basados en el conocimiento histórico educativo, con el objetivo de servir a la comunidad enriqueciendo las culturas de la escuela.

El estudio del museismo pedagógico en España actualmente es un tema de investigación que ha captado un especial interés entre los historiadores/as de la educación en los últimos tiempos. Así lo pone de manifiesto el amplio número de trabajos, estudios, análisis e informes que sobre el tema se han presentado en diferentes congresos, jornadas[5] , seminarios, etc. y se han publicado en múltiples libros, actas y revistas científicas y de divulgación. A este respecto, no cabe duda de que *Cabás. Revista digital sobre el PHE* ha realizado una importante labor, contribuyendo a dar visibilidad nacional e internacional a los museos pedagógicos en general que, como gestores del patrimonio histórico educativo que son, han abierto puertas y fronteras para darse a conocer ante la sociedad. Así, *Cabás*, durante sus catorce años de existencia ha sido escaparate contemporáneo y recurso de divulgación para estos museos, que sin duda presentan un futuro cultural e incluso turístico alentador a todos los niveles.

Y, por todo lo anterior, no encuentro mejor final para cerrar estas reflexiones que unas palabras de gratitud a la revista y a cuantos la hacen posible, pues no existe

---

[5] En este sentido, resultan especialmente recomendable la consulta de los libros de actas de las Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), que se celebran bianualmente. Hasta el momento se han celebrado ocho ediciones. Cfr. https://sephe.org/jornadas-sephe/

deber más urgente que el de expresar las gracias con tiempo, con convencimiento y con alma. Larga vida para *Cabás*.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, Pablo (2020): Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo. *Tempo & Argumento,* vol. 12, n.º 31, pp. 1-41.

ÁLVAREZ, Pablo (2018): Mapping the Museology of Education in Spain: an examination of where the issue currently stands. *História da Educaçao,* n.º 55, vol. 22, pp. 293-313.

ÁLVAREZ, Pablo (Coord.) (2016): *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad.* Gijón: TREA, Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS).

ÁLVAREZ, Pablo y REBOLLO, Mª. José (2020): Museos pedagógicos españoles y práctica educativa. Evaluación de iniciativas, actividades y recursos mediante la técnica hashtag. *RIDPHE-r, Revista Iberoamericana para el estudo do Patrimonio Historico Educativo,* vol. 6 (00), pp. 1-18.

HERNÁNDEZ, Francisca (2007): La Museología ante los retos del siglo XXI. *Revista e-rph*, diciembre, pp. 1-26.

HERNÁNDEZ, José Luis; PAYÀ, Andrés y SANCHIDRIÁN, Carmen (2019): El mapa internacional de las revistas de historia de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, n.º 4, pp. 45-64.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón (2001): *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX.* Valencia: Universitat de València.

MOTOS, Tomás (2013): Teatro aplicado. Teatro en los museos. Ñaque: Teatro Expresión Educación, n.º 77, diciembre-febrero, pp. 1-9.

MUÑOZ, Óscar (2020): El museo: ¿escaparate o centro de aprendizaje? *SOMA. Arte – Cultura,* 4 de diciembre. En línea: https://yucatancultura.com/columnas/el-museo-escaparate-aprendizaje/

ORTEGA Y GASSET, José. (1955): *El libro de las misiones*. Madrid: Espasa Calpe, 17.

RODRÍGUEZ, Eva (2012): Laboratorios de aprendizaje: un nuevo concepto de enseñanza colaborativa. *Capital humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, Año n.º 25, n.º extra 265, pp. 48-53.

RUIZ, Julio (2006): Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 25, pp. 270-290.

SOLA, Tomislav (2001): Les ponts: un musée dans un contexte de mondialisation. *Museum International*, n.º 209, pp. 57-60.

VEGA, Jesusa (2019): El museo en el siglo XXI: función y representatividad (a propósito del nuevo discurso del MNAC). *Anales de Historia del Arte*, n.º 29, pp. 133-156.

La arquitectura escolar

María Victoria Cabieces Ibarrondo
Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria

La propuesta de la revista *Cabás* para reflexionar sobre el desarrollo de la arquitectura escolar en nuestro país desde el inicio de mi investigación hasta la actualidad me ha permitido revisar lo publicado en los últimos treinta años y constatar el cambio cuantitativo que se ha producido a partir del siglo XXI.

En el curso 1991-1992, la sugerencia para colaborar en el contenido de la revista del XXV aniversario del Instituto de Bachillerato Ataúlfo Argenta de Castro Urdiales me introdujo en el estudio de las construcciones escolares. Un artículo[1] en el que señalaba algunas características de las construcciones escolares de Castro Urdiales fue, circunstancialmente, el comienzo de mi relación y primer contacto con el patrimonio escolar, que en aquellos años apenas tenía predicamento en España.

Posteriormente, como Asesora de Formación del Centro de Profesores de Castro Urdiales, coordiné un grupo de trabajo que investigaba el patrimonio histórico artístico local, destinado al profesorado y alumnado de los centros de primaria y secundaria. Además de ocuparnos de la arquitectura civil y religiosa al uso en los catálogos monumentales, introdujimos la arquitectura industrial y del hierro, legado del pasado minero del municipio, e incorporamos edificios escolares. Se intentaba valorar las construcciones más significativas proyectadas bien por arquitectos de conocido prestigio, como Rucoba o Laredo, o por los de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares. Se editó un libro en 1994 con los elementos patrimoniales habituales y, además, con algunas escuelas del municipio. Tenía un contenido sencillo, dado su afán didáctico y divulgativo, con la imagen del edificio, su nombre, ubicación, cronología, materiales empleados en su construcción, historia, datos del arquitecto y una descripción de sus características.[2]

Cuando comencé a plantearme la realización de una tesis doctoral en 1995 sobre arquitectura escolar en Cantabria, en el mundo académico no concitaba entusiasmo ocuparse de una tipología que no se incluía habitualmente en los catálogos patrimoniales. Pesó más mi convicción de investigar sobre algo que formaba parte de mi cotidianidad como profesora en un centro escolar público, el Instituto Ataúlfo Argenta, que en el pasado había nacido como fundación indiana, el Colegio Barquín. La información era muy escasa, contaba con material documental del archivo municipal y revisaba los catálogos monumentales publicados en algunos municipios de Cantabria para obtener información del patrimonio escolar, pero apenas se incluía. Por interés profesional disponía de libros dedicados a la enseñan-

1 CABIECES IBARRONDO, V. (1992). "El patrimonio escolar del Municipio de Castro Urdiales". En: XXV Aniversario Instituto de Bachillerato Ataúlfo Argenta de Castro Urdiales. Santander: I. B. Ataúlfo Argenta de Castro Urdiales.

2 CABIECES IBARRONDO, V. (coord.). (1994). El patrimonio de nuestros pueblos: Itinerario didáctico en el municipio de Castro Urdiales. Santander: CEP de Castro Urdiales y Caja Cantabria.

za y a la didáctica y de materiales vinculados a la historia de la educación. Entre estos, la conferencia que dio Bartolomé Cossío durante la Exposición Escolar de agosto de 1905 en Bilbao, y en la que reflejó su opinión sobre la construcción y la vida que en ella debía hacerse, además de ponderar los campos escolares, temas muy queridos por la Institución Libre de Enseñanza.[3] Poco después, Julio Sáenz de Barés, que enseñaba en la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao, participó en el IV Congreso Nacional de Arquitectos, celebrado en la ciudad en 1907, donde presentó una ponencia en la que proponía reglamentar la construcción y dar más libertad al arquitecto, lo que le posicionaba frente a los postulados institucionalistas. Ganó el concurso de los planos-modelos de las escuelas graduadas, publicados por el Ministerio en 1912. De nuevo, en 1924, mantenía sus posiciones sobre las construcciones escolares suntuosas y la importancia de la belleza de los edificios para la educación estética de los niños,[4] que colisionaban con la funcionalidad que proponía la OTCE, dirigida por Antonio Flórez a la sazón y mostraban la permanente controversia sobre cómo debía ser la escuela.

Con este bagaje emprendí la investigación, sin tener muy claro si debía realizar un catálogo de centros docentes o si tenía que contemplar una visión más amplia en la que se incluyera otros elementos. A lo largo de los años se fue perfilando esta opción que me permitió adentrarme en la evolución de la enseñanza, la normativa sobre los edificios, las diferentes tipologías, los promotores y los arquitectos que participaron, para resaltar la importancia de cada uno de ellos en la creación de un centro docente. Era prioritario para mí que el trabajo sirviera para valorar y preservar el patrimonio, legado de generaciones anteriores, y que con el abandono de las escuelas rurales se iba deteriorando.

Era notable el número de trabajos sobre enseñanza primaria volcados en la pedagogía y la normativa, la alfabetización de niños y niñas, la situación de los maestros, los métodos y programas, pero con escasa alusión a los edificios, como así señalaba José M.ª Hernández Díaz en un balance historiográfico de 1983 a 1993.[5] Se había publicado un monográfico sobre *Historia de la Educación en España 1857-1970* donde Emilio Lázaro Flores recogía una síntesis sobre los planes de construcciones escolares desde el siglo XIX hasta 1975, que podíamos considerar un precedente.[6] Imprescindible resultó la lectura de la tesis de José Miguel Visedo que se ocupa-

3 COSSÍO M. B. (1906). El Maestro, la escuela y el Material de Enseñanza. Bilbao: Excmo. Ayuntamiento de Bilbao, Sociedad Bilbaína de Artes Gráficas.

4 SÁENZ DE BARÉS, J. (1924). Construcciones escolares. La arquitectura moderna en Bilbao. Bilbao: Echeguren y Zulaica.

5 HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (1994). "Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza". En: GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J., TIANA FERRER, A. (edit.). Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. Colección INVESTIGACIÓN, Número 92, pp. 191-195.

6 LÁZARO FLORES, E. (1975). "Historia de las construcciones escolares en España". Revista de Educación, Núm. 240, pp.114-126.

ba expresamente de la construcción escolar en primaria, de la Ley Moyano a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, y que recogía pormenorizadamente las propuestas que se dieron a los espacios entre 1956 y 1985.[7] También tuve acceso al contenido de las publicaciones que recogían información sobre las escuelas de Valladolid [8] con reflexiones de carácter general y ejemplos concretos para el análisis, y las de Bilbao,[9] en la que se abordaba la enseñanza en España y en Bilbao y se señalaban los aspectos más significativos en distintas etapas históricas, finalmente se recogían los edificios existentes en cada distrito de la ciudad.

Poco a poco iban apareciendo artículos en revistas que abrían nuevas perspectivas sobre el espacio o la relación entre la arquitectura escolar y la higiene.[10] Importante fue la publicación de un monográfico en *Revista de Educación* sobre *El espacio escolar en la Historia*, coordinado por Antonio Viñao y en la que participaron varios especialistas y que también incluía una bibliografía sobre el espacio en su perspectiva histórica.[11] Poco después, la revista volvió a contemplar aspectos relacionados con la construcción de escuelas, el mobiliario, el abandono y la falta de sensibilidad para abordar el espacio escolar.[12] También en la revista *Norba*, de la Universidad de Extremadura, se publicó el estudio de Elena de Ortueta sobre los modelos para

7 VISEDO GODÍNEZ, J. M. (1986). La Construcción escolar primaria en los Centros públicos españoles de 1857 a 1985: Evolución histórica y análisis comparativo. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

8 ALMONACID BECQUER, R. (1989). "Construcciones escolares y Legislación de la Ley Moyano al periodo republicano", pp. 115-131; PARRADO IGLESIAS, C. "Juan Agapito y Revilla, arquitecto de Valladolid: Entre el Regionalismo y la Modernidad", pp.145-169; GONZÁLEZ FRAILE, E. "Arquitectura escolar de vanguardia: el colegio público San Fernando", pp. 171-197. En: MATA PÉREZ, S. (dir.), *Arquitecturas en Valladolid. Tradición y Modernidad 1900-1950*. Valladolid: Colegio de Arquitectos en Valladolid.

9 La Escuela pública en Bilbao, ayer y hoy (1993). Bilbao: Ayto. de Bilbao, Área de Relaciones Ciudadanas y Educación.

10 VISEDO GODÍNEZ, J. M. (1991). Espacio escolar y Reforma de la Enseñanza. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 11, Mayo/Agosto, pp. 125-135; LAHOZ ABAD, P. (1992). Higiene y Arquitectura escolar en la España Contemporánea (1838-1936). Revista de Educación, Núm. 298, pp. 89-118.

11 VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994). Construcciones y edificios escolares durante el Sexenio democrático (1868-1874). Historia de la Educación, Núm. 12-13, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 493-534; Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, pp. 17-74; LAHOZ ABAD, P. (1993-1994). Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas, pp.121-148; ESCOLANO, A. (1993-1994). La Arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum, pp. 97-120; El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía, pp.573-593.

12 LÓPEZ MARTÍN, R. (1997). La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX. Historia de la Educación, Núm. 16, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 65-90; La historia material de la escuela en la España (1875-1945). Bases bibliográficas y documentales, pp. 519-529; COSTA RICO, A. (1997). Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX, pp. 91-112; FERNÁNDEZ ALBA, A. (1997). La expresión arquitectónica en los edificios escolares, pp. 515-518.

la construcción de escuelas de primaria, que avalaba el Negociado de Arquitectura Escolar, así como la aportación de los arquitectos Rute y Sáenz de Barés.[13] Estas lecturas me permitieron ir configurando los contenidos de la investigación en las que opté por analizar centros públicos y privados de primaria y de bachillerato.

En la elaboración de mi tesis doctoral hay dos etapas diferentes: una primera hasta el curso 1996-97, en la que fue muy importante el trabajo de campo por distintos lugares de la región, donde tomaba notas con las informaciones de los vecinos y fotografiaba los edificios, y la investigación en diversos archivos de Cantabria. Y otra más cercana en el tiempo, en mi jubilación, que me permitió retomar la investigación pero veinte años después. Entre una y otra, siempre estuvo presente el estudio del patrimonio escolar aunque sin la exigencia de una tesis, el trabajo diario en el instituto absorbía toda mi dedicación. No obstante la revista *Cabás* me brindó la oportunidad de colaborar y seguir reflexionando sobre aspectos vinculados a la arquitectura escolar de Cantabria, que a decir verdad fueron el embrión de futuros capítulos en mi investigación.[14] La convocatoria de un premio sobre el tema, en 2010, por parte de la Consejería de Educación, me ofreció la posibilidad de ahondar en algunos aspectos que tenía sin desarrollar y me motivó para redactar una síntesis de los capítulos que se debían abordar en un estudio sobre patrimonio escolar.[15]

En 2015 reanudé la tesis, pero el panorama era muy distinto a la década de los noventa. En el siglo XXI, especialmente desde 2010, asistimos a un cambio importante en la investigación sobre la arquitectura escolar que llega hasta nuestros días. Arquitectos, pedagogos e historiadores habían defendido sus tesis, preferentemente sobre escuelas del siglo XX. Se habían estudiado escuelas en Madrid, en Sevilla, en Alicante, en Elche, en Valencia, en Barcelona… A nivel regional, Carmen del Río, en su investigación sobre la aportación de las fundaciones a la educación en

13 ORTUETA HILBERATH, E. DE. (1997). Modelos de escuelas de Educación Primaria pública avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Norba. Revista de Arte, 17, pp. 165-191.

14 Cabieces Ibarrondo, Victoria, "La promoción indiana en la arquitectura escolar de Cantabria" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 1. Junio 2009. <http://revista.muesca.es/articulos/72-la-promocion-indiana-en-la-arquitectura-escolar-de-cantabria> ISSN 1989-5909; Cabieces Ibarrondo, Victoria, "Arquitectos cántabros y construcciones escolares" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 4. Diciembre 2010. http://revista.muesca.es/articulos4/162-arquitectos-cantabros-y-construcciones-escolares. ISSN 1989-5909.

15 CABIECES IBARRONDO, V. (2011). La arquitectura escolar en Cantabria. Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales. Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria.

Cantabria,[16] destinó un capítulo al patrimonio arquitectónico, donde recogía información de los edificios, completada con un índice fotográfico. Ángel Llano presentó su tesis sobre la enseñanza primaria en Cantabria, entre 1923 y 1936, donde incluyó un apartado sobre los edificios escolares y un apéndice documental con planos de escuelas unitarias y de escuelas graduadas.[17] Se habían publicado libros sobre la arquitectura escolar en distintas Comunidades Autónomas, algunos con los contenidos de las tesis presentadas, y otros con investigaciones de estudiosos del tema, como Juan González Ruiz en Cantabria.[18] El número de artículos se había ampliado notablemente, tanto en revistas de arquitectura, como en las de historia de la educación o historia del arte.

La nueva etapa, me permitió conocer estos materiales, ver las distintas propuestas que circulaban en los medios académicos, ampliar las perspectivas de mi trabajo y profundizar en algunos apartados de mi tesis. También revisé nuevos catálogos monumentales, que empezaron a considerar el patrimonio escolar en sus contenidos. Recorrí la región para volver a fotografiar los edificios y apreciar su situación, de manera que constaté el deterioro que se había producido en sus estructuras, sus cambios de función…, en definitiva, una importante pérdida patrimonial, sobre todo de las escuelas rurales. Al realizar esta tarea pretendía documentar, conocer, valorar y disfrutar la arquitectura escolar como parte de la memoria colectiva. Además, una imagen vale… y se pueden comparar las fotografías obtenidas en las décadas anteriores y las del 2015. Además visité de nuevo los archivos, puesto que anteriormente los planos obtenidos eran fotocopias y debían digitalizarse. Es muy importante esta tarea, ya que en los ayuntamientos pequeños no es habitual catalogar y digitalizar los proyectos de obras escolares y, al volver a consultarlos, algunos o se han deteriorado o han desaparecido. Consecuentemente se produce una pérdida irremplazable de proyectos, con sus planos y memorias.

Con todas estas herramientas disponibles, comencé la redacción del trabajo *La arquitectura de los centros docentes en Cantabria en los siglos XIX y XX*, que defendí en febrero de 2016.[19] Conseguía un anhelo perseguido a lo largo de mi etapa profesional: plasmar el esfuerzo para construir un centro docente, de promotores públicos y privados, y de arquitectos. Un trabajo académico sobre arquitectura escolar puede ser importante para desentrañar la realidad de una determinada sociedad, si

16 DEL RÍO DIESTRO, C. (2010). Las fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglos XIX y XX. Tesis doctoral. Santander: Universidad de Cantabria.

17 LLANO DÍAZ, Á. (2012). La enseñanza primaria en Cantabria. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936). Tesis doctoral. Santander: Universidad de Cantabria.

18 GONZÁLEZ RUIZ, J. (2010). Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria. Santander: Librería Estudio.

19 CABIECES IBARRONDO, M.V. (2016). La arquitectura de los centros docentes en Cantabria en los siglos XIX y XX. Tesis doctoral. Santander: Universidad de Cantabria.

esta valora los espacios donde se educan los más jóvenes, cómo se entretejen las distintas perspectivas para conseguirlos, bien desde la administración, los pedagogos, los arquitectos…, pero debería servir fundamentalmente para mostrar la importancia del legado y su conservación como parte de la memoria colectiva. Fue una decisión importante para mí, que la tesis ofreciera su consulta en abierto en coherencia con los objetivos que me animaron a su realización: Conocer, divulgar, valorar y conservar el patrimonio escolar de Cantabria.

Concluida esa etapa, he continuado disfrutando de la investigación y profundización del tema para responder a las propuestas de colaboración que en los últimos años se me han ido ofreciendo y de esta manera mantener mi compromiso con aquellos objetivos que planteé. Así, escribí en *Cabás* sobre los jándalos[20], importantes promotores de centros en la región. En los Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria de 2019, en la sede de Comillas se desarrolló uno sobre "El Regionalismo en las artes" en el que presenté una ponencia sobre "El Regionalismo en la arquitectura escolar", dado el importante número de construcciones escolares repartidas por toda España que se pueden adscribir a este estilo arquitectónico, con notables ejemplos en Cantabria proyectados por los arquitectos de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares y por los arquitectos municipales. La revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, *Artigrama*, ha publicado un monográfico en 2020 sobre la arquitectura escolar pública, en el que he participado, analizando las escuelas en Cantabria desde la Ley Moyano hasta la Ley General de Educación.[21] Se presentaban algunos edificios de promoción pública del periodo estudiado con especial énfasis en aquellos que siguen cumpliendo su función docente en la actualidad. Se valoraban proyectos de importantes arquitectos que transcienden el ámbito local, como Laredo, Rucoba, González-Riancho, Lastra y Vías, entre otros.

Como decía al inicio, la petición de *Cabás* para reflexionar sobre el patrimonio escolar me ha animado a rastrear tesis, publicaciones, artículos, actas de congresos para tener una opinión más ponderada. Efectivamente el nuevo siglo trajo un cambio importante en el interés por las construcciones escolares en general, aunque las destinadas a la enseñanza primaria en el primer tercio del siglo XX, en especial en la Dictadura de Primo de Rivera y en la Segunda República, sobresalen en el conjunto. En las universidades se presentaron investigaciones,

20 Cabieces, M.V. (2016). La promoción escolar de los jándalos en Cantabria. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 15, 113-130. Recuperado de http://revista.muesca.es/articulos15/362-promocion-jandalos-cantabria

21 CABIECES IBARRONDO, M.V. (2019). "La arquitectura escolar pública en Cantabria (1857-1970)". En: "Escuela para todos. Arquitectura y política educativa en España (siglos XIX y XX)". Artigrama 34, pp.73-90.

se publicaron artículos, tanto en revistas de educación como de arquitectura, ayuntamientos y comunidades impulsaron libros con la historia de las escuelas de comarcas, municipios o provincias. Podemos observar que cubren la toda la geografía española y que nos permiten acercarnos a otros patrimonios escolares.

Rosa Añón Abajas, colaboradora de *Cabás*, coordinó un monográfico sobre *Arquitectura y educación*, en 2017, y en el que publicó "Nuevos escenarios para un nuevo siglo"22 donde plantea la relación entre arquitectura y educación, la importancia del aprecio de una arquitectura cuidada en todas las etapas educativas porque, en palabras suyas:

> Sucesivamente los modelos van perdiendo intensidad a medida que se reducen las oportunidades para experimentar, sumidos en rutinas normalizadas de aplicación general (…) El problema para la arquitectura y la educación empieza a ser grave y seguramente por eso, a nivel global, multitud de instituciones locales están abordando la labor de recuperar y divulgar el patrimonio educativo olvidado, indagando insistentemente en el pasado para aprender a proyectar mejor el futuro.

En esta línea de recuperación y divulgación, destacaremos algunas publicaciones que lo confirman. Así, se ha escrito sobre arquitectura pública en Euskadi; escuelas sevillanas; arquitectura del aula en Madrid; escuelas de la OTCE en Valladolid; de Cantabria y de Castro Urdiales; de Aragón; de barriada en Bizkaia; rurales de Gijón; leonesas de la Maragatería y navarras.[23]

Los congresos permiten un intercambio de información entre los estudiosos. En el tema de la arquitectura escolar debemos significar los realizados en el mundo de

---

22 AÑÓN ABAJAS, R., (coord.). (2017) "Nuevos escenarios para un nuevo siglo". En: "Arquitectura y educación". PPA proyecto, progreso, arquitectura, 17, pp.12-15.

23 PALIZA MONDUATE, M. (2005). Arquitectura Escolar Pública en la Comunidad Autónoma de Euskadi 1840-2005. Gobierno Vasco Dpto. de Educación, Universidades e Investigación; AÑÓN ABAJAS, R., (2005). La arquitectura de las escuelas primarias municipales del ayuntamiento de Sevilla hasta 1937. Sevilla: Junta de Andalucía-Universidad de Sevilla, Colección Kora, Nº 15; BURGOS RUIZ, F. (2007). La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Área de las Artes; RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F.J. (2008). Aquellos colegios de ladrillo. La Arquitectura escolar de la "Oficina Técnica" en Valladolid (1928-1936).Valladolid: Excmo. Ayuntamiento de Valladolid; VÁZQUEZ ASTORGA, M. (2013). Escuelas de enseñanza primaria pública en Aragón (1923-1970). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico". Excma. Diputación de Zaragoza; V.V.A.A. (2015). Bizkaiko auzo-ikastolak. Hezkuntza –pasaia bateraikiz. Escuelas de barriada en Bizkaia. Construyendo un paisaje educativo (1919-1937). Bizkaiko Foru Aldundia/ Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Cultura; ARRIETA BERDASCO, V. (2017). Escuelas rurales de Gijón. Espacios para la enseñanza en las parroquias del concejo. Ediciones Trea; CANTÓN MAYO, I. (2018). Las escuelas rurales de la Maragatería. León: Eolas Ediciones. IRIARTE ARANAZ, G. (2019). Historia ilustrada de la Escuela en Navarra (1828-1970). NAFARROAKO GOBERNUA/ GOBIERNO DE NAVARRA. Hezkuntza Departamentua/ Departamento de Educación.

la arquitectura, con abundantes estudios sobre arquitectos, edificios o materiales constructivos. Sin embargo, en 2016 se celebró en Donostia el *VIII Congreso de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE)* sobre "Espacios y patrimonio histórico-educativo" y las conferencias y comunicaciones fueron publicadas bajo la coordinación de Paulí Dávila y Luis M.ª Naya. Entre las aportaciones que se realizaron, destacaríamos la conferencia de Antonio Viñao, uno de los más importantes especialistas en el tema, "Los espacios escolares ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?"[24], en la que reflexiona sobre el espacio escolar, su ubicación, la imagen externa, distingue entre los espacios edificados y sin edificar, la distribución interna, el aula… y en palabras suyas en un artículo reciente[25], su despedida:

Aunque en él se abra la puerta a posibles y futuras investigaciones -nunca se deben dar por cerradas-, este trabajo constituye, en estos momentos y por mi parte, la última palabra sobre la cuestión del espacio o espacios escolares.

Análisis que encierran, desde 1980, cuarenta años de investigación y divulgación en libros y artículos sobre el tema. En cuanto a las comunicaciones del Congreso, hubo una sección de "Espacios escolares" con contenidos sobre "Los centros educativos y el espacio escolar", "Arquitectura escolar y proyectos educativos" y "Objetos materiales, prácticas pedagógicas y usos del espacio". Señalaremos, entre todas ellas, la propuesta vanguardista de arquitectos y pedagogos para construir en 1963 el colegio teresiano en Málaga; los modelos del Negociado de Arquitectura aplicados a las escuelas salmantinas de la Alamedilla (1909-11); los institutos "históricos" de Santander, San Sebastián, Bilbao y Palencia; proyectos de construcciones escolares en Palencia y escuelas rurales en Gipuzkoa.[26]

---

24 Viñao, A. (2016). El espacio escolar. ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? En: DÁVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L.M. (coords.). Espacios y patrimonio histórico-educativo. Donostia: Erein, pp. 25-59.

25 VIÑAO, A. (2021). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria Intelectual. Historia y Memoria de la Educación 13, pp. 21-48.

26 LÓPEZ MARTÍN, M.J. (2016). La Academia Santa Teresa de Málaga (1963). Una propuesta común de arquitectos y pedagogos, pp. 117-133; RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F.J.; RODRÍGUEZ NIETO, F. Las escuelas de la Alamedilla en Salamanca. Un prototipo construido según los modelos de Luis Domingo de Rute, pp.151-168; GONZÁLEZ RUIZ, J. Donde el instituto. Urbanismo y construcciones escolares en España durante el primer tercio del siglo XX, pp. 209-232; ESPINILLA HERRARTE, M.L. Proyectos arquitectónicos del patrimonio escolar palentino (1900-1910) propuestos por los arquitectos Jerónimo Arroyo López y Rafael Géigel Sabat, pp. 351-363; GARMENDIA LARRAÑAGA, J.; MURUA CARTÓN, H.; ZABALETA IMAZ, I. De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-1936), pp.391-417. En: DÁVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L.M. (coords.). Espacios y patrimonio histórico-educativo. Donostia: Erein.

En cuanto a las revistas que hayan dedicado contenidos sobre la arquitectura escolar, destaca *Historia de la Educación*, editada por la Universidad de Salamanca. Ya en 1974 destinó un número a "Construcciones escolares"; veinte años después el célebre monográfico sobre *El espacio escolar en la Historia* (1993-1994), y, a lo largo del tiempo, ha publicado otros muchos artículos, incluidos los del último número[27]. También la revista *Artigrama*, del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, ha acogido artículos sobre escuelas en varios de sus números. El último (2019), un monográfico, *Escuela para todos. Arquitectura y política educativa en España (siglos XIX y XX)*, coordinado por Mónica Vázquez Astorga,[28] estudiosa de la arquitectura escolar, ha contado con una síntesis de Antonio Viñao y con estudios de escuelas de diferentes lugares de España: Logroño, Cantabria, Valencia, Tarragona, Sevilla, Bilbao, Castilla y León, Mequinenza (Zaragoza), Zaragoza y pueblos de la Cuenca del Ebro[29] y permite conocer construcciones escolares desde la Ley Moyano a la Ley General de Educación repartidas por la geografía nacional.

La Sociedad Española de Historia de la Educación creó en 2013 la revista *Historia y Memoria de la Educación* y destina su último número (enero de 2021) a un monográfico sobre *Arquitectura y espacio escolar*, coordinado por Francisco Javier Rodríguez Méndez y Carlos Manique da Silva[30] y que cuenta, entre otras, con las

27 RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F.J. (2019). Luis Domingo de Rute, arquitecto de modelos para la construcción de escuelas públicas en España a comienzos del siglo XX. Salamanca, Historia de la Educación, Núm. 38, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 257-276; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J.M. (2019). La arquitectura escolar en Badajoz entre 1900 y 1975, pp. 277-290.

28 VÁZQUEZ ASTORGA, M. (coord.). (2019). Escuela para todos. Arquitectura y política educativa en España (siglos XIX y XX). Artigrama, núm. 34.

29 VIÑAO FRAGO, A. (2019). Política educativa. escolarización y construcciones escolares en España (1869-1970). En: "Escuela para todos. Arquitectura y política educativa en España (siglos XIX y XX)". Artigrama, núm. 34, pp.25-45; CERRILLO RUBIO, I. Arquitectura escolar en Logroño. Los edificios públicos para la Primera Enseñanza. Del historicismo al eclecticismo, pp. 47-71; CABIECES IBARRONDO, M.V. La arquitectura escolar pública en Cantabria (1857-1970), pp.73-90; GÓMEZ ALFONSO, C. J. Escuelas en Valencia, 1857-1970, pp. 91-100; ORTUETA HILBERATH, E. DE. Arquitectura escolar pública en Tarragona: un mal endémico (1857- 1922), pp.111-137; AÑÓN ABAJAS, R. M. La arquitectura escolar pública en Sevilla y su provincia (1857-1939), pp.139-157; MUÑOZ FERNÁNDEZ, F.J. Arquitectura escolar de educación primaria en Bilbao (1876-1975): propuestas municipales para una ciudad industrial, pp. 159-185; RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F.J. La arquitectura escolar española del primer tercio del siglo XX, vista desde Castilla y León, pp. 187-220; VÁZQUEZ ASTORGA, M. El grupo escolar María Quintana de Mequinenza (Zaragoza): un edificio modelo en Aragón (1923-1927), pp.221-246; POBLADOR MUGA, M.P. El grupo escolar Joaquín Costa obra del arquitecto Miguel Ángel Navarro: memoria, modernidad y progreso, pp. 247-266; ALAGÓN LASTE, J. M. (2019). Las escuelas programadas por el Instituto Nacional de Colonización en los pueblos de la cuenca del Ebro (1942-1971), pp. 267-292.

30 RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J., MANIQUE DA SILVA, C. (2021). Arquitectura y espacio escolar. Historia y Memoria de la Educación 13, pp.11-19.

especiales colaboraciones de Viñao, ya comentada, y de la investigadora francesa Anne-Marie Chatêlet,[31] que apunta una idea clave en los proyectos escolares: la falta de relación entre los educadores que trabajan en las escuelas y los arquitectos que las diseñan.

Por último, destacaremos el importante papel que ha realizado la revista digital *Cabás*, merecido Premio Manuel Bartolomé Cossío 2020, en la divulgación del Patrimonio Histórico Educativo. Desde su inicio, ha dedicado atención a la divulgación de contenidos referidos a la arquitectura escolar en sus diversos apartados: artículos, experiencias, relatos escolares y reseñas bibliográficas. El objetivo de publicar investigaciones, estudios o reflexiones sobre patrimonio histórico planteado en su primer editorial comenzó a hacerse realidad en ese mismo número (junio de 2009), acogiendo cuatro artículos directamente vinculados. Así, el primero versó sobre las escuelas granadinas del Ave María, cuya ampliación se ubicó en diversos cármenes, construcciones propias del Albayzín y Sacromonte, y que cumplieron con la finalidad de destinarlas a la enseñanza, de acuerdo con el espíritu de su promotor, Andrés Manjón (Moreno Fernández). Los demás artículos se referían al estudio del ámbito más próximo, como la evolución de la escuela en Cantabria (Cea Benito); la promoción de centros docentes por parte de los emigrantes que fueron a América (Cabieces Ibarrondo) y la evolución de la tipología de las escuelas rurales cántabras (Llano Díaz). En diciembre de 2010, se publicaban dos nuevos artículos: uno abordaba el papel de los arquitectos cántabros en la proyección de escuelas de finales del siglo XIX a mediados del XX (Cabieces Ibarrondo) y el otro se ocupaba de seguir la difícil trayectoria administrativa para la construcción de un centro escolar, el Colegio Casimiro Sainz de Reinosa (López Basuela). Una nueva contribución, en diciembre de 2012, procedía de tierras americanas, de Aguas Calientes, en México, en la que se nos presentaba la creación de una Escuela Pía en 1773, a instancia del cántabro Francisco de Rivero, cuyo edificio forma parte del patrimonio local (Moreno Ramos). Las escuelas sevillanas quedaron plasmadas en un artículo de junio de 2015, que mostraba el rico legado de finales del XIX hasta la II República en la ciudad y reflexionaba sobre la decadencia de algunos edificios ante la desidia de las autoridades, y la importancia que el aula y el edificio tienen para el desarrollo y el aprendizaje de los niños (Añón). En junio de 2016, se publicó un artículo sobre el antiguo Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres, que ocupó el edificio del Colegio de Humanidades y que se reformó para cumplir con los requisitos de un Instituto General Técnico (Redondo; Sanchidrián; Grana). En diciembre de ese año, se redactó un nuevo artículo sobre un legado escolar importante en Cantabria, el de los jándalos, emigrantes cántabros establecidos en

31 CHATÊLET, A.M. (2021). Arquitectura y Pedagogía en Francia: 1970, una revolución abortada. Historia y Memoria de la Educación 13, pp. 81-111.

Andalucía que construyeron edificios desde el siglo XVII (Cabieces Ibarrondo). El apartado dedicado a Experiencias recogió, en diciembre de 2010, una actividad muy interesante para conocer las antiguas escuelas de los pueblos del municipio cántabro de Valderredible, desarrollada en el CEIP Virgen de La Velilla de Polientes. Dejaron de tener función docente y muchas permanecían cerradas o destinadas a otros usos y la comunidad educativa se propuso conocer su historia (Olea Cuena; Fernández Gorgojo). La revista también dedica una sección a Fotos con historia en la que se recogen imágenes comentadas del pasado que aportan información para conocer diversos aspectos vinculados a la enseñanza. Se han presentado edificios como el Instituto Pereda de Santander al final de su construcción, las Escuelas de Numancia, también de Santander, hoy desaparecidas o de un grupo escolar segoviano.

Desde mi perspectiva, esta es la situación de la investigación del patrimonio escolar hasta 2021 y podemos concluir que goza de un buen estado por el interés que suscita. Deseamos que este se mantenga y haya nuevas contribuciones. Deberíamos aspirar a establecer estudios comparativos revisando las semejanzas y diferencias en las arquitecturas construidas entre comunidades autónomas para tener una visión general del patrimonio escolar en cada período histórico. Sería un buen reto de futuro llegar a conseguirlo. Y ambicionamos que la revista *Cabás* publique el resultado de tales investigaciones en un futuro.

Reflexiones personales: de los objetos de la educación a los museos pedagógicos virtuales. El repensar lo mágico de lo que aparece en pantalla

Eulàlia Collelldemont Pujadas
Museo Universitario Virtual de Pedagogía (MUVIP)
Universidad de Vic- Universidad Central de Cataluña

Antes de introducirme en las reflexiones propias sobre los museos pedagógicos virtuales, mi relación con los mismos, con el saber que proponen y que queremos proyectar, quería anticipar la importancia y novedad que significa el que la revista *Cabás* haya llegado a su número 25 para las personas que dedicamos parte de nuestra trayectoria al pensar pedagógicamente la cultura material de la escuela. Los objetos se han interrelacionado siempre con nuestras vidas personales y profesionales, por nuestras trayectorias, han devenido elementos esenciales de nuestro quehacer cotidiano, pero como sucede frecuentemente con aquello que tenemos más al alcance, en muchas ocasiones no nos percatamos de la fuerza que emerge al entrar el contacto con ellos. La posibilidad de recrear nuestra historia compartida con personas, paisajes y objetos es, sin lugar a duda, un aporte a la reflexión. Las palabras que siguen, pues, no habrían sido posibles sin la interpelación de la revista, a la que agradezco la oportunidad de pensar conjuntamente una historia museística.

Mis primeros contactos con las investigaciones sobre la cultura material de la escuela

Intentar pensar en los orígenes por el interés por la cultura material de la escuela me remonta a momentos episódicos de estudiante en la universidad, cuando me sentía atraída por los objetos del pasado, por lo que escondían y por las promesas que llevaban implícitas. Primero de manera totalmente desligada de los estudios, el acumular un plumier, un puzle educativo, una caja con un juego creativo, algunas imágenes, todo ello formaba parte de una forma de pensar la educación y su historia, de la que aún no era consciente, pero a ojos de mis amigos y familiares era evidente. En sus viajes, aparecían con objetos escolares hallados en los rastros, sabiendo que los acogería y guardaría. Uno de ellos fue esta cajita para almacenar pequeños utensilios para la escuela, decorada como una escuela rural inglesa, con su reloj, su cartel de "School" y, sobre todo, los niños, niñas y maestra dibujados, me hicieron pensar prontamente en cómo un pequeño objeto acumula diferentes capas de proyección histórica, aunque no explica si da voz a un pasado a través de una gramática concreta.

Pero en aquel primer momento, aunque estos objetos eran utilizados como objetos evocativos no constituían parte del corpus de investigación leído o construido. Hoy puedo ver que no era todavía el material de bricolaje intelectual para pensar la escuela y la educación (TURKLE, 2011, p. 4).

Durante los últimos años de los estudios de Pedagogía, tuve la oportunidad de trabajar y colaborar con la Casa Museo de Verdaguer, con el Museo Etnográfico de Manlleu y con la exposición sobre juegos africanos organizada por Intermón. Pero la relación entre la cultura material de la escuela y la cultura musealizada no estaba aún unida en mi quehacer y pensar, no se combinaban todavía en forma de mon-

taje (BENJAMIN, 2005). Se caracterizaban por ser dos acciones complementarias, pero no fusionadas.

Fue en el ámbito de la tesis doctoral que versaba sobre la historia y teoría de la educación estética donde algunos de los objetos empezaron a significarse como fuente de estudio. El rompecabezas sin patrón de Torres-García era uno de ellos. Saber por qué un artista había diseñado un juego infantil creativo a partir de la idea de un habitualmente juego tan dirigido como es el rompecabezas -que tiene un sola respuesta válida- me interpeló a estudiar más sobre algunas producciones. El contacto con libros de arte y de creatividad, de estética, en definitiva, fue así lo que determinó mis primeros contactos con la cultura material de la escuela. Pero, aún no se conformaban como un corpus concreto o una serie de valor interpretativo (PRAT-PADRÓS, 2014). Devenían puntos de arranque del pensar, pero no había establecido en continuum que había entre los mismos.

Figura 1: Caja para utensilios escolares. Regalo de viaje

Al empezar a trabajar en la Universidad de Vic, tuve la posibilidad de recuperar la historia pedagógica de Mercè Torrents, una profesora de la Facultad de Educación que para explicarse y explicar la pedagogía utilizaba objetos, los de la escuela y los creados para explicar teorías. Su colección, que contemplaba objetos escolares y de educación social, como los rompecabezas sin pauta realizados por presas, pasó a formar parte del departamento. Y es desde la oportunidad que abría el pensar la educación y la pedagogía a través de la cultura material de la escuela y de la educación en general como entré en contacto con las investigaciones que diferentes grupos de España (en especial, el CEINCE y el Museo Pedagógico de Aragón), así como de Portugal, que habían realizado usando las fuentes materiales que complementaban y daban profundidad al poder pensar desde lo objetual (TONUCCI, 1979).

Figura 2: Rompecabezas de Torres-García. Material de tesis

El poder escribir las memorias del profesor Buenaventura Delgado, de quien fui alumna en sus últimos años, me adentró un poco más en el mundo del coleccionista informal de la cultura material de la escuela.

En su caso, huía de la visión de crear un museo desorganizado, un museo de acumulación, como lo eran mis objetos sin datación ni información. Aprendí la importancia de la necesidad de informar aquellos materiales, buscando realizar una tentativa de inventario (PEREC, 2011) escolar que, por sí misma, explicase una historia. ¿Pero, qué historia? Aún me preguntaba.

Coincidió con estos procesos, ahora ya sí de manera consciente y realizado con otros profesores y profesoras de la Universidad de Vic, el empezar a crear el Museo Universitario Virtual de Pedagogía de Vic (el MUVIP). Con visitas a otros museos pedagógicos de Portugal (adscritos a centros educativos, como lo es el Museo Pedagógico de João de Deus), Francia (con la visita y entrevista a Miriam Boyer del Musée National de l'Éducation), Italia (con visita y entrevista a Patricia Zamperlini del Museo dell'Educazione de la Universidad de Padova) y Alemania (visitas a los museos de la zona de Rügen), entré en el ámbito de la investigación de museos pedagógicos. Leyendo, por un parte, sobre museos pedagógicos del pasado, analizando las propuestas actuales, hablando con los y las directoras de los museos, fue cuando, finalmente, podría decir que el contacto se había establecido. Fue en este momento cuando entré en contacto con la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, lo que me dio la oportunidad de aprender en sus Jornadas con muchos compañeros. También fue en este momento cuando fue tomando relieve en mí la posibilidad de crear un museo virtual que no violentase la cultura escolar.

Un objeto creo que fue el más significativo al preguntarnos como y porqué. Me refiero a un friso cronológico de 425 x 20 cm. realizado por los escolares del CEIP El Roure Gros para explicar la evolución de la humanidad. No era un objeto conservable, pero si era un objeto significativo de su proyecto escolar. Fotografiarlo, inventariarlo, conservarlo virtualmente era la posibilidad que teníamos, y no era una posibilidad menor. Era una posibilidad que permitía preservar la memoria

Figura 3: Caja con rompecabezas elaborado en la Prisión Wad-Ras, coleccionado por Mercè Torrents

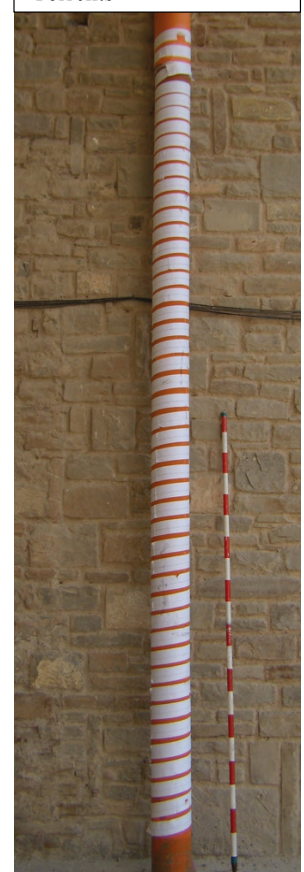


Figura 4: Friso cronológico elaborado por los escolares del CEIP El Roure Gros, Fondo MUVIP

sin vitrinas y sin alejar a los niños y a las niñas de su patrimonio, en definitiva, sin sacar de la escuela los objetos de su creación.

Al mirar atrás, veo claro que también mi historia personal de desarrollo intelectual y temático ha tenido parte de galerista, coleccionista y proyección museística. He intentado retratar cómo son diferentes los momentos de conexión con la cultura material, muchos de ellos sin conceptualizar, pero que, y en cualquier caso, son rastros imbricados en la cultura personal, presentes en su lejanía pero necesarios para la comprensión de un recorrido que atienda a la pregunta sobre mis primeros contactos con las investigaciones sobre la cultura material de la escuela.

Lo que se ha avanzado en la investigación sobre el patrimonio histórico educativo en las últimas décadas

Aprender a dar valor a aquello que se percibe no ha sido un proceso fácil en la investigación histórico-educativa. De las primeras preguntas sobre qué materiales podrían y tendrían que formar parte de nuestro patrimonio educativo común y cómo estos podrían servir, no solo para representar el pasado sino también para estudiarlo y comprenderlo de manera crítica, no ha sido una tarea fácil. El que ahora se presenten diferentes tesis y proyectos de investigación con base a una determinada serie material es, sin lugar a duda, identificativo de este cambio en la concepción histórica. En este sentido, calificaría este cambio de maneras de pensar la educación como uno de los primeros e importantes hitos logrados en el ámbito del patrimonio histórico-educativo.

Un aprender a dar valor que creo que ha extendido, siendo hoy los museos de educación y pedagogía más que proyecciones personales, objetivos comunitarios. Escribía años atrás sobre la negativa incidencia que consideraba que había tenido en la historia de los museos educativos y pedagógicos el ser espacios muy personalizados. Sus directores y sus directoras imprimían en su actividad su hacer y su pensar pedagógico. Eran espacios con una singularidad muy personal, que es menester reconocer. Pero el caso es que los avatares de la historia, así como los resultados de las decisiones personales, afectaban las posibilidades de sostener un museo pedagógico. En este momento, lo que se observa son las cada vez más frecuentes comunidades de gestión y dirección de los museos. Estos son expresión de un grupo que lo puede sostener y que le da complejidad.

En la obra de *Le Patrimoine de l'éducation national*, editada en Francia en 1999, se realizó un esfuerzo colectivo para identificar e inventariar de manera unificada el patrimonio educativo de todo el territorio francés. En nuestro entorno, los procesos de inventario han recorrido sendas distintas según las normativas de las comunidades autónomas e, incluso, según el perfil original del museo: tener un material exponente de la cultura material de la escuela en un museo etnográfico, disponer

de una biografía material de un autor poético o de referencia, disponer de una serie en un centro memorial o ser parte de un museo escolar o pedagógico implica que se apliquen técnicas de inventario distintas. Pero se observa que, cada vez con más frecuencia, los materiales están más informados: se dan notas sobre su datación, autoría, construcción y sobre sus usos. En ese sentido, sin haberse desarrollado un sistema de inventario único, sí que son fáciles las interrelaciones entre los bienes materiales de los diferentes museos, elemento que considero fundamental para promover investigaciones coordinadas desde ámbitos territoriales distintos.

Por otra parte, creo que es muy significativo el salto que ha ocurrido al pasar de las colecciones de la nostalgia a los museos que explican una historia, recabando luces y sombras de los distintos periodos. Las investigaciones y la difusión, ambos objetivos claros de los museos, se aúnan para poder hacer de la historia una pedagogía. Este avance se observa tanto en los museos físicos como en los museos virtuales, bien es verdad que, en los últimos, la conexión entre materiales es quizás más difícil de explorar, pero la aparición de grandes redes que actúan como repositorio facilita las interacciones distintas que pueden darse entre materiales. Significo aquí los recorridos virtuales que están apareciendo en el ámbito de la museografía digital, como los que podemos hallar en el Musée National de l'Éducation actualmente.

El hacer cosas nuevas sobre la museografía digital mediante recorridos, dramatizaciones y propuestas de rutas es otro de los cambios que he observado en la pedagogía museística. Una pedagogía que, además, viendo las últimas iniciativas, sale de los espacios del museo, de sus vitrinas y paredes y se adentra en recorrer calles, escuelas e instituciones que, en definitiva, es donde realmente reposa el patrimonio.

Vinculado con los museos virtuales, el esfuerzo que están realizando los museos físicos para poner en forma de repositorio o mediante interactivos digitales los bienes que custodian es, para mí, otro de los avances en este campo. Atrás quedan las confrontaciones entre modelos museísticos, posibilitando con ello el poder avanzar en las formas de reproducción, en facilitar las investigaciones -y más, en momentos de confinamiento- y en promover un patrimonio que se abre al diálogo público. Mediante comentarios, aportaciones del conocimiento del territorio que las personas tienen en los blogs y en las hojas de contacto, mediante la posibilidad de entrecruzar patrimonios dispares o de territorios dispersos, se abre la posibilidad de pensar en la museística educativa como un espacio-museo más inclusivo, más atento a posibilidades diferentes. Cierto es que, al navegar por la red, existen aún muchas informaciones descontextualizadas e imágenes de materiales que se venden o que propagan lo erróneo. Pero, justamente, el estar en un espacio público va recolocando las intervenciones.

Lo que está aún pendiente de realizarse en la investigación sobre el patrimonio histórico educativo

En el apartado anterior, hablaba del salto realizado al dar valor al patrimonio escolar. Pero es cierto es que todavía quedan por recorrer todos aquellos espacios educativos que, no siendo escuelas, son fundamentales para pensar la historia educativa de nuestro pasado reciente. Al estudiar los documentales emitidos por el NODO, me he percatado de cuán silenciados, borrados y suprimidos han estado las instituciones de educación especial, de educación social y de represión. Cierto es que hay trabajos de resonorización de este largo silencio, como lo llamaba Raimon en su canción, pero también es cierto que, muy frecuentemente esta resonorización proviene de los ámbitos de la historia política y del periodismo más que de la pedagogía. Entreveo que aquí también tenemos que lograr el salto que sí se ha dado en la institución escolar, en los institutos y, aunque un poco menor, en las universidades. Justamente, al intentar estudiar qué sucedió en las escuelas e instituciones de protección durante la conocida epidemia de gripe de 1918-1920, nos percatamos de cuanta información es necesario aún rescatar y valorar.

Por otra parte, cuando tengo enfrente una obra como *A history of the World in 100 objects*, publicada en 2010 y reeditada numerosas veces, me asalta la sospecha de que desde la educación y la pedagogía todavía no podemos acordar qué materiales, qué objetos o imágenes formarían parte de este grupo selecto capaz de explicar la historia de la educación o, al menos, la historia de la educación en nuestro entorno. En ese sentido, estoy convencida de que en algún momento pasaremos de conservarlo todo a preservar solo lo significativo, tanto desde el punto de vista de quien aprende como de quien educa respecto a las instituciones y las políticas. Y en este significar algunas piezas habremos de haber recorrido un camino que considero que aún está por realizar plenamente -aunque ya hay indicios de marcha-. Este es el de recuperar las otras voces, aquellas silenciadas, aquellas que no formaban parte del cuerpo regular y que son también vacíos que tenemos ante nosotros. Y, como advertían Myers y Grosvenor, son vacíos que requieren un hacer colaborativo que implica que desde los museos nos acerquemos a las comunidades silenciadas.

En el aspecto de difusión de la investigación educativa, considero que hay dos aspectos que es necesario investigar y reforzar. El primero tiene que ver con la "seducción museística" sin perder la precisión científica. Cómo explicar la historia sin convertir las salas de los museos en aulas académicas es un reto que tenemos desde el inicio. Quizás acudir al arte, como se viene realizando en diferentes exposiciones, es una posibilidad. Considero que esta opción daría lugar a poder hablar de cuestiones tan delicadas como son los estados de ánimo, emociones o impresiones; todas ellas se pueden mostrar a través de los objetos museísticos, como lo muestran

las colecciones de dibujos infantiles o las creaciones artísticas que ellos han realizado.

El otro aspecto, está en cómo los museos pedagógicos nos hacemos eco de aquello que ocurre pedagógicamente en la calle y cómo contribuimos con nuestras acciones a "ocupar" pedagógicamente la calle. Este es un terreno que considero que todavía está por explorar, pero que cada vez es más urgente abordar si queremos que nuestro patrimonio sea valorado, no ya por la comunidad docente sino por toda la comunidad. En ese sentido, el giro de la historia pública deber de traspasarse, también, a los museos. Ello es especialmente necesario con aquel patrimonio no autoreferencial, es decir, el que requiere de explicaciones que le acompañen para así darle todo su valor.

A modo de una *Europeana* colectiva, sería interesante pensar en la posibilidad de un repositorio internacional sobre la cultura material de la escuela. Seguro que esto es querer abarcar mucho, pero pondría, a disposición de todos y todas, un patrimonio que, por origen, ya es de todos y de todas. Porque aquello que nos apela es lo común, donde se entrecruzan vidas e historias distintas.

La importancia del intercambio de investigaciones en congresos y publicaciones

Sabemos que el aprender combina momentos de acción personal y momentos, claramente necesarios, de compartir con los otros proyectos, ideas y también acciones colaborativas. Solamente así es posible que el aprendizaje se integre en su totalidad, iniciando rutas que de otra forma no habrían sido posibles. El aprender a gestionar, a participar y a investigar desde y partir de los museos pedagógicos no escapa a esta necesidad educativa. Los congresos y las publicaciones son un espacio claro que facilita el proceso.

El intercambiar posibilidades nos permite reconocernos y, asimismo, nos empuja. En el ámbito de la gestión de los museos pedagógicos considero que los congresos han sido un punto esencial tanto para hablar de las problemáticas con que nos topábamos en los inicios, cuando aterrizábamos en nuestros estudios de gestión cultural en el área educativa y pedagógica, como para descubrir también nuevas herramientas que fueran más potentes y adecuadas. Respuestas diferentes a preguntas como la correspondiente a dónde debían residir y conservarse los bienes patrimoniales, fueron al inicio clave para pensar un museo virtual. En las jornadas que tuvieron lugar en el CEINCE, las *II Jornadas de la SEPHE: La cultura material de la escuela*, de 2007, se propusieron diferentes formas prácticas de gestionar un museo y ello, sin lugar a duda, afianzó nuestra actuación.

Fue también una cuestión esencial de los inicios, y creo que, en esta ocasión para todos los museos pedagógicos y educativos, tanto los físicos como los virtuales,

sobre cómo podíamos no solo respetar sino también promover los derechos de la infancia a través de nuestros museos. En ese sentido, significo especialmente el congreso que tuvo lugar en Rouen, *13è Symposium International des musée de l'éducation et des collections de patrimoine scolaire*. En él se presentaron diferentes ponencias sobre cómo podemos mostrar la historia de los momentos conflictivos de cada país en el que se hayan visto involucrados los niños y niñas, sin caer en una exposición de la violencia, pero tampoco sin silenciar lo histórico.

Poder recorrer las investigaciones en curso, no solo en España sino en Europa y en América, pienso que nos ha posibilitado pensar en cómo analizar mejor nuestras propias colecciones y, además, en cómo acrecentar el patrimonio custodiado. En las V Jornadas Científicas de la SEPHE y III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico (noviembre de 2012) de Murcia, ello quedó evidenciado al darse a conocer distintos proyectos museográficos. En las III Jornadas Científicas de la SEPHE (octubre de 2008) de Huesca se pusieron de manifiesto tanto la necesidad de seguir investigando las formas de musealización, a fin de hacerlas más democráticas e inclusivas, como en pensar en patrimonios a los que aún no habíamos dado importancia, fueran las voces, los olores de la escuela o los materiales audiovisuales.

Utilizando la ocasión de las IV Jornadas Científicas de la SEPHE (septiembre de 2010) que tuvieron lugar en Vic, me percaté de lo importante que era para aquellos museos adscritos a una entidad universitaria o cultural el celebrar congresos que pusieran al descubierto la tradición y comunidad museística. Los congresos devenían aquí en un facilitador para hacer entender el valor de ellos.

Me gustaría aquí incluir un dato, todavía leve y que quizás aún no se percibe como evidencia, pero que se está asentando, y es el que, dada la imposibilidad actual de celebrar congresos físicos, los seminarios y encuentros *online* han experimentado una clara efervescencia. Para mí, ello es indicativo de la necesidad de seguir compartiendo en ámbitos de conversación formal e informal aquellas problemáticas a las que nos vemos abocados. En esta ocasión y con este formato, cierto es que los encuentros y congresos que más han aparecido son aquellos que tienen un claro objeto de discusión. Y quizás ello es lo que se nos presenta como reto para preparar los congresos de los años venideros, es lo que deberemos solucionar en los próximos años.

Otro elemento que me gustaría señalar y que proviene en este caso de las publicaciones es que el reto de escribir y leer sobre la cultura material siempre ahonda en los detalles y nos hace ser más precisos, consigue que estemos bien informados. En este sentido, realmente pienso que las publicaciones, tanto propias como ajenas, son uno de los catalizadores del pensar pedagógico.

El papel de *Cabás* y de otras publicaciones como soporte de las investigaciones sobre el patrimonio histórico educativo

A lo largo de lo anteriormente señalado, he ido presentando los diferentes temas que, a tenor de una serie de preguntas posibles, me parecían más relevantes en el panorama actual de los museos pedagógicos y educativos. Al analizar el papel de *Cabás* como soporte de las investigaciones, podemos observar claramente cómo esta revista es un foro para el abordaje de mucho de lo que he indicado. Cito algunos casos de diferentes artículos de *Cabás* que son ejemplos que nos ayudan a pensar en los temas apuntados:

Del dar valor educativo a lo no evidente

Campos Alba, Elida Lucila, "Crónica de un intento fallido"[en línea].*Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 2. Diciembre 2009. <http://revista.muesca.es/experiencias2/120-cronica-de-un-intento-fallido > ISSN 1989-5909

Del hacer un museo desde la colectividad y la comunidad

García Fontanet, Fernando, "Museo Pusol: Un proyecto singular" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 1. Junio 2009. <http://revista.muesca.es/experiencias/74-un-proyecto-singular> ISSN 1989-5909

De la gestión museográfica: inventarios

Marín, J.P., Martínez, M.J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 21, 1-22. Recuperado de http://revista.muesca.es/articulos21/473-categorizacion-materiales-didacticos

Del informar más allá de la nostalgia

Binet, C. (2018). El museo de Bothoa, una escuela rural de los años treinta. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 19, 103-107. Recuperado de http://revista.muesca.es/experiencias19/430-bothoa

De las nuevas posibilidades didácticas

Álvarez Domínguez, Pablo, "Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana históricoeducativa" [en línea]. *Cabás: Revista del*

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea]. N.º 6. Diciembre 2011.< http://revista.muesca.es/experiencias6/213-aprender-vida-y-obra-de-grandes-personajes-de-la-pedagogia-a-traves-de-una-yincana-historicoeducativa> ISSN 1989-5909

Como puede observarse, la revista es un espacio en el que se entremezclan estudios históricos sobre patrimonio material de la escuela, estudios sobre experiencias museísticas y estudios de reflexión museológica y museográfica. Ello es claramente indicativo del saber hacer desde lo local, pero con impactos globales, que tiene la revista.

El tratamiento de la investigación sobre el tema de los museos virtuales de educación a lo largo de los números de *Cabás* aparecidos

En la revista *Cabás* aparece el tema de los museos virtuales, pero no como eje vertebrador, sino como puntos significados para pensar la virtualidad desde nuestros museos. Sin embargo, considero que la presencia del pensar la museografía desde lo digital aparece en la justa medida en la revista. Al final, aquello que es importante no son solamente las formas de aparición, o las tecnologías que lo sustentan, sino los principios y proyecciones que los museos tienen en torno al objetivo de musealizar el patrimonio de la cultura material (e inmaterial) de la escuela y la educación.

Referencias

Álvarez Domínguez, Pablo, "Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana históricoeducativa" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 6. Diciembre 2011.< http://revista.muesca.es/experiencias6/213-aprender-vida-y-obra-de-grandes-personajes-de-la-pedagogia-a-traves-de-una-yincana-historicoeducativa> ISSN 1989-5909

Benjamin, Walter (2005) *Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal

Binet, C. (2018). El museo de Bothoa, una escuela rural de los años treinta. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 19, 103-107. Recuperado de http://revista.muesca.es/experiencias19/430-bothoa

Campos Alba, Elida Lucila, "Crónica de un intento fallido"[en línea].*Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 2. Diciembre 2009. <http://revista.muesca.es/experiencias2/120-cronica-de-un-intento-fallido > ISSN 1989-5909

Carrillo, Isabel. et al. (2011) *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio*. Gijón: Trea

Collelldemont, Eulàlia (2009) "Las imágenes coleccionadas. Preludio de los museos pedagógicos virtuales" *Doctor Buenaventura Delgado Criado, pedagogo e historiador*. Barcelona: UB ed. Págs. 181-196

García Fontanet, Fernando, "Museo Pusol: Un proyecto singular" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 1. Junio 2009. <http://revista.muesca.es/experiencias/74-un-proyecto-singular> ISSN 1989-5909

MacGregor, Neil (ed.) (2010) *A history of the World in 100 objects*. BBC. London: Penguin Books

Marín, J.P., Martínez, M.J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 21, 1-22. Recuperado de http://revista.muesca.es/articulos21/473-categorizacion-materiales-didacticos

Perec, George (2011) *Pere(t)c. Tentativa de inventario*. Madrid: Maia ediciones

Prat, Pilar; Padrós, Núria (2014) "De l'anàlisis serial a l'anàlisis de singularitats" *Investigar la historia de l'educació amb imatges*. Vic: Eumogràfic-MUVIP

Tonucci, Francesco (1979) *La escuela como Investigación*. Barcelona: Pellisa

Turkle, Sherry (2011) *Evocative Objects. Thinks We Think With*. Cambrige: MIT Press

VV. AA. (1999) *Le Patrimoine de l'éducation nationale*. Charenton-le-Pont: FLOHIC ed.

Los profesores: ¿artesanos (o) intectuales / artesanos (e) intelectuales? Un apunte desde las aportaciones de la cultura material de la escuela

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago de Compostela

Un planteamiento introductorio

Estamos ante una disyuntiva o ante una suma? Sin duda, ante una suma si nos referimos a los considerados como "buenos profesores o profesoras", pero hemos de admitir con la extensa y bien troquelada literatura académica internacional que no es tarea fácil delimitar la categoría "buenos profesores", dado que como se diría en lenguaje tomista "existen distintas posibilidades del ser", tal como a bote pronto nos sugieren varios destacados referentes sobre el estudio de las y los docentes; me refiero a Popkewitz (1990), Nóvoa (1992), Gauthier, Mellouki y Tardif (1993), Perrenoud (1994), Goodson (2004), Bain (2006) y, también, a Christopher Day (2007) .

Al respecto, parece haber un amplio consenso internacional para indicar que los "buenos docentes o buenos educadores" asumen su rol y funciones con la sabiduría, el buen hacer y el tacto de los experimentados artesanos, que son también observadores y conocedores de la materia que 'manipulan' con cuidado y *dando tiempo al tiempo*; los buenos artesanos aprenden o han aprendido su oficio, entre profesional y artístico, bajo la atenta mirada y consejos de otro artesano mayor, pero con similares calidades a las señaladas, lo que nos sugiere un oficio situado en el tiempo y en el espacio, es decir histórico, no exento, sin embargo, de nociones y saberes aprendidos como materia culta a través de algún libro o técnico experto en una dada materia a 'manipular', a punto de poder ofrecer algún grado de innovación, que respeta, desde la oportunidad, la memoria y lo experiencial acumulado, pero que acoge aquello nuevo que muestra su mejor sentido, eficacia y capacidad de satisfacción espiritual.

Así, los saberes docentes tienen mucho que ver con las tradiciones, memorias y saberes trasladados intergenercionalmente, pero "los mejores saberes docentes" incluyen, además, ejercicios de reflexividad, de interrogación, de información (aquí anotamos el papel relevante de las ciencias de la educación) y de ensayo y error inteligente, que intelectualizan los supuestos y el saber hacer, con el fin de nutrirse de mayor exigencia y consciente racionalidad.

Retomo en la presente ocasión un título similar al que en 1997 me propuso el profesor Agustín Escolano al invitarme como uno de los ponentes (COSTA, 1999) del III Encontro Ibérico de História da Educaçâo que organizaban conjuntamente la Sociedade Portuguesa de História da Educaçâo y la Sociedad Española de Historia de la Educación[1], lo que en aquel momento fue para mí un reto

---

1 Catedrático (jubilado) de Hª de la Educación en la Universidad de Santiago. anton.costa@usc.es
Aquel encuentro, celebrado en la ciudad de Braga, dio lugar a un importante conjunto de ensayos, mediante el que se acercaba al mundo ibérico un campo de reflexión y de indagación histórica, antropológica y hermenéutica referido a los roles, las funciones docentes, el status, la formación y otras dimensiones relevantes del oficio y profesión docente.

académico, que, sin embargo, me abrió posibilidades de indagación más allá de una visión descriptivo-histórica de más corto alcance[2] sobre los docentes, que de este modo formó parte de algunos de mis textos posteriores (entre ellos: COSTA, 2006, 2009a, 2009b).

Es desde aquí desde donde pretendo realizar un apunte entre lo personal y lo académico con ocasión de la llegada al nº 25 de *Cabás* y de la invitación recibida. La revista digital *Cabás* es embajadora de diálogo y de comunicación del venturoso Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), sito en Polanco[3], bajo el cuidado del Gobierno de Cantabria; Centro impulsado desde el tesón del profesor e inspector de Educación Juan González Ruiz, y que hoy sostienen y renuevan José Antonio González de la Torre y José Miguel Saiz Gómez.

El docente y/o educador es un oficio y profesión cargada de historicidad, de memoria, de archivos, de saberes cultos y otros de la experiencia, de patrimonio y de materialidad, como en tantas ocasiones se pone de relieve en distintos foros, encuentros y textos; también se muestra desde *Cabás*, sea mediante artículos analíticos, mediante "las fotos con historia" o a través de la complementaria y amplia serie de *Vidas Maestras*[4]. Como escribía en la introducción del primero de estos documentos, en 2005, Juan González Ruiz:

El magisterio es algo más que una profesión. Ser maestra o maestro no es sólo tener una ocupación, un puesto de trabajo; es también, y por encima de todo, una preocupación, una dedicación, una manera de ser y de vivir. El ejercicio profesio-

---

2 Cuando entre finales de los pasados años setenta y a lo largo de los ochenta nacía con fuerza la investigación histórica sobre la escuela y la educación en la España contemporánea fue lo más habitual a la hora de analizar la historia de los docentes atender al examen de los registros estadísticos sobre su número y de los aspectos legislativos y administrativos más definitorios de la categoría, dado el amplio desconocimiento, lo que a menudo se hizo con alguna confianza ingenua sobre la transposición de los dictados y disposiciones al plano práctico; fue también en esos momentos cuando fuimos alertados sobre la necesidad de examinar lo que se ha llamado "la caja negra" de la escuela, para destupir el velo que cubría la efectiva plasmación o no de los dictados y las demás consideraciones referidas a las prácticas educadoras, que frecuentemente rompen los moldes formales.

3 Situado en el antiguo solar del escritor José María de Pereda, autor del que recuerdo sus fragmentos literarios de *Peñas arriba*, leídos, he de decir, con fruición en una escuela rural y gallega del Cantábrico, naciendo los pasados años 60, hace, pues, otros tantos años.

4 La serie de *Vidas Maestras* editadas por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, desde 2005, con la colaboración del CRIEME, y bajo el inicial impulso de Juan González, nos permite acceder en la red a casi 500 textos de otras tantas maestras y maestros que invitados a hacer un relato de sus vidas docentes al momento de su jubilación, con libertad en sus apuntes, nos acercan una amplia variedad de informaciones, reflexiones e imágenes sobre el oficio docente. Una documentación que, como nos previenen, quizás no sea representativa de todo el conjunto del magisterio santanderino, dado que la posibilidad de escritura es abierta y libre y, así, en ella no participan muchos de los docentes que llegan al final de su período de actividad; pero como conjunto documental es, sin dudarlo, de gran riqueza y valor.

nal de los docentes, cualquiera que sea el nivel escolar, la asignatura impartida y la situación administrativa, se identifica con sus propias vidas.

Y por todo ello puede venir aquí la oportunidad de este apunte. A la hora de abordar el estudio histórico de las y los docentes, de su ejercicio e intervención en el desarrollo educativo y de sus influencias sobre las personas en formación y en el maco social en que hayan vivido, son necesariamente amplias las consideraciones a realizar. Más allá de los referenciales teóricos, legislativos y administrativos, se encuentra el plano práxico, el de las apropiaciones, el idiográfico y la propia dimensión creativa personal, siendo todo ello lo que nos invita a un examen de esta historia de los docentes con la ayuda de mediaciones analíticas literarias, antropológicas, semióticas y etnohistóricas, dado que como ha señalado el profesor Escolano (1997: 9) "los análisis del pasado y de sus huellas, realizado desde (nuestro) presente, ayudan a entender mejor el presente y a intuir sus desarrollos ulteriores".

Atención concedida a la cultura material de la escuela

Desde hace unos treinta años, no faltan ocasiones ni situaciones para que un joven aprendiz del oficio docente y educador entre en contacto informativo y reflexivo con procesos prácticos de enseñanza-aprendizaje (más allá de su propia experiencia biográfica como escolar) o también con escenas museístico-expositivas referidas a la historia y memoria de este oficio, casi siempre a lo largo de los últimos cien años. Con anterioridad se trataba de un asunto que se desconocía o que generalmente escapaba a la observación de los historiadores de la educación, con la excepción de algunas grandes figuras de docentes con reconocida obra intelectual. Pero, se abría paso la sociología histórica y por esa puerta se comenzó a observar el oficio docente sobre todo en la historia contemporánea.

Fue así como en la elaboración de mi tesis doctoral iniciada en los últimos años setenta sobre la escuela y los maestros en Galicia entre los finales del siglo XIX y el primer tercio del XX pude fijar mi atención en aspectos menos habituales (en aquellos momentos) hablando de distintos aspectos de la vida del magisterio: su procedencia sociológica, el examen de los aspectos materiales a través (no solo) del análisis de 45 inventarios de escuelas compostelanas del período, su participación en la prensa o el asociacionismo docente, con una preocupación evidente por incorporar imágenes, mapas, gráficos y fotografías (de objetos y mediaciones escolares), aunque sin reflexionar aún desde la semiología y la lectura de imágenes, lo que años más tarde trasladé al libro *Escolas e Mestres* (1989)[5].

5 Este libro fue un traslado, evidentemente compendiado, de lo que había sido la tesis, dirigida por el profesor Escolano y defendida en 1982. La presencia en él de aspectos que reconocemos como la cultura escolar y la memoria de la profesión docente (hoy atendidos), aún resultaba un algo novedosa desde el punto de vista historiográfico.

Al respecto, he de decir que fue de gran valor para mi proceso analítico la colección de la revista *Vida Gallega*, que desde 1909 se editó con continuidad hasta 1938 desde la ciudad de Vigo; una revista que le concedía un notable lugar a la imagen y a las fotografías. Fue, de este modo, como entre las diversas fotografías de maestros o maestras y de escuelas, en el nº 319 aparecía la de un maestro rural, Francisco Ávila Cuadra, acompañando a un amplio grupo de niños, todos y cada uno con un instrumento musical en las manos, indicándose a pié que era el maestro el organizador de la banda de música: en mi aún corta edad quizás no había pensado antes en los distintos 'oficios' que podrían desempeñar los maestros, en particular entre las clases y sectores humildes y/o en los espacios rurales, más allá de ser lectores y escribientes de cartas de los parroquianos, junto al de instruir niños y niñas. En la vida de los maestros o de las maestras, de una parte de ellos, cabían distintos e insospechados menesteres y una 'simple' fotografía, un registro de memoria, me abría la puerta a una visión más compleja de la cultura escolar; no debo silenciar aquí tampoco las 'sugerencias' que me trasladaban los 37 textos de Luis Bello de *Viaje por las escuelas de Galicia*, referidos a los años de 1928 y 1929, en la edición de Gonzalo Anaya (1974)[6].

En los pasados años 80 se hace evidente en la historiografía educativa española que aún sin el armazón epistemológico e historiográfico suficiente estábamos asistiendo a una inquietud investigadora que propiciaba el análisis de las huellas escolares (fotografías, libros de texto, cuadernos y garabatos, mobiliario y tantos objetos de uso escolar o paraescolar…), procurando desentrañar su significado, a fin de mejor captar la realidad escolar pasada, condicionadora, en alguna medida, del presente: la formación didáctica efectiva de los maestros, el peso de las tradiciones, la parte de las innovaciones cultas la realidad de los currículums en acción, el peso concedido a unos y otros componentes de la enseñanza, las condiciones de espacio-tiempo de los procesos, las escuelas y sus entornos socio-culturales.

Vinieron a testimoniar esa inquietud investigadora diversas muestras expositivas realizadas en distintos puntos de la geografía española, a menudo acompañadas de catálogos que sumaron aproximaciones de ensayo histórico-educativo con secciones específicas de catálogo, enriquecidos con imágenes y fotografías. En ocasiones, esos catálogos tenían un exclusivo interés memorialistico (una institución escolar, una orden religiosa y su papel en la enseñanza …), pero en otros casos se hacía

6 Entre el periodismo, la etnografía de la escuela y la observación sociológica, Bello sabía captar el clima de la escuela, las condiciones de vida y existencia docente, sus expectativas, y, en suma, el escenario que impedía o facilitaba un futuro social diferente y más humano. Agustín Escolano, a través de sus diversas reediciones de los textos de Bello, o Juan Manuel Fernández Soria, resaltaron la importancia de los textos de Bello. Por nuestra parte tuvimos ocasión de realizar en 2010 una nueva edición de los textos gallegos de Bello publicados inicialmente en 1974.

evidente una clara preocupación de estudio y reconocimiento de las realidades escolares desde la perspectiva microhistórica y de la historia cultural. Pongo de todo ello varios ejemplos: "Escuela de Artes Aplicadas de Logroño" (1986), "Cien años de las escuelas maristas" (1987), "La escuela de ayer en Cantabria"[7] (1988), "Cien años de escuela en España"[8] (1990), "El libro y la escuela" (1990) o un poco más recientemente "La escuela y los maestros"…y, si se me permite, "La educación en Galicia (1669-1970)" (1999), en este caso, un catálogo atento sobre todo a las ediciones escolares producidas en Galicia por un alto número de docentes a lo largo del tiempo anotado.

Sin duda, es notable la preocupación investigadora que se ha llevado a cabo a lo largo de los últimos veinticinco años en torno a la cultura y a la memoria de la escuela, con su plasmación en la creación de varios museos escolares[9] y centros de estudio del patrimonio y de la memoria escolar[10], la creación de la Sociedad Española del Patrimonio Histórico- Educativo (SEPHE), con sus diversos encuentros y publicaciones, y la celebración periódica de varios congresos y coloquios científicos también por parte de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), todo ello ocasión propicia para el intercambio de informaciones, la elaboración de preciso conocimiento, el examen contrastado de fuentes de investigación anteriormente no exploradas y el debate académico relativo a los procedimientos metodológicos más ajustados al desarrollo investigador en curso. En esta dirección y con atención a las vidas de educadores hemos llevado a cabo algunas de nuestras aportaciones[11] (COSTA RICO, 2016 y 2019).

7 Muy probablemente este libro-catálogo significó un antes y un después en la presencia de los estudios de etnografía escolar entre nosotros. Venía antecedido por diversos trabajos y publicaciones llevadas a cabo desde el Musée National de l´Éducation francés sito en Rouen y por complementarios trabajos de museismo escolar realizados en varios puntos de la geografía escolar francesa con ocasión de la conmemoración del centenario de las disposiciones decimonónicas de Ferry. De lo cual en Santiago de Compostela pude recibir varias muestras solicitadas, que se tendrían en cuenta por parte del profesor Vicente Peña Saavedra, al recibir el encargo desde la Xunta de Galicia para diseñar el proyecto del Museo Pedagógico de Galicia a finales del año 2000, felizmente desarrollado y que abría sus puertas en 2004.

8 Vino a complementar el paso dado desde Cantabria, marcando con los textos de Agustín Escolano y de José María Hernández la orientación epistemológica que se desarrolló en los años noventa, en particular mediante las obras colectivas que el profesor Agustín Escolano dirigió sobre los manuales escolares, con la colaboración editorial de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en los años 1997 y 1998.

9 Una larga lista: Donostia/San Sebastian, Huesca, Albacete, Santiago de Compostela, Madrid, Zamora, Sevilla, Murcia, Polanco, Málaga… que podría seguir con la recuperación de algunas escuelas como espacios museísticos.

10 Con singular destaque para el CEINCE en Berlanga de Duero y para el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia, que impulsaron respectivamente los profesores Agustín Escolano y Antonio Viñao.

11 Me refiero a la construcción de los itinerarios vitales de dos destacados educadores: Luís Fortunato Iglesias, hijo de padres gallegos con recorrido profesional muy destacado en la Argentina, y Apolinar Torres López, asesinado en 1936 en la ciudad de Vigo.

En consecuencia, se ha consolidado un adecuado conocimiento histórico sobre el oficio (los oficios) docente, dicho como una amplia acepción, singularmente referido al período de los años sesenta del siglo XIX hasta la frontera de los años setenta del siglo XX: el tiempo de desarrollo de la profesión y de los cuerpos docentes, sobre el que han volcado su atención y su mirada sociológica y psico-social, entre otros, Carlos Lerena, Fernández Enguita, Francesc Imbernón, José Contreras o Jaume Carbonell, aunque ello no quedó aún todavía reflejado suficientemente en las dos amplias revisiones sobre la reciente historiografía educativa española (Guereña, Ruiz Berrio, Tiana Ferrer: 1994 y 2010) en las que se dedicaron sendos capítulos a aspectos de la profesionalidad docente.

Cambios y retos para la investigación

Los ejercicios de memoria escolar y de recuperación crítica del patrimonio educativo configuradores de la etnografía de la escuela, como aproximación genealógica al conocimiento histórico de nuestra educación, que contribuyen a una mejor comprensión del presente de la educación, han venido dedicando una visible atención a tres arcos temporales, con alta resonancia intelectual y emocional sobre el presente; me refiero a un incompleto primer tercio del siglo XX, impregnado en alguna medida de liberalismo reformista y de regeneracionismo; al tiempo imaginadamente luminoso de la IIª República, con magníficos destellos y realidades, si bien no exentas de sobresaltos y de limitaciones, y al tiempo plúmbeo y triste del largo franquismo. Con observaciones situadas entre la "realidad y el deseo" (ESCOLANO /HERNÁNDEZ, 2002), o "entre el corazón y la razón", en expresión de Hernández Díaz. Es probable que aún debamos detenernos algo más en todo ello.

Pero, "los tiempos están cambiando". Las nuevas generaciones docentes, unas ya incluso con al menos dos o tres décadas de ejercicio profesional, y otras que ahora mismo se están formando en las aulas universitarias de ciencias de la educación, patentizan un hiato de conocimiento y de comprensión histórica con respecto a nuestro último tercio del siglo XX en lo relativo al desarrollo educativo, desde una observación crítica y genealógica: un hiato de memoria profesional y por esto también de identidad profesional, dada la intensidad y los rasgos novedosos de los cambios sociales, comunicacionales, políticos y culturales en los que estamos incursos. Es desde esta tesis desde la que me atrevería a señalar la necesidad de abordar un amplio programa de indagaciones sobre las vidas docentes de quienes, en particular, han querido "cambiar la enseñanza": vidas que en muy numerosos casos están afortunadamente todavía entre nosotros, entre sus (casi) setenta y sus noventa años.

Su mejor estudio, que habría de incluir necesariamente las vidas de quienes han articulado y/o formado parte de los llamados "movimientos de renovación

pedagógica", pero no solo de estos, ofrecerá una pertinente luz sobre la formación docente, los roles, el estatuto, las inquietudes intelectuales, políticas y sociales, la conexión entre escuela y sociedad, los ejercicios didácticos, los grados de apropiación de la "cultura técnico-científica" en el campo pedagógico, la incidencia de unas y otras corrientes pedagógicas, las limitaciones e incapacidades sentidas, las transformaciones escolares alcanzadas, y toda una panoplia de modificaciones de los paisajes escolares, porque los modos de hacer escuela han cambiado, si bien en absoluto en la medida en la que muchos actores lo han pretendido. Analizar estos procesos, su fundamentación, quizás más débil y empírica que bien fundada en frecuentes ocasiones, su alcance, o su renovación contrastada en el tiempo, habría de permitir que las nuevas generaciones docentes cobraran una crítica conciencia sobre el presente situado de este oficio (los oficios) docente.

A este respecto de indagación, quizás no sea inoportuna la toma en consideración de algunos básicos enfoques para definir y categorizar la profesión docente, con validez para este tiempo, a caballo entre el siglo XX y el XXI. Es habitual referirse en la literatura del campo a los siguientes. Por una parte, el modelo práctico– artesanal, que concibe la enseñanza como una actividad artesanal. Aquí, como hemos dicho, el conocimiento experto se genera en los intercambios entre el profesional experimentado y el aprendiz, bajo la presión de la tradición histórica, de las inercias institucionales y de los hábitos adquiridos y reproducidos por los docentes, alumnos y la comunidad local. El futuro docente se socializa, de este modo, dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes, como han escrito M. Fullan y A. Hargreaves en 1992. Estaría, por otra parte, el modelo burocrático tradicional, sometido a una normatividad académica y organizativa, que hunde sus raíces en la cultura conservadora estatal de raíces positivistas decimonónicas.

Hay que hablar, también, de un enfoque técnico–academicista o tecnocrático. En este modelo el conocimiento experto se desarrolla como una derivación más o menos directa o lejana del conocimiento científico elaborado por especialistas externos y se procura aplicar siguiendo prescripciones técnicas por parte de los docentes, los prácticos, armados con las competencias comportamentales requeridas para la ejecución correcta de lo diseñado por los "técnicos". Un modelo proceso–producto que guarda íntimas conexiones con modelos de aprendizaje y de instrucción conductistas.

Se habla, igualmente, de un cuarto modelo, sistémico–ecológico. Modelo que Shön y Zeichner definieron bajo la figura del "profesor reflexivo", en el que se produce una interconexión teoría-práctica. En esta perspectiva paradigmática se constata que los saberes que sirven de base para la enseñanza, o, dicho de otro modo, los fundamentos del saber–enseñar no se reducen a un "sistema cognitivo" que, como un computador, pudiera procesar las informaciones a partir de un pro-

grama anteriormente definido e independiente, tanto del contexto de acción del que forma parte, cuanto de la historia anterior que lo precede. La cognición del profesor parece ser mucho más interpretativa y lingüística, enraizada en la historia de vida pre–profesional y profesional del individuo, una historia que es portadora de sentido, de lenguaje y de significados.

Partiendo del supuesto de que "la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas", como han señalado, entre otros, Pérez Gómez (1993: 26) y Tardif y Raymond (2000: 213) se podría distinguir, finalmente, un enfoque hermenéutico–reflexivo y crítico en cuanto al oficio docente.

Las distintas y fructíferas indagaciones que se puedan llevar a cabo con atención también a estos enfoques proveerán a las nuevas generaciones docentes de claves interpretativas que harán más consistente y crítico su desempeño.

Cabás, espacio promotor de este conocimiento

Entre las tareas relacionadas con el estudio y la recuperación crítica del patrimonio escolar y su valoración interpretativa desarrolladas desde el CRIEME y trasladas a través de *Cabás*, la indagación histórica sobre el oficio docente quizás no haya ocupado una destacada atención. Con todo, aquí y allá vemos que se recogen algunas vivencias de maestros, referencias a los "libros de visitas" de la inspección, que tanto nos pueden indicar si se analizan con un escalpelo hermenéutico, referencias también a la formación del profesorado (entre deseos y realidades), a los cuadernos escolares, a los movimientos de renovación pedagógica, a la depuración franquista del profesorado, y a las fotos con historia, que dan pié a algunas narraciones sobre los modos de hacer escuela. Puntos de partida para proseguir más acentuadamente, poniendo, además, en valor desde el punto de vista investigador los casi 500 relatos de vidas maestras, un excepcional 'depósito' de memoria y de plasmaciones sobre la cultura de la escuela; por ello, una valiosa fuente de investigación histórico-educativa a considerar.

En el lenguaje futbolístico hizo fortuna la expresión utilizada por un sagaz entrenador que repite la frase "partido a partido". Yo pido para *Cabás*, al menos, el horizonte de los 50 números y no dudo que se alcanzarán; luego… llegará el número 100.

Bibliografía

ANELE (1992). *El libro y la escuela. Libro conmemorativo de la exposición*. Madrid: ANELE.

BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.

BELLO, L. (1974). *Viaje por las escuelas de Galicia*. Madrid: Akal, con introducción y notas de Gonzalo Anaya.

CONTRERAS, DOMINGO, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

COSTA RICO, A. (1989). *Escolas e mestres. A educación en Galicia da Restauración á II República*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Xunta de Galicia.

COSTA RICO, A. (1999). "El maestro como artesano/práctico y como intelectual". En MAGALHAÊS, J., ESCOLANO, A. *Os profesores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educaçâo, pp. 69-82.

COSTA, A., GARCÍA, I. (1999). *La educación en Galicia* (*1669-1970*). *Catálogo da Exposición*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.

COSTA, A. (2006). "El nuevo panorama de los saberes de la educación: debates, estudios y propuestas (1950-1990)". *Educaçao e Filosofia,* 39, pp. 89-130.

https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24409

COSTA, A. (2009a). "¿Formar educadores competentes o profesionales con competentencias?. *Cuestiones Pedagógicas* (Sevilla), 19, pp. 75-96;

http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/4Costa.pdf

COSTA, A. (2009b). "Políticas y problemática de la formación del Profesorado en España (1969-2004): la *Revista de Educación* en el contexto de la agenda educativa Internacional". *Revista Diálogo Educacional* (Curitiba, Brasil), 27, pp. 215-248

https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3556

COSTA, A. (2016). "Luis F. Iglesias (1915-2010), Pedagogo latinoamericano, Galicia e Nova Escola Galega, con Jesualdo ao fondo". *Innovación Educativa*, 26, pp. 305-321.

COSTA, A. (2019). "Modernidade pedagóxica e reivindicación da Escola Nova na prensa da cidade de Vigo (1926-1929): a figura do profesor Apolinar Torres López (1894-1936)". *Glaucopis. Instituto de Estudios Vigueses*, 24, pp. 253-292.

DAY, Ch. (2007*). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

ESCOLANO, A. (ed.) (1997). "La memoria de la escuela", *Vela Mayor*-Anaya, 11.

ESCOLANO, A. (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la II República.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ESCOLANO, A. (dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ESCOLANO, A., HERNÁNDEZ, J. M. (eds.) (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.

GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M. (dirs.) (1993). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Editions Logiques.

GONZÁLEZ RUIZ, J. (1988). *La escuela de ayer en Cantabria*. Madrid: Fundación Santillana.

GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J., TIANA FERRER, A. (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid: Ministerio de Educación.

GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J., TIANA FERRER, A. (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.

HERNÁNDEZ, J. M. (comp.). *Cien años de escuela en España* (*1875-1975*). Salamanca: Diputación de Salamanca.

IMBERNOM, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

INSTITUTO DE LOS HNOS. MARISTAS (1987). *Cien años en la escuela*. Zaragoza: Edelvives.

MORENO SAEZ, F. (1994). *La escuela y los maestros* (*1857- 1970*). Alicante: Consellería de Educació i Ciencia/Generalitat Valenciana.

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de profesores*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220.

PERRENOUD, Ph. (1994) *La formation des enseignants* entre *théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

POPKEWITZ, Th. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.

TARDIF, M., RAYMOND, D. (2000). "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magisterio". *Educaçao e Sociedade* (CEDES, Campinas) nº 73.

VV. AA. (1986). *Primer Centenario de la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos* (*1886-1996*). Edición conmemorativa. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de La Rioja.

Las cosas del cabás y del aula. Del silencio a su lectura

Agustín Escolano Benito
Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)

Las cosas del cabás nos hablan

La revista *Cabás* nació en el contexto de un microuniverso conformado por los objetos. las imágenes y los textos que se han reunido en el espacio de un museo de interpretación acerca de la historia de la escuela. El cabás, como el maletín, la mochila, el estuche, la cartera o el baúl, entre otros objetos portátiles, son pequeños contenedores que guardan, protegen y preservan materiales adscritos a la condición de aprendiz o al oficio de enseñante. Todos ellos son materiales que se asocian a la identidad de las personas que los utilizaron, el alumno o el maestro. Abrir ahora un viejo cabás es un ejercicio de memoria, a menudo de nostalgia, que vincula a los sujetos a los orígenes de su condición de sujeto adscrito al mundo de la educación. Tal acción es en este sentido un juego de búsqueda que nos aproxima a las cosas que tuvieron que ver con las bases biográficas de nuestra identidad narrativa. En este re-descubrimiento de las cosas que quedaron guardadas a la espera de una nueva relación del sujeto con los archivos de su pasado llevamos a cabo un ejercicio heurístico que invita a leer el significado que las materialidades pudieron tener en su momento de uso y el que se les puede atribuir hoy.

El cabás ha sido de algún modo el guardián de la memoria. Y por eso justamente las señoras que aparecen en la primera imagen que aquí se ofrece, personas afectadas por el mal de Alzheimer, reconocen y comparten aquel pequeño y viejo maletín, similar seguramente al que ellas llevaron a la escuela, que al abrirse puede mostrar no solo los materiales de las "labores propias de su sexo y condición", que formaron parte del currículum de toda mujer, sino también algunos útiles de lectura, escritura y cálculo con los que se iniciaron en los rudimentos de la cultura. La presentación semiabierta del cabás que se percibe en la imagen parece invitar a encontrar en su interior algunos restos del utillaje escolar de la época en la que las personas presentes en la experiencia asistieron a la escuela.

El cabás de las niñas

Imagen de varias mujeres afectadas por la enfermedad de Alzheimer que reconocen el objeto propuesto por la monitora como ejercicio de estimulación de los restos de memoria que pueden conservar los sujetos participantes en la experiencia cínico -pedagógica llevada a cabo en el CEINCE en el año 2009.

El gesto de una de las mujeres, la que tiene acceso al objeto de modo directo, manifiesta el reconocimiento del cabás y la relación de identidad y empatía que mantiene con él al recordarlo. Las otras mujeres participan a media distancia y con actitud más pasiva de ese reconocimiento e identificación con el objeto material.

Identificación del manual

Las personas participantes en la experiencia con sujetos enfermos de Alzheimer, antes referida, tratan de encontrar, en un variado conjunto de manuales presentados sobre el mostrador o pupitre, el libro escolar que más se parece al que utilizaron ellas en la escuela.

Los textos expuestos son una selección de libros escolares de la época (años 20/30 del siglo último) de la colección CEINCE. Varios sujetos llegaron a identificar su manual y alguno de ellos hasta recitó de memoria varios párrafos del *Corazón* de Amicis.

Los recuerdos escolares son los últimos que olvidan los sujetos afectados por esta patología, y la interacción entablada por estos enfermos entre ellos y con sus libros escolares potencia las memorias biográficas, generando una especie de memorándum colectivo.

Las cosas del cabás, como las demás materialidades de la escuela que se guardan en los museos pedagógicos, pese a su aparente presencia silenciosa nos hablan acerca de las prácticas y los discursos que configuran la cultura a la que pertenecieron. En un segundo nivel de análisis, los materiales se nos presentan como restos cargados de historicidad y por tanto en conexión con el pasado de la experiencia escolar

en que se originaron y circularon. Esta temporalidad, si se quiere, es tradición, y su análisis remite siempre a los orígenes, esto es, a las condiciones de su invención, y a los cambios sufridos en las sucesivas acomodaciones a las épocas en que circularon. Desde estas consideraciones, lo matérico y sus correlatos icónicos se han hecho necesarios para reconstruir históricamente el patrimonio en que se sustenta la cultura empírica de las instituciones educativas.

Los objetos y las imágenes son la prueba que mejor certifica la existencia de una pragmática formativa, con su lógica y sus funcionalidades adaptadas a un determinado tiempo histórico. Los enunciados verbales que se generan a partir de la observación de estas fuentes de conocimiento serían la expresión de las lecturas que nos permiten seguir adelante para intentar vislumbrar y comprender, y si es posible desmutizar, los silencios que envuelven a los objetos y a las imágenes. Con ellos ensayamos encontrar el sentido y los significados de la cultura que implementaron en el nivel de las facticidades. También abordamos así, leyendo e interpretando, la operación historiográfica de integrar lo matérico en su *empiria*, esto es, en la fusión de la cultura material con la historia intelectual de la experiencia en educación.

El mensaje de las imágenes

En esta lectura hay que incluir las imágenes, que a menudo incluyen representaciones de las cosas. Recordando a Roland Barthes, Andrea Smorti concluye: mientras la palabra sugiere, el icono muestra (Smorti, p. 29 ss.). Entre el signo icónico y el objeto a que pertenece existe un cierto isomorfismo que hace posible que la imagen sea más analógica en relación con lo que representa y que lo iconográfico se constituya en un testimonio más fácilmente descifrable y legible. Ello facilita al mismo tiempo la producción de los narratorios lingüísticos en los que se vuelcan las interpretaciones que dan los sujetos al tratar de leer su pasado a través de las fuentes materiales de la experiencia de su formación.

En reciente comentario a algunas cuestiones relativas a la legibilidad de los objetos y las imágenes, se me recordaba de manera informal por parte de mi interlocutora el consejo del maestro Charcot a su discípulo Sigmund Freud, al que este siempre acudía al tratar de rehuir de las tendencias especulativas que acechaban a la cultura: hay que mirar repetidamente a las cosas o a sus imágenes hasta que ellas comiencen a hablar por sí mismas. Al principio, las cosas con las que tratamos nos pueden parecer inertes, frías y mudas, pero al final siempre hablan. Algo así hacen los etnólogos, a menudo apoyándose en observaciones plurales, con sus atenciones y miradas persistentes hacia los objetos y las imágenes. Cada vez que se percibe una fuente material o una imagen de ella se entabla un diálogo sujeto-objeto, del que se deben tomar notas en la bitácora de la etnografía. Y de las conversaciones hechas a lo largo del proceso investigador siempre se pueden obtener determinados enunciados con los que componer un texto y con los que buscar una lectura expli-

cativa del mensaje visible y oculto que portan las materialidades y las iconografías. Un objeto, como dice el semiólogo Corrado Maltese, es una estructura que viene a sintetizar diversas experiencias comunicables que pueden ser leídas, total o parcialmente, por los receptores, quienes al leer e interpretar estos restos empíricos les atribuyen significados hipotéticos, aunque sea en una aproximación provisional que puede ser objeto de discusión o de verificación *post factum* (Maltese, pp. 166-168).

En una sociedad como la nuestra, en la que la tecnología y la cultura de lo visual han tomado plena carta de naturaliza en nuestros hábitos, lo matérico es un componente esencial del mundo que nos envuelve y lo es también del modo de examinar el pasado de la civilización. La imagen del mundo es en primer término, tanto en el presente como en el pasado, la de una representación constituida por un espacio poblado de objetos. Estos son, según escribe Barthes en una de sus glosas literarias, la primera fuente empírica de toda sociología, y tal vez también de la historia de las sociedades, podríamos añadir. El hombre está ligado al mundo a través de estos objetos materiales que han salido de su mano o que fueron concebidos y producidos por las manos de otros hombres (Barthes, pp. 35-36). Ello otorga a las cosas una clara proyección antropológica, que es a la vez una concreción de su dimensión histórica, como ha argumentado recientemente Richard Sennett en su conocida obra *El artesano*.

La condena hermenéutica

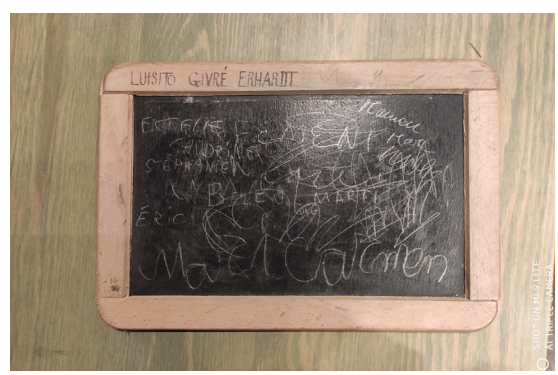
Gran parte de los atributos y significados de las materialidades escolares nos son dados no solo como silencios a descifrar sino como realidades ya interpretadas por la tradición recibida, aunque al tiempo seamos invitados a volver sobre ellas para hacer una nueva lectura de las ocultaciones que las cosas albergan o para interrogarlas desde nuevas expectativas y preguntas hermenéuticas. Volver la mirada hacia los objetos y las imágenes y tratar de descifrar sus significaciones es un imperativo para cada generación. Así lo recordó el poeta Rainer Maria Rilke al señalar en las *Elegías de Duino* que llegamos al mundo, al iniciarnos en cualquier cultura, ingresando en un universo que se nos da como ya interpretado, y que vivimos en él bajo el imperativo y la necesidad de tener que volver a leerlo y comprenderlo. A partir de los indicios relativos a las preguntas que hacemos a las cosas con que nos encontramos podemos intentar elucidar algunas claves que nos sirvan para reinterpretar los significados que estos restos materiales pudieron tener en el pasado, en los contextos en que fueron creados y utilizados, que ahora se nos ofrecen para su examen bajo las nuevas orientaciones que en nuestro tiempo sugiere la etnohistoria. Estamos pues condenados a interpretar.

Pero, por otro lado, las cosas materiales no siempre hablan directamente a los observadores, manipuladores o lectores. Con frecuencia, según sugirió otro poeta,

Jorge Luis Borges, los objetos son materialidades ciegas y sigilosas, que guardan celosamente ciertos secretos de la cultura que albergan, claves que es necesario y posible desvelar a través de determinadas lecturas sugeridas por los indicios y las huellas observables en ellos. Estas lecturas de lo real -si son compartidas o debatidas con otros mejor- nos permitirán encontrar, bajo la simplicidad de las apariencias que muestran con frecuencia las cosas, el discurso que comportan los materiales y las representaciones, un discurso que afecta a la comprensión de la historia de las prácticas culturales y a la constitución de los saberes sobre la educación que han tratado de explicar y gobernar la escuela como un hecho de cultura, no tanto en clave teórica sino bajo la perspectiva del nuevo empirismo que se expresa en lo que anteriormente hemos denominado historia de la experiencia o de la cultura empírica de la educación.

Las cosas, por otra parte, según advierte Borges, pueden durar más allá del uso que hagamos de ellas, e incluso sobrepasar nuestra propia existencia en el tiempo, y hasta entrar a formar parte de la indefinida región de los olvidos, sin darnos cuenta tampoco de que sus creadores y usuarios han desaparecido (Borges, p. 53). Así, cargadas de la historicidad oculta que el transcurrir del tiempo les otorga, las materialidades se aplican a ulteriores usos y transformaciones, instituyendo como conjunto un legado matérico y simbólico, al que los historiadores atribuimos el valor de patrimonio colectivo, que es aconsejable salvaguardar, investigar y difundir en orden a la formación de la ciudadanía. Siguiendo este proceso hermenéutico, los objetos y las imágenes han ido pasando a constituirse en fuentes reificadas del conocimiento de la experiencia pasada sobre las que los estudiosos construyen lo que se ha dado en denominar historia de la cultura material, presente en todas las esferas de la vida humana y social, y por supuesto también en la referidas a los diversos campos de la cultura, incluida la de la escuela.

Silencio y lenguaje de las cosas



He aquí dos motivos icónicos que se pueden asociar a la historia material y cultural de la educación escolar cuya lectura e interpretación se propone como ejercicio hermenéutico.

Uno de ellos es una pizarra de uso personal del alumno de hace un siglo, aproximadamente, aunque podría ser muy anterior, toda vez que el uso de tablillas y pizarras procede del mundo antiguo y se ha mantenido a lo largo de

los siglos hasta la pasada centuria como una invariante material de la práctica de la enseñanza.

El otro objeto es un exvoto mexicano de 1940 producido en latón y policromado con un mensaje dedicado a la Virgen de Guadalupe en favor de la maestra de una escuela de la ciudad de Puebla.

Ambos albergan silencios que el observador ha de descodificar mediante conjeturas, indicios y otras informaciones histórico-culturales. Pero, una vez analizados e interpretados, los dos objetos revelan en sus lenguajes y en sus silencios conclusiones significativas en orden a la construcción de la historia escolar como experiencia vital y cultural.

La pizarra nos puede hablar de la historia de las escrituras en la escuela y de su relación con la vida de los sujetos que aprenden a escribir (de los registros de escribir y borrar superpuestos en palimpsesto). La segunda expresa algunos patterns antropológicos que están subyacentes en las formas de la educación popular y de la religiosidad en la sociedad tradicional de México.

En la dupla de imágenes que ofrecemos se proponen a la consideración de los analistas dos objetos vinculados a la cultura de la educación: uno afecta a la historia de las prácticas de escribir, un aspecto prácticamente universal en la pragmática de todas las escuelas del mundo y de todos los tiempos; el otro se relaciona con la imagen y proyección social de la profesión de maestro, en este caso de maestra, y sugiere el estrecho y profundo vínculo que la actividad pedagógica dejó en los sujetos que protagonizaron la educación en el lugar de referencia y en general en toda la comunidad que se ve envuelta en la vida de la escuela.

Ambos objetos, en sus silencios y lenguajes, están cargados de significados, o si se quiere, de historicidad. Su valor reside en gran medida en el hecho de ser testimonios de un tiempo pasado. Los dos nos hablan de cuestiones que importan a la reconstrucción histórica de algunas tradiciones de la pragmática educativa. La pizarra individual aún conserva las últimas escrituras que dejó impresas el sujeto que se sirvió de ella. Obviamente, estas escrituras se pueden borrar, como de hecho se borrarían las que este u otros alumnos hicieron en su superficie al practicar el co-

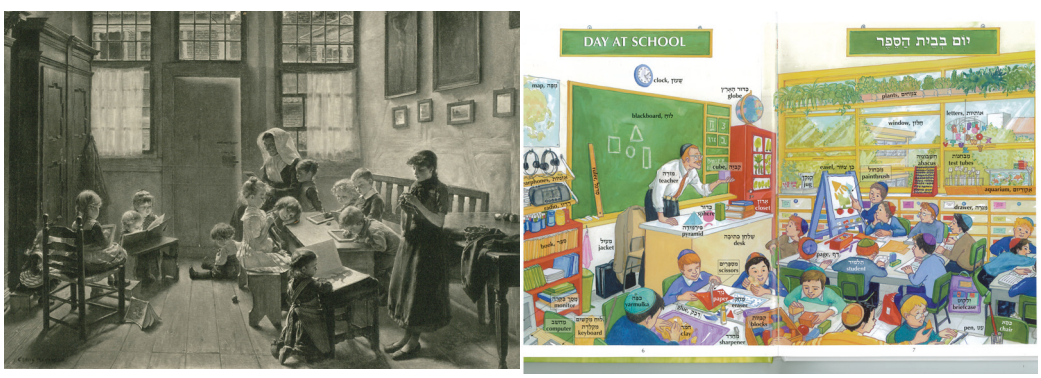
nocido ejercicio de marcar "blanco sobre negro". Tales grafismos no tienen evidentemente el calado o la hendidura (de herida-huella que diría Jacques Derrida) que hubieran tenido otros como los de la escritura cuneiforme, pero la materialidad que examinamos, si se pudieran desvelar los contenidos de las sucesivas escrituras para las que fue soporte la pizarra, manifestaría el carácter de palimpsesto que se oculta en sus reconocidos e ignorados silencios, una atribución que se podría aplicar a otros lenguajes en que se expresan las prácticas de uso en la escuela de todos los tiempos. También nos hablarían estos análisis de los aspectos formales e informales de las diversas prácticas y contenidos de las escrituras que se materializan en la vida de la escuela, importantes en todo caso para la comprensión de muchos de los comportamientos alusivos a la historia de la infancia en general, y no solo de la enseñanza.

El exvoto mexicano responde a una dimensión más profunda de la cultura educativa y social del país. Como es sabido, este tipo de manifestaciones de la cultura popular hunde sus raíces seculares en tradiciones que arrancan de la cultura mexica, anterior al siglo XV, y que se han perpetuado hasta bien entrado el siglo XX, lo que habla de la supervivencia de larga duración de un orden simbólico que pretende manifestar y significar valores en los que se confía y que se desea perpetuar. En algunos casos, como en este que aquí se comenta, se pretende que el icono tenga una incidencia práctica, cual sería el logro de la continuidad de una maestra en la escuela que ha venido regentando con oficio y buen trato, que el pueblo reconoce y agradece en este símbolo matérico. El ejemplo de este exvoto mostraría en definitiva que el motivo material no solo cumple con el mito ancestral vigente en el imaginario de la sociedad mexica, sino que además es útil o funcional y proporciona sentimientos de seguridad y de cohesión a quienes lo promueven. Por eso, la microsociedad escolar de Puebla considera que el exvoto es un objeto que los antropólogos llaman "cálido", por diferenciación y contraposición respecto a los objetos que se podrían calificar de "fríos". Al ser cálido, este icono-exvoto proporciona fe, energía y emoción comunitaria, los poderes y sentimientos que cohesionaron la continuidad de las tradiciones e imaginarios en la vida cotidiana de México.

El objeto, que podría materializarse en madera o en metal con imágenes y textos impresos sobre estos soportes, revela la larga persistencia de la religiosidad primitiva en la mentalidad social establecida, en asociación no solo a la cultura de la escuela sino a otros muchos aspectos del mundo de la vida en México. Los exvotos se colgaban de los muros de las iglesias en muestra de súplica o de acción de gracias, según la ocasión, para que se pudiera mediar a través de alguna figura religiosa, como en este caso se hace con la venerada Virgen de Guadalupe, y para que por esta poderosa mediación se lograra cumplir un deseo no solo racional sino sobre todo simbólico y espiritual para la vida colectiva.

De los comentarios hechos para glosar estos dos objetos se puede suponer la riqueza de análisis, de fuerte calado antropológico, a que puede dar lugar la etnohistoria de la escuela al hacer pasar a las fuentes del tiempo pasado, las del cabás y las del aula, desde su silencio al desvelado de lo que comunican y representan. Buena parte de los materiales que proceden del pasado escolar han sintetizado memorias y modos de construir cultura, y ahí radica justamente el engarce de la historia educativa con la antropología. En los palimpsestos escritos hay registros culturales, planos sincrónicos de procesos de un aprendizaje en el tiempo, el de la escritura, que está inscrito en la misma esencia de la escuela, nacida en buena medida para implementar la transmisión lingüística entre los miembros en formación de una comunidad. En los formateados de los soportes escritos subyacen las reglas de comunicación instrumentadas por medio la lengua, códigos que se construyeron en la experiencia escolar. A los exvotos se les vincula con el mito de origen de una cultura muy enraizada entre la religión y la mitología, así como perpetuada en la mentalidad colectiva a través de la institución escolar y de otras vías no formales de la educación popular.

Desmutizar los silencios de la escuela



Iconografías de interiores de dos escuelas, separadas entre sí históricamente por más de una centuria, un tracto largo de tiempo que permite observar contrastes y cambios, además de alguna continuidad.

Una de ellas, de finales del XIX, ofrece la imagen de la vida cotidiana en una escuela alemana de la época. En ella hay dos modos de silencio: uno el interno al mismo modelo de la clase. La vida del aula transcurre en un sórdido mutismo que rebela el tedio y el mecanicismo del paso de las horas en una escuela de corte tradicional. El otro silencio sería el que el historiador debe desvelar observando los indicios que le permitirán descubrir el modelo pedagógico implícito en este clima, así como su

lógica interna, un patrón a analizar e interpretar.

La segunda iconografía corresponde a una escuela hebrea de la ciudad de Nueva York de comienzos del siglo XXI. En ella, el primer silencio estará roto por las evidencias de los numerosos signos de actividad que se presentan a primera vista en la imagen de la escena. El orden de la escuela garantiza las diversas acciones que se llevan a cabo en ella de modo simultáneo, que son en general de orientación activista moderna. Pero más allá de lo evidente, el observador ha de tratar de desvelar otro silencio: el modelo educativo subyacente en el conjunto sometido a interpretación, esto es, su lógica interna.

Dos gramáticas diferentes parece que regulan la vida de estas dos escuelas. Una sería la que respondería al orden basado en la disciplina pasiva y la rutina, operando en un ambiente arcaizante y una emocionalidad oscurantista, instrumentado por materialidades tradicionales (pizarra individual, manuales de lectura, labores femeninas…) y gestionado por actores guardianes del orden establecido.

La gramática de la otra escenografía se basaría en la vida centrada en el juego y el trabajo, en un clima que denota motivación y orden basados en la acción total pautada por el reloj central. Figuras froebelianas, ábaco, esfera y otros elementos denotan persistencias de la tradición acreditada. Algunos elementos técnicos, no muchos, serían signos de una modernidad más avanzada.

Los historiadores sospechan desde hace algún tiempo que los objetos y los iconos que encuentran en sus búsquedas están dotados de códigos implícitos de los que el sujeto que los observa y manipula no siempre tiene conciencia, pero que, tras su exhumación, y mediante los oportunos análisis indiciarios y semióticos, es posible hacerles salir de su silencio. Eso es justamente lo que hemos tratado de sugerir al glosar las dos imágenes que acompañan e ilustran este punto. Las materialidades presentes en estos dos modelos de escuela, distanciados entre sí por el tiempo largo, revelan algunas características de la cultura escolar que los caracteriza. Y además de los objetos materiales que aparecen en las fotografías de esta segunda dupla de imágenes, el contexto interno y exterior del aula, la luz que entra en su ambiente, la indumentaria, las actitudes de los sujetos y otros elementos de la escena, permiten obtener una radiografía de dos tipos de escuela bien diferenciados, la tradicional y la moderna. Son por tanto los indicios observables los que hacen posible la lectura, comprensión e interpretación de lo observado por el etnógrafo.

Arqueología del saber escolar

Las cosas que forman parte del legado recibido, como hizo observar Freeman Tilden, uno de los primeros teóricos del patrimonio natural y cultural, no solo nos instruyen; también nos provocan para tratar de construir interpretaciones inteligentes, al igual que sucede en general en el mundo de las producciones de las artes y de los documentos históricos. Los arqueólogos tratan de desvelar aquellos signifi-

cados que se ocultan detrás de los materiales que encuentran en sus búsquedas y de lo que perciben en ellos con los sentidos. Todo buen maestro -decía Tilden- puede ser un buen intérprete de tales materialidades, aunque no sea historiador. Observar el corte de un árbol viejo y asociar los anillos que marcan el proceso de su crecimiento con la vida de la planta, y relacionarlos a la vez con los ciclos temporales de la historia humana, es un logro de esta capacidad hermenéutica de un buen maestro/arqueólogo (Tilden, p. 28). He aquí también una imagen del educador no solo como mero enseñante sino como intelectual que observa, lee, comprende e interpreta las materialidades que maneja en el ejercicio del arte y oficio de la profesión de enseñar.

Jean Baudrillard llamó la atención acerca del valor y el significado de los objetos no solo como dispositivos instrumentales que atendieron en su momento a cubrir ciertas necesidades o funciones, sino como materiales condensadores de un tiempo histórico, esto es, de una cultura. A este respecto, las cosas vendrían a ser signos de esa temporalidad, atributos de los sistemas socioculturales a que históricamente pertenecieron, sin ningún otro tipo de teleología. Además de ayudar a descubrir la lógica de esos sistemas, los objetos podrían tener una presencia alegórica que es otra forma de connotación histórica y cultural que, al tiempo que contribuirían a entender la estructura y el sentido del tiempo pasado, servirían para responder a las siempre presentes cuestiones relacionadas con el mito de origen de los artefactos y de los iconos que los representan. Algo hay en las sociedades contemporáneas industriales y avanzadas en las que vivimos que nos lleva a preguntarnos acerca de lo *folc*, lo artesanal y lo vernáculo. Ello es así tal vez porque en estas producciones primarias suele radicar casi siempre la lógica de la genealogía autentificada de muchas de las respuestas pragmáticas dadas en su tiempo por los protagonistas de la actividad formativa, en nuestro caso las conductas de los agentes directos de la vida escolar, a las demandas de una comunidad organizada (Baudrillard, pp. 83-85). Esta búsqueda genealógica de las raíces es en realidad una práctica de la denominada, por algunos, arqueología de la escuela.

Ya hemos destacado en otros trabajos que el interés por las cosas como objeto y fuente de cultura hay que retrotraerlo a Michel Foucault, el primer teórico que habló de la arqueología del saber al referirse a las ciencias humanas. Las formaciones discursivas en las que había de fundarse la historia de las ciencias, a partir de la primera modernidad (para él concebida como época clásica), se originaban en la consideración del lenguaje que reside en la aparente opacidad y clausura de las *choses*. Según el filósofo francés, el lenguaje de esta época no era aún un sistema arbitrario de signos, sino un conjunto de palabras que se proponía indicar y descifrar las cosas en sí mismas. Por eso precisamente, la lengua, que tenía entonces una relación directa o analógica con el mundo que representaba, podía ser estudiada también como una realidad en cierto modo natural. El encadenamiento de unas

palabras con otras, mediante las oportunas reglas de la formulación y expresión de enunciados y de su sintaxis, guardaría relación de igual manera con la disposición que podían tener las mismas cosas como elementos del orden en que se ha sustentado el mundo de lo real (Foucault, 1968, pp. 42-46).

Como es sabido, los desarrollos conceptuales de Michel Foucault llevaron pocos años después a plantear una arqueología de los saberes, tomando como base las positividades materiales a partir de las cuales se generaban los enunciados que conducían a los conocimientos o se ofrecían como concreción o aplicación de los conocimientos mismos. En la *Arqueología del saber*, cuya primera edición francesa data de 1969 (solo tres años después de *Las palabras y las cosas*), el autor buscaba fundamentar el origen de las formaciones discursivas en las materialidades (objetos, textos, técnicas…), fuentes a las que atribuía el valor de documentos y con las que se podían construir archivos. La arqueología de los saberes que él sugiere no era desde luego la de los monumentos mudos, los rastros inertes o los objetos aislados sin contexto social, sino una disciplina intelectual que problematizaba históricamente las cosas, sus presentaciones en series, las relaciones entre unas y otras, las continuidades y discontinuidades en su generación y desarrollo, su estructuración temática y sus usos, y los procesos de emergencia, apropiación y transferencia intercultural de los objetos y las representaciones en diferentes contextos .

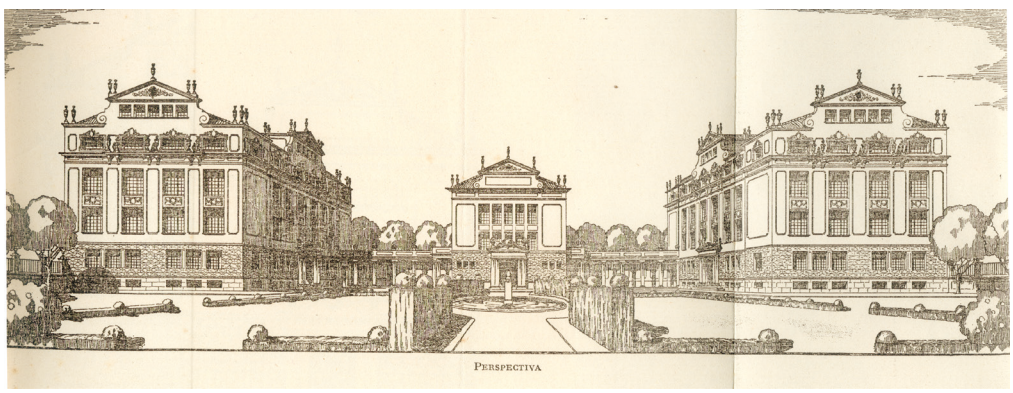
El nuevo arqueólogo del saber, a partir de las denominadas por Michel Foucault "experiencias prediscursivas", que encontraba o formulaba en sus contactos directos con la misma realidad de las materialidades, se iría no obstante liberando de las cosas, en su consideración de simples objetos empíricos, para ir accediendo al descubrimiento de las reglas que permitieran extraer y formular las fuentes físicas o icónicas, que son las que en definitiva facilitarían el acceso al orden del discurso buscado, que sería el objeto final de una historia de los saberes y de la cultura en esta nueva perspectiva arqueológica del conocimiento (Foucault, 1970, 78-79). Hay en este proceso de elaboración epistémica un salto en la reducción fenomenológica, de nivel más descriptivo y etnológico en la fase de primer contacto con los hechos y las cosas, un cambio que da paso a la reflexividad y a la comprensión del verdadero sentido de la realidad factual.

De lo empírico a la interpretación

Siguiendo ideas afines a este giro fenomenológico que analiza la *empiria* de la cultura de la escuela, el ámbito de lo material se ha hecho cada vez más legible en la investigación histórica acerca de las instituciones de formación, con el apoyo de la semiología, la antropología y otras ciencias del hombre y de la cultura. La operación historiográfica se cobija hoy en los nichos ecológicos de los museos, y allí se busca la lectura compartida de los objetos y las representaciones, testimonios que hacen visibles los hechos educativos. Son pocas las monografías u obras siste-

máticas acerca de la historia de las instituciones educativas que no insertan entre los textos, o anexan en sus apéndices, imágenes sobre las escuelas, los entornos, los actores, los dispositivos u otros elementos materiales vinculados a lo que fue en un tiempo determinado el cotidiano transcurrir de la vida escolar o a las experiencias educativas que se llevaron a cabo entre los muros de las aulas. Hay que convenir, empero que a este trabajo de inventario y registro de las cosas no ha acompañado siempre una hermenéutica de la cultura que en ellas se encripta. Digamos que los historiadores, ensayando a veces a ejercer la sensibilidad de los anticuarios, han estado hasta ahora demasiado apegados a las materialidades en sí, sin ensayar liberarse de ellas, y hasta constituyéndolas a menudo en fetiches de seducción, juego y colección. En la perspectiva foucaultiana antes comentada, sin embargo, la investigación debería ir orientada hacia un cierto desprendimiento respecto de lo directamente observable y manipulable y aventurarse a emprender, por la vía de la semiótica y de la hermenéutica, una interpretación más profunda de los significados y sentidos que se ocultan tras las cosas, los hechos y las manifestaciones en que se muestran, tratando de extrapolar las lecturas a los contextos reales.

Hechos para durar



Algunas materialidades de la escuela pueden ser efímeras, pero otras se concibieron para durar, como las cosas que Borges consideraba que pueden seguir vivas más allá del olvido, las que no sabrían que sus autores o creadores ya habrían desaparecido y habían entrado en los registros de la historia.

El Colegio barcelonés Pere Vila que aquí mostramos, obra derivada del mecenazgo indiano que la promovió en los años veinte del siglo anterior, exhibe hoy, un siglo después, su traza y simbolismos de origen, en el centro de la ciudad moderna. Varias generaciones de alumnos se han educado entre sus muros y miles de miradas ciudadanas han admirado la estructura y ornamentación que definen el escenario como un hecho cultural y estético concebido hace ya un siglo, conforme a los cánones del

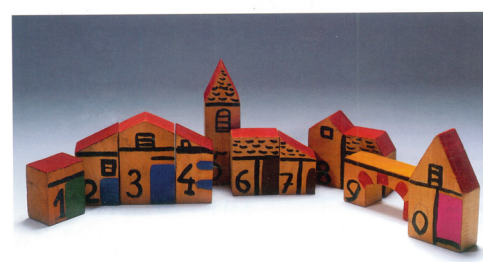
racionalismo y el noucentismo y del modelo pedagógico de la escuela graduada.

No solo el historiador, o el especialista en arquitectura, han de interpretar lo que Montessori llamó el "tercer maestro" (los espacios). Todos los sujetos que han ido pasando a diario durante un siglo por este lugar, aun sin saberlo, leyeron los "silencios" que guardan sus muros y jardines. Ellos pudieron formular conjeturas acerca de lo que en los años veinte de hace un siglo era una escuela moderna y de cómo ha podido servir este modelo a los cambios sucesivos operados en un tiempo tan largo.

La historia material tratará de comprender, como si las paredes y los muros hablaran, la significación de la duradera influencia que estas fábricas arquitectónicas han ejercido sobre los menores y los adultos de toda una centuria

El mensaje oculto del diseño

Algo conceptual o prediscursivo se puede descubrir en estas dos composiciones del artista de origen uruguayo Joaquín Torres-García, creador de patrones materiales originales, a quien se considera uno de los fundadores del diseño moderno. Su obra, de vanguardia estética, cobró especial énfasis en los objetos destinados a la infancia: juguetes, mobiliario, enseres, iconografías, decoraciones.



El Museo dedicado a su obra en la ciudad de Montevideo, que visitamos en 2018, muestra una variada miscelánea de sus obras, muchas de las cuales pertenecen a las etapas de su vida que pasó en España y en Francia.

El abecedario y numerario que aquí se reproducen se adscriben al movimiento del construccionismo estético a que él pertenece, una de las corrientes de las vanguardias artísticas de comienzos del siglo XX. Letras y números aparecen en soportes matéricos de madera que permiten varias composiciones dinámicas, como en los juegos arquitectónicos infantiles.

Minimalista en los trazos y versátil en las composiciones, los modelos de diseño de Joaquín Torres-García, de gran originalidad y creatividad, han logrado alcanzar una larga vigencia como modernidades. Cada generación que los ha mirado o manipulado ha tratado de leer en silencio las claves del éxito estético y comunicativo de estos patrones, aparentemente elementales, pero de gran sutileza en cuanto a su

formato. El diseño es sin duda un valor añadido de las creaciones artesanales con base en los elementos materiales.

Las imágenes que aquí se reproducen proceden del catálogo de la exposición *Infancia y Arte Moderno* que ofreció el IVAM de la ciudad de Valencia en 1998.

El *materialistic turn* de que habla Marta Brunelli ha de comportar una nueva teoría y práctica de la interpretación que, arrancando de los primeros estudios sobre patrimonio, como los citados de Freeman Tilden, se oriente hacia los nuevos enfoques interpretativos y didáctico-culturales de la etnohistoria y de la museografía activa, como los que se ensayan en el Museo de la Scuola de la Universidad de Macerata, en Italia, en los que la autora tiene una implicación muy directa y dinámica (Brunelli, p. 51 ss.).

Todo centro de memoria opera con los objetos e iconos una cierta resemantización, aunque a la vez trata de conservar los significados históricos de las materialidades, que nunca son del todo abolidos. La relectura del pasado, pese a estar envuelta en retóricas asociadas a los modos de representación, recupera de alguna manera las huellas de lo que significaron los materiales en su génesis y en los sucesivos usos históricos (Zunzunegui, pp. 62-63).

Semiótica e ideología

En la historia material también hay que descodificar imágenes portadoras de ideologías. Las tres iconografías escolares que aquí se muestran tienen algo en común, el componente ideológico que las informa.

Una de ellas procede de un folleto escolar y ofrece la imagen de una esvástica, símbolo nacional-socialista alemán, que desde la patria-territorio en que se anclan sus pies, se dispone a poder rodar por todo el casquete esférico del Norte del mundo. Ella es la estrella que guiará la construcción del Reich, del Nuevo Estado y a la vez del Imperio.

La segunda corresponde a un cuaderno escolar de escritura del período fascista en Italia. Representaría algo semejante al sueño esférico de Benito Mussolini que le llevara a imaginar el nuevo mundo conquistado desde Roma y expandido por los territorios del antiguo Imperio que se propone conquistar de nuevo.

La tercera imagen pertenece a una revista checa, *Citanka*, editada en Praga en 1952. En ella aparece el líder histórico Lenin tratando de persuadir con gesto amable y beligerante a las juventudes socialistas checas acerca de los valores de la Revolución marxista.

Escuela e ideología aparecen en estas tres imágenes que ilustran materiales de uso generalizado en la vida cotidiana de la escuela de aquel ciclo histórico. El historiador también ha de desvelar las claves ideológicas que informan estas iconografías.

El giro anterior ha de propiciar, pese a sus limitaciones, el avance hacia la acreditación de una historia material de la escuela. En las últimas décadas se ha instalado entre los historiadores la creencia de que los testimonios materiales, o sus representaciones icónicas, al mostrarse como positividades observables y como fuentes factuales de la realidad estudiada, son inequívocamente más fiables que otras referencias para ofrecer una prueba empírica de lo que los procesos educativos han sido en el pasado, e incluso de lo que son en la actualidad. Las cosas, según hemos visto antes, operan igualmente en el mundo en que vivimos, en el contexto del llamado tiempo presente, un tiempo que por lo demás aún ofrece, junto a las innovaciones propias de la época actual, diversas manifestaciones que son pruebas de las persistencias de la tradición en las escuelas de hoy, unas como signos de obsolescencia y de resistencia al cambio, y otras como mediaciones instrumentales todavía acreditadas que ostentan una más larga vigencia. Estos son los silencios a desvelar.

El viraje hacia la estimación de los hechos observables se operó tras haber cuestionado la nueva historia la legitimidad, dominante en las décadas anteriores, de los análisis teóricos y políticos con que se examinó e interpretó el mundo pedagógico. La crítica de la modernidad problematizó el valor de los discursos tradicionales, e incluso de los modernos, en los que se sustentaba la vieja historia, y puso bajo sospecha las intenciones y los intereses que subyacían en ella. Indujo así no solo un giro fenomenológico hacia las positividades observables sino la exigencia de la deconstrucción crítica de aquellos discursos implícitos en los hechos que se examinaban, en busca de un análisis más realista y más sincero del mundo de la educación y de los entornos que lo han condicionado en el pasado. Ello favoreció la emergencia de nuevas miradas hacia la escuela y hacia la formación en general, que se orientarían hacia el campo de las experiencias, más primarias o elementales tal vez que los conceptos y los idearios, aunque sin duda menos contaminadas de prejuicios idealistas y supuestos políticos que los aparatos especulativos y de poder e influencia.

El desafío de la nueva historiografía derivó hacia la posibilidad de poder leer, comprender e interpretar el mundo de las cosas, o sea, hacia el proyecto intelectual y cultural de desenmascarar los silencios. Para ir en busca de la historia de la experiencia había que dar al traste, entre otras muchas cosas, con el "inútil torneo de las ideas", al que se había referido en sus "combates" por la nueva historia Lucien Febvre. Comprender solo las ideas podía llevar a complicar o a simplificar la inteligencia de los procesos históricos y a ocultar el mundo de la experiencia, que era el que en verdad debía interesar a los historiadores que entraban a formar parte de la nueva generación de la escuela de *Annales* que el mismo Febvre contribuyó a fundar (Febvre, pp. 115-116). La incorporación de lo matérico a la historiografía es de algún modo también un efecto inducido por aquella revolución en la mirada hacia el pasado de las sociedades, aunque enriquecido, eso sí, por los nuevos conceptos y las nuevas herramientas metodológicas que iban a facilitar el paso del silencio a la desmutización o lectura de las cosas.

Dentro del anterior utillaje de investigación ocupa un lugar relevante la semiología, aquella disciplina que Saussure definió como "ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social", aplicable a la lectura de todo tipo de imágenes y de gestos que podamos observar en los objetos materiales y en los ritos y protocolos comunitarios, cuyos resultados, como subrayó Roland Barthes, han de ser necesariamente integrados en el marco de un sistema de lenguaje (Barthes, pp. 19-21). Desde estos análisis se podrán desmutizar muchos de los aparentes silencios con que se nos presentan las materialidades que conforman la cultura de la escuela, los que se cobijaron en el cabás o en el aula. Tales lecturas no serán solo estructurales o formales, como sucedía en las pasadas décadas, sino también abiertas a una hermenéutica pluritópica y compartida por diferentes miradas culturales.

Notas

Roland Barthes (2002), *Variaciones sobre la literatura*, Barcelona, Paidós.

Jorge Luis Borges (1982), *Nueva antología personal*, Barcelona, Bruguera.

Jean Baudrillard (1970), *El sistema de objetos*, México, Siglo XXI.

Marta Brunelli (2018), *L´educazione al patrimonio storico-escolastico*, Milano, Franco Angeli.

Lucien Febvre (1982), *Combates por la historia*, Esplugas de Llobregat, Ariel, 1982 (original francés de 1952).

Michel Foucault (1968), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

- (1970), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

IVAM (1998), *Infancia y Arte Moderno*, Valencia, Ediciones Ivam, Catálogo.

Corrado Maltese (1972), *Semiología del mensaje objetual*, Madrid, Comunicación.

Richard Sennett (2006), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.

Andrea Smorti (2001), *El pensamiento narrativo*, Sevilla, Mergablum.

Freeman Tilde (2006), *La interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla, Asociación para la Interpretación del Patrimonio.

Santos Zunzunegui (2005), *Las cosas de la vida*. Lecciones de semiótica estructural, Madrid, Biblioteca Nueva.

La actividad corporal en la escuela en los números de *Cabás* aparecidos

Antonio David Galera Pérez
Universidad Autónoma de Barcelona

Tres características muy interesantes de la revista, que me sensibilizaron desde el primer momento en que tuve conocimiento de su existencia, son, en primer lugar, la existencia de una serie de secciones proclives a la difusión de lo corporal, y en segundo, la de cuidar los aspectos plásticos de los textos. Creo que ambas características son exponentes de una concepción holística, transdisciplinar, de la Escuela, que se han confirmado a lo largo de los números en que he tenido el honor de colaborar, pues el equipo directivo de la revista ha sabido respetar un tipo de entregas que ponen a prueba la capacidad de adaptación editorial (colores, resaltes, imágenes, esquemas, tablas, gráficas), que por otra parte facilita notablemente la difusión de esa concepción transdisciplinar. Si alguna ventaja tiene la edición electrónica es precisamente la liberación de los textos de la servidumbre impresa, lo que permite introducir esos rasgos técnicos editoriales que, al menos en mi experiencia como autor, muchas revistas de este tipo no son capaces de asimilar.

Una tercera característica que creo da mucho valor a la revista es la de estar centrada en la Escuela primaria, ámbito tradicionalmente descuidado por el sistema educativo, pero también por la actividad editorial académica o divulgativa de calidad.

Por todo ello, el estudio que sigue a continuación es deudor de esa diversidad que la revista ha sabido imprimir en sus secciones, de esa flexibilidad a la hora de su edición, y de ese interés por la Escuela primaria.

Introducción: enfoques y aplicaciones emergentes de la motricidad

La perspectiva con la que he analizado el tratamiento de este tema requiere de unas previas precisiones doctrinales mínimas sobre algunos aspectos que en mi opinión deberían configurar la aproximación de la pedagogía contemporánea a la educación escolar, y por tanto, también a su evolución histórica.

Son estos aspectos carentes de valoración ideológica, sobre todo, de la retroactiva, aquella que juzga el pasado, generalmente de forma negativa, comparándolo con paradigmas historiográficos supuestamente "progresistas". Los aspectos que presentaré sucintamente están basados únicamente en evidencias doctrinales: la experiencia como fuente de aprendizaje, los canales de acceso al conocimiento, la concepción integrativa de la inteligencia y el papel de la cinantropometría en la transdisciplina escolar.

La experiencia como fuente de aprendizaje

«El niño es todo ojos: lo que ve le impresiona más que lo que oye.» Con este adagio, el botánico y escritor de tebeos francés Georges Colomb establecía intuiti-

vamente en 19041 un paradigma caracterizador de las modernas doctrinas acerca del aprendizaje escolar basado en la experiencia sensible, visual, pero también auditiva, olfativa, gustativa y, qué duda cabe, manipulativa; paradigma que se añade, enriqueciéndolo, al paradigma clásico, basado mayoritariamente en la lectura y/o explicaciones de conocimientos de "expertos".

Este paradigma es tanto más válido cuanto más jóvenes son las personas aprendices, teniendo todo su vigor en las edades infantiles y diluyéndose a medida que se cumplen años.

La PNL y los canales de acceso / transmisión del conocimiento

Desde hace unos 40 años la teoría de la programación neurolingüística (PNL), a pesar de su mejorable denominación, indica que no todas las personas tienen la misma disponibilidad neurológica para acceder a la información del entorno, y que esta disponibilidad va evolucionando con la edad y con las experiencias, basándose en tres canales de acceso al conocimiento, el lógico-oral, el visual, y el cinestésico (Bandler et al., 1979). En su aplicación a la enseñanza, la PNL nos advierte de la necesidad de transmitir los mensajes docentes por cuatro vías: a la hasta hace poco única vía predominante, la lógico-oral o verbal-auditiva, la persona profesora debe añadir la visual, la cinestésica e incluso la reflexiva (Galera, 2015a).

Inteligencia integrativa: las inteligencias múltiples

Por otro lado, también desde hace poco más de 40 años se viene desarrollando la teoría de las inteligencias múltiples (TIM), que ha ampliado el concepto de inteligencia fundado primordialmente en la capacidad de reflexionar, incluyendo en este concepto integrado de multiplicidad la inteligencia visual y espacial, la inteligencia musical y la inteligencia corporal cinestésica, entre otras áreas (Gardner, 1983). Aplicada a la enseñanza, la TIM aconseja a las personas profesoras que busquen actividades de aprendizaje que apelen a varios tipos integrados o concatenados de inteligencia, y no sólo a la lógico-oral.

Estos dos hechos son muy importantes para entender las diferencias interpersonales de aprendizaje, de tal manera que se suele entender el "fracaso escolar" como una realidad atribuible a circunstancias de las personas escolares, incapaces en mayor o menor grado de acceder a los contenidos "mínimos" de la enseñanza, cuando en realidad se deberían buscar sus causas más en dificultades metodológicas de las personas profesoras, bien por desconocer las vías de acceso a la información y su diversidad ontológica, bien por concentrar sus esfuerzos docentes preferentemente, o en último extremo, en el desarrollo de la inteligencia reflexiva.

---

1 Georges Colomb [1856-1945] (1904). *Lecciones de Cosas en 650 grabados*. Barcelona: Gustavo Gili, Editor.

La transdisciplina cinantropométrica

Otra aplicación, dimanante ésta de las doctrinas de transdisciplinariedad, es la de considerar el papel que la cinantropometría debe tener en la vida práctica escolar, no como aportaciones de la educación física a la educación de aula, si se nos permite el reduccionismo, en forma de descanso a la labor intelectual para que las personas escolares "se distraigan" y acometan la siguiente clase con mayor disposición mental, sino como utilización de los paradigmas físicos en apoyo de la propia labor intelectual, en forma de actuaciones múltiples que impregnen la vida escolar, desarrolladas por el conjunto de maestras y maestros, y no sólo por las especialistas.[2] Como decía un profesor, "al entrar en el aula, el cuerpo no se puede dejar en el perchero". Véanse en Galera (2013, 2015b) algunos ejemplos de propuestas de esta transdisciplina.

Tipologías de asignaturas escolares

¿Qué lugar debe ocupar la actividad física en el conjunto de materias escolares? Aceptando los paradigmas que acabamos de desgranar, parece apropiado analizarlas basándonos en la importancia que en los aprendizajes escolares tiene la experimentación corporal, y sobre todo la experimentación cinética o motriz.

Podemos así categorizar las asignaturas, materias o áreas escolares aplicando un método que he denominado cinantropométrico, planteado en trabajos recientes (Galera, 2018a, 2018b), en el aquéllas se diferencian en función del grado de cinantropometría necesario para su mejor asimilación por parte de los niños y niñas, aplicando para ello la doctrina pedagógica del profesor D. José María Cagigal (1928-1983).

Entenderemos por cinantropometría la medición del grado de importancia que tenga la presencia diferencial, en cada asignatura o materia, de contenidos relacionados con los paradigmas de la educación física (Galera, 2001: 23-27), y para cuya mejor asimilación sería condición necesaria la práctica corporal o motriz en su metodología de impartición. El método cinantropométrico nos permite obtener inicialmente cuatro grupos o categorías básicas de asignaturas, que ordenadas de mayor a menor intervención de los paradigmas de la educación física, serían:

---

2 NO entramos, en este artículo, en considerar otros posibles enfoques de las finalidades de la educación física en la Escuela, como el del desarrollo de una cultura de salud, o el de su propedeusis para una iniciación deportiva extraescolar, entre otras.

• Asignaturas o materias corporales, en cuyo aprendizaje interviene activamente el movimiento corporal.

• Lenguajes, las que utilizan los diversos lenguajes como vehículo de aprendizaje, y que muchas veces pueden canalizarse simultanea o alternativamente a través de representaciones corporales.

• Contextos, las que estudian el medio espacial o temporal de las personas escolares, y que pueden asimismo ser objeto de experimentaciones corporales (excursiones, experiencias físicas…).

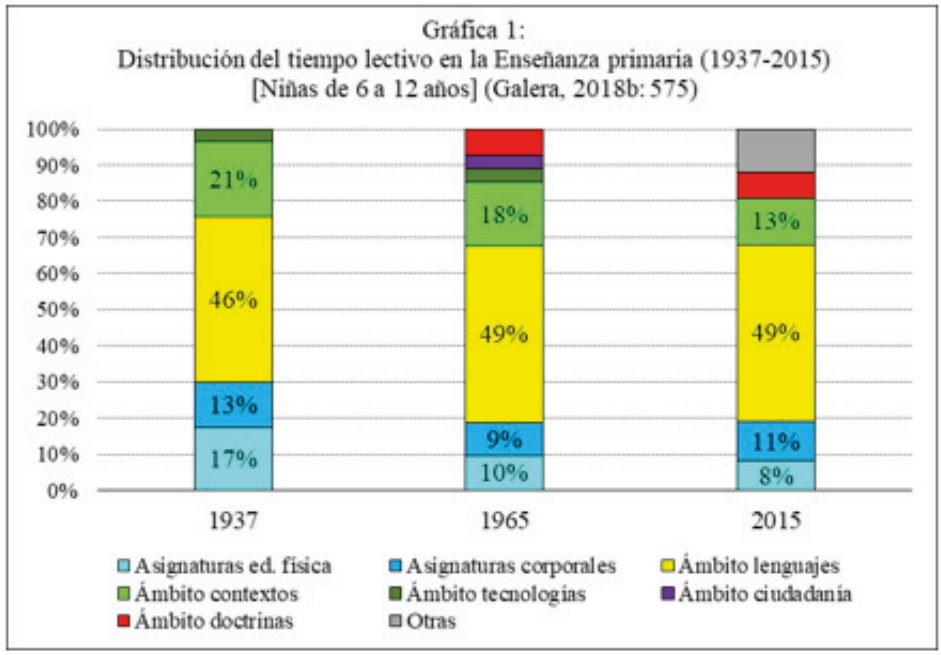
• Doctrinas, las que buscan generar hábitos morales o políticos en la conducta infantil, que asimismo pueden ser consolidados a través de dramatizaciones corporales.

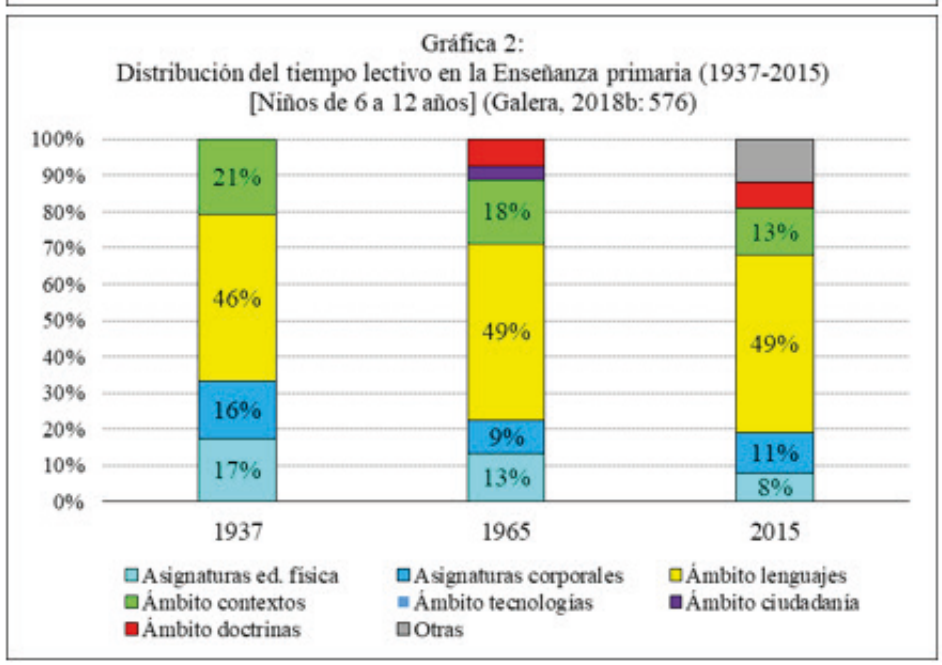
Análisis adicionales semejantes de cada grupo curricular nos pueden llevar al establecimiento de las siguientes categorías ampliadas, desde la perspectiva axiológica de la Educación Física como materia escolar (Galera, 2018b: 53-55):

Asignaturas de educación física	
Asignaturas corporales o experimentales	
Otras asignaturas:	Ámbito de los lenguajes
	Ámbito de los contextos
	Ámbito de las tecnologías
	Ámbito de la ciudadanía
	Ámbito de las doctrinas
Asignaturas transversales	

El estudio de la evolución diacrónica de esta categorización puede darnos interesantes pistas sobre las características pedagógicas de los planes de estudios, en este caso, los de la Escuela Primaria. Así, por ejemplo, en las gráficas 1 y 2 podemos comprobar la distribución global del tiempo lectivo prescrito para los grupos de asignaturas de la Enseñanza primaria en tres momentos de nuestra Historia educativa: 1937 (plan republicano), 1965 (segundos cuestionarios nacionales del franquismo) y 2015 (reforma LOMCE en Cataluña).

Obsérvese, en las tres reformas, el peso destacado del tiempo que se dedica a las materias del ámbito de los lenguajes (canal lógico-oral, que no baja del 46 por ciento del horario escolar), y en el otro extremo, el mínimo valor del tiempo dedicado a las asignaturas de educación física y a otras asignaturas de materias corporales (11 y 8 por ciento, respectivamente, en la supuestamente más avanzada reforma de 2015).





Tenemos en estas gráficas un ejemplo palmario del interés de estudiar la evolución histórica de la Escuela: en 1937, se prevé dedicar un 30 por ciento del tiempo escolar a asignaturas de educación física o corporales en general, mientras que casi ochenta años después, este porcentaje ha bajado al 19 por ciento, un 37 por ciento menos… Si asumimos que la sociedad actual tiende a dedicar más atención al cui-

dado del cuerpo y la salud física, este descenso del tiempo escolar le da la espalda a esa tendencia.

Nótese que este enfoque de análisis permitiría, con la misma legitimidad doctrinal, abordar los de los demás ámbitos curriculares. Por ejemplo: ¿por qué en 1937 se dedica un 21 por ciento del tiempo al estudio del contexto (geografía, historia, ciencias naturales, física, etc.) y en 2015 sólo un 13 por ciento, un 38 por ciento menos?

Presencia de la actividad corporal en los contenidos de *Cabás*

Teniendo en consideración estos aspectos que acabamos de apuntar, espero se comprenderán mejor los enfoques con los que analizaremos la presencia de contenidos de actividad corporal escolar en la revista.

De los ocho grandes apartados en que se distribuyen los contenidos de la revista, podemos encontrar información relacionada directa o indirectamente con aspectos de actividad corporal, entendida con esta perspectiva integrada que acabamos de dibujar, en seis de ellos: Artículos, Experiencias, Relato escolar, Foto con historia, Centros de Patrimonio Histórico Educativo y Reseñas de publicaciones.

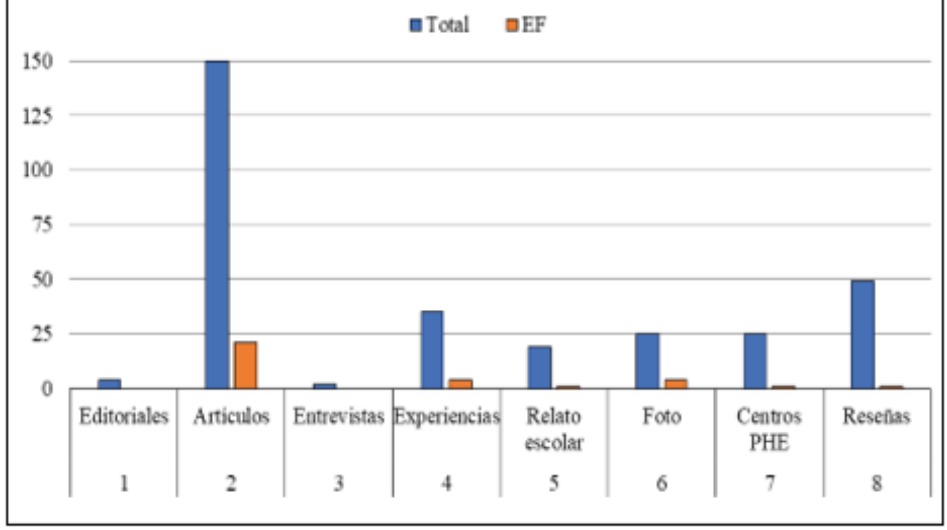
En la tabla 1 y gráfica 3 vemos que en el total de 309 entradas de la revista hay 33 que corresponden a actividad corporal, lo que representa una presencia de casi un 11 por ciento. Esta proporción sube cuando consideramos sólo los artículos (cerca del 15 por ciento), las experiencias (más del 11 por ciento) y, sobre todo, las fotos con historia (16 por ciento); esto último es muy lógico: en materia de imágenes, las actividades corporales son muy atractivas como representación de la actividad escolar por su mayor variedad plástica, en comparación con otros tipos de actividades. De hecho, toda la actividad escolar se puede reducir a prácticas corporales o motrices.

¿Qué valor tienen estos números? Podemos compararlos con los porcentajes de presencia de las materias escolares en las últimas reformas educativas, y así vemos que en 2015 (gráficas 1 y 2) hay un 8 por ciento de horario previsto para asignaturas de educación física, que sube al 19 por ciento si le añadimos otras materias corporales. El 11 ó el 15 por ciento que hemos visto reflejados en la revista, por tanto, o bien superan los valores aislados de las asignaturas de educación física, o bien se acercan bastante al valor conjunto con el resto de corporales.

Tabla 1
Proporción de contenidos sobre actividades corporales en relación al total de contenidos
(*Cabás*, primeros 24 números)
Claves de sección:
1= Editorial, En el recuerdo, Homenajes 2= Artículos 3= Entrevistas
4= Experiencias 5=Relato escolar 6= Foto con historia
7= Centros PHE 8= Reseñas

Contenidos	Secciones de la revista								Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Totales	4	150	2	35	19	25	25	49	309
EF	0	22	0	4	1	4	1	1	33
%	0%	14,7%	0,0%	11,4%	5,3%	16,0%	4,0%	2,0%	10,7%

Gráfica 3
Contenidos sobre actividades corporales: Proporción en relación al total
(*Cabás*, primeros 24 números)



Enfoques historiográficos

Decía el pedagogo socialista Lorenzo Luzuriaga en 1916: «Una verdadera historia [de la primera enseñanza en España] no podremos… tenerla en tanto no se conozca[n] bien: 1.º, las ideas o ideales que [la] han orientado…; 2.º, la legislación

en que han cristalizado aquéllos y que ha regulado [su] funcionamiento…, y 3.º, la situación real, verdadera, en que ésta se ha encontrado.»[3]

Resulta interesante comprobar qué grado de presencia tiene cada uno de estos aspectos en los contenidos de actividad corporal de la revista, y para ello intentaremos clasificar éstos en alguno de los siguientes grupos definidos por Luzuriaga:
P= aspectos relativos a ideas o ideales pedagógicos N= aspectos de legislación

Tabla 2
Enfoques historiográficos de los contenidos sobre actividades corporales (*Cabás*, primeros 24 números)
Claves de sección: véase tabla 1

Enfoques	Secciones de la revista								Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Pedagógico	0	15	0	3	0	0	1	0	19
Normativo	0	9	0	0	0	0	0	1	10
Real	0	12	0	3	1	4	0	0	20
Totales	0	36	0	6	1	4	1	1	49

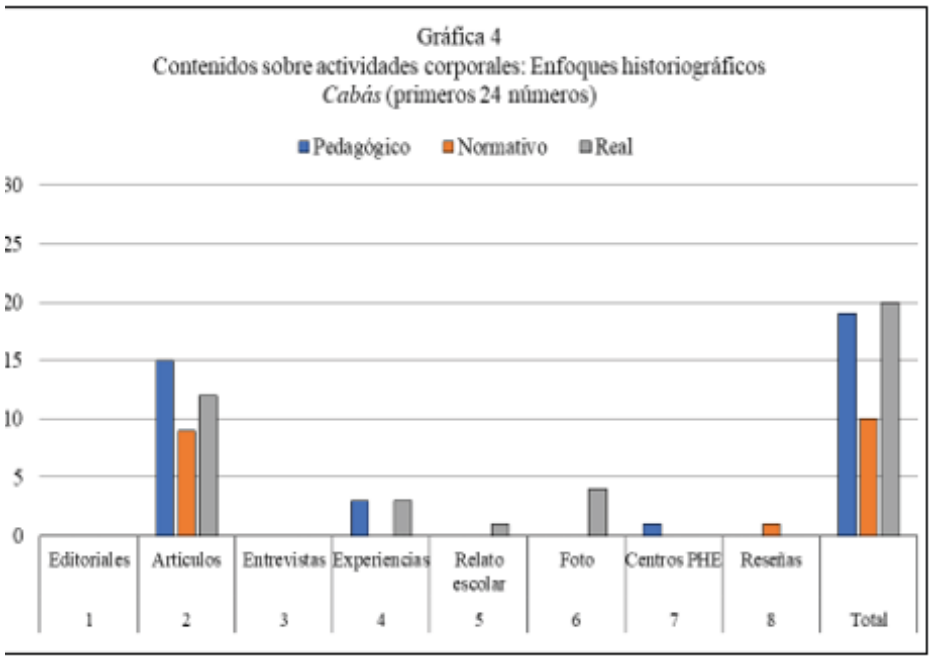
R= aspectos de desarrollo real.

En la tabla 2 que antecede y gráfica 4 siguiente encontramos una destacada presencia de las entregas[4] relativas a la práctica escolar o experiencias reales, lo que se consigue con las secciones idóneas como Experiencias, Relato escolar y Foto con historia, aunque vuelve a destacar la sección de Artículos. Resulta satisfactoriamente sorprendente la destacada presencia en esta última del enfoque normativo (9 entregas entre un total de 36), la legislación que ha marcado la evolución organizativa de la Escuela desde el punto de mira de las actividades corporales: volvemos a encontrarnos con la necesidad de tener en cuenta el cuerpo como factor esencial de aprendizaje en las edades escolares.

Qué duda cabe que en una revista destinada a difundir la presencia de la Escuela primaria no puede faltar el enfoque pedagógico, que casi iguala al real en el total de contenidos y lo sobrepasa en la sección de Artículos (15 entregas frente a 12).

3 Luzuriaga Medina, Lorenzo [1889-1959] (1916). *Documentos para la historia escolar de España*. Madrid: Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, Centro de Estudios Históricos, vol. I, p. VII.

4 Aunque en este texto una entrega equivale normalmente a un artículo, he preferido diferenciar para los casos en que un artículo aborda dos o más asuntos, relacionados entre sí en el contexto, pero diferenciados en cuanto a su contenido. Por ejemplo, un artículo que hable de aspectos normativos generales para todo el país y aborde consecuencias concretas de la aplicación local de los mismos en ciertas zonas, contaría como dos entregas en varios de los ámbitos historiográficos que he diferenciado en este trabajo.



Ámbitos pedagógicos

Tres son los que hemos identificado, planes de estudios, libros (de texto o de consulta) e instalaciones, todos ellos, contemplados desde la perspectiva de las directrices pedagógicas que se pueden detectar para su desarrollo escolar. En la tabla 3 y gráfica 5 siguientes vemos la gran ventaja de las directrices relativas a planes de estudios o de actividades, especialmente en materia de objetivos, métodos, orientaciones… un total de 26 en un conjunto de 33 entregas. Destacan en este ámbito las secciones de Artículos (18 de 23), y Experiencias y Foto con historia (4 cada una sobre un total respectivo de 4).

La parquedad de entregas sobre libros e instalaciones relativas a actividades corporales debería compensarse en sucesivos números de la revista, por dos razones precisamente de tipo pedagógico. En la Escuela tradicional, el **libro**, de texto, pero también de consulta, tenía una gran presencia, y representaba la imagen real de lo que la Escuela ofrecía a los escolares: lo que se valoraba, lo que se evitaba, las imágenes que impregnaban las ávidas retinas de los niños y niñas (no se pierda de vista que la irrupción de la PNL a que hemos aludido anteriormente expresa un hecho incontestable, la importancia del canal visual como fuente de acceso al conocimiento, y en épocas pretéritas este canal estaba representado en la Escuela básicamente por las imágenes de los libros).

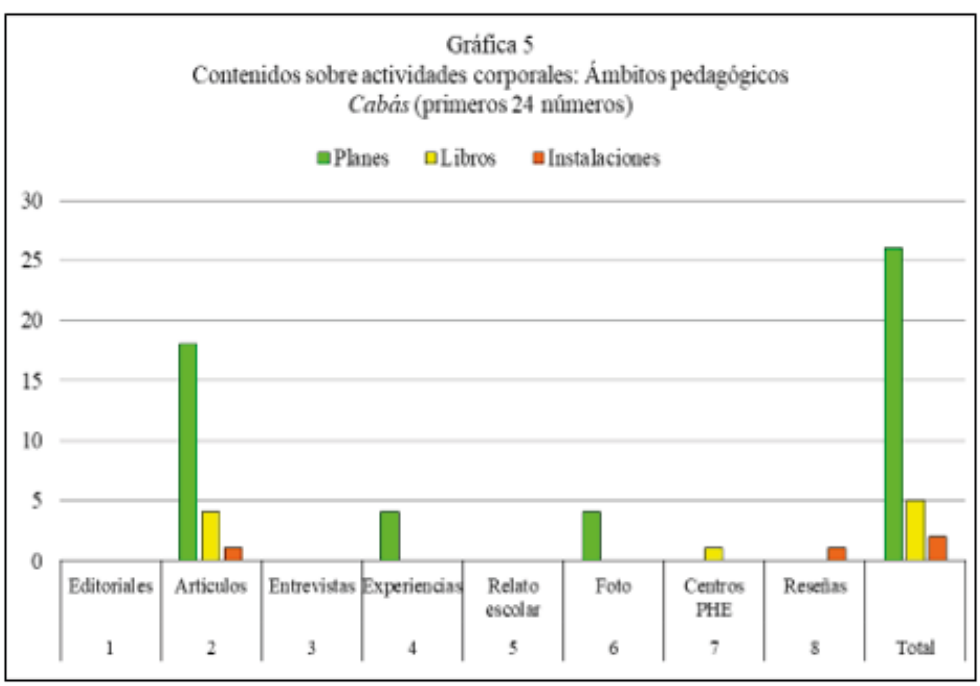
Por otro lado, la configuración de los **espacios**, su seca funcionalidad o su exuberante simbolismo, determinan en gran medida los comportamientos motores de

los escolares, como mostraran en su momento Larraz (1988) o Burchartz (1994). Resultaría interesante comprender la lógica pedagógica de los planteamientos espa-

Tabla 3
Ámbitos pedagógicos de los contenidos sobre actividades corporales
(*Cabás*, primeros 24 números)
Claves de sección: véase tabla 1

Ámbitos	Secciones de la revista								Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Planes	0	18	0	4	0	4	0	0	26
Libros	0	4	0	0	0	0	1	0	5
Instalaciones	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Totales	0	23	0	4	0	4	1	1	33

ciales de la Escuela de antaño, y qué duda cabe, de la actual, en tanto que determinantes de los hábitos de movimiento, de uso de los espacios, de relaciones sociales en el juego, etc.



Ámbitos geográficos

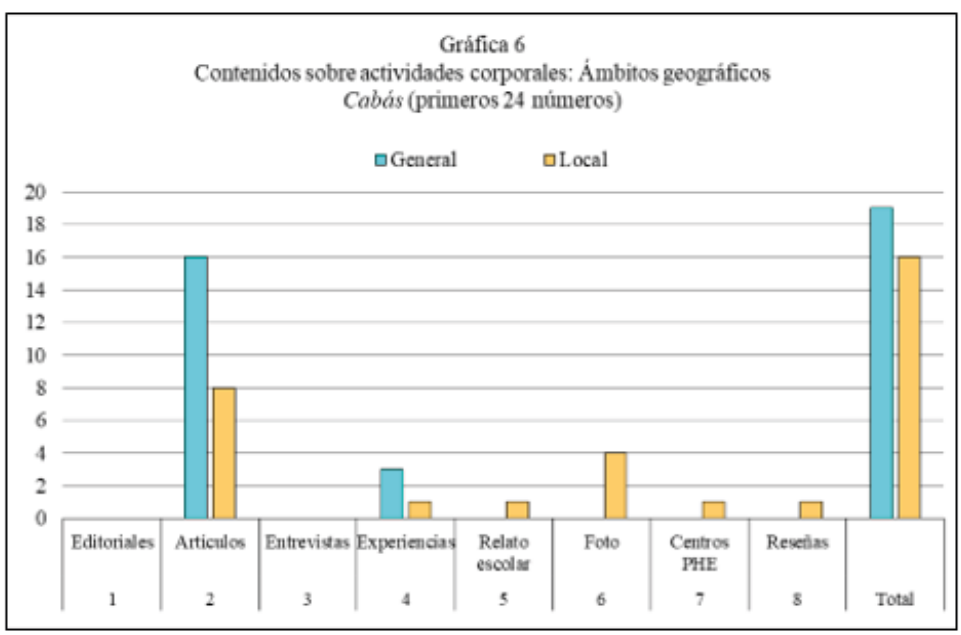
Vemos en la tabla 4 y gráfica 6 que hay cierto equilibrio entre las entregas que plantean actividades corporales desde un punto de mira genérico, es decir, para toda la geografía del país o países de que se trate, y las que desarrollan aspectos locales, de una o varias poblaciones.

Ámbito general

La revista cubre preferente, aunque no exclusivamente, como no podría ser de otra manera, aspectos relacionados con la educación primaria en España, y esto mismo se mantiene cuando las entregas se refieren a aspectos de la actividad corporal; encontramos estos planteamientos en la sección de artículos (16 entregas del total de 35) y en la de experiencias (3 entregas de un total de 4).

Tabla 4
Ámbitos geográficos contemplados en los contenidos sobre actividades corporales (*Cabás*, primeros 24 números)
Claves de sección: véase tabla 1

Enfoques	Secciones de la revista 1	2	3	4	5	6	7	8	Totales
General	0	16	0	3	0	0	0	0	19
Local	0	8	0	1	1	4	1	1	16
Totales	0	24	0	4	1	4	1	1	35



Historia local

Entre los ámbitos locales, el mapa de distribuciones quedaría configurado sobre estas coordenadas (tabla 5):

- Se estudian en la revista un mínimo de 16 localidades españolas con estudios desarrollados individualmente, a las que habría que sumar unas 10 localidades más que son estudiadas sintéticamente de forma conjunta;
- estas localidades se sitúan en un total de 9 provincias (18 por ciento del total de las 50),
- que corresponden a un total de 7 comunidades autónomas (37 por ciento del total de 19, contando también a Ceuta y Melilla).

Queda, como vemos, una labor que desarrollar en este campo. Historiográficamente, los estudios locales son muy interesantes, porque permiten una aproximación más real al efecto que las grandes declaraciones o regulaciones, en nuestro caso, pedagógicas y organizativas, tienen sobre las personas teóricamente destinatarias, y por tanto nos indican el grado de efectividad, buscada o no, de aquéllas. Por supuesto, tienen también un interés sociológico, al suscitar un acercamiento de las personas a las localidades, centros, instituciones, etc., en los que se formaron ella o sus antepasados. Y podrían dar pie a un estímulo de la creación de museos pedagógicos, en la línea que la revista tiene recogida en su sección sobre Centros del Patrimonio Histórico Educativo.

Desde la perspectiva puramente editorial, se podrían, por ejemplo, fomentar campañas de realización de trabajos académicos con la colaboración de las Facultades de Educación y de las de Educación Física, con el apoyo de las Consejerías de Educación de las Comunidades, trabajos cuyas entregas de mayor calidad serían publicadas.

Un campo muy interesante de este enfoque podría ser el estudio local, pero sintético, de grupos de escuelas, por ejemplo, las de beneficencia, las de necesidades especiales, las subvencionadas con fondos públicos… las de titularidad religiosa, sindical, etc. Sus características peculiares globales, semejanzas y diferencias entre los diversos grupos… todo ello, desde el punto de mira de las prácticas corporales.[5] Piénsese que el concepto de local, aplicado a una gran ciudad, nos sumerge ya en un mundo complejo, que reflejará sin duda las contradicciones del sistema educativo de cada momento.

5 Qué duda cabe que estos mismos razonamientos sirven para cualquier otro punto de mira curricular: el estudio de la lengua, el de los contextos, el de las doctrinas, etc.

Tabla 5
Localidades objeto de estudios locales sobre aspectos de actividades corporales (*Cabás*, primeros 24 números)
Claves de sección: véase tabla 1

Localidad	Provincia	Comunidad actual	Entrega	
			Ejemplar	Sección
Albacete	Albacete	Castilla-La Mancha	17	7
Barcelona	Barcelona	Cataluña	13	2
Castro Urdiales	Santander	Cantabria	7	8
Granada	Granada	Andalucía	4	2
Hospital de Órbigo	León	Castilla y León	5	2
Huesca	Huesca	Aragón	17	2
León	León	Castilla y León	5	2
Madrid	Madrid	Madrid	18	5
			19	2
			21	2
Moreruela de Tábara	Zamora	Castilla y León	5	2
Pedrosa	Santander	Cantabria	15	2
San Pedro del Romeral	Cantabria	Cantabria	7	6
Santander		Cantabria	24	4
Santoña	Santander	Cantabria	3	6
Sevilla	Sevilla	Andalucía	2	6
			10	6
[Varias]	Santander	Cantabria	24	2
Villablino	León	Castilla y León	5	2
Villameca	León	Castilla y León	5	2

Cobertura temporal: etapas históricas

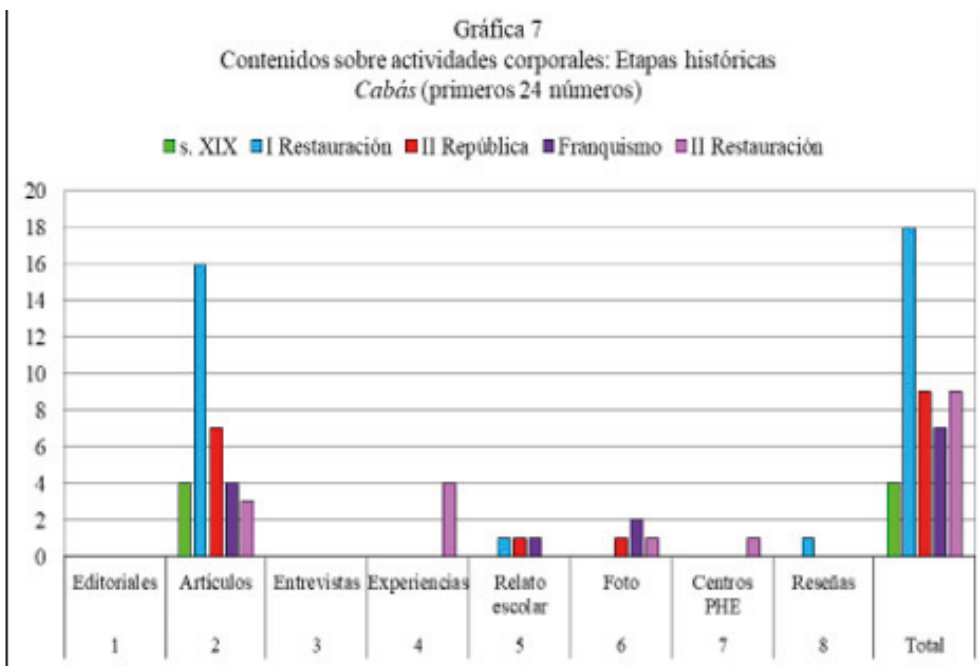
El conjunto de entregas de la revista sobre actividades corporales puede agruparse, desde este punto de mira, en cinco etapas históricas: una anterior a la I Restauración, aunque comprende la importante actividad desplegada por la Ley Moyano de 1857, y que etiquetamos como "siglo XIX", y las otras cuatro, coincidentes con las principales etapas de nuestro sistema político: I Restauración (1875-1931), subsumiendo aquí el peculiar Sexenio revolucionario (1868-1874), II República (1931-1939), Franquismo (1936-1975), y II Restauración (1975-actual).

Vemos la destacada presencia de la I Restauración, que duplica en entregas a las siguientes etapas, II República y II Restauración, "ex aequo" (18 frente a 9, respectivamente), y la relativa escasez de entregas sobre el Franquismo.

De forma similar a los estudios locales, podrían fomentarse editorialmente campañas de trabajos académicos centrados en etapas históricas de menor publicación. Siempre que fuera posible, con la colaboración de las Facultades de Educación o las de Educación Física y el apoyo de las Consejerías de Educación de las Comunidades.

Tabla 6
Etapas históricas cubiertas por los contenidos sobre actividades corporales
(*Cabás*, primeros 24 números)
Claves de sección: véase tabla 1

Etapas	Secciones de la revista								Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Siglo XIX	0	4	0	0	0	0	0	0	4
I Restauración	0	16	0	0	1	0	0	1	18
II República	0	7	0	0	1	1	0	0	9
Franquismo	0	4	0	0	1	2	0	0	7
II Restauración	0	3	0	4	0	1	1	0	9
Totales	0	34	0	4	3	4	1	1	47



De forma semejante a lo que hemos comentado para los ámbitos geográficos, se podrían abordar enfoques cronológicos locales, que compararan la evolución dia-

crónica de la actividad corporal (o de cualquier otro tipo de materias curriculares) en grupos de escuelas señalados (colegios públicos, de titularidad religiosa, sindical, etc.).

Conclusión

Los datos que anteceden nos hablan de un relato congruente con la consideración de la importancia de la actividad corporal como eje de actuación privilegiado en la Escuela. En este sentido, la revista ha sabido mantener intuitivamente este aspecto en lugar destacado de su intencionalidad divulgativa, pues secciones como Foto con historia, Experiencias e incluso Relatos y Centros del Patrimonio se prestan por su teleología a esta presencia de lo corporal en la Escuela, de la que ya exponen evidencias desde los primeros números.

El camino trazado hasta ahora hace imaginar un futuro editorial próspero en la difusión de nuestro patrimonio escolar, pasado y presente, que en mi modesto sentir debería centrarse en España y en los países iberoamericanos.

Conocer nuestra historia es valorar nuestra herencia y comprender nuestro presente, como mejor plataforma para mejorar nuestro futuro. Y esto, también en materias de actividad física, con más razón en los tiempos actuales.

Referencias

Bibliográficas

Bandler, Richard; Grinder, John (1982). *Frogs into princes. Neuro linguistic programming*. Moab, Utah: Real People Press, c. 1979, IV+194 pp. 23 cm. [Edited entirely by John O. Stevens from audiotapes of introductory NLP training workshops conducted by….] 1.ª ed. en castellano, *De sapos a príncipes. Programación neurolingüística*, traducción de Francisco Huneeus, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, © 1982, 209 pp. 24 cm.

Burchartz, Brigitte: Aproximación teórica y práctica a los terrenos de juego infantiles (sic). *Apunts. Educación* Física *y Deportes*, 37, julio 1994, pp. 68-74 (disponible en https://revista-apunts.com/aproximacion-teorica-y-practica-a-los-terrenos-de-juego-infantiles/), y 39, enero 1995, pp. 76-84 (disponible en https://revista-apunts.com/aproximacion-teorica-y-practica-a-los-terrenos-de-juego-infantiles-ii/).

Galera Pérez, Antonio D. (2001). Objeto de la educación física: paradigmas educacionales. *Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista integradora. Volumen I: Funciones de impartición* (pp. 23-27). Barcelona: Paidós.

Galera Pérez, Antonio D., coordinador (2013). *Mitjans d'educació física en les edats escolars: aportacions de la mestra generalista // Medios de educación física en las edades escolares: aportaciones de la maestra generalista. Curs 2012-13*. Bellaterra (Barcelona, España): Universidad Autónoma de Barcelona, 2013. (https://ddd.uab.cat/record/171157). (Disponible también en https://www.researchgate.net/publication/349869779_Medios_de_educacion_fisica_en_las_edades_escolares_aportaciones_de_la_maestra_generalista_Curso_academico_2012-2013_Physical_education_media_at_school_ages_contributions_of_the_generalist_teacher_2012).

Galera Pérez, Antonio D. (2015a). *Comunicación didáctica en Educación Física*. Bellaterra (Barcelona, España): Universidad Autónoma de Barcelona, DDD, 2015. (http://ddd.uab.cat/record/157674).

Galera Pérez, Antonio D., coordinador (2015b). *Mitjans d'educació física en les edats escolars: aportacions de la mestra generalista. // Medios de educación física en las edades escolares: aportaciones de la maestra generalista. Curs 2015-2016*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. (https://ddd.uab.cat/record/171159). (Disponible también en https://www.researchgate.net/publication/349869835_Medios_de_educacion_fisica_en_las_edades_escolares_aportaciones_de_la_maestra_generalista_Curso_academico_2015-2016_Physical_education_media_at_school_ages_contributions_of_the_generalist_teacher_2015).

Galera Pérez, Antonio D. (2018a). Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): aspectos administrativos y curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 19, junio, 17-42. Disponible en http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuelares-tauracion.

Galera Pérez, Antonio D. (2018b). Categorización de las asignaturas: método cinantropométrico. *Evolución normativa de la educación física escolar en el altofranquismo (1936-1970)* (pp. 53-55). Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà y Dr. Xavier Torrebadella Flix. Bellaterra (Barcelona): Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal, septiembre 2018. ISBN 978-84-4908-481-2. Disponible en https://ddd.uab.cat/record/207916.

Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983, XIII+440 pp. 24 cm. 1.ª ed. en castellano, *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*, traducción de Sergio Fernández Éverest, México, FCE, 1987, 430 pp.

Larraz, Alfredo: El acondicionamiento de zonas de juego para niños. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 13, septiembre 1988, pp. 3-18. Barcelona, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. Disponible en https://revista-apunts.com/el-acondicionamiento-de-zonas-de-juego-para-ninos/.

Normativas (orden cronológico)

Circular de 11 de Noviembre de **1937** de la Dirección General de Primera Enseñanza dando instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se insertan [Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad] (*Gaceta de la República*, 323/1937, de 19 Noviembre, pp. 619-621). Disponible en https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/323/B00619-00621.pdf.

Orden de 8 de julio de **1965**, por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias [Ministerio de Educación Nacional] (*Boletín Oficial del Estado*, 229/1965, de 24 septiembre, pp. 13006-13065). Disponible en https://www.boe.es/boe/dias/1965/09/24/pdfs/A13006-13065.pdf.

Decret 119/**2015**, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària [Departament d'ensenyament] (*Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6900 - 26.6.2015, pp. 114-125. CVE-DOGC-A-15176019-2015 Disponible en https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=696985.

La rebelión de las imágenes

Juan González Ruiz
Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria

La Historia se ha escrito con palabras. Palabras escritas, sí, *scripta*, pero palabras, *verba*. Tanto unas como otras no pasan ni dejan de ser palabras, y uno tiene el derecho a sospechar que tras la interpretación habitual del conocido dicho *Verba volant, scripta manent* pueda esconderse un cierto sofisma. Es un hecho que cuando fuera emitido por Cayo Tito en un discurso al Senado romano en el siglo I, se pretendía indicar lo contrario de lo que ahora se quiere dar a entender, a saber: que lo escrito permanece y que las palabras dichas, siendo anteriores en el tiempo, se las lleva el aire.

El intento de romper con la sacralización de la palabra escrita frente a la palabra hablada viene de antiguo, y ha vuelto a tomar fuerza desde la segunda mitad del pasado siglo. Jorge Luis Borges lo señala en el prólogo a un ensayo literario (de edición póstuma) del escritor argentino Alberto Gerchunoff (1883-1950):

> … aquellos maestros […] veían en la palabra escrita un sucedáneo de la oral, no un objeto intrínsecamente sagrado. Pitágoras desdeñó la escritura; Platón usó del diálogo para obviar los inconvenientes del libro, «que no contesta a las preguntas que se le hacen»; Clemente de Alejandría opinó que escribir en un libro todas las cosas era como poner una espada en manos de un niño; el adagio latino Verba volant, scripta manent, en que ahora se ve una exhortación a fijar con la pluma los pensamientos, se dijo para prevenir el peligro de los testimonios escritos.1

No es ocasión de reivindicar el valor de lo oral frente a lo escrito sino señalar, y ofrecer testimonios de ello, que frente al todopoderoso dominio de la palabra manuscrita, o impresa y encuadernada (o no), catalogada y custodiada, otros productos de la actividad humana a lo largo de los tiempos son fuentes valiosas e insustituibles para el relato histórico de la escuela del pasado, o, si se quiere, de la Historia de la Educación Escolar. Por ejemplo, las imágenes.

¿Una imagen o mil palabras?

Otro dicho de fuerte asenso popular desprovisto del cultismo latino es el que asegura que *una imagen vale más que mil palabras*. Se trata de una palmaria exageración, sin duda, pero pone de manifiesto la convicción de que las imágenes reflejan la realidad de modo fiel y directo, sin que aparezca intermediada por la interpretación de personas que utilizan palabras de un lenguaje cargado de sutilezas… y de trampas. Las mentes sencillas están dispuestas a creer que las imágenes, especialmente las obtenidas por procedimientos mecánicos (o electrónicos) presumiblemente ajenos a manipulaciones humanas, son más fiables que las descripcio-

1 GERCHUNOFF, Alberto, *Retorno a don Quijote*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana 1951, pp. 8 y 9. En red: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/retorno-a-don-quijote-0/html/0010b0ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.html (consulta el 30/03/2021)

nes y los relatos de situaciones o hechos de la realidad cotidiana o extraordinaria; ni siquiera la función notarial de los escritos que dan cuenta de hechos concretos se salvan de este prejuicio.

Bien sabemos que esa manipulación es posible en las imágenes, y la propuesta de utilizarlas en la construcción de un relato histórico con garantías científicas ha de contener esta reserva. En la riqueza hermenéutica de las imágenes se encierra el riesgo de la propia diversidad de interpretaciones de lo icónico, tanto en el ámbito de los objetivos en la construcción del relato por parte del emisor como en la lectura del mismo por parte del receptor. Pero riesgos análogos están también presentes en los textos escritos igualmente sacralizados, y las cautelas que se utilizan con estos son de aplicación, mutatis mutandis, a los materiales icónicos: por una parte, las que se dirigen a sus aspectos formales, es decir a los procedimientos de construcción de imágenes; por otra, el análisis crítico de sus contenidos.

Es un principio ampliamente asumido que la fantasía está reñida con las tareas científicas, y ni siquiera la formulación de hipótesis se ve libre de este generalizado rechazo a la imaginación. Desde una simple llamada a la etimología, cabe pensar, sin embargo, que 'imaginar' pueda ser tanto como utilizar las imágenes como materia de una actividad mental que, con todo tipo de cautelas, sea asimilable al pensamiento científico. Se trata de admitir que los hechos y los objetos que componen las realidades escolares se reflejan tanto en las palabras obtenidas por los distintos lenguajes escritos como en los diversos productos icónicos, y que consecuentemente la Historia de la Escuela se construye tanto con las primeras como, en especial, con los segundos; y, desde luego, la distancian de una Historia purista que solo admita trabajar con fuentes primarias 'documentales' excluyen de esta última categoría todo lo que no sean palabras escritas sobre papel.

Las referencias conceptuales y léxicas que se aplican a esta disciplina científica así lo ponen de manifiesto. La denominada *cultura de la escuela real* se asimila con frecuencia a lo que se llama *cultura material de la escuela*, por más que haya de comprender también fuentes inmateriales como todas las derivadas de la memoria mantenida y transmitida oralmente; el recurso a los ineludibles objetos materiales que conforman la materialidad tangible de las instituciones escolares, así como a las imágenes que los representan, lo justifica plenamente. De otra parte, el trabajo efectivo de los agentes escolares 'dentro' de las escuelas justifica que se emplee el concepto unamuniano de *intrahistoria* como expresión del objeto de estudio de la Historia de la Escuela. Por último, el acontecer escolar día a día, en el seno de una comunidad local estructurada e inmersa en redes de comunicación, convierte a la escuela en un elemento nítidamente identificable en la cotidianidad social y cultural, objeto de estudio de la Etnografía, que incluye legítimamente el utillaje, los ritos y las imágenes de la escuela en lo que llega a denominarse Etnografía Escolar.

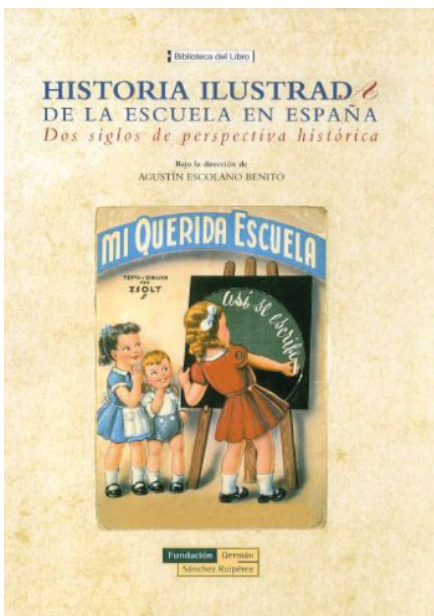
El 'mundo de las imágenes' se circunscribe en nuestro caso, del que quedan al margen los usos estrictamente didácticos de las imágenes, que hunden sus raíces de siglos en Amós Comenio: el *Orbis Sensualium Pictus* (1658), al tratamiento que en la Historia de la Escuela reciben lo que en sentido amplio conocemos como 'imágenes escolares', y que alcanza no solo a las fuentes de que se nutre sino también a los procedimientos metodológicos que emplea. Cuando hablamos y escribimos de imágenes hemos de referirnos a los entes objeto de 'imaginación', con los que se construyen aquellas y que pueden ser materiales de todo tipo relacionados con las escuelas y sus entornos institucionales, personas, escenas, documentos e incluso otras imágenes. Las formas de 'imaginar' la realidad son, en cada caso, distintas: en unos las imágenes son producto de reproducción (algunos objetos y útiles de enseñanza, documentos), en otros de representación (edificios, escenarios escolares, inscripciones, fotografías y grabados documentales, personas) y en otros de interpretación (imágenes pictóricas y creaciones plásticas de escenas escolares, fotografías).

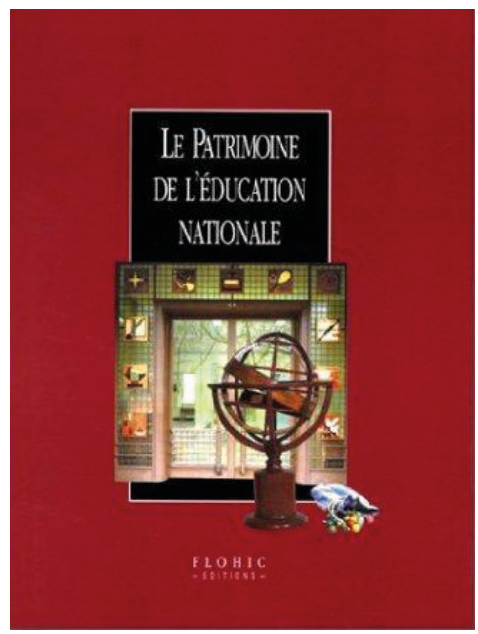
Como es obvio, para quien pretende historiar la escuela real no es lo mismo trabajar con textos escritos que con imágenes, en cada una de sus formas. Estas últimas imponen sus condiciones: su variedad formal y material, los yacimientos de que se obtienen, la dispersión de su procedencia y su manejabilidad, entre otras. En consecuencia, la Historia de la Escuela toma prestados procedimientos de trabajo, además de la Etnografía, de otra disciplina de nacimiento y evolución recientes y que maneja con profusión imágenes: el Periodismo, en especial el de investigación pero también el de actualidad y el de opinión. Siendo así, resulta difícil encontrar paradigmas metodológicos propios de fundamentación icónica y validez general, seguramente por el fuerte carácter localista, y por tanto particular, localista, monográfico o como quiera llamarse, con que se abordan sus estudios. Todo ello, entiéndase bien, no ha de tomarse como limitación, sino como una perspectiva de más amplios y ágiles horizontes de actuación; enfrentar la Etnografía y sus métodos de trabajo con la Historia y los suyos, académicamente refrendados, es algo que quienes nos venimos dedicando al estudio del PHE intentamos superar: tratamos por ello de integrar las monografías localistas y anecdóticas antes aludidas dentro de visiones más generales sobre el desarrollo histórico de las instituciones escolares, que guardan rasgos esenciales de persistencia en el tiempo y de similitud en el espacio. Aunque pueda parecer presuntuoso, por lo que al PHE respecta albergamos la esperanza de transitar desde la Etnografía Escolar hasta la Antropología Pedagógica.

Imaginar la escuela

Por eso mismo, y también por la tradición científica imperante a que nos hemos referido en los párrafos anteriores, en España no tenemos (aún) algo parecido a una auténtica Historia de la Escuela en Imágenes, o *Iconohistoria de la Escuela*, construi-

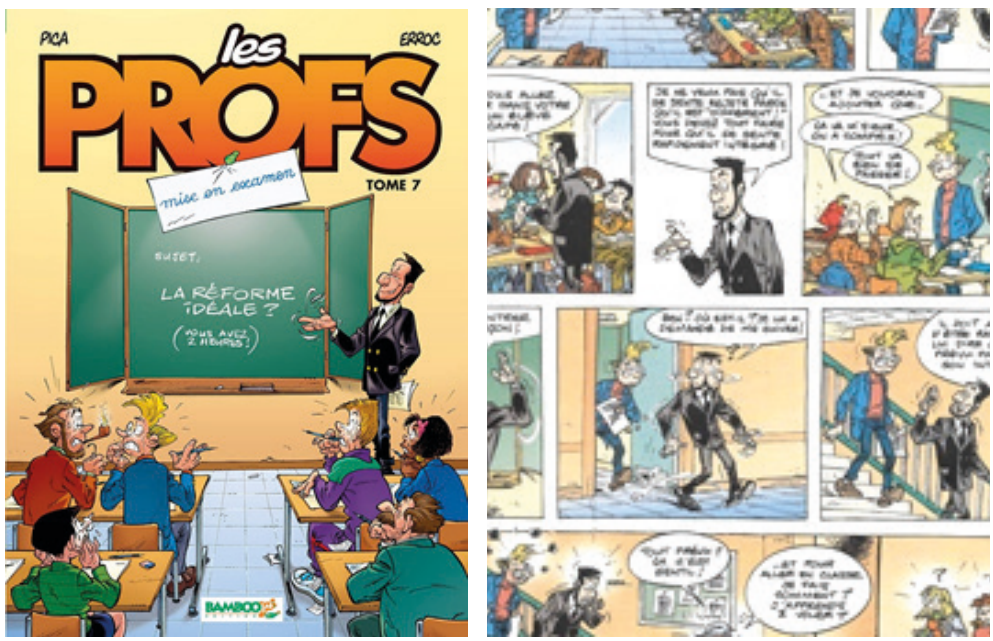
da básicamente a partir de imágenes e ilustrada secundariamente o complementada con textos, a la inversa de publicaciones al uso como la notable y colectiva *Historia Ilustrada de la Escuela en España* (2006) dirigida por Agustín Escolano. En Francia, cuyo sistema educativo ha actuado como referente del nuestro desde los tiempos napoleónicos, se cuenta desde finales del siglo XX con una publicación, también monumental y también colectiva, que puede ser tomada como paradigma de esta otra forma de construir la Historia de la Escuela con las imágenes como fuente primaria: *Le Patrimoine de l'Éducation Nationale* (1999). Si en aquella la línea de desarrollo histórico se teje a partir de textos a los que se 'ilustra' con imágenes, en esta son las propias imágenes, podríamos decir que 'ilustradas' con textos, las que narran la historia de las instituciones escolares francesas, entendidas, tal como señala el título del libro, como patrimonio nacional, es decir con una lectura que supera lo particular para trascender a un universo de discurso más general: lo 'nacional'.





No faltan las muestras de relatos dibujados en series, generalmente de carácter humorístico o satírico cercano a la parodia, con distintos episodios del mundo escolar y personajes representativos, pero no es aventurado pensar en que algún día no muy lejano pueda ver la luz una Historia de la Escuela en forma de *tebeo* (en España) o quizás en forma de *bande dessinée* (en Francia). 'Imaginar la escuela' es una manera de trabajar con imágenes de la escuela amparándolas en los cánones creativos de la literatura dibujada (o, si se prefiere, de la historia dibujada).

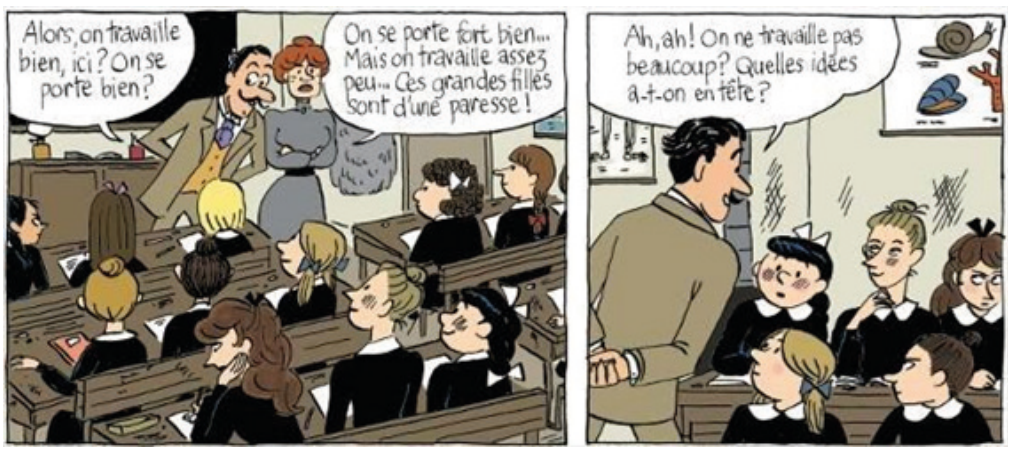
OLEGARIO GANDARIA, PROFESOR DE SECUNDARIA
(Albert Pallarés, El Jueves 2004)



LES PROFS (Pica & Erroc, Ed. Bamboo 2005)

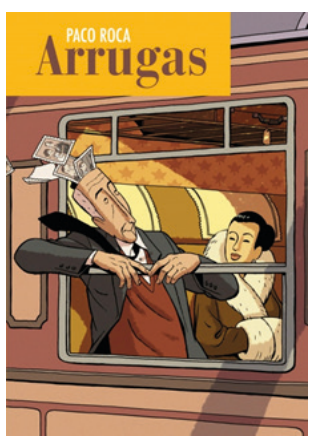
Quizá sea necesario advertir que el uso de las imágenes y de los objetos por ellas representados como hilo conductor del trabajo en todos los órdenes del PHE no implica el abandono de los textos escritos como fuente y relato de todas sus posibles historias. Pero nos está permitido dar un paso más adelante, y pensar en una suerte de Historia de la Escuela en forma de comic.

Los relatos construidos con dibujos han adquirido desde hace tiempo carta de naturaleza como literatura narrativa. Es el caso de la francesa Lucie Durbiano, que firmó 3n 2018 una versión dibujada de la corrosiva novela de Colette *Claudine á l'école* (1900).



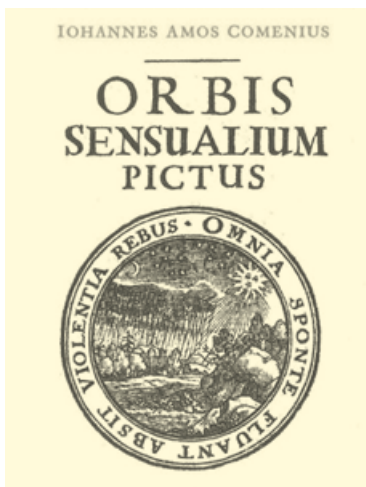
CLAUDINE À L'ÉCOLE: la visita del Delegado cantonal (Colette, 1900, en versión de Lucie Durbiano)

O del trabajo de acreditados dibujantes como el español Paco Roca, que se ha convertido no solo en un testimonio de la vida cotidiana actual (*Arrugas*, 2007) sino también en un relato histórico en el que la documentación más rigurosa se entreteje con las formas narrativas y expresivas del dibujo seriado (*Los surcos del azar*, 2013).



El tesoro de las escuelas

Así se llamaba un libro de lectura muy usado en la escuela de un tiempo atrás, versión de otro italiano de título menos pretencioso, *Juanito*. El 'tesoro' consistía básicamente en tratados y relatos moralizantes sobre el mundo y la sociedad decimonónica, con unos cuantos grabados vagamente alusivos. Se retomaba así en los comienzos del siglo XIX, a rebufo de los ideales de la Ilustración, la germinal propuesta de Comenio: una visión enciclopédica del mundo natural y humano a base de imágenes. Los manuales escolares a partir de entonces, en cualquiera de sus denominaciones, se convirtieron así en 'tesoros de imágenes', es decir 'tesoros de conocimientos'.



En el CRIEME nos propusimos desde un principio formar un tesoro de índole bien distinta: un cofre lleno de valiosas imágenes que reflejaran la existencia de la escuela como institución desde sus inicios en el tercer cuarto del siglo XIX y su desarrollo a lo largo de casi doscientos años de historia. El arca del PHE así formada tiene ya un considerable fondo documental muchos objetos de uso escolar, y, como tercera pata del trípode del que se nutre, abundantes imágenes: de escuelas, de maestros, del alumnado. En lo que resta de este artículo se presentarán algunas de las realizaciones que ponen en juego este rico conjunto de bienes del PHE atesorado en nuestro centro pero difundido por todos los instrumentos a nuestro alcance. Y es que el término 'arca' es más que una metáfora, que en todo caso ha de ser matizada. Tenemos la convicción de que los estudios sobre el PHE deben ser dados a conocer tanto en los medios profesionales de la docencia como en el conjunto de la sociedad, a la que concierne lo que han sido y son las instituciones y las prácticas escolares. De ahí que nuestras actividades fundamentales estén impregnadas del

objetivo de utilizar al máximo la potencialidad hermenéutica de las imágenes para conocer y comprender la escuela real y para construir sus relatos históricos. Con ello, además, estamos desencadenando un proceso circular de retroalimentación: a medida que difundimos imágenes y relatos, suscitamos entre los emisores de nuestros mensajes el interés por conservar los objetos, testimonios y recuerdos de su vida escolar, y, en muchos casos, por confiarlos a nuestro 'tesoro'.

Que es, por tanto, un tesoro viajero. Además de recibir visitantes, somos visitadores de escuelas, colegios, institutos, universidades y otras instituciones culturales y sociales, a las que llevamos un *Baúl Didáctico* que, tras su presentación, se despliega en un conjunto de objetos y de imágenes escolares y un programa de actividades de entre una y dos semanas de duración.

Los escritos memorialistas, especialmente los autobiográficos, suelen estar condenados por la Historia académica al rincón de la memoria y la oralidad. Sin embargo, los desvanes de las personas adultas (tanto los materiales e inertes de las casas como los vivos de las memorias fisiológicas) contienen con frecuencia inusitada depósitos de objetos, recuerdos, datos, fotografías e incluso documentos repletos de informaciones y referencias de gran interés para la Historia de la Escuela. Desde su puesta en marcha el año 2005, se viene manteniendo una publicación anual, *Vidas Maestras*, compuesta por las autobiografías de los docentes que se hayan jubilado en los respectivos cursos y que decidan participar por propia voluntad. En el protocolo semiestructurado que se traslada a cada uno de ellos con indicaciones para la redacción y presentación de sus aportaciones se destaca la conveniencia de incluir imágenes y documentos digitalizados de su pasado profesional activo.

El conjunto de 15 volúmenes anuales publicados hasta la fecha suma 497 autobiografías de docentes procedentes del más amplio espectro de la educación institucionalizada: niveles primario, secundario, superior y profesional; enseñanza pública; enseñanza privada tanto religiosa como laica, concertada o no; inspectores. Todos ellos, por su condición de jubilados, con una experiencia acumulada en la mayoría de los casos nutrida de cambios de dedicación o de residencia y, por des-

contado, de regulación legal. Un acervo memorialista e icónico de extraordinario valor en el que puede rastrearse la evolución de algunos de los parámetros de funcionamiento de la institución escolar a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI. Ha de tenerse en cuenta que muchos de los recuerdos de los docentes jubilados aflorados en forma de textos y de imágenes se remontan a sus tiempos de discentes y contienen alusiones a sus propios maestros; la persona más veterana de las participantes es una maestra nacida en el año 1935, que se jubiló en 2005 con setenta años de edad. De modo que nos encontramos con referencias a docentes de la II República y a los sistemas escolares de la primera posguerra y de todas las reformas posteriores incluyendo las más recientes del régimen democrático actual en España.

Con el positivo añadido de que las actuales tecnologías de la información nos permiten que todos los volúmenes en su integridad sean de libre acceso en la red: http://muesca.es/actividadescentro/actividades-abiertas/29-vidas-maestras. Esto supone un acúmulo notable de imágenes: casi tres mil relativas a la biografía personal de una muestra importante del profesorado, de su trayectoria profesional con los documentos manejados y los materiales empleados, y del alumnado a su cargo.

Participantes en *Vidas Maestras 2005* ante la fachada del CRIEME (13 de febrero de 2006)

Alas para volar

No obstante, la realización de más calado científico y mayor difusión de investigaciones e imágenes escolares en ámbitos suprarregionales que lleva a cabo el CRIEME es *CABÁS*: una publicación semestral en formato digital, igualmente de libre acceso en red: http://revista.muesca.es/.

En su concepción inicial, la apuesta decidida por el medio electrónico tuvo que ver más con una visión de futuro que con la precariedad de los medios disponibles. Por una parte, el formato digital resultaba a medio y largo plazo más económico, eficiente y ágil que la impresión sobre papel: bastaba con disponer de un sencillo equipo informático con posibilidades de digitalización y tratamiento de imágenes y una plataforma de edición, publicación y distribución de mensajería. Por otra, se hacía posible obtener reproducciones de imágenes en archivos digitales con una calidad muy superior a las reproducciones impresas, y a un coste prácticamente insignificante. Y, por último, el alcance de distribución de cada uno de los números, la capacidad de llegar a más sitios y de que más personas pudieran acceder a esta escuela imaginada y alada, se hacía también más fiable, rápida y económica a través de las plataformas de mensajería y correo electrónicos, de le red Internet o de las profusas redes sociales.

Todo ello contando con unas personas suficientemente entrenadas y experimentadas en estas tecnologías y, lo que es más importante, dotadas de entusiasmo, capacidad de innovación… e imaginación. Se trataba de 'imaginar la escuela', es decir de presentar y difundir lo que había sido y lo que seguía siendo la institución

escolar a través, fundamentalmente, de 'imágenes'. O, dicho de otro modo, de 'imaginar la escuela'.

Desde entonces, la revista electrónica *CABÁS* ha asumido esta ventajosa opción editorial para el tratamiento de imágenes, de modo que algunas de sus secciones o capítulos fijos resultan de gran interés icónico, tanto para recuperar el pasado escolar como para ofrecer al futuro visiones de las escuelas del presente. Se procura seleccionar para su publicación aquellos artículos cuyo tema permita el aporte de abundante material gráfico, en forma tanto de fotografías como de documentos u otros tipos de imágenes susceptibles de ser digitalizados y reproducidos; en consecuencia, se recomienda a los redactores que el objeto de sus investigaciones se apoye en la mayor medida posible en tales materiales, para cuya consecución y tratamiento se ofrece la utilería informática oportuna. El resultado es que en estos 12 años y 24 números hasta ahora publicados, el capítulo de *Artículos* ha acumulado 149 estudios monográficos de muy diversos temas histórico-escolares, con abundante apoyo icónico y documental la inmensa mayoría de ellas.

Una sección fija repetida en todos los números y de gran valor icónico es la llamada *Foto con historia*, que podríamos considerar como la unidad mínima de expresión biográfica e histórica contenida en una imagen, en este caso una fotografía de especial significación en el ejercicio docente de quien la guarda y comenta: muchas veces autor o autora y, en todo caso, protagonista. La estructura de la revista se ha conservado invariable desde su creación, manteniendo otras tres secciones que han incluido imágenes en la mayoría de los números: *Experiencias*, *Relato Escolar* y *Centros PHE*.

El fuerte contenido memorialista tanto de *Vidas Maestras* como de *CABÁS* se ajusta a la importancia concedida a las imágenes y a su tratamiento, a la vez que las aleja de los cánones académicos que definen la Historia. Pero es esta una condición asumida desde un principio por quienes, personas o instituciones, se dedican al cultivo del PHE, como es el caso del CRIEME; como también una orientación, ciertamente no exenta de polémica, de la historiografía actual. Conviene señalar, por último, que los redactores de las distintas aportaciones proceden de centros universitarios y de investigación de España y de otros países europeos y americanos, pero también son docentes de otros niveles educativos o profesionales de distintos ámbitos culturales y sociales.

A modo de muestrario

Resultaría paradójico y aun contradictorio que esta 'exposición' se redujera a un texto de rasgos teóricos e incluso doctrinales aunque 'ilustrado' con algunas imágenes. Se echaría en falta una auténtica 'exposición', una suerte de escaparate que permitiera visualizar al menos un muestrario, siquiera reducido pero mínimamente representativo, del abundante caudal de imágenes escolares de todo tiempo

y lugar susceptible de alimentar muy variados estudios monográficos del pasado y del presente de las escuelas. Hay algunos repertorios especialmente ricos en estas imágenes, pero las escuelas mismas y los materiales con que se trabaja en ellas constituyen el yacimiento más valioso: la escuela habla de la escuela, o, dicho de otro modo, 'imaginamos' la escuela desde la propia escuela[2].

Las diferencias entre fotografías y filmaciones por una parte y producciones plásticas (dibujos, grabados, pinturas, esculturas) por otra obligan a una distinción clara a la hora de su lectura: eso habría de ser algo a tener en cuenta a la hora de utilizar imágenes, de uno u otro tipo, en la construcción de monografías históricas más o menos amplias. De las primera podemos esperar mayor precisión en los detalles y una fiabilidad que solo pueda verse mermada por preparaciones 'a priori' o manipulaciones 'a posteriori' de ese acto generador que es el disparo fotográfico o la grabación fílmica. De las segundas una mayor riqueza hermenéutica, ya que integran una interpretación previa del artista, que elige y dispone los elementos de su interpretación e interviene sustancialmente en sus resultados. Pero, a la postre, si aceptamos que los fotógrafos y videógrafos pueden actuar como artistas además de documentalistas, tales diferencias quedan bastantes difuminadas. En nuestro caso, el ámbito generalista de nuestra exposición obviará esta cuestión.

Las imágenes que se presentan en los apartados siguientes proceden solo en parte de los repositorios formados a partir de estas dos publicaciones seriadas: son por lo general públicas y muchas de ellas están disponibles en la red Internet. Para su distribución en cinco capítulos se han evitado los criterios temporales y territoriales: se ha optado más bien por agruparlas temáticamente bajo unos epígrafes de la realidad escolar que permiten su diversificación en el tiempo y en el espacio. No es cosa de retomar el dicho aludido al comienzo de este escrito sobre una imagen y mil palabras que, repitámoslo, tiene mucho de exagerado y poco de justo. Pero parece oportuno, hechas unas breves y concisas introducciones, dejar al lector que haga sus propias lecturas de las imágenes ofrecidas y saque las interpretaciones que se le ocurran y, en último término, se vea animado a utilizar

El escenario

La actividad escolar se desarrolla en unos ámbitos espaciales concretos, identificables, de límites a veces un tanto difusos pero en todo caso representables en imágenes y, por tanto, imaginables. Las imágenes de estos escenarios son tan variadas como la propia materialidad de los objetos que representan: en esencia, el edificio escolar, sus anexos y sus diversas dependencias interiores. De estas últimas, la sala de clase, el aula, reina por derecho propio en la iconografía escolar: es allí donde está el meollo de la instrucción (o, más propiamente, de la educación a través de

2 *PEONZA, Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, ha dedicado su número 132 (Santander, abril de 2020)) al tema monográfico Leer la escuela. En el mismo aparece un artículo propio bajo el título *La escuela dentro de la escuela* (páginas 15-24) con un buen número de imágenes.

la enseñanza escolar), donde tiene lugar el contacto entre docente y discente, entre profesorado y alumnado, entre el maestro o la maestra y el alumno o la alumna; donde se enseña y se aprende. Resulta por eso difícil concebir un escenario sin la acción que en él tenga o haya de tener lugar: un aula vacía, sin personas enseñando y aprendiendo, es decir sin ejecutar la acción que les toca representar. Difícil por tanto de imaginar y de obtener imágenes.

En Santillana del Mar, exposición *La escuela de ayer en Cantabria*, 1988.

En Quintanilla de los Adrianos (Burgos), 1968.

Las escuelas se localizan por sus edificios, y así vienen marcadas en los nomenclátores de las poblaciones. Cuando tiene una relevancia monumental, estos edificios pueden aparecer en los repertorios de imágenes destacadas, como es el caso de las colecciones de postales de la primera mitad del siglo XX. Esto ocurrió con muchos centros privados de órdenes religiosas y con los institutos construidos por esta época en un par de docenas de capitales de provincia españolas: vistas cien años después, se percibe a través de ellas la importancia que el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, a semejanza de su homólogo francés, quiso otorgar a la Segunda Enseñanza como motor del impulso que se trataba de dar a la rampante burguesía urbana. Y otro tanto cabría decir de las imágenes de los Grupos Escolares construidos por el Ayuntamiento de Bilbao por esos mismos años.

En Caravaca de la Cruz (Murcia), 2016

En Valmaseda (Vizcaya), 1994

Placa de identificación de una escuela pública durante la II República Española, c. 1932

En Luriezo, Cantabria 1848 (fotografía de 1985)

En Santander. *G.E. Ramón Pelayo* dibujado por uno de sus alumnos, 1940

Instituto Provincial de Santander, álbum de cromos *Cultura Montañesa*, 1932

En Bilbao, *Escuelas Municipales de Indautxu*, 1918 (actual *Colegio Público Félix Serrano*, fotografía de 2014)

Los edificios escolares mantienen una doble influencia sobre el tejido urbano en el que se sitúan. Por una parte, el solar sobre el que en su tiempo fueran erigidos estuvo condicionado por lo ya construido, sobre todo en los barrios antiguos de las ciudades históricas; por otra, el desarrollo urbano de las poblaciones se ve sometido a las servidumbres de los centros escolares, y no es extraño que estas complicaciones, unidas a la voracidad inmobiliario, hayan abocado al derribo de muchos de ellos, alguno de notable monumentalidad. Los viejos grabados y las primitivas fotografías, así como los antiguos planos de villas y ciudades muestran esto diáfanamente.

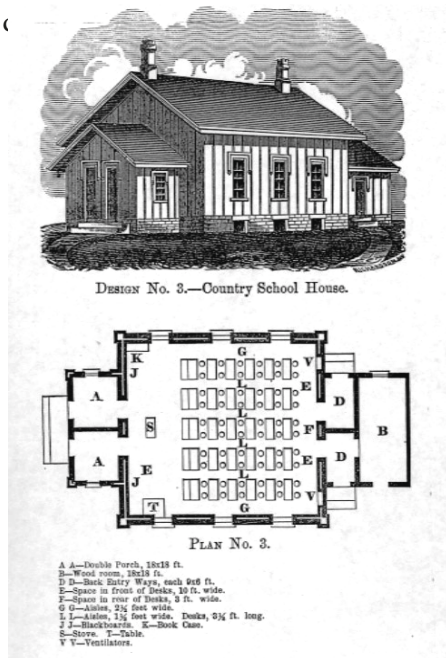
En Valencia, *Instituto Luis Vives*. Tarjeta postal fotográfica c. 1910

En Castellón, *Instituto General y Técnico*, 1917, actual *Instituto de Educación Secundaria Francesc Ribalta* (tarjeta postal fotográfica c. 1920)

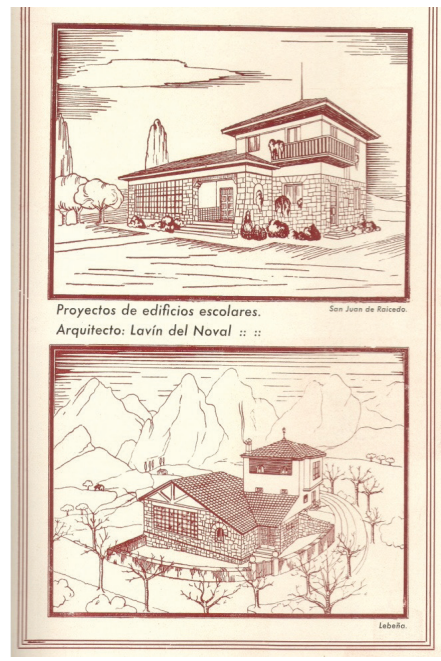
Plano de San Sebastián con la situación del *Instituto Provincial* y la *Escuela de AA. y OO.* Wagner & Deben, Leipzig 1901

En San Sebastián, *Instituto Provincial,* hoy *Centro Cultural Koldo Mitxelena*. Tarjeta postal fotográfica c. 1910

Como otros muchos edificios públicos y privados, la escuela es escenario y testigo de variados sucesos, relacionados directamente con su propio acontecer (construcción, inauguración, visitas notables) o con la vida de las poblaciones en que se asientan. Muchas escuelas son, pues, lo que se ha venido en llamar 'lugares de historia', que en algunos casos se refleja en oportunas inscripciones públicas y en otros descansa en la memoria comunitaria. A distintos ritmos, el tiempo y el abandono van c



En EE.UU. Escuela modelo rural, 1896



Boletín de Educación, Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, Santander 1935

Una consideración especial se debe a los edificios escolares que han perdido su uso primigenio, ya sea por una adaptación a un nivel educativo distinto, ya porque tras su supresión como centros escolares hayan sido remodelados sustancialmente para ser dedicados a diversas actividades más o menos cercanas a la función cultural de las instituciones educativas. Las imágenes de estos centros en su forma y aspecto originales son esenciales para la memoria histórica de ellos mismos y de lo que han ido representando en su entorno social y cultural. Con mucho mayor motivo, esta búsqueda y conservación de imágenes se hace necesaria cuando los edificios han desaparecido, por derribo intencionado, por deterioro irremediable, o por causa natural. Es rara la localidad que no esconde en su memoria algún episodio de esta naturaleza digno de vergüenza propia y ajena.

En San Pedro de Rozados (Salamanca)

En Sigüenza (Guadalajara)

En Elvas (Portugal)

En Santander, el *Instituto Provincial* (al fondo, a la derecha) a salvo del incendio de 1941

En Polanco (Cantabria). Construcción de la escuela del Barrio de la Iglesia. c. 1925

El Marqués de Valdecilla con Alfonso XIII. La Esfera 1927

En Estaños (Cantabria), una vez clausuradas las antiguas Escuelas Nacionales (a la izquierda, fotografía de 1982), el Ayuntamiento acometió una obra de remodelación para convertirlo en Centro Cultural (a la derecha, imagen de GoogleMaps 2009)

En Los Carabeos (Cantabria), el edificio de las antiguas Escuelas Nacionales (a la izquierda, fotografía de 1987) se convirtió en Posada-restaurante (a la derecha en fotografía de Julián A. obtenida en una página turística de Internet, 2016)

En Puentetoma (Palencia) 1984

En Somorrostro (Vizcaya) 1986

En Santander, *Escuelas de Numancia*, inauguradas en 1901 por Alfonso XIII y demolidas en 1963. (Tarjeta postal fotográfica c. 1935)

En León, *Instituto General y Técnico* demolido en 1966. (Tarjeta postal fotográfica de 1918, tras su inauguración).

Los actores: el profesorado

Aunque no son raras las vocaciones muy tempranas y una suerte de herencia familiar empuje a muchos jóvenes a la enseñanza, nadie nace maestro o profesor, y todos los que lo son han debido pasar por procesos de formación y selección más o menos laboriosos y comprometidos. Bajo premisas totalmente distintas, algo similar ocurre con el otro polo de la actividad escolar: el alumnado. No se nace alumno, sino que, como la profesión de maestro, la condición de alumno también es sobrevenida y necesita de aprendizaje y acomodación.

Con distintos de grados de adaptación y de complacencia, a la profesión de enseñante se acude por voluntad propia y, a salvo de reivindicaciones laborales por las condiciones de trabajo y por la remuneración recibida, se siente satisfacción por una tarea sin duda noble y humanamente recompensada aunque no exenta de ingratitudes e incomprensiones.

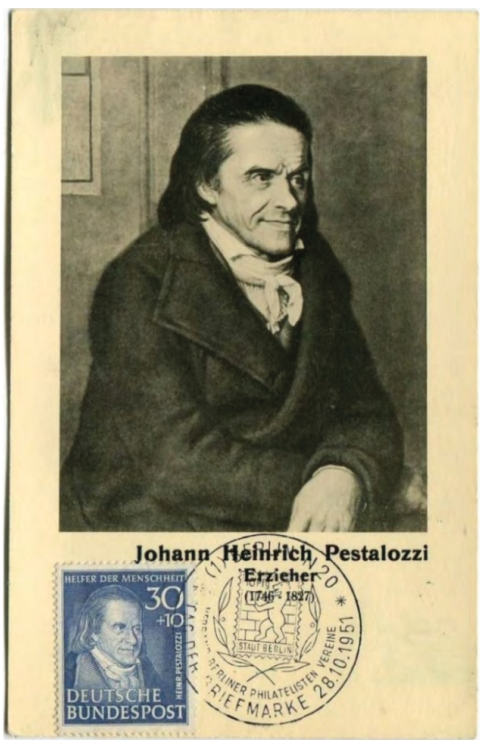
Las iconografías de la figura del maestro y de algunos representantes conspicuos de la profesión a lo largo de la historia ofrecen interpretaciones muy sustanciosas que completan la visión que podamos tener a través de lo escrito por ellos mismos o por otros acerca de su persona y su obra: cómo se vieron ellos y cómo fueron vistos por los demás. Es un hecho que la imagen pública de Pestalozzi conformó su personalidad a la par que su obra escrita y el ejemplo de su propia experiencia como docente y como educador.

Ha de aludirse aquí a uno de los pintores que más imágenes del ámbito escolar han generado en la historia del arte: el suizo Albert Anker (1831-1910). En su prolífica obra, encuadrada en la corriente realista de la segunda mitad del siglo

XIX cuyo valor fue eclipsado por la eclosión impresionista y los movimientos de vanguardia, se recogen multitud de situaciones de la vida diaria de su tiempo en el medio rural europeo, entre ellas las escolares.

Algo que no suele trascender de la escuela real a la escuela deseada o a la oficial, y que, por tanto, no se refleja por lo general en los textos de historia es algo que los educadores reconocen y que influye poderosamente en el desarrollo y os resultados del trabajo escolar: el clima de la clase, lo que ocurre dentro de la escuela como una especie de ruido de fondo que acompaña, y a veces perturba, la melodía de la enseñanza y el aprendizaje. Los grabados y pinturas con escenas de indisciplina y alboroto escolar, quizá amplificadas tal como ocurre con las noticias transmitidas por los medios en la actualidad, son muy frecuentes en la iconografía de los tiempos pasados, y nos remiten al pobre concepto que la sociedad tenía de lo que se hacía en las escuelas públicas, de la figura del maestro y de la disciplina infantil: en consecuencia, tampoco se ahorran los testimonios gráficos de los procedimientos disciplinarios en uso.

Albert Anker, *El Maestro de escuela*, 1875



Johann Heinrich Pestalozzi, doble retrato en una tarjeta postal. Alemania 1951

José Arce Bodega, primer Inspector provincial y fundador de la Escuela Normal de Santander (1814-1878)

Ignacio Zuloaga, El maestro, s/f. Biblioteca y Museo Nacional de Pedagogía (Országos Pedagógiái Könyvtár és Múzeum), Budapest

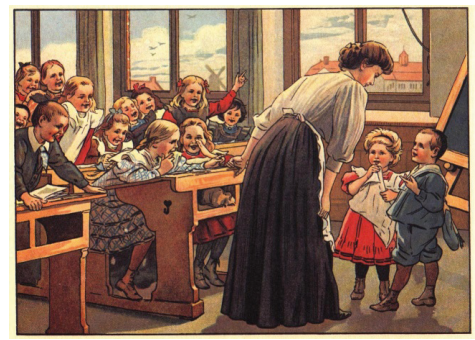
Norman Rockwell, *Tom Sawyer en la escuela*, 1936

Gustav Igler, *El banco de los torpes*, 1881

Henry Jules Jean Geoffroy, *El maestro y la clase de los niños*, 1900

A la vista de estas escenas puede suscitarse una cuestión de género de sumo interés, en la que no vamos a profundizar: la víctima, cuando no uno de los actores de ellas es un maestro, mientras que en aquellas otras protagonizadas por una maestra suelen reinar la calma, un clima más amistoso y, es de suponer, el silencio.

Noé Bordignon, *En la escuela*, 1892



La maestra con los pequeños escolares, en De School van toen Muzeum, Gante, c. 1890

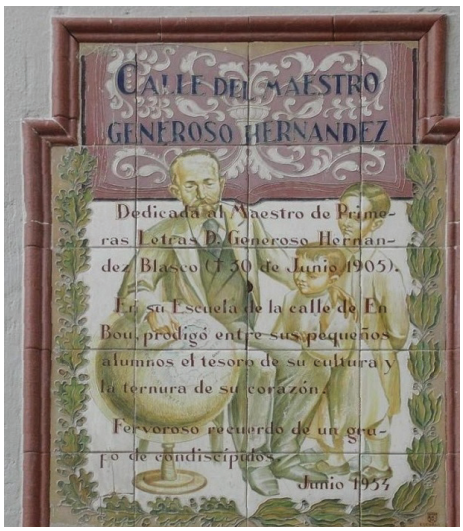
Henry Jules Jean Geoffroy, *La maestra y la clase de niñas*, 1900

Robert Doisneau, *La Libellule*, 1956

En Valencia, *Maestra con 40 párvulos*, 1964

En Almonte (Huelva), panel de azulejos en memoria de una maestra, 1999

Esta última imagen da pie a entrar en un interesante filón de información icónica para el conocimiento del magisterio en un tiempo ya pasado aunque reciente: los testimonios de honra y de memoria del trabajo de algunos maestros en el seno de una comunidad expresados en forma de inscripciones públicas sobre los muros de las propias escuelas donde ejercieron. Algunas de estas lápidas o paneles reflejan el especial esmero con que fueron concebidas.



En Valencia, panel de azulejos en memoria de un maestro, 1954

En Olivenza (Badajoz), panel de azulejos en memoria de un maestro, c. 1995

Los actores: el alumnado

Nos volvemos a encontrar aquí con Albert Anker, que pintó a sus hijos en diversas situaciones escolares de lo más sugerentes, como las dos que presentamos: una niña que irradia atención a su trabajo de escritura y un niño de mirada ensoñadora con sus útiles escolares bajo el brazo.

Albert Anker, *Niña escribiendo*, 1901

Albert Anker, *El escolar*, 1881

El francés Henry Jules Jean Geoffroy (1853-1924), de quien ya hemos presentado dos muestras paralelas (la clase de niños y la clase de niñas) dibujó y pintó escenas escolares e infantiles en general con unos perfiles de ternura que las hacen inequívocamente reconocibles:

Henry Jules Jean Geoffroy: *Difícil problema* (1888) y *Futuro sabio* (1890)

Y tratándose de imágenes escolares no podía faltar la presencia de las que produjo uno de los fotógrafos más importantes de la fotografía de todos los tiempos dedicado a impresionar la vida diaria de la pequeña burguesía urbana de mediados del siglo XX: el también francés Robert Doisneau (1912-1994), cuya obra fotográfica ha sido para su tiempo comparable a la literaria que hiciera Balzac en la centuria anterior. Sorprende la naturalidad (no obstante preparada, sin duda) con que se muestra el alumnado de las escuelas públicas parisinas de los pasados años cincuenta, como se tendrá ocasión de comprobar más adelante. Ciertamente, todos niños y ninguna niña: a tono con la época y lo mismo en Francia que en España.

Robert Doisneau: *Atentos* (1951) y *El reloj* (1957)

En todos los países del mundo hubo un tiempo durante gran parte de ese siglo XX, cuando las cámaras fotográficas eran artículo de lujo al alcance de pocos, en que los fotógrafos ambulantes acudían a ferias, fiestas, acontecimientos sociales señalados, iglesias, lugares de encuentro y ocio, celebraciones familiares de postín… y escuelas. En estas últimas podían fotografiar individualmente o agrupados a los maestros y maestras, pero su trabajo se dirigía principalmente al alumnado, agrupado a las puertas de la escuela con el respectivo docente al fondo o individualmente, sin duda para lograr una mayor productividad y rentabilidad. Se conocen fotógrafos que recorrían toda España con su equipo, que podía incluir un rudimentario laboratorio de revelado en el caso de los 'minuteros'. La escuela proporcionaba, obviamente, algunos detalles de un sucinto escenario que en todo caso remitía a las claras al interior del recinto escolar: mapa, libros, pizarra, globo terráqueo, imagen religiosa, florero…, a gusto del docente. Las composiciones resultantes podían incluir, además de la foto individual, la del grupo y la de algún monumento local para una mejor identificación.

En Matarrepudio (Cantabria), *Maestro y escolares a la puerta de la iglesia*, c. 1920

En Toba de Valdivielso (Burgos), *Maestro y alumnado*, c. 1936

La inmensa mayoría de las autobiografías de Vidas Maestras contiene alguna de estas fotos, que los redactores exhiben como testimonio de su paso por una escuela ya como alumnos ya como maestros. Y es curioso que puedan repetirse las referencias de fotógrafos que cubrían año tras año itinerarios fijos para su actuación: el hecho, para una población rural recóndita, revestía caracteres de acontecimiento social, y por ello sus resultados tienen un alto valor documental y etnográfico.

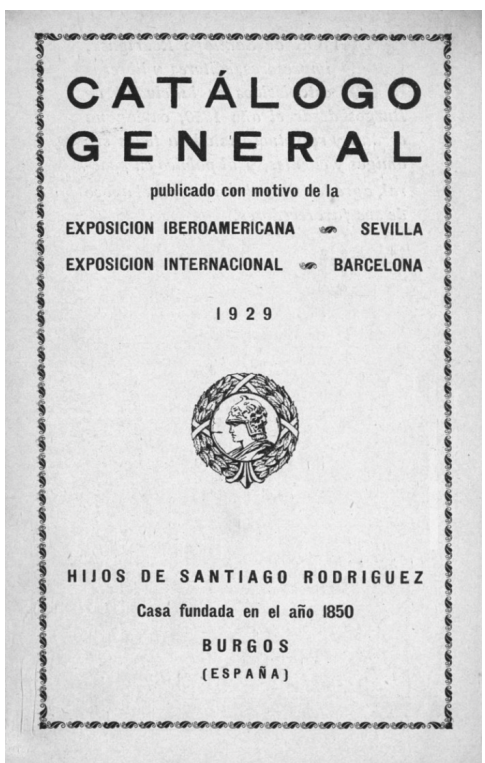
En Lucena del Cid (Castellón), *Grupo Escolar* 1959

En Arroyo de Valdivielso (Burgos), *Hermanos en pupitre portátil del fotógrafo ambulante*, 1965

Los útiles

Como en tantas actividades humanas la enseñanza se ve intermediada por útiles materiales, instrumentos, herramientas. En nuestro caso los componentes fundamentales de sus útiles son la palabra y la imagen. De ambas hemos tratado ya: de la primera en su forma escrita, y la segunda es el tema principal de todo el artículo. Y ambas son el ingrediente principal del resto de útiles que permiten al profesorado y al alumnado sacar adelante las labores escolares.

De palabras e imágenes están compuestos los libros manuales de uso escolar: enciclopedias de tiempo atrás, epítomes, abecedarios, silabarios, cartillas, prontuarios, catecismos, libros de estudio o de trabajo, libros de lectura, de consulta, de juegos, álbumes de cromos, cuadernos de ejercicios. Para saber de la escuela y de lo que en ella se hace nos servimos del tratamiento con que muestran sus contenidos al escolar lector, incluyendo las imágenes. Y cuando para ello nos servimos de ellas, distinguimos entre las imágenes que contienen o componen los libros y las imágenes de los propios libros. De similar forma ocurre con otros útiles escolares compuestas de textos (o palabras sueltas) e imágenes: mapas, atlas, carteles didácticos, láminas.

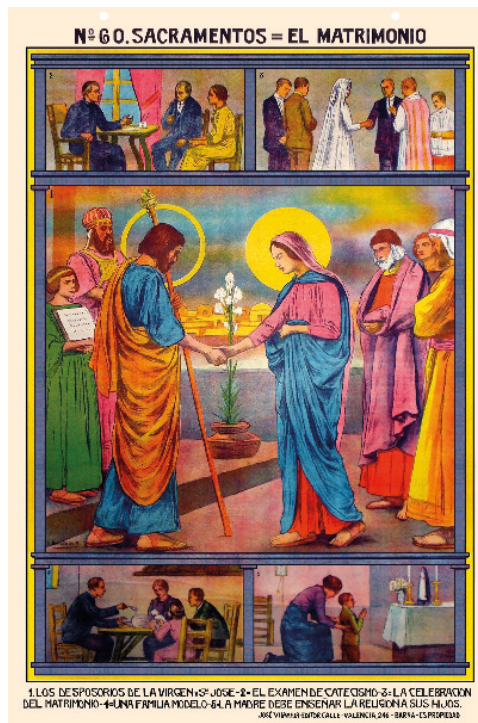


Catálogo general, Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos 1929

François Cavanna, *Sur les murs de la clase*, Hoëbeke Ed., París 2003

Cartel didáctico, *Zoología*. Schreiber Verlag, Hamburg, c. 1905

Los museos escolares de cualquier ámbito suelen articularse sobre la exposición de objetos escolares de una época difícil de precisar pero que se ha mantenido en uso hasta un pasado reciente. Muy rotundos materialmente y, por tanto, de una plasticidad muy llamativa y evocadora de recuerdos: pupitres y mobiliario diverso, globos terráqueos, muestrarios minerales y vegetales, instrumentos de escritura, ábacos, balanzas con sus pesas, instrumentos de medida, estuches de dibujo y pintura. A pesar de la importante tarea de los museos escolares y etnográficos de ámbito local, la galopante desaparición de estos objetos otrora tan abundantes y ubicuos otorga un valor grande, aunque vicario, a las imágenes que de ellos podamos conservar.



Cartel didáctico, *Religión*. Ed. Vilamala, Barcelona, 1913

Catálogo de diapositivas para *Proyecciones*. Les Fils d'Émile Deyrolle, Paris 1912

Catálogo general, F. Volckmar, Leipzig 1910

Como unos útiles escolares de carácter distinto pueden considerarse todos los instrumentos administrativos, generalmente sobre papel, con abundantes textos y casi ninguna imagen, que manejan los docentes en su actividad escolar: registros, formularios, programaciones, informas, boletines, actas. No suelen tener las escuelas archivos propios donde estos documentos se guarden con garantías, no son fáciles de manejar y tampoco suelen trasladarse a otros archivos más generales cumplidos los plazos de vigencia de los llamados 'archivos vivos': la norma general de este asunto no alcanza a ser eficaz en sistemas tan atomizados (aun hoy, y mucho más en tiempos pasados), y salvo excepciones no existe una regulación específica al respecto. Pero es un hecho que estos documentos se producen, que tienen su valor testimonial y que se pierden en su mayoría. Digitalizarlos en forma de imágenes informáticas es una opción para conservarlos y poder extraer de ellos su innegable valor documental.

La acción

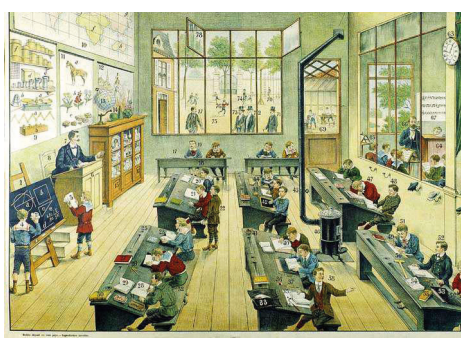
En el sagrado lugar del aula se representa, como si de una función teatral se tratara, un guión que según las normas que rigen el funcionamiento de los centros docentes se pretende preparado y escrito en un documento al que se da el nombre técnico de 'programación', pero que, en la realidad escolar al igual que en la teatral, destila grandes dosis de improvisación y oportunismo. Es allí, en el aula, donde se produce la mayor parte de los hechos de los que se conserva memoria como docente o como discente, y de los que, si ha sido posible, se guardan imágenes o, si no, se 'imaginan', se inventan (que, etimológicamente, viene a ser 'se descubren', se sacan de los escondrijos del olvido). Resulta ciertamente difícil obtener fotografías auténticamente espontáneas que reflejen con fidelidad lo que se está haciendo dentro del aula al tomarlas ('instantáneas' se llamaban antes); en especial con las cámaras mucho más llamativas e insólitas de hace unas décadas, y sin la familiaridad y facilidad con que hoy se hacen desde ese aparato multiusos en que se ha convertido el teléfono móvil. De una u otra forma, el fotógrafo que accede a una clase está alterando su normalidad, y al interpretar una fotografía de actividades escolares de cualquier época hemos de contar con ello. Los 'de afuera', aunque entremos dentro, no sabemos muy bien lo que se hace en el aula.

En Budapest, mosaicos en la fachada de la Escuela Elemental de Educación Física y Musical

(*Énekt-zenei és Testnevelési Általános Iskola*).

Albert Anker, *La escuela de pueblo* (1896) y *Se acabó la gimnasia* (1879)

Robert Doisneau, *En clase*, 1957



Carteles didácticos *En la escuela*, Francia 1900

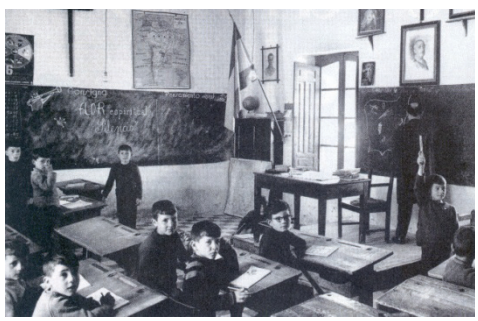
William Henry Knight, *La escuela del pueblo*, 1857

Giuseppe Costantini, *Escuela de pueblo*, c. 1900

Encontramos aquí una muestra de la dialéctica entre el texto y la imagen, de la que se trató antes; de las confluencias y disparidades entre la programación escrita y bien visible (y, en la España actual, seguramente aprobada por el Consejo Escolar y visada por la Inspección) y realidad escolar tozudamente opaca; entre los documentos y la imagen supuestamente real obtenida del acontecer cotidiano dentro del aula. ¿Cuál de estos dos polos es más real? Para conocer fielmente una escuela y lo que en ella se hace ¿es lo más fiable un documento tan ajustado a normas y procedimientos, o unas imágenes obtenidas por instrumentos tan precisos como las cámaras fotográficas? ¿Qué validez puede darse a una imagen recreada, interpretada quizás a partir de la memoria, cargada de una dosis doble de subjetividad, de buena voluntad o de idealismo? Las generaciones venideras ¿cómo conocerán mejor lo que se hace en las escuelas actuales a partir de las programaciones o de las imágenes que se hayan conservado, incluidas las de documentos y textos tirados a la basura? Es algo que habrá de ser tenido muy en cuenta por quien trabaje la Historia de la Escuela a partir de este tipo de imágenes, confrontándolas con otras de otras procedencias, con el contexto en que se produjeron y, sin lugar a dudas, con los textos concordantes en el tiempo y en el espacio. Pero ahí están esas imágenes, y no podemos desecharlas como materiales inútiles: no podemos eludir su carga hermenéutica.

Asunción G. Asarta (1905-1986), *Mi colegio*, 1922

Julia Minguillón, *La escuela de Doloriñas*, c. 1941



Ramón Massats, Una clase en Segovia, 1965

En Sotobañado (Palencia), c. 1965

Y habría que incluir aquí un rango de muestras testimoniales a las que sus autores otorgan poca importancia y nula trascendencia, por lo que no es frecuente que se conserven. Nos referimos a las producciones escolares de las tareas ordinarias: cuadernos, trabajos de clase, redacciones, apuntes, dibujos, exámenes. Su valor documental no estriba tanto en su contenido textual como en sus caracteres icónicos, que denotan actitudes, métodos, procedimientos y resultados tan fiables o más que los de la documentación oficial.

Epílogo

Aunque parezca impropio de un trabajo mínimamente académico, cuando escribo acerca de las imágenes como componentes del Patrimonio Histórico Escolar (así, con todas sus letras) no resisto la tentación de dar un doble consejo a quienes están dedicados en cuerpo y alma a la noble tarea de la educación a través de la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar, que escriban. Que escriban mucho y sobre cualquier cosa, especialmente sobre lo que hacen en su trabajo; y sobre lo que querrían hacer pero no se atreven; o no pueden porque no les dejan o porque no tienen medios; o sobre lo que ven hacer a su alrededor. Que escriban siempre.

Y en segundo lugar, parafraseando el último mandamiento del *Decálogo para escritores principiantes* de Juan Carlos Onetti: que hagan fotos siempre (bueno, él escribió 'que mientan siempre'; pero, como ya sabemos, hacer fotos es mentir un poco).

Sus colegas de generaciones venideras lo agradecerán.

La enseñanza en España, del Antiguo Régimen al Reglamento de Pablo Montesino (1838). La aportación de *Cabás*, revista de patrimonio histórico educativo

José María Hernández Díaz
Universidad de Salamanca

1.- Introducción

La celebración en el tiempo de un acontecimiento, de la fecha de realización de una actividad, o el homenaje conmemorativo a un centenario de persona o institución, como en este caso los 25 primeros números de *Cabás. Revista de Patrimonio Histórico Educativo*, nos remonta a nuestros viejos antepasados romanos, quienes pusieron en marcha la práctica histórico pedagógica de las conmemoraciones de hechos y personas dignos de ser imitados, precisamente para que no se olvidara la contribución que hizo un personaje a la vida pública de la república, o un acontecimiento de especial significado histórico para el pueblo. En la ocasión que se nos brinda en esta colaboración conmemorativa de la revista *Cabás* se hace propicia la oportunidad de hacer un balance de los primeros números de esta publicación digital bianual con el objeto, tal vez, de relanzarla.

Hemos recibido la invitación a colaborar de parte de su diligente director, y en el texto preferimos centrarnos en uno de sus epígrafes, el que encabeza estas líneas, más allá de abarcar la trayectoria personal en el ámbito del patrimonio histórico educativo, que puede ser accesible por otras vías, o que puede resultar impropia desconociendo cómo lo abordan otros colegas en este mismo espacio de publicación. Incluso a finales del mes de noviembre de 2020 nos llegó la propuesta de acotar la reflexión que escribamos a una etapa histórica determinada, enviada directamente por el coordinador, y nosotros lo aceptamos de forma disciplinada. Esta fue exactamente: <<El tratamiento de la investigación sobre el tema **La enseñanza en el Antiguo Régimen y en las primeras décadas del liberalismo** a lo largo de los números de *Cabás* aparecidos>>.

Además de mostrar nuestra voluntad de colaborar en la celebración de la revista, nos parece muy pertinente hacer balance de los trabajos publicados (al menos de los principales) sobre asuntos del Antiguo Régimen, etapa que desafortunadamente cada vez se cultiva menos entre los historiadores de la educación y los estudiosos del patrimonio histórico educativo. Da la impresión que para muchos no existe

más historia de la educación que la del siglo XX, y en el mejor de los casos del XIX. De ahí para atrás hoy son escasas las colaboraciones e intereses manifiestos en estudiar temas y etapas históricas más alejadas entre los historiadores de la educación. Sin embargo, sabemos muy bien que la explicación genética de muchos temas propios de la educación en el presente solo puede llegar a comprenderse bien mediante ejercicios de revisión y estudio de etapas históricas precedentes.

Abordamos, por tanto, un primer epígrafe sobre el estado de la cuestión histórico educativa durante una larguísima etapa de la historia de España, el Antiguo Régimen, que se cierra con la aprobación de la Constitución de Cádiz en 1812. En el segundo hemos acotado desde esa fecha de referencia para comprender los primeros pasos del nacimiento del sistema educativo español, cargado de lagunas y alteraciones, hasta que se asienta con la Ley de Primera Enseñanza del Marques de Someruelos, y en particular con el Reglamento que escribe y aplica Pablo Montesino desde 1838. Se supone que otros trabajos dentro de esta colaboración colectiva se centran en periodos posteriores de la historia de España.

El punto de contraste es el que representan los artículos aparecidos en *Cabás* entre 2009 y 2020 que se relacionan con esta temática. Por ello hemos elaborado un anexo final recopilatorio de los artículos que se sitúan en etapas anteriores a esas fechas de referencia, a 1838. Salvo error por nuestra parte, hablamos de quince trabajos, número suficiente para permitirnos formular algunas observaciones.

2.- La enseñanza durante el Antiguo Régimen. Estado de la cuestión

Para no remontarnos en el tiempo histórico muy atrás, más de lo necesario, en este epígrafe vamos a centrarnos en el siglo XVIII y hasta 1812.

De ninguna manera podemos afirmar que no existen en la España del XVIII y primeros años del XIX pensadores y escritores sobre la educación e instituciones educativas variadas. Nombres propios como los de Feijóo, Sarmiento, Jovellanos, Cabarrús, Ramón de Salas han sido estudiados desde la perspectiva educativa por María Ángeles Galino, Julio Ruiz Berrio, Buenaventura Delgado, León Esteban, Olegario Negrín, Ricardo Robledo, Massa Hortigüela, entre otros autores.

Las universidades españolas del XVIII cuentan con capítulos propios en todas las historias de cada una de las universidades clásicas que sobrevivieron a la reforma liberal del Marques de Pidal en 1845 (Salamanca, Madrid-Alcalá, Valladolid, Santiago, Zaragoza, Oviedo, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla). Pero merecen especial mención los trabajos clásicos de Mariano y José Luis Peset, considerados los referentes indiscutibles en el campo de la historia de las universidades, aunque no solo para ese periodo histórico. Otros historiadores de las universidades del XVIII que deben ser mencionados son, por ejemplo, Luis Enrique Rodríguez San Pedro,

Juan Luis Polo, y en especial Ricardo Robledo, que se detiene en el análisis de la transición de la institución universitaria desde la última fase del Antiguo Régimen hasta su adecuación al modelo de los liberales del XIX. Habría que contemplar aquí los diferentes estudios publicados sobre varias de las más importantes universidades de América durante el periodo colonial español, en especial las de Santo Domingo, México, San Marcos de Lima, el Rosario de Bogotá, San Carlos en Guatemala, la Habana (Mariano Peset, Adrián Acosta, Hernández Sandoica, Rodríguez Cruz, Ajo, Gonzalbo Aizpuru, Pavón Romero, entre otros investigadores).

Monografías específicas sobre historia de las universidades se encuentran en números especializados publicados en revistas como *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (1984, 1986, 2015), en el anuario del Centro de Historia de las Universidades Alfonso IX de la Universidad de Salamanca, y en la revista monográfica *CIAN de Historia de las Universidades*, que publica el Centro Elio Antonio de Nebrija que pertenece a la Universidad Carlos III, y que ya va por el número 23 en 2020. El CIHELA (Congreso Internacional de Historia de la Educación Latinoamericana) celebró en la Universidad de Salamanca su encuentro número X en 2012, y dedicó varias de sus secciones a la universidad en España e Iberoamérica durante al Antiguo Régimen.

Las escuelas primarias y los procesos de escolarización de la última parte del siglo XVIII han sido abordados en diferentes momentos y lugares (Ruiz Berrio, Anastasio Martínez Navarro, Nieto Bedoya, Javier Laspalas, Guereña, Viñao, Paloma Pernil, Tapia Sánchez, y más). En varios de estos trabajos se deja constancia del rutinarismo pedagógico de la escuela primaria de aquellos años y la escasez de instrumentos y objetos de apoyo para la enseñanza, ya fueran libros, cartillas, silabarios, mobiliario, cartografía y otros materiales para ser colgados. Algo parecido podemos aducir en lo que se refiere a las escuelas de gramática y estudios de latinidad, campo inmenso y poco explorado aún en el conjunto de España si exceptuamos algunas investigaciones (Lorenzo Pinar, Rebordinos Hernando, y pocas más).

La política de fomento impulsada por los ilustrados a partir de 1770 generó dos tipos de instituciones con proyección educativa y económica. Una de ellas, pensada con preferencia para los ámbitos rurales, las Sociedades Económicas de Amigos del Pais, ha suscitado amplio interés y decenas de estudios ya publicados (Demerson, Aguilar Piñal, C. Calderón, Torres Santomé, Hernández Díaz, entre otros muchos), por lo que se puede aceptar que es un asunto histórico razonablemente estudiado. Algo parecido podemos decir sobre las Juntas y Consulados de Comercio y el nacimiento de las enseñanzas técnicas, que han merecido análisis variados por parte de Monés i Pujol-Busquets, Escolano, Cano Pavón, Piniella Corbacho, entre otros.

Un capítulo amplio, pero inconcluso, es el que se refiere a la contribución de la Iglesia, de los diferentes seminarios conciliares, y en particular de las congrega-

ciones religiosas a la escuela y la educación popular en la España del siglo XVIII. Es cierto que contamos con excelentes trabajos preparados por Faubell Zapata, Bernabé Bartolomé Martínez, Javier Vergara, y que han trazado pistas fecundas para futuros análisis hasta ampliar y completar la cartográfica temática y geográfica de la enorme diversidad de aportaciones eclesiásticas sobre su contribución a la cultura popular, la formación de clérigos, presencia en universidades y centros de formación, fundaciones, centros de beneficencia con proyección educativa.

Artículos diversos sobre la educación en la España del A. Régimen se encuentran ubicados en varias revistas de historia, literatura, filosofía y educación. De forma específica conviene mencionar alguna monografía como las aparecidas en 1988 en *Revista de Educación* y en *Historia de la Educación.* Por otra parte, además de congresos celebrados en torno al siglo XVIII, donde se contempla alguna presencia educativa, hemos de recordar aquel que de forma específica sobre la educación en la Ilustración organizó en Barcelona la Sociedad Española de Historia de la Educación en 1994, cuyas actas están publicadas.

La aportación de la revista *Cabás* al estudio de la educación en la etapa del Antiguo Régimen queda representada en los trabajos de: Gutiérrez Gutiérrez, 2009, 2010, 2012, 2018; Moreno Ramos, 2012; Grana Gil, 2014; Perrupato, 2014; Salinas Catalá, 2015; Montero Alcalde, 2020; Carrasquer, 2020. Aunque no son muchos en el conjunto de la colección de la revista al menos dejan constancia del interés y preocupación por contemplar esta etapa de la historia educativa de España.

En los artículos que se acaban de mencionar aparecidos en , desde 2009 a 2020 podemos destacar algunas aportaciones novedosas y de interés general. Así sucede con los estudios de ámbito local-provincial sobre Cantabria, de autoría de Gutiérrez Gutiérrez que incorporan a esta provincia al no muy extenso elenco de publicaciones relacionadas con la historia escolar de la segunda mitad del siglo XVIII en España. La atención prestada por esta autora a los procesos de escolarización, a las escuelas de latinidad, sin duda enriquecen también la comprensión histórico educativa de la España del XVIII, de tal forma que pronto podremos alcanzar conclusiones y alguna generalización sostenida en estudios locales de este tipo.

También es de interés reconocer la aportación de Moreno Ramos sobre un indiano procedente de la provincia cántabra a la mejora escolar de México en el siglo XVIII, así como la incursión de Salinas Catalá en un campo sin duda complejo como es el de la educación y escolarización de la etnia gitana, remontándose a siglos más lejanos. Por otra parte, es loable el deseo de poner algo de orden en el conocimiento de los orígenes de la inspección escolar, tal como propone el trabajo de Montero Alcalde, al referirse a visitadores, veedores, examinadores, personas encargadas de la supervisión de las instituciones escolares, antes del reconocimiento de esa función técnica que hace la legislación liberal ya en el siglo XIX, y en parti-

cular a partir de 1849, cuando nace en España el cuerpo profesional de inspectores de instrucción pública.

Por otra parte, el estudio de Carrasquer y Pons sobre el ludión, como material didáctico que se adapta a las actividades escolares y a los textos de uso formativo, se erige en una aportación acorde con el sentido principal de la revista *Cabás*, orientada a la difusión de trabajos sobre el patrimonio histórico educativo de manera expresa.

En resumen, repasando los artículos que forman el anexo final de este breve texto, la aportación de *Cabás* al mejor conocimiento histórico educativo de la España anterior a la Constitución de 1812 enriquece los estudios hasta ahora disponibles sobre esa larga etapa histórica, y expresa una de las tendencias observables en el panorama historiográfico, también en el de la educación, como es el limitado número de investigadores que orientan sus esfuerzos al mejor conocimiento de etapas históricas algo más distanciadas del presente.

Por otra parte es destacable la contribución al estudio de la educación en Cantabria en esa larga etapa del Antiguo Régimen, así como alguna mención más escasa sobre la educación en España y América.

3.- La educación desde la Constitución de Cádiz al Reglamento de Primera Enseñanza de Pablo Montesino (1838)

La aprobación en 1812 y puesta en marcha y aplicación de la Constitución de Cádiz, que para nosotros representa el inicio de la fragmentación y posterior eliminación de estructuras sociopolíticas del Antiguo Régimen, se convierte en el punto de partida de referencia para el nacimiento del sistema escolar en España. Reconocer la condición de ciudadano a cada español de a pie suponía también la necesidad de reconocer y aplicar el derecho a su educación. Así se contempla en varios artículos de mencionado texto legal, y así comienza a estructurarse mediante planes de aplicación concreta, como el Informe Quintana de 1813, aun en plena confrontación bélica frente al imperialismo francés napoleónico. Es bien sabido que el absolutismo fernandino en sus dos fases: 1814-1820 y 1824-1833, interrumpe y ralentiza la implantación del sistema educativo en España, que en realidad solo arranca, y con muchas dudas y limitaciones, en la tercera década del XIX. Antes, el trienio liberal (1820-23) buscaba reponer el espíritu constitucional de Cádiz, incluyendo todo aquello que se relacionaba con la instrucción pública de los españoles. Por tanto, el primer tercio del siglo XIX, en materia educativa, se cierra con la esperanza que representa la Ley de Primera Enseñanza del Marqués de Someruelos (1838) y el Reglamento de las Escuelas Primarias de Pablo Montesino publicado ese mismo año. Este es el periodo que acotamos aquí para nuestras reflexiones.

Sobre algunos de los grandes protagonistas y artífices de la política educativa española de estos años del primer tercio del siglo XIX, como fueron Jovellanos, Manuel José Quintana, Pablo Montesino, Muñoz Terreros, Antonio Gil de Zárate, Duque de Rivas, disponemos de un amplio y bien fundamentado elenco de investigaciones, a cargo de un numeroso grupo de estudiosos:

Ruiz Berrio, Herminio Barreiro, Olegario Negrín, Ricardo Robledo, Puelles Benítez en varios libros, Lázaro Llorente, Anastasio Martínez Navarro, Vega Gil, entre varios autores. En el estudio dedicado a varios de estos políticos de la educación siempre se encuentra presente el vivo debate sobre la dimensión política del derecho a la educación, manifestado en los avances y resistencias que se producían en torno a la implantación del sistema educativo que se deriva de la aplicación de la Constitución de 1812, la negación del mismo por el absolutismo retrógrado, el avance del Trienio Liberal en 1820, y la nueva postergación del proyecto liberal hasta comienzos de 1834.

La universidad española y sus obligadas alternativas, entre 1812 y la reforma liberal del Marqués de Pidal (1845), ha merecido cualificados trabajos y publicaciones a cargo de María Paz Alonso Romero, Ricardo Robledo, Hernández Sandoica. Lo más destacado de esta etapa universitaria fue el compromiso de la institución universitaria con la reforma política liberal, así como la implantación desde arriba del modelo de universidad liberal, aplicando un centralismo descarado, que supuso , entre otras manifestaciones, la desaparición de la Universidad de Alcalá, la creación de la Universidad Central en Madrid (1836), y el sometimiento de todas las demás universidades a las directrices de ésta, siguiendo de forma expresa el modelo organizativo de la administración universitaria francesa, que consideraba París cono la única universidad de verdad y el resto lo eran solamente de provincias.

La escuela primaria como establecimiento, sus maestros, métodos de enseñanza, materiales utilizados, libros escolares, catecismos políticos, en los años que van de 1812 a 1838 ha recibido el interés de diferentes investigadores: Ruiz Berrio, Vilanou Torrano, Hernández Díaz, Sureda García, Manrique. Son abundantes las monografías locales y provinciales, pero aún se precisan muchas más para tener una idea más adecuada y fina de los procesos de escolarización y alfabetización en el conjunto de España (Narciso de Gabriel, Viñao, Guereña). Un ámbito casi inédito es el análisis de la aportación de las Diputaciones provinciales, creadas con la Constitución de 1812, nacidas en 1813, suprimidas poco después, renacidas en 1820, suprimidas de nuevo, y finalmente reconocidas a partir de 1834 como uno de los instrumentos claves del aparato administrativo de los liberales para consolidar su proyecto, incluido el de la instrucción pública popular. Aquí se echan en falta todavía buenos trabajos. Por nuestra parte lo hemos aportado para la de Salamanca en el siglo XIX, y desde luego en estas primeras etapas de su trayectoria.

Las cátedras de latinidad todavía subsisten en España hasta 1845, en algunos casos, sirviendo a veces de plataforma de lanzamiento de los incipientes Institutos Provinciales de Segunda Enseñanza, que se pondrán en marcha de manera generalizada con el Decreto Pidal (1845). Disponemos de varios trabajos sobre estos establecimientos en el primer tercio del XIX (Lorenzo Pinar, Rebordinos, Hernández Díaz), pero todavía queda por completar un mapa más nutrido de ellos para el conjunto de España.

Otras instituciones como las enseñanzas técnicas, escuelas industriales, las de segunda enseñanza, las Escuelas Normales, escuelas de artes, que forman parte del proyecto de los liberales para conformar un sistema educativo capaz de atender a diferentes sectores y demandas sociales, tendrán que esperar a la siguiente etapa histórica, que se inicia justamente en la década de los años 1840 y tendrá su implantación en adelante.

La pregunta que nos planteamos responder a continuación no puede ser otra que el significado de la aportación de la revista *Cabás* al estudio de la educación en España en este periodo que nos ocupa, tal como se nos solicita desde la dirección de la revista.

Entre 2009 y 2020 la revista *Cabás* publica ocho artículos sobre la educación en España desde 1812 a 1838 (Gallego Pareja, Gutiérrez Barba, Salinas Catalá, González Ruiz, Montero Alcalde, Rivera Balboa, y Daza Sierra), según se contempla en el anexo que se incluye al final de este breve texto.

Algunos adoptan un formato general para España (Salinas Catalá, González Ruiz, Montero Alcalde), mientras que otros se circunscriben a una provincia o localidad (Gallego Pareja para Castro Urdiales, Gutiérrez Barba para Palencia, Gutiérrez Gutiérrez para Cantabria, Rivera Balboa para Jaén, o Daza Sierra para Sevilla).

Varios artículos se centran en los problemas y circunstancias que afectan a los maestros de primeras letras (Gallego Pareja, Gutiérrez Barba), otros sobre los municipios y comisiones de instrucción pública (Rivera Balboa, Daza Sierra), otros sobre procesos de escolarización, incluyendo la etnia gitana (Gutiérez Gutiérrez, Salinas Catalá), alguno sobre conocimientos y saberes (González Ruiz), o sobre el inicio de la administración educativa y la inspección (Montero Alcalde).

Del conjunto de aportaciones podemos destacar que *Cabás* contribuye a enriquecer y mejorar el conocimiento del desarrollo real del proyecto de los liberales para el naciente sistema escolar español que va de 1812 a 1838. Ahí aparecen asuntos relacionados con la escolarización de etnias, posiciones adoptadas por autoridades de la incipiente administración educativa, responsabilidad y respuestas de ayuntamientos y comisiones de instrucción pública en materia de escolarización, inicio de la presencia del sistema métrico decimal en la escuela primaria española,

expresiones de las dificultades padecidas por la profesión de maestro en el inicio del sistema escolar contemporáneo.

Es cierto que algunos artículos reflexionan sobre temas que afectan directamente a Cantabria, territorio de referencia ineludible para la revista que nos ocupa, pues tiene su sede en esta provincia y hoy comunidad autónoma. No obstante, se percibe también alguna apertura, pues se da cabida a algunos asuntos educativos de orden general de España, o de provincias como Palencia, Sevilla o Jaén. Es igualmente meritorio reconocer el esfuerzo por incorporar temáticas próximas al patrimonio escolar (el sistema métrico decimal es un ejemplo), que se identifican de lleno con el perfil principal que tiene esta revista para el investigador.

4.- Consideración final

Dentro de los límites físicos que se nos imponen (número de palabras), que nos impiden entrar en detalle en cada uno de los artículos que hemos referido, publicados en la revista *Cabás* sobre el campo temático que nos han asignado (la educación en la España del Antiguo Régimen y primera etapa del liberalismo, y su presencia en *Cabás*), podemos extraer algunas consideraciones finales.

Los artículos que publica *Cabás*, y que hemos analizado, generalmente breves, proceden de estudios originales, bien documentados, y por tanto originales, y no son vaguedades o generalizaciones históricas. Son aportaciones que enriquecen la historiografía de la educación española, desde lecturas locales, provinciales, y de temática en varios casos relacionada con el patrimonio histórico educativo.

La etapa del fin del Antiguo Régimen y primer liberalismo, referida al campo de la escuela y la educación, ofrece algunas dificultades para su estudio, que explican en parte las lagunas que todavía hoy observamos en el conocimiento riguroso de la historia educativa que se produce en ese periodo histórico.

Existen dificultades insalvables para entonces, como es la ausencia de una correcta estadística escolar oficial, o la existencia de censos de población técnicamente modernos, como sucederá a partir de 1858. Algunos de los artículos que se recogen dejan constancia de estos vacíos, pero realizan aportaciones indirectas que nos aproximan al conocimiento más o menos realista de lo que sucede con maestros y escuelas. La revista puede continuar incidiendo en esta línea de aceptación de trabajos originales que arrojen más luz documental y explicativa sobre la educación de esta etapa histórica.

Si nos ocupamos de otros niveles escolares, como es por ejemplo la universidad, hemos de aceptar que ya existen excelentes trabajos sobre la universidad que transita del Antiguo Régimen al liberalismo, pero que no está dicho todo, ni documental ni explicativamente. Existen algunos límites históricos en los archivos universita-

rios que dificultan la existencia y conservación de materiales documentales que ya no hayan sido manejados y utilizados por los historiadores.

Una de las dificultades más insuperables para nosotros es la que procede de la complejidad y alternativas de las etapas de acción liberal y reacción absolutista, que reflejan una construcción de nuestro sistema nacional de educación a manera de tela de Penélope. No resulta fácil atender a este proceso doblemente constructivo/deconstructivo si lo aplicamos a la escuela y la educación. Ello queda bien evidenciado en los artículos que hemos estudiado en la colección de *Cabás.*

Anexo: artículos publicados en *Cabás* sobre el tema, presentados en orden cronológico de aparición

*GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde: "Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria". *Cabás.* 2 (diciembre de 2009)

* GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde: "Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII". *Cabás*. 4 (diciembre de 2010)

* GALLEGO PAREJA, Manuel: "Vicisitudes de un maestro de instrucción elemental en las primeras décadas del siglo XIX: 1806-1816. Condiciones de la enseñanza de primeras letras en Castro Urdiales en 1817. Maestros aspirantes a esta plaza en 1818". *Cabás*. 6 (diciembre de 2011)

* GUTIÉRREZ BARBA, Alfonso: "El Trienio Liberal y la represión absolutista en los maestros de primeras letras durante la Década Ominosa: el caso palentino". *Cabás*. 7 (junio de 2012)

* MORENO RAMOS, Víctor: "Francisco de Rivero y Gutiérrez, un cántabro indiano que fundó la primera escuela de carácter público y gratuito en Aguascalientes, México, en 1773", *Cabás*. 8 (diciembre de 2012)

* GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde: "Evolución escolar en Cantabria (1750-1850)", *Cabás*. 8 (diciembre de 2012)

* GRANA GIL, Isabel: "Los archivos universitarios: instituciones básicas para la Historia de la Educación", *Cabás*. 11 (junio de 2014)

* PERRUPATO, Sebastián: "Tradición y modernización en torno a la cuestión educativa de la segunda mitad de siglo XVIII. Avances de secularización en el Plan General de Estudios para la Universidad de Salamanca (1771)", *Cabás*. 11 (2014)

* SALINAS CATALÁ, Jesús: "Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (1ª parte: siglos XV al XIX". *Cabás.* 13 (junio de 2015)

* GONZÁLEZ RUIZ, Juan: "De la vara al metro: la recepción del sistema métrico decimal en la escuela española del siglo XIX", *Cabás.* 15 (junio de 2016)

* GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, C. Clotilde: "Estudios de latinidad en Cantabria, siglo XVIII", *Cabás*. 19 (junio de 2018)

* MONTERO ALCALDE, Antonio: "Veedores, visitadores, examinadores, inspectores. Antecedentes históricos de la inspección de educación". *Cabás*. 23 (junio de 2020)

* CARRASQUER ÁLVAREZ, Beatriz y PONZ MIRANDA, Adrián: "El ludión en los primeros textos con fines educativos y científicos", *Cabás*. 23 (junio de 2020)

* RIVERA BALBOA, Blas: "La instrucción primaria en la Constitución de 1812 y sus consecuencias en el Ayuntamiento giennense de Jódar". *Cabás*. 23 (junio de 2020)

* DAZA SIERRA, Antonio: "La comisión local de instrucción primaria del Ayuntamiento de Sevilla (1833-1857). *Cabás.* 24 (diciembre de 2020)

La investigación en la historia de la educación del primer tercio del siglo XX

Ángel Llano Díaz
Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria

A mediados de los años noventa del pasado siglo visité una importante localidad de Cantabria situada a orillas de un río. Había concertado una cita para consultar documentación antigua de educación en su archivo municipal. Me recibió una funcionaria y me comentó que los papeles estaban sin ordenar, todos mezclados y que no me iba a ser fácil encontrar nada. Efectivamente, me llevaron al piso superior y entramos en un local amplio, diáfano y con unas pocas estanterías. En medio de esa sala había una montaña de papeles tirados en el suelo que bien podía alcanzar la altura de una persona.

- Está todo mezclado, me dijo la funcionaria.

Supongo que me vería la cara de sorpresa. Cuando me repuse recuerdo que le di las gracias y enseguida volvió al piso de abajo.

Frente a mí un ingente montón de papeles: boletines provinciales, periódicos antiguos y modernos, papeles escritos a máquina y a mano, papeles viejos, nuevos y del medio, algunos libros, folletos de propaganda, en fin, una locura. Empecé a revolver aquellos fijándome en el color a viejo del papel. Era como buscar una aguja en un pajar.

A eso de media mañana, se presentaron allí el alcalde y un guardia municipal. Me saludaron muy amables y me dijeron que perdonase por el desorden. Entonces, el alcalde se dirigió al guardia y le dijo

- ¡A ver si para la semana que viene está todo esto colocado!

El guardia no contestó. Marcharon y yo seguí a lo mío.

La conservación del patrimonio documental es imprescindible para el estudio de la historia de la educación. Afortunadamente, hoy todo eso es pasado. Los archivos municipales de la región están en buenas manos. Han sido ordenados y clasificados por archiveros profesionales y están atendidos por personal competente que es consciente de su importancia y que sabe lo que se guarda en él.

Los **archivos municipales** son una buena entrada en la investigación histórica por varias razones, la cercanía y facilidad de acceso y, sobre todo, porque son los más apegados a la realidad cotidiana de las personas.

Mi objetivo era el estudio del primer tercio del siglo XX en lo referente a la educación primaria. Siempre comenzaba la consulta conversando con la persona encargada del archivo. Le pedía poder consultar algún índice de la documentación existente sin apabullarle, solo lo referente al periodo de estudio. Sin prisas, dejándole que comprendiera lo que yo estaba buscando y solicitándole su ayuda porque ellos saben lo que tienen en sus estanterías. El listado de documentos que aparecía en el ordenador o salía por la impresora era un primer paso importante. Si el personal de archivo o la persona encargada era poco colaborador, generalmente por tener más trabajo en ese momento o porque no estaba la persona que conocía el archivo, había que ayudarle un poco. Entonces, pedía cosas muy concre-

tas de la documentación municipal. ¿Qué solía encontrarme en aquellos archivos municipales? Básicamente dos cosas: libros -de actas, cuentas y tomas de posesión- y expedientes.

Los libros de actas más importantes son los del pleno municipal y los de la Comisión Municipal Permanente (CMP), creada en 1924 por el Estatuto Municipal de Calvo Sotelo. Los libros de la CMP suelen traer más detalles sobre los debates suscitados en los distintos asuntos, entre ellos, lógicamente la educación primaria, que en esos años seguía teniendo una gran influencia de las autoridades municipales.

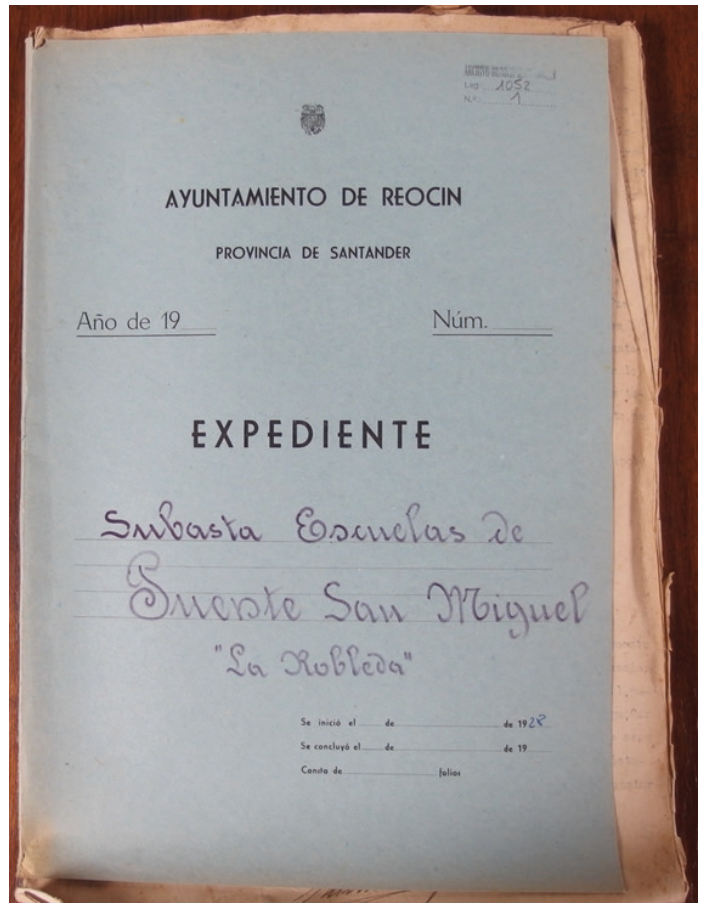
Pero hay más tipos de libros de actas referentes al mundo de la educación. Las actas de la Junta Municipal de Primera Enseñanza son interesantes. Entre los asuntos que solían tratarse en esas reuniones destacamos los siguientes: toma de posesión y cese de maestros y maestras, estado de los locales escolares, cumplimiento del calendario escolar por parte de los maestros, necesidades de escolarización, absentismo escolar, proyectos de nuevas construcciones escolares y reparaciones de los existentes, exámenes y exposiciones del alumnado a final de curso, las visitas de los inspectores, que siempre tras recorrer las escuelas se reunían con la Junta Local de Primera Enseñanza.

> Visita ordinaria de inspección girada los días 22 a 25 de septiembre de 1923 por el inspector Antonio Angulo Gómez, a las escuelas del municipio de Cabezón de Liébana:
>
> Ha quedado complacido en general del celo y laboriosidad demostrados por los maestros, así como del estado de los locales en que se hallan instalados, *"si se exceptúan los de las escuelas de Torices y Buyezo, las que se verá obligado a clausurar si por esta Junta no se realizan las indispensables obras (…) en dicho locales o facilita otros"*. También es necesario dotarlas de material fijo y móvil.
>
> (Archivo Municipal de Cabezón de Liébana, caja 185/03. Libro de actas de la Junta Local de Instrucción Pública. Acta de 4 de octubre de 1923)

Los expedientes pueden ser de muy diversos asuntos. Los más abundantes se refieren a proyectos de construcciones y reparaciones escolares, por el control económico de los gastos, pero los hay de todo tipo: compra de material, inventarios de material y mobiliario en las escuelas, catálogos de bibliotecas escolares, reclamaciones de maestros por deficiencias en las viviendas o escuelas, denuncias de padres, faltas de asistencias del alumnado, relaciones de escuelas en el municipio.

Incluso los libramientos de pago son interesantes. Un ejemplo, tras el triunfo del Frente Popular en febrero de 1936 se aprecia un incremento de maestros en diversas escuelas graduadas de la provincia. Había que comprobar que esas estadísticas fuesen correctas, pero no había forma de comprobarlo a través de la *Gaceta de Madrid* o el *Boletín Oficial de la Provincia.* Tampoco era posible hacerlo a través de las pu-

blicaciones sindicales. Me centré en el caso de Torrelavega por ser uno de los municipios de mayor incremento. No quedaba más remedio que mirar los libramientos de pago conservados en el Archivo Municipal. Allí constaban los pagos municipales por casa-habitación a los maestros por sus nombres y apellidos y, efectivamente, el incremento quedó confirmado. Casi todos los municipios de Cantabria conservan importante documentación del primer tercio del siglo XX.



(Archivo Municipal de Reocín, legajo 1.052, expediente 1)

Junto a los archivos municipales también son importantes los **archivos de los centros escolares**. Aquí la diversidad es la norma. En general puede afirmarse que los centros escolares públicos han sido poco cuidadosos con la documentación generada.

Hasta finales de la década de de los años setenta del siglo XX la gran mayoría de los centros escolares eran escuelas unitarias, esto es, de un único maestro o maestra. El rastro documental que dejaban era escaso y principalmente se refería a la correspondencia sostenida con las autoridades, lo más abundantes son los libros-registro de asistencia a la escuela, donde se apuntaban las faltas a clase, la entrada y salida de correspondencia, el presupuesto de gastos de material. También se puede encontrar algunos cuadernos con inventario de material y mobiliario, de cuentas de la escuela y ya si la fortuna nos acompaña, alguna publicación antigua. Como dos ejemplares del *Boletín de Educación de la Inspección de Primera Enseñanza* en los años treinta encontrados por el autor en la carbonera de la escuela de Selviejo (Luena) y entregados a la Universidad de Cantabria.

Las graduadas generaban más documentación. Sin embargo, es raro que se conserven al completo los libros de actas de las Juntas de Maestros o Claustro de Profesores, tampoco se conservan los libros de cuentas. Por ejemplo, el Grupo Escolar Ramón Pelayo de Santander, inaugurado en abril de 1933, apenas conserva documentación anterior a la Guerra Civil, aunque algunos documentos se conservan en el Archivo Municipal de Santander. Sin embargo, conserva completa la serie de libros de actas de la Junta de Maestras del grupo escolar de niñas desde 1940 -fecha en que reinició su labor educativa tras ser utilizado el centro escolar como cárcel de mujeres- hasta los años setenta. Lo mismo ocurre con otros centros similares, como es el caso de la Escuela Graduada de Niños nº 2 de Torrelavega. El deterioro, la poca valoración de su importancia documental o la apropiación personal han dado como resultado una escasez de fuentes documentales en los centros escolares. Además de los libros de actas se ha conservado diversa documentación y fotografías del primer tercio del siglo XX y del franquismo.

Un caso especialmente interesante es el del archivo del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, instalado en el hoy Instituto Santa Clara de Santander, si bien parte de sus fondos se encuentra en el Archivo Histórico provincial de Cantabria y en el Centro de Recursos, Investigación y Estudio de la escuela de Polanco.

Relacionado con este grupo relativo a los centros escolares, encontramos tres fuentes importantes de documentación: la generada por los maestros, el alumnado y la Inspección de Primera Enseñanza.

Este conjunto de fuentes son especialmente interesantes para conocer la vida cotidiana en el interior de la escuela. Ese suele ser un gran misterio que se va aclarando poco a poco. La mayor parte del trabajo escolar en aquella época era oral y, consecuentemente, no dejaba más huella que la memoria de quienes lo vivieron. Las relaciones de los maestros con los niños y niñas, las relaciones entre estos, los miedos, las alegrías, los recreos, y tantos y tantos momentos son difíciles de documentar, la vida discurría en el aula sin necesidad de mucho papeleo. Por ello, son especialmente importantes los escritos hechos por maestros para el desarrollo de su trabajo diario o los cuadernos de los alumnos.

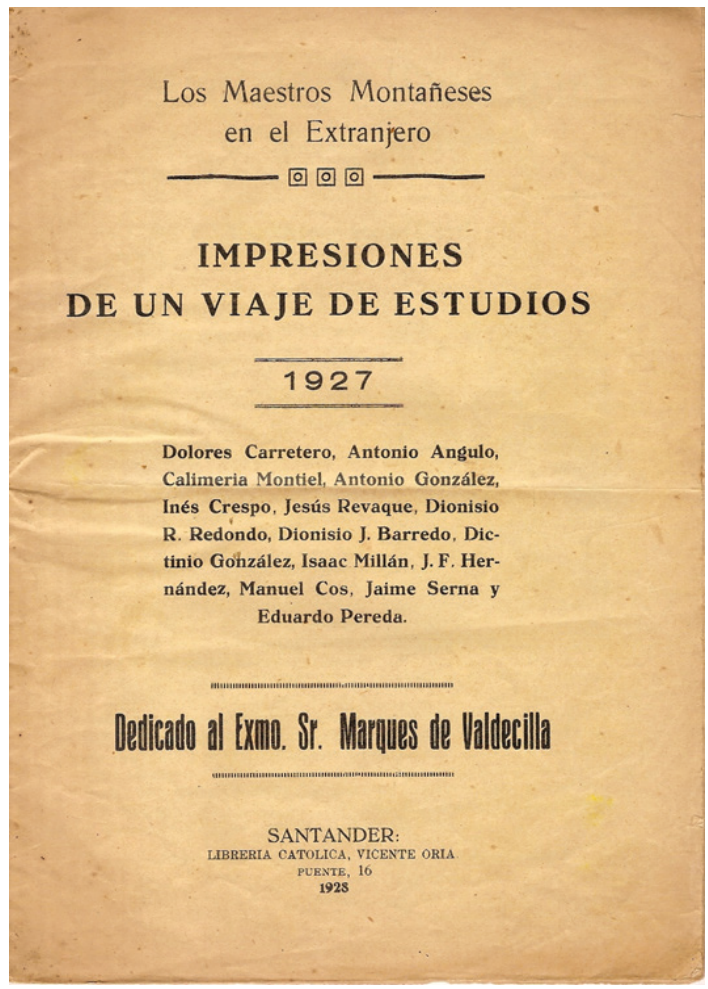
Las visitas del inspector o inspectora a las escuelas también generaban documentación escrita. Durante el primer tercio de siglo XX cada maestro tenía su libro personal de visitas de inspección.

Buena parte de esta documentación escolar, tanto de los centros como de maestros y alumnos, se conserva en el CRIEME. Las donaciones de particulares a este centro son continuas lo que pone en evidencia un cambio de actitud de las poseedores de esos objetos.

Los **archivos familiares** también son de gran interés. Desgraciadamente no hemos tenido acceso a ningún archivo familiar de la burguesía cántabra. Ella fue la

principal financiadora de la instalación de las congregaciones religiosas durante la Restauración y su estudio es interesante para conocer los contactos con dichas congregaciones, las causas de selección de unas y rechazo de otras, las condiciones impuestas por las congregaciones para su instalación y las condiciones de organización y acceso a la educación impuestas por los fundadores, los medios económicos puestos a su disposición, etc. Sí es posible el acceso a buena parte de las escrituras notariales con que se resolvían en muchas ocasiones los convenios entre fundadores y congregaciones religiosas.

En cambio, sí hemos podido consultar algún archivo familiar, siempre gracias a la colaboración de los familiares. Ha sido el caso del archivo personal de Antonio Angulo Gómez, inspector-jefe de primera enseñanza durante buena parte de la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República. Gran divulgador de las novedades pedagógicas, incansable viajero por Europa y comprometido políticamente con la Segunda República, su influencia en la escuela primaria de esos años fue muy intensa.


Los Maestros Montañeses
en el Extranjero

IMPRESIONES
DE UN VIAJE DE ESTUDIOS

1927

Dolores Carretero, Antonio Angulo, Calimeria Montiel, Antonio González, Inés Crespo, Jesús Revaque, Dionisio R. Redondo, Dionisio J. Barredo, Dictinio González, Isaac Millán, J. F. Hernández, Manuel Cos, Jaime Serna y Eduardo Pereda.

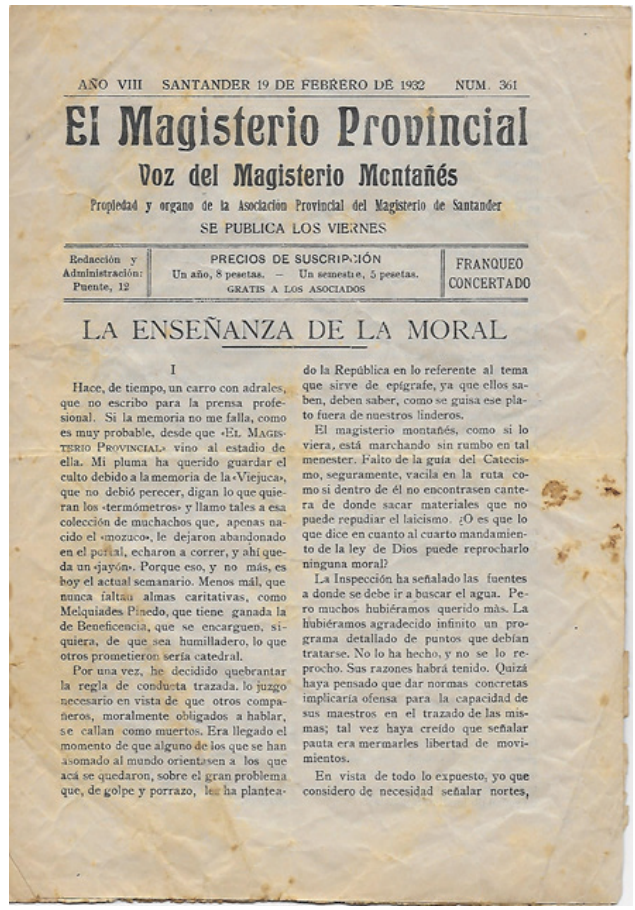
Dedicado al Exmo. Sr. Marques de Valdecilla

SANTANDER:
LIBRERIA CATOLICA, VICENTE ORIA
PUENTE, 16
1928

(Portada del folleto Impresiones de un viaje de estudios. Archivo de la familia de Antonio Angulo Gómez)

Otro archivo familiar interesante ha sido el del arquitecto Javier González Riancho, en Alceda. Sí es cierto que los expedientes municipales de obras conservan buena parte de la documentación referente a las construcciones y obras escolares (memoria, presupuesto, condiciones y liquidación), sin embargo, la consulta a los archivos de los arquitectos permite conocer correspondencia, dudas en la organización del espacio escolar y proyectos rechazados.

En menor media hemos tenido acceso a parte del archivo del maestro Dionisio García Barredo, presidente que fue en la misma época de la principal asociación profesional de maestros en Cantabria y, además, director del periódico que editaba esa asociación, del que se conservaban buen número de ejemplares.



AÑO VIII SANTANDER 19 DE FEBRERO DE 1932 NUM. 361

El Magisterio Provincial

Voz del Magisterio Montañés

Propiedad y organo de la Asociacion Provincial del Magisterio de Santander

SE PUBLICA LOS VIERNES

Redacción y Administración: Puente, 12 | PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN Un año, 8 pesetas. — Un semestre, 5 pesetas. GRATIS A LOS ASOCIADOS | FRANQUEO CONCERTADO

LA ENSEÑANZA DE LA MORAL

I

Hace, de tiempo, un carro con adrales, que no escribo para la prensa profesional. Si la memoria no me falla, como es muy probable, desde que «EL MAGISTERIO PROVINCIAL» vino al estadio de ella. Mi pluma ha querido guardar el culto debido a la memoria de la «Viejuca», que no debió perecer, digan lo que quieran los «termómetros» y llamo tales a esa colección de muchachos que, apenas nacido el «mozuco», le dejaron abandonado en el portal, echaron a correr, y ahí queda un «jayón». Porque eso, y no más, es hoy el actual semanario. Menos mál, que nunca faltan almas caritativas, como Melquiades Pinedo, que tiene ganada la de Beneficencia, que se encarguen, siquiera, de que sea humilladero, lo que otros prometieron sería catedral.

Por una vez, he decidido quebrantar la regla de conducta trazada, lo juzgo necesario en vista de que otros compañeros, moralmente obligados a hablar, se callan como muertos. Era llegado el momento de que alguno de los que se han asomado al mundo orientasen a los que acá se quedaron, sobre el gran problema que, de golpe y porrazo, les ha planteado la República en lo referente al tema que sirve de epígrafe, ya que ellos saben, deben saber, como se guisa ese plato fuera de nuestros linderos.

El magisterio montañés, como si lo viera, está marchando sin rumbo en tal menester. Falto de la guía del Catecismo, seguramente, vacila en la ruta como si dentro de él no encontrasen cantera de donde sacar materiales que no puede repudiar el laicismo. ¿O es que lo que dice en cuanto al cuarto mandamiento de la ley de Dios puede reprocharlo ninguna moral?

La Inspección ha señalado las fuentes a donde se debe ir a buscar el agua. Pero muchos hubiéramos querido más. La hubiéramos agradecido infinito un programa detallado de puntos que debían tratarse. No lo ha hecho, y no se lo reprocho. Sus razones habrá tenido. Quizá haya pensado que dar normas concretas implicaría ofensa para la capacidad de sus maestros en el trazado de las mismas; tal vez haya creído que señalar pauta era mermarles libertad de movimientos.

En vista de todo lo expuesto, yo que considero de necesidad señalar nortes,

(Archivo de la familia de Dionisio García Barredo)

Las **asociaciones profesionales** de maestros existentes en la provincia de Santander en el primer tercio publicaban revistas, periódicos o folletos haciendo llegar a los maestros las noticias más relevantes de la vida profesional, así como sobre sus actuaciones y debates. El censo de prensa pedagógica que ha realizado Antonio Checa Godoy, siempre es de gran ayuda. Nosotros sólo hemos podido consultar la prensa que se conserva en las bibliotecas de Cantabria. No hemos podido encontrar, de momento, ningún otro tipo de documentación referente a las asociaciones profesionales, ni tan siquiera en el CDMH de Salamanca.

Referente a los **colegios religiosos** la documentación es abundante. Hay que entender que son archivos privados, cuya consulta depende en muchos casos de la disponibilidad de tiempo por parte de sus encargados. En general, las congregaciones religiosas han conservado documentación de sus antiguos colegios. No tanta como un investigador quisiera, pero sí los datos más relevantes. La colaboración de las congregaciones para acceder a esa documentación ha sido importante. Un caso especial de colaboración ha sido la proporcionada por los Marianistas.

A principios del siglo XX, huyendo de Francia, llegaron a España muchos religiosos de congregaciones que se dedicaban a la enseñanza, entre ellos, la Compañía de María o Marianistas. En Cantabria dirigieron dos colegios uno en Suances durante casi treinta años y otro en Cóbreces, durante un periodo más breve. El archivo de esta congregación se encuentra en el colegio de El Pilar, en Madrid. Solicitada la consulta de la documentación del colegio de Suances, todo fueron facilidades para ello, poniendo a mi disposición la documentación que conservaban e incluso una entrevista con su antiguo director.

Por su parte, las Hijas de la Caridad, sin duda la congregación con mayor presencia en Cantabria durante aquellos años, tiene su archivo en San Sebastián. No me permitieron acceder a él, comunicándome que apenas existía documentación de los colegios de la provincia en aquellos años. Sin embargo, me proporcionaron un resumen de la historia y labor de cada una de sus escuelas, así como fotocopia de diversa documentación referente a las casas de la congregación en la provincia.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle) también nos ofrecieron su colaboración.

También son frecuentes los libros conmemorativos sobre colegios de congregaciones religiosas. Suelen aportar datos sobre su gestación y desarrollo. Especialmente interesante es la *Memoria de las Fiestas del III Centenario, 1617-1917* del colegio de los escolapios de Villacarriedo, editada en Madrid en 1918. Este centro fue durante muchos años el más importante en segunda enseñanza, en competencia con el Instituto Provincial.

Asimismo se conservan ejemplares de revistas publicadas por los colegios, como es el caso de *Esbozos y Rasguños, Revista mensual redactada por los alumnos del Colegio Cántabro*, editada en Santander y que se conserva en la Biblioteca Municipal santanderina.

Por otro lado, los archivos públicos conservan también abundante documentación sobre esos centros privados. La construcción de sus colegios queda registrada en la documentación de los archivos municipales. Su organización y autorización ministerial puede seguirse en los archivos de los institutos provinciales o en el Archivo Universitario de Valladolid, sede del distrito universitario a la que pertenecía Santander durante todo el periodo.

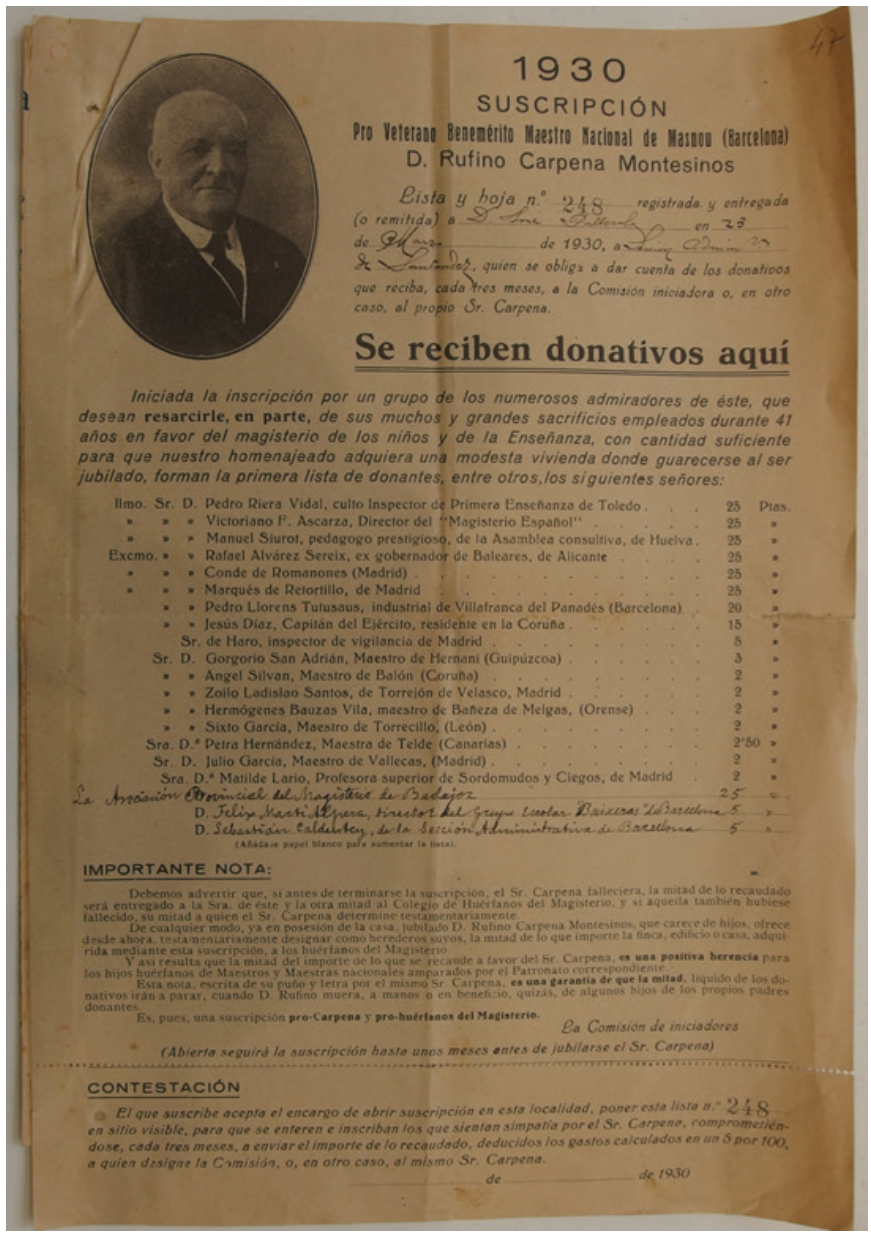
El **Archivo Diocesano de Santander** tiene especial interés para el estudio del Seminario de Santa Catalina de Monte Corbán y de la labor parroquial, así como por custodiar diversos archivos personales**.**

Mucho peor lo tienen las pequeñas escuelas particulares del primer tercio del siglo XX. Se trataba de escuelas privadas de uno o dos maestros, instaladas siempre en pisos de viviendas o casas rurales en las que se destinaba un espacio más o menos grande para dar escuela. La documentación que generaban se resumía en la elaborada para la autorización oficial del centro y poco más. Ni su evolución y mucho menos su cierre generaban documentación, como mucho algún informe de la inspección municipal por higiene y poco más. Era un conjunto de escuelas casi totalmente abandonadas por la Administración educativa que tan solo llevaba un libro registro de escuelas privadas, siempre desactualizado e incompleto.

Otro grupo de archivos que conservan documentación sobre educación del primer tercio del siglo XX son los archivos de carácter regional. Evidentemente el más importante es el **Archivo Histórico Provincial de Cantabria.** Referente al primer tercio del siglo XX conserva la poca documentación existente de la antigua Sección Administrativa de Primera Enseñanza y alguna documentación de los años veinte y treinta referente a personal (licencias, nóminas y títulos, principalmente), escuelas, centros privados, inspección de primera enseñanza y juntas y consejos escolares, todo ello bajo el nombre de Fondos de la Delegación de Educación. Otro tipo de fondos de aquellos años son los del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza. Además de la documentación referida a ese centro, conserva también la documentación de las muchas escuelas privadas abiertas en la provincia en esos años. Y, por último, conserva una abundantísima documentación referente a fundaciones escolares.

También muy importante es el, ya citado, **Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME)**, situado en Polanco y dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Creado en 2005 ha desarrollado desde entonces una importantísima labor de rescate, catalogación, custodia y difusión de materiales escolares.

Entre los fondos que este centro pone a disposición del investigador se encuentra un elevado número de objetos de uso en el aula: desde libros de texto, libros de maestros, cuadernos de alumnos, mobiliario escolar. Conserva, asimismo, varias decenas de cajas con documentación, destacando la referida a la Inspección Educativa -libros de actas, libros registro de escuelas y de correspondencia, licencias, habilitados, si bien solo parcialmente utilizable para el primer tercio del siglo XX- memorias de algunos maestros, libros de actas de consejos escolares, de visitas de inspección, cuadernos escolares, cuadernos-registro de matrículas, diario del maestro de preparación de clases, mutualidades escolares, etc.



1930

SUSCRIPCIÓN

Pro Veterano Benemérito Maestro Nacional de Masnou (Barcelona)

D. Rufino Carpena Montesinos

Lista y hoja n.º 248 registrada y entregada (o remitida) a D. Inc Pallarés en 23 de Mayo de 1930, a Luis Alonso de Santander, quien se obliga a dar cuenta de los donativos que reciba, cada tres meses, a la Comisión iniciadora o, en otro caso, al propio Sr. Carpena.

Se reciben donativos aquí

Iniciada la inscripción por un grupo de los numerosos admiradores de éste, que desean **resarcirle, en parte,** *de sus muchos y grandes sacrificios empleados durante 41 años en favor del magisterio de los niños y de la Enseñanza, con cantidad suficiente para que nuestro homenajeado adquiera una modesta vivienda donde guarecerse al ser jubilado, forman la primera lista de donantes, entre otros, los siguientes señores:*

Ilmo. Sr. D.	Pedro Riera Vidal, culto Inspector de Primera Enseñanza de Toledo	25 Ptas.
» » »	Victoriano F. Ascarza, Director del "Magisterio Español"	25 »
» » »	Manuel Siurot, pedagogo prestigioso, de la Asamblea consultiva, de Huelva	25 »
Excmo. » »	Rafael Alvárez Sereix, ex gobernador de Baleares, de Alicante	25 »
» » »	Conde de Romanones (Madrid)	25 »
» » »	Marqués de Retortillo, de Madrid	25 »
» » »	Pedro Llorens Tutusaus, industrial de Villafranca del Panadés (Barcelona)	20 »
» » »	Jesús Díaz, Capitán del Ejército, residente en la Coruña	15 »
	Sr. de Haro, inspector de vigilancia de Madrid	5 »
Sr. D.	Gorgorio San Adrián, Maestro de Hernani (Guipúzcoa)	3 »
» »	Angel Silvan, Maestro de Balón (Coruña)	2 »
» »	Zoilo Ladislao Santos, de Torrejón de Velasco, Madrid	2 »
» »	Hermógenes Bauzas Vila, maestro de Bañeza de Melgas, (Orense)	2 »
» »	Sixto García, Maestro de Torrecillo, (León)	2 »
Sra. D.ª	Petra Hernández, Maestra de Telde (Canarias)	2'50 »
Sr. D.	Julio García, Maestro de Vallecas, (Madrid)	2 »
Sra. D.ª	Matilde Lario, Profesora superior de Sordomudos y Ciegos, de Madrid	2 »
La Asociación Provincial del Magisterio de Badajoz		25 »
D. Felipe Martí Olivera, director del Grupo Escolar Baixeras de Barcelona		5 »
D. Sebastián Caldubey, de la Sección Administrativa de Barcelona		5 »

(Añádase papel blanco para aumentar la lista).

IMPORTANTE NOTA:

Debemos advertir que, si antes de terminarse la suscripción, el Sr. Carpena falleciera, la mitad de lo recaudado será entregado a la Sra. de éste y la otra mitad al Colegio de Huérfanos del Magisterio, y si aquella también hubiese fallecido, su mitad a quien el Sr. Carpena determine testamentariamente.

De cualquier modo, ya en posesión de la casa, jubilado D. Rufino Carpena Montesinos, que carece de hijos, ofrece desde ahora, testamentariamente designar como herederos suyos, la mitad de lo que importe la finca, edificio o casa, adquirida mediante esta suscripción, a los huérfanos del Magisterio.

Y así resulta que la mitad del importe de lo que se recaude a favor del Sr. Carpena, **es una positiva herencia** para los hijos huérfanos de Maestros y Maestras nacionales amparados por el Patronato correspondiente.

Esta nota, escrita de su puño y letra por el mismo Sr. Carpena, **es una garantía de que la mitad,** líquido de los donativos irán a parar, cuando D. Rufino muera, a manos o en beneficio, quizás, de algunos hijos de los propios padres donantes.

Es, pues, una suscripción **pro-Carpena y pro-huérfanos del Magisterio.**

La Comisión de iniciadores

(Abierta seguirá la suscripción hasta unos meses antes de jubilarse el Sr. Carpena)

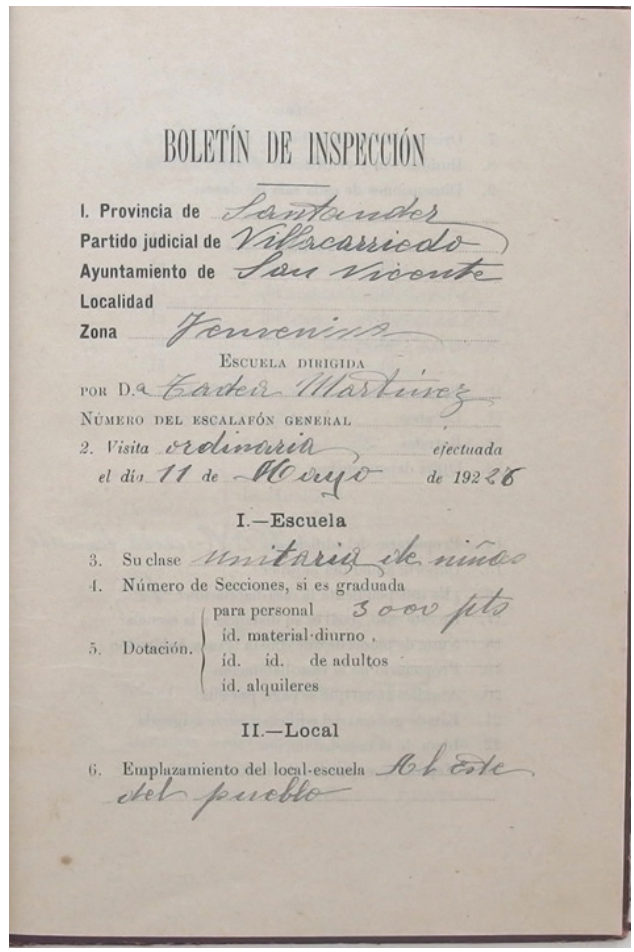
CONTESTACIÓN

El que suscribe acepta el encargo de abrir suscripción en esta localidad, poner esta lista n.º 248 en sitio visible, para que se enteren e inscriban los que sientan simpatía por el Sr. Carpena, comprometiéndose, cada tres meses, a enviar el importe de lo recaudado, deducidos los gastos calculados en un 5 por 100, a quien designe la Comisión, o, en otro caso, al mismo Sr. Carpena.

de de 1930

(AHPCAN. Fondos de la Delegación de Educación, legajo 1.9, fol.47)

Cantabria cuenta con otros pequeños museos con material escolar y mobiliario en Mogrovejo (Camaleño), las escuelas de Revilla de Camargo, el colegio de los escolapios de Villacarriedo, el museo etnográfico de Joaquín Sáinz de Rozas (Soba) o el laboratorio del Seminario de Corbán.



BOLETÍN DE INSPECCIÓN

I. Provincia de Santander
Partido judicial de Villacarriedo
Ayuntamiento de San Vicente
Localidad
Zona Forencina

ESCUELA DIRIGIDA
POR D.a Carlota Martínez
NÚMERO DEL ESCALAFÓN GENERAL
2. Visita ordinaria ejectuada
el día 11 de Mayo de 1926

I.—Escuela

3. Su clase Unitaria de niños
4. Número de Secciones, si es graduada
5. Dotación. para personal 3000 pts
id. material diurno
id. id. de adultos
id. alquileres

II.—Local

6. Emplazamiento del local-escuela Al Este del pueblo

(CRIEME. Registro nº 71. Libro de visitas de inspección de Tadea Martínez. San Vicente de Toranzo)

Hay que destacar, también varias bibliotecas imprescindibles para el periodo citado. La **Biblioteca Municipal de Santander** y la **Biblioteca Central de Cantabria**, compartían fondos hasta hace unos pocos años. La instalación de la BCC en un nuevo edificio -la rehabilitación de los almacenes portuarios de la Tabacalera- han separado los fondos entre ambas bibliotecas. La búsqueda de documentación no presenta problemas ya que el catálogo abarca ambas bibliotecas, eso sí, la consulta debe hacerse en cada una de ellas. También hay que reseñar que la **Biblioteca Municipal de Santander** conserva fondos sin introducir en el catálogo digital, pero puede consultarse en las antiguas fichas de papel.

La riqueza de estos fondos es importante y abarca una temática muy diversa. Desde manuscritos hasta libros de texto, pasando por reglamentos de colegios, obras pedagógicas, publicaciones oficiales, revistas, prensa profesional y general, etc.

El **Archivo** y la **Biblioteca de la Universidad de Cantabria** acogen un conjunto de fondos antiguos provenientes de las antiguas escuelas de Comercio, Magisterio e Industriales. Evidentemente, la biblioteca universitaria resulta imprescindible para un investigador.

El **Centro de Estudios Montañeses** guarda una importante biblioteca de temas regionales, así como algunos archivos particulares que pueden ser de interés al investigador del primer tercio del siglo pasado. Asimismo edita la revista *Altamira* que recoge artículos sobre la educación en Cantabria en ese periodo. Una de las características del CEM es su participación en la CECEL, lo que permite el intercambio de revistas y publicaciones locales de toda España. Dado el escaso espacio disponible en la sede de la CEM para almacenar tan ingente cantidad de documentación, ésta se halla depositada en la Biblioteca Central de Cantabria a disposición de los investigadores. También es muy interesante la colección de publicaciones antiguas del **Ateneo de Santander.**

Por último, vamos a hacer referencia a un conjunto de archivos y bibliotecas de carácter nacional que son imprescindibles para el conocimiento de la educación en Cantabria en el primer tercio del siglo XX.

La riqueza del **Archivo General de la Administración** de Alcalá de Henares es muy relevante. Comparte edificio e instalaciones con el **Archivo Central del Ministerio de Educación**. Los fondos que ambos centros ponen a disposición de los investigadores es inmenso: desde los expedientes del personal docente y no docente, títulos, oposiciones, concursos de traslados, reclamaciones, jubilaciones, cursillistas hasta los expedientes de la depuración franquista, pasando por los de construcciones escolares de primaria y de segunda enseñanza, directores de graduadas, asuntos de la inspección, becarios de segunda enseñanza, gastos de material, bibliotecas, centros no estatales, documentación del Consejo de Instrucción Pública y de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza, etc. La riqueza de sus fondos, la perfecta organización y la atención del personal de ambos archivos los hacen imprescindible para cualquier investigación regional o local.

La visita a estos dos archivos debe completarse con el trabajo en la **Biblioteca Central del Ministerio de Educación**, que cuenta con interesantísimos fondos del primer tercio del siglo XX. Afortunadamente, buen número de ellos son accesibles desde la página web de dicha biblioteca.

Por supuesto, es muy recomendable una visita a la **Biblioteca Nacional.** El acceso a ella es lento y molesto. Las medidas de control y la desconfianza del personal de seguridad hacia el visitante marcan el ritmo de cualquier visita, si bien la atención del personal de la biblioteca es excelente. Superadas las barreras de ingreso, la cantidad y calidad del material a consultar hace necesaria no una sino muchas visitas a esta biblioteca. También, afortunadamente, poco a poco van haciendo accesible sus fondos a través de internet.

Otro archivo importante es el **Archivo Universitario de Valladolid.** La dependencia de la provincia de Santander del distrito universitario de Valladolid y el destacado papel como autoridad administrativa que en diversos periodos históricos se dio a los rectores universitarios ha hecho que se conserve en este archivo una

documentación importante referente a este periodo histórico, especialmente en cuestiones de personal y autorizaciones de centros no estatales. Sobre estas autorizaciones hay que señalar que buena parte está disponible en el Archivo Histórico Provincial de Cantabria, en la sección del Instituto Provincial.

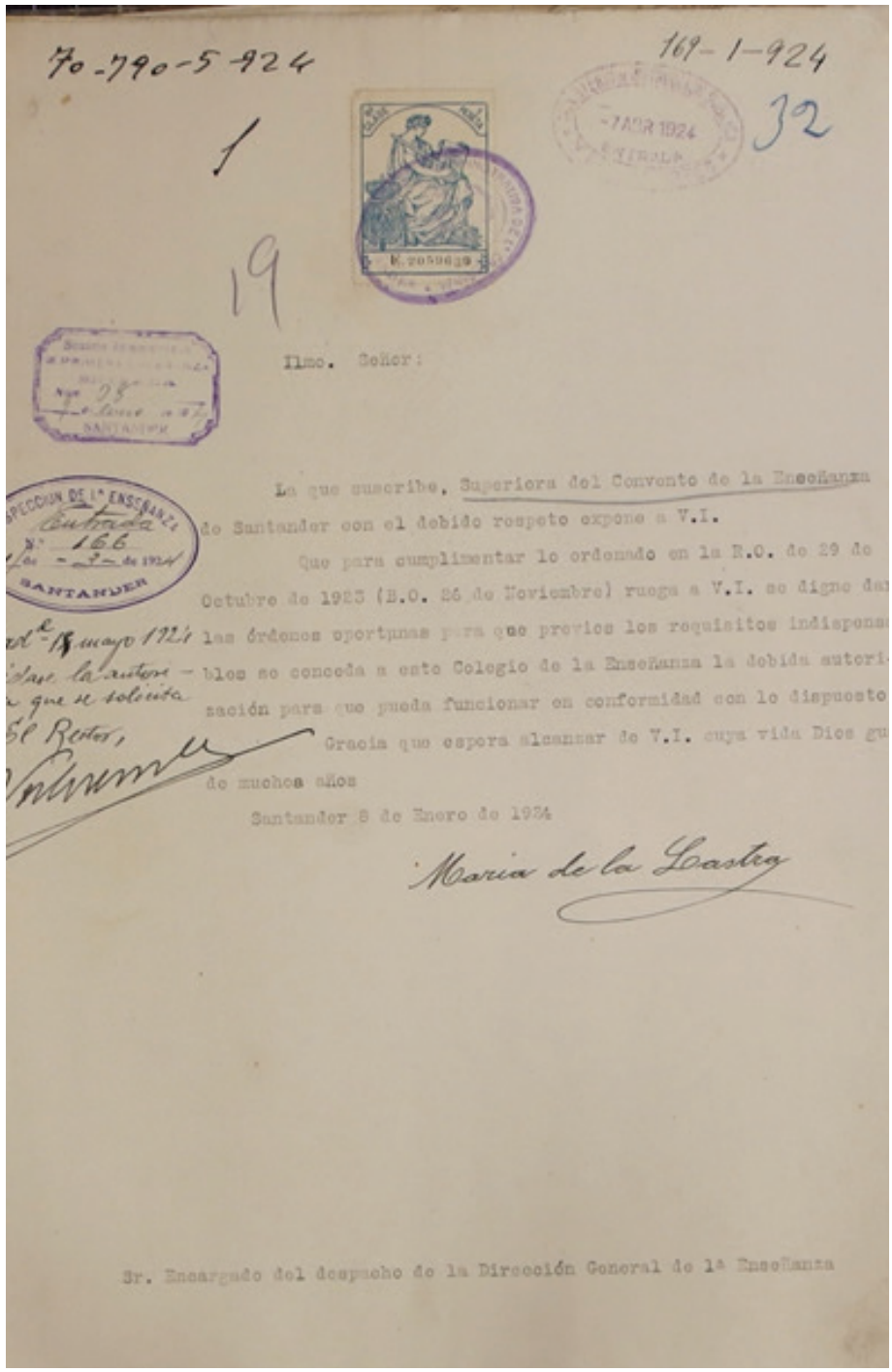
El **Centro Documental de la Memoria Histórica** de Salamanca guarda también una cierta cantidad de documentación relativa al periodo de la Guerra Civil y especialmente sobre la reorganización de la enseñanza durante el periodo republicano de la guerra. Los fondos de la Sección Político-Social de "Santander" recogen esta documentación y otras referentes a diversas provincias. Asimismo la de Cantabria debe completarse con la consulta a (Barcelona, Gijón y Madrid). Los fondos se completan con documentación referente a Masonería y a las fichas del Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo.

Debemos hacer también referencia a la gran cantidad de documentación que los archivos, bibliotecas, centros, fundaciones y organizaciones diversas van poniendo a disposición de los investigadores a través de internet, siendo de destacar la labor del Portal de Archivos Españoles (PARES) y de las hemerotecas digitales.

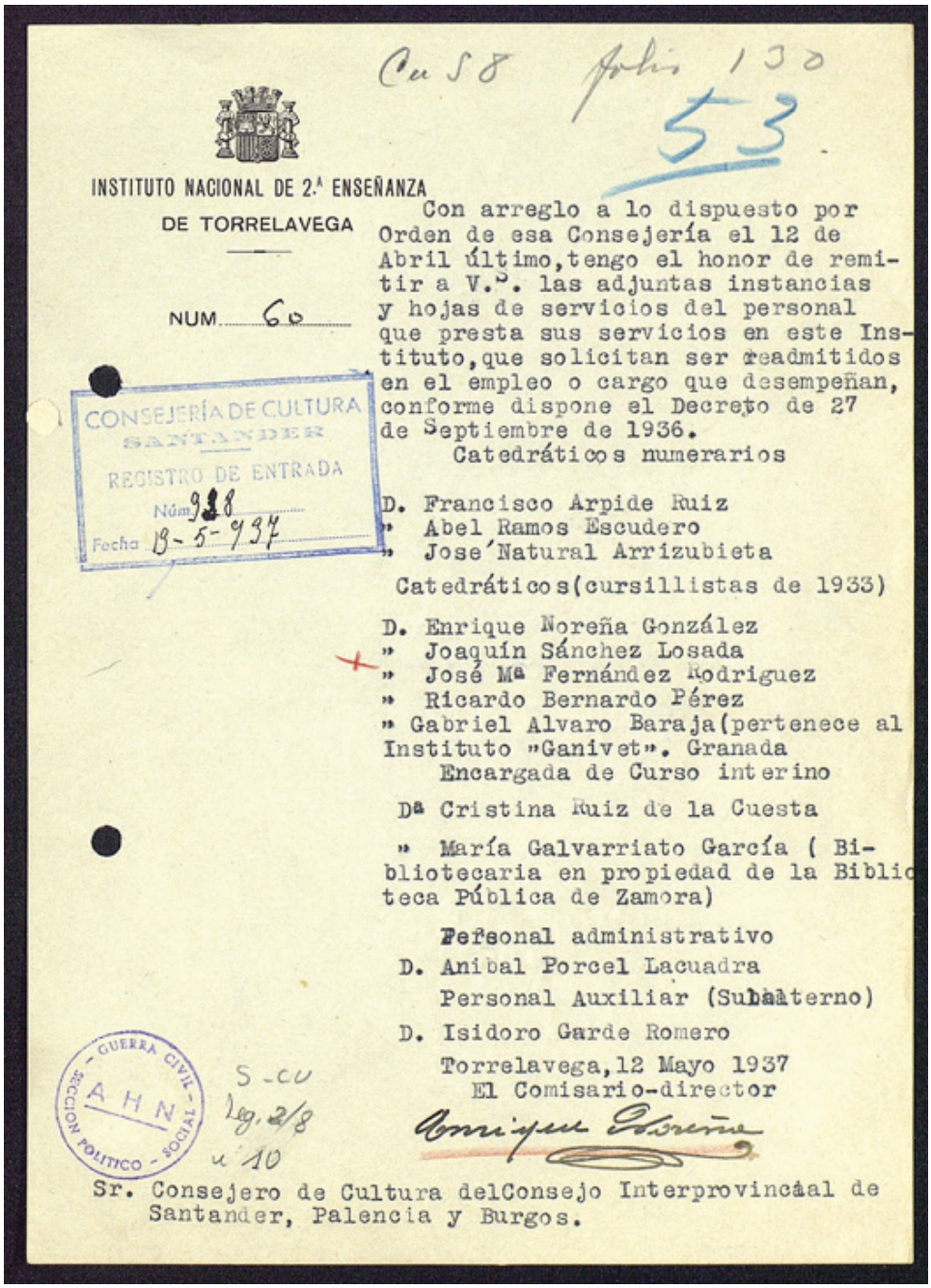
También hay que reseñar la labor de dos importantes asociaciones: la **Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)** y la **Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE).** Ambas realizan una importantísima labor de apoyo y difusión de la investigación en historia de la educación. Especialmente útil para el investigador es el boletín de la SEDHE, abierto, afortunadamente, a todo el público.

La revista *Cabás* ha dedicado una especial atención a este período. De los 150 artículos publicados, alrededor de 50 pueden relacionarse con el primer tercio del siglo XX, una cantidad muy considerable. Los temas tratados en esos artículos son muy diversos.

Los temas referentes al profesorado han sido estudiados por Rueda Andrades sobre la Escuela Normal del Magisterio de Sevilla (nº 2, diciembre 2009), los aspectos sindicales por Llano Díaz sobre el Congreso de la FIAM de 1933 (nº 15, junio 2016) y las reseñas biográficas por Alútiz Rubio sobre la maestra Matilde González-Serna (nº 4, diciembre 2010), Rodríguez Villa sobre Aurora Villa, pionera de la Educación Física (nº 18, diciembre 2017).



(Archivo de la Universidad de Valladolid, legajo 2.607)



Cu 58 folio 130

53

INSTITUTO NACIONAL DE 2.ª ENSEÑANZA
DE TORRELAVEGA

NUM. 60

CONSEJERÍA DE CULTURA
SANTANDER
REGISTRO DE ENTRADA
Núm. 938
Fecha 13-5-937

Con arreglo a lo dispuesto por Orden de esa Consejería el 12 de Abril último, tengo el honor de remitir a V.ª. las adjuntas instancias y hojas de servicios del personal que presta sus servicios en este Instituto, que solicitan ser readmitidos en el empleo o cargo que desempeñan, conforme dispone el Decreto de 27 de Septiembre de 1936.

Catedráticos numerarios

D. Francisco Arpide Ruiz
» Abel Ramos Escudero
» Jose Natural Arrizubieta

Catedráticos (cursillistas de 1933)

D. Enrique Noreña González
» Joaquín Sánchez Losada
» José Mª Fernández Rodriguez
» Ricardo Bernardo Pérez
» Gabriel Alvaro Baraja (pertenece al Instituto "Ganivet". Granada

Encargada de Curso interino

Dª Cristina Ruiz de la Cuesta

» María Galvarriato García (Bibliotecaria en propiedad de la Biblioteca Pública de Zamora)

Personal administrativo

D. Anibal Porcel Lacuadra

Personal Auxiliar (Subalterno)

D. Isidoro Garde Romero

Torrelavega, 12 Mayo 1937
El Comisario-director

Enrique Noreña

GUERRA CIVIL - SECCIÓN POLÍTICO - SOCIAL - A H N

S-CU
leg. 2/8
u 10

Sr. Consejero de Cultura del Consejo Interprovincial de Santander, Palencia y Burgos.

Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca
(CDMH_PS_SANTANDER_CU_C0002_EXP008_0011)

Acerca de la Administración educativa podemos citar de Galera Pérez sobre la escuela pública de la Restauración (nº 19, junio 2018) y de la Segunda República (nº 21, junio 2019), a los que hay que unir el de Santander Díaz sobre los libros de visitas de inspección (nº 2, diciembre 2009), el de López Bausela sobre la memoria de fin de curso en una unitaria (nº 23, junio 2020) y el de Llano Díaz sobre los conflictos en la administración educativa provincial (nº 19, junio 2018).

Las infraestructuras escolares han sido analizadas en los artículos de Cabieces Ibarrola y Llano Díaz incluidos en el nº 1, junio 2009 referentes a Cantabria, los de Cabieces Ibarrola sobre arquitectos cántabros (nº 4, diciembre 2010) y sobre la promoción escolar de los jándalos (nº 15, junio 2016) y de Añón Abajas sobre el espacio escolar (nº 13, junio 2015).

El proceso educativo, tanto en los aspectos curriculares como metodológicos, también ha sido objeto de estudio, entre los primeros señalemos los trabajos sobre Educación Física de Galera Pérez (nº 13, junio 2015; nº 16, diciembre 2016 y nº 24, diciembre 2020), el de Colmenar Orzaes y Araque Hontagas sobre higiene (nº 2, diciembre 2009), el de Araque Hontagas sobre las ciencias en primaria (nº 3, junio 2010) y el de Arjona Gallego et al. sobre la enseñanza de la Geografía (nº 9, junio 2013). En cuanto a las metodologías, podemos citar los trabajos de Moreno Fernández sobre Andrés Manjón y las escuelas del Ave María (nº 4, diciembre 2010) y de Errico sobre Freinet (nº 12, diciembre 2014).

En lo que se refiere a las actividades complementarias podemos consultar los artículos de Caballero Treviño sobre comedores escolares (nº 6, diciembre 2011), el de Galera Pérez sobre educación física y protección a la infancia (nº 13, junio 2015) y sobre la Inspección Médica-Escolar (nº 18, diciembre 2017), Rodríguez Pérez acerca de las colonias escolares (nº 15, junio 2016), Linares Fernández estudiando la Oficina de Orientación Laboral (nº 18, diciembre 2017) y el papel divulgador de Jesús Revaque (nº 21, junio 2019).

La renovación pedagógica también ha sido objeto de atención en los artículos de González Ruiz sobre Giner de los Ríos (nº 14, diciembre 2015), Romero Pindado y su visita al grupo escolar Cervantes, de Madrid (nº 19, junio 2018) y Jiménez Mediano sobre la renovación pedagógica en Ciudad Real (nº 16, diciembre 2016).

Las Misiones Pedagógicas han sido tratadas por González Rucandio (nº 6, diciembre 2011), Fernández Antón (nº 18, diciembre 2017) y Núñez Sanz (nº 23, junio 2020)

Sobre centros escolares podemos encontrar los trabajos de Corral Barro sobre la fundación Sierra Pambley (León) (nº 5, junio 2011), Gómez Gómez y otro sobre la Universidad Popular Femenina de la Grande Obra de Atocha (A Coruña) (nº 6, diciembre 2011 y nº 15, junio 2016), Gallego Pareja acerca de la Fundación Mercadal de Castro Urdiales (nº 8, diciembre 2012), Arjona Gallego, Marín Guallar y

Martínez Alfaro sobre el Instituto-Escuela madrileño (nº 9, junio 2013), Redondo Pareja sobre el Instituto de Cáceres (nº 15, junio 2016) y Sánchez Raba sobre las escuelas de Numancia (Santander) (nº 17-junio 2017).

Los temas de Enseñanza Pública han sido tratados en los artículos de Galera Pérez sobre la escuela pública de la Restauración (nº 19, junio 2018) y de la Segunda República (nº 21, junio 2019).

Análisis sobre la Restauración, Segunda República y la Guerra Civil han sido realizados por Serra Sala sobre Manresa (nº 10, diciembre 2013), Cerdá Mondéjar sobre Lorca (nº 21, junio 2019). La Guerra Civil ha sido tratada por Gudín de la Lama (nº 9, junio 2013), Gutiérrez Flores -tristemente fallecido en lo mejor de su carrera de investigador- (nº 11, junio 2014) y Herrero Peñas (nº 22, diciembre 2019).

Interesante también es el trabajo de Jiménez Martínez sobre la paulatina desaparición de la escuela rural (nº 2, diciembre 2009).

Si algo se echa en falta en la revista son más estudios sobre la infancia, al fin y al cabo, el alumnado es el eje de todo el sistema educativo y conocer los marcos mentales y las condiciones materiales en las que se ha desarrollado su vida es de gran interés. En este sentido es interesante el trabajo de Sabinas Catala sobre los gitanos y gitanas (nº 13 y 14, junio y diciembre 2015).

Por último, también se han publicado en *Cabás* algunos artículos sobre fuentes históricas y sobre patrimonio: Escolano Benito acerca de la memoria de la escuela y la identidad narrativa (nº 4, diciembre 2010), Tapia Bon sobre la prensa profesional del magisterio (nº 8, diciembre 2012), Grana Gil sobre los archivos universitarios (nº 11, junio 2014), Olea Cuena y Fernández Gorgojo sobre las escuelas de Valderredible (nº 4, diciembre 2010), González Ruiz sobre Pestalozzi y su iconografía (nº 7, junio 2012) y el artículo de Medina Pérez sobre las colecciones científicas de los institutos históricos de Andalucía (nº 23, junio 2020).

No quisiera terminar estos breves apuntes sin hacer referencia a la situación de la historia de la educación en Cantabria. La totalidad de las tesis realizadas hasta la fecha sobre este tema han sido elaboradas por profesorado de enseñanza primaria o secundaria. Aunque hace años parecía que se abría una línea de investigación sobre historia de la educación gracias a ciertos profesores universitarios, dicha línea no cuajó y ningún profesor de la Universidad de Cantabria parece hoy en día interesado en ello. Esperemos que no tarde en producirse un cambio de tendencia.

Por último, agradecer a todos los archiveros y bibliotecarios -municipales, regionales y nacionales-, al personal del CRIEME y especialmente a su primer director, Juan González Ruiz, su empeño en la conservación de un patrimonio educativo, que posibilita conocer la historia de una institución social de primera importancia.

Cabás [divulgar+difundir]: Doce años al servicio del patrimonio histórico-educativo

José Ramón López Bausela
Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria

> "La humildad es una de las lecciones más útiles que el pasado puede dar al presente. Como decía el distinguido hombre de letras británico John Carey, 'una de las tareas más útiles de la historia es hacernos comprender lo ardua, honrada y dificultosamente que las generaciones pasadas persiguieron objetivos que ahora nos parecen erróneos o vergonzosos' ".[1]

Antecedentes de una tarea compleja

Traspasar el umbral de la casa que José María Pereda se hizo construir, allá por 1872, en el barrio de la Iglesia de Polanco es más que visitar un lugar emblemático. A la sensación de adentrarse en una atmósfera impregnada de la presencia del insigne novelista cántabro y de otros personajes ilustres que, como Benito Pérez Galdós, animaron las tertulias veraniegas celebradas en un entorno donde Pereda pasó todos los veranos de su vida hasta 1905, yo debo añadir el privilegio que para mi labor investigadora ha supuesto trabajar todos estos años en estrecho contacto con la institución que hoy albergan sus centenarios muros: el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa (CRIEME).

El cúmulo de afectos y relaciones tejido con los miembros del equipo que, desde septiembre de 2005, lidera e impulsa este singular centro de estudios e investigación sobre el patrimonio histórico-educativo ha hecho mucho más difícil plasmar negro sobre blanco el compromiso adquirido con José Miguel Saiz Gómez y José Antonio González de la Torre para aportar, a modo de colaboración, unas breves reflexiones con un sesgo biográfico y personal en esta edición especial proyectada con motivo de la aparición del número 25 de la revista *Cabás*, publicación digital de carácter semestral impulsada desde el CRIEME que aporta información relevante para el conocimiento del patrimonio histórico-educativo, una labor recientemente reconocida con la concesión de un prestigioso galardón: el Premio Manuel Bartolomé Cossío 2020[2].

---

[1] MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la Historia*. Barcelona: Ariel (Planeta), p. 191.

[2] Convocado anualmente por la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), con la colaboración del Instituto del Patrimonio Cultural de España, este premio fue instituido para impulsar y valorar aquellas iniciativas y trabajos volcados en la protección, conservación, estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo, promover y potenciar acciones que estimulen tales tareas y rendir homenaje a Manuel Bartolomé Cossío (1882-1941), primer director del Museo Pedagógico Nacional.

Atendiendo a las sugerencias de ambos coordinadores, he renunciado al tono erudito característico de un artículo académico para presentar al lector un conjunto de vivencias y opiniones que versan sobre los avances de las últimas décadas en la investigación del patrimonio histórico-educativo, así como las aportaciones de *Cabás* a dichos progresos. Como la revista ha abordado este campo de estudio desde diferentes ópticas y para no extenderme demasiado ni invadir el terreno de otros investigadores que participan en esta efeméride, aclaro desde el principio que mis aportaciones, acertadas o no, hunden sus raíces en la línea de investigación a la que llevo adscrito más de veinte años: la génesis del sistema educativo español en el franquismo de guerra y los manuales escolares de esta época histórica.

Primeros contactos con la investigación sobre la cultura material de la escuela

Mi relación con Juan González Ruiz, inspector de Educación y *alma mater* del CRIEME se remonta al año 2003. Compaginaba yo por aquellas fechas mi labor como director del Centro Rural Agrupado (CRA) de Campoo con los estudios de doctorado en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), dentro del Programa de Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación.

El interés que siempre me suscitaron todas las cuestiones relacionadas con el conocimiento y estudio del patrimonio histórico-educativo tuvo un papel determinante en la elección de este itinerario formativo que me permitió adentrarme en el mundo de la investigación histórica de la mano de un elenco de profesores de la talla de Alejandro Tiana Ferrer, Federico Gómez Rodríguez de Castro y, sobre todo, del catedrático y politólogo Manuel de Puelles Benítez con quien años más tarde culminaría mi tesis doctoral[3]. Además, la naturaleza de los trabajos abordados durante este período propició mi acercamiento a MANES, centro de investigación dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX[4].

Aunque Juan González señala los meses finales del año 2004 como el momento en que la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria le encomendó el di-

[3] López Bausela, José R. (2008). *La contrarrevolución pedagógica del Ministro Sainz Rodríguez*. Tesis doctoral dirigida por Manuel de Puelles Benítez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

[4] Creado en 1992, con sede en la Facultad de Educación de la UNED, este organismo prioriza entre sus objetivos elaborar un censo lo más completo posible de los libros de texto publicados en el periodo indicado, recoger y analizar toda la legislación producida acerca de los libros escolares, reconstruir la historia de las principales editoriales escolares, realizar el estudio bibliométrico de la producción editorial y examinar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de dichos manuales, de acuerdo con diversos cortes temáticos y cronológicos.

seño de una institución dedicada al estudio y conservación de nuestro patrimonio histórico-educativo, él tenía pergeñadas ya mucho antes las líneas maestras del que sería el primer centro de esta naturaleza en nuestra comunidad autónoma[5]. Hago esta reflexión porque su labor pionera como impulsor de la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo de Cantabria no puede ni debe circunscribirse únicamente a la creación y puesta en marcha del CRIEME de Polanco, aunque este hito represente la culminación de toda una trayectoria dedicada a este campo de estudio.

Como la extensión de este artículo es limitada, citaré solo dos antecedentes protagonizados por él que, en su momento, tuvieron una importante repercusión mediática y contribuyeron notablemente al conocimiento de nuestro patrimonio histórico-escolar: la conferencia ¡Adiós, viejas *escuelas!*, dictada en la Fiesta del Maestro del año 1986 y, dos años más tarde, la exposición *La Escuela de Ayer en Cantabria*, acogida por la Fundación Santillana.

Además de mostrar al auditorio una recopilación de imágenes de edificios escolares en riesgo de desaparición, entreverada con interesantes testimonios de nuestro pasado escolar cercano, su conferencia reivindicó, dos décadas antes de la creación del CRIEME, la necesidad de abordar de manera inminente dos actuaciones prioritarias para proteger nuestro patrimonio y preservar de la ruina lo que aún quedaba en pie del acervo arquitectónico escolar de Cantabria: la creación de un museo escolar y la declaración de los edificios escolares como un bien cultural objeto de protección oficial[6].

En cuanto a la exposición celebrada en Santillana del Mar, además de ser la primera de estas características organizada en nuestro país, su celebración alentó la formación de varios grupos de trabajo organizados en torno al patrimonio escolar, alguno de ellos en el seno de la universidad, lo que supuso un espaldarazo notable para la promoción y tratamiento de las cuestiones relacionadas con el

---

[5] González Ruiz, Juan (2008). "Una institución dedicada al Patrimonio Histórico Escolar de Cantabria: el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela". *CEE Participación Educativa*, 8, pp. 173-182.

[6] Veinticuatro años más tarde, el fondo fotográfico y documental de esta conferencia, enriquecido con nuevas aportaciones fruto de años de estudio y dedicación, hizo posible la edición de una obra fundamental para el conocimiento de la historia de los edificios escolares de nuestra comunidad autónoma: González Ruiz, Juan (2010). *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*. Prólogo de Agustín Escolano Benito. Santander: Ediciones de Librerías Estvdio. Además de subrayar la relevancia del papel de las fundaciones, del Estado y de las órdenes religiosas en la creación de centros escolares en Cantabria desde mediados del siglo XVIII, el autor reivindica en esta investigación el valor arquitectónico de las construcciones escolares y la importancia del patrimonio perdido, así como la urgente necesidad de preservar el que todavía nos queda.

patrimonio histórico-educativo desde una perspectiva erudita y académico-docente, una cuestión crucial sobre la que incidiré más adelante[7].

Juan fue mi maestro de campo en el estudio, selección, catalogación y conservación de un patrimonio escolar que, gracias a su implicación y compromiso, no ha desaparecido de forma irreparable. En su compañía recorrí escuelas que cerraron sus puertas años atrás por la falta de alumnado que provocó el éxodo rural. Donde los ayuntamientos apostaron por conservar y recuperar el edificio, la antigua escuela se transformó en centro social para el ocio y las reuniones vecinales. Otras, con menos fortuna, aguardaban su ruina inminente, abandonadas al expolio y expuestas al vandalismo, a pesar de que en su día fueron un faro difusor de cultura en estos pequeños enclaves rurales.

Cuando nos acompañó la suerte, escamoteamos a la estufa o al basurero algunos materiales olvidados que recuperamos y catalogamos con vistas a engrosar los futuros fondos del centro de Polanco (memorias, libros de visita de inspección, cuadernos, manuales escolares, mapas, mobiliario, utillaje, etc.). Hoy, gracias a su tenacidad, podemos admirarlos y disfrutarlos en las exposiciones que, en su vertiente museística temporal o permanente, organiza periódicamente el CRIEME que cuenta para ello con aulas históricas, salas temáticas de exposición permanente y una galería de mapas y carteles para promover este tipo de actividades.

En paralelo a esta actividad de campo, y bajo la dirección de Manuel de Puelles Benítez, culminé mi investigación sobre el "Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria", celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, una iniciativa que representó el punto final del proyecto desarrollado por el Ministerio de Instrucción pública republicano para formar a los docentes de una escuela laica y que constituyó, simultáneamente, la primera convocatoria que, con carácter oficial, el Ministerio de Educación Nacional de la España sublevada organizó para formar maestros católicos, nacionalistas y forjadores de la nueva escuela nacional[8]. Aunque la investigación no versó, *sensu stricto*, sobre cuestiones específicas

---

[7] Debido a su éxito, la exposición se trasladó a Santander con el patrocinio del Ayuntamiento de la capital, completándose con un ciclo de conferencias: *Los inicios de la educación institucionalizada en Cantabria*. Una prueba documental de que Juan González maduraba años antes el proyecto que a finales de 2004 le encomendó la Consejería de Educación es el contenido del catálogo que, con motivo de este evento, publicó la Fundación Santillana. En sus páginas, el lector encontrará una propuesta sistematizada de muchos de los temas que pueden abordarse en actividades organizadas sobre el patrimonio histórico escolar y que el CRIEME ha hecho realidad a lo largo de estos años.

[8] El resultado de la investigación se publicó en dos artículos y fue objeto de ponencia, coloquio y debate en un congreso: "Exequias en Pamplona del magisterio republicano: los orígenes del sistema educativo franquista (I)", *Huarte de San Juan*, n.º 13, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Pública de Navarra, junio, 2006; "Exequias en Pamplona del magisterio republicano: los orígenes del sistema educativo franquista (II)", *Huarte de San Juan*, n.º 14, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Pública

del patrimonio escolar sino que se centró en el análisis de la primera experiencia pedagógica sobre formación del profesorado organizada formalmente por el bando sublevado durante la Guerra Civil española, varias de las conferencias que se impartieron en el curso abordaron temáticas estrechamente relacionadas con el patrimonio y la cultura material de la escuela como, por ejemplo, los manuales escolares cuya producción está determinada siempre por el contexto situacional y son el resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales.

El encaje de mi formación académica con las circunstancias personales anteriormente descritas alumbró mis primeros pasos por la senda de la investigación histórica sobre la cultura material de la escuela. Al abrigo de este bagaje formativo teórico-práctico, enriquecido con años de estudio e investigación, he aprendido que el patrimonio histórico-educativo, al reflejar las formas de vida y de pensamiento de la sociedad, se erige en un valor de la memoria colectiva que aporta muchas de las claves que nos ayudan a interpretar nuestra identidad.

Avances en la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo

Aunque todavía queda camino por recorrer, son notables los logros y avances de las últimas décadas en el estudio y gestión del patrimonio histórico-educativo y el conocimiento de la cultura material de la escuela.

A las iniciativas particulares y al esfuerzo de determinados sectores de la sociedad por conservar documentos, materiales y recursos pedagógicos utilizados en nuestras escuelas, se suman las políticas estatales y las actuaciones de organismos nacionales e internacionales creadas con la finalidad de conservar y gestionar el patrimonio escolar. En este sentido, la nómina de docentes, estudiosos y organizaciones es tan abultada que sería imposible, dado el espacio de que disponemos, hacer una relación pormenorizada de quienes han contribuido a consolidar dichos progresos a lo largo de estos años.

Sin embargo, no quiero dejar pasar la oportunidad que me brinda la celebración de esta onomástica de *Cabás* para hacer una breve alusión a la destacada labor que, en este sentido, ha desarrollado la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), sobre todo teniendo en cuenta que ambas organizaciones

de Navarra, junio, 2007; "El Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria: celebrado en Pamplona de 1 al 30 de junio de 1938", *Navarra: memoria e imagen: Actas del VI Congreso de Historia de Navarra, Pamplona*, 2006, Vol. 2.

constituyen una referencia contextual de primer orden para enmarcar el origen, puesta en marcha y actividad del CRIEME de Polanco.

La SEPHE, fundada el 18 de junio de 2004, comenzó su andadura oficial en 2005, priorizando explícitamente entre sus finalidades la protección, conservación, estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo, además de estimular, apoyar y difundir aquellas acciones relacionadas con dichas metas. Integrada por socios individuales e institucionales, publica un boletín informativo anual, organiza jornadas científicas con periodicidad bienal y pone una página web a disposición de socios, estudiosos del patrimonio histórico-educativo y público en general[9].

Por su parte, la SEDHE reúne a investigadores y docentes del campo de la Historia de la Educación de la mayoría de las universidades españolas, así como de algunos países de Europa y América Latina. Fundada en 1989, su existencia real se remonta diez años atrás como una de las secciones que se constituyeron dentro de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP). Durante el decenio transcurrido en el seno de la SEP y hasta su emancipación como organización científica independiente, la SEDHE organizó los primeros Coloquios Nacionales de Historia de la Educación e inició la publicación anual del *Boletín de Historia de la Educación*, fundando en 1982 la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, también de carácter anual, dirigida por Agustín Escolano Benito.

El propósito prioritario de esta organización es fomentar y difundir la investigación y el estudio de la Historia de la Educación, así como de promover la enseñanza de esta materia en los currículos de la formación del profesorado y en otros estudios pedagógicos. Entre sus iniciativas más fructíferas para promover el encuentro y el intercambio entre los estudiosos del patrimonio histórico-educativo hay que destacar la revista científica y órgano de expresión de la sociedad *Historia y Memoria de la Educación*, de periodicidad semestral; el -ya citado- *Boletín de Historia de la Educación* que recoge, además de una información general y actualizada sobre las actividades que desarrolla la sociedad y los departamentos universitarios donde se imparte la Historia de la Educación como disciplina académica, una pormenorizada información bibliográfica de inestimable ayuda para los estudiosos del patrimonio que incorpora reseñas de los trabajos más relevantes publicados sobre esta materia y otras disciplinas afines, tanto en España como en el extranjero; y, finalmente, la serie *Clásicos de la Educación* que reedita textos fundamentales de

[9] Desde su fundación, en la junta directiva de la SEPHE figuran, entre otros, investigadores y estudiosos del patrimonio histórico-educativo de la talla de Alejandro Mayordomo Pérez, Julio Ruiz Berrio o José M.ª Hernández Díaz. Destacar también, por la importancia que tiene para nosotros, la presencia del director de la revisa *Cabás*, José Miguel Saiz Gómez, en la actual junta directiva de esta sociedad.

la Historia de la Educación y la Pedagogía, precedidos de estudios introductorios elaborados por investigadores relevantes en la materia[10].

En la órbita de ambas sociedades y de sus aportaciones a los avances de los últimos años en la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo es donde se incardina buena parte de la actividad desarrollada por el CRIEME, cuya finalidad de "promover y orientar" estudios, trabajos e investigaciones sobre la institución escolar, así como de "difundirlos mediante un registro sistemático de bases documentales y hacer que no se pierda la historia reciente de una institución como la Escuela"[11] se enmarca en la impronta de los objetivos perseguidos por ambas organizaciones.

Cuatro años después de que el CRIEME iniciara su andadura oficial vio la luz el primer número de la revista *Cabás*[12]. Su publicación ininterrumpida durante estos años ha sido, sin duda alguna, el factor más decisivo para la consecución de una de las finalidades del centro que más ha contribuido a potenciar y afianzar los avances en la investigación y el conocimiento sobre el patrimonio histórico-educativo y la cultura material de la escuela en nuestro entorno autonómico y en el ámbito nacional e internacional: la creación de "un espacio de encuentro con la historia escolar de Cantabria que preserve y dé a conocer recursos materiales y pedagógicos de la institución escolar"[13].

Sin pretender minimizar el impacto de otras iniciativas, actividades o trabajos que el CRIEME ha desarrollado desde sus inicios, la regularidad que el equipo de redacción de *Cabás* ha imprimido acertadamente a su publicación semestral junto con el incremento paulatino de la participación de colaboraciones de prestigio del mundo docente y universitario que ha elevado progresivamente su nivel de exce-

[10] La presencia y participación de la SEDHE en organizaciones internacionales que promueven relaciones e intercambios científicos con estudiosos de otros países cuyas líneas de investigación confluyen en el patrimonio histórico-educativo es un objetivo prioritario para esta sociedad. Entre sus iniciativas destacan en este sentido su participación en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), la estrecha colaboración con investigadores de Portugal e Iberoamérica y la participación de sus miembros en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Hay que destacar también al tristemente desparecido investigador Julio Ruiz Berrio que fue presidente de la primera junta directiva de esta sociedad y uno de sus más decididos impulsores.

[11] El artículo 5 de la orden EDU/48/2005, de 5 de agosto, por la que se regula la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (*B.O.C.* n.º 157, de 17-VIII-2005), fija en doce las finalidades que persigue el centro.

[12] El CRIEME se instituyó al amparo del Decreto 71/2005, de 23 de junio, por el que se crean y suprimen Centros Docentes Públicos para el curso escolar 2005/2006 (*B.O.C.* n.º 126, de 1-VIII- 2005). El primer número de *Cabás* vio la luz en junio de 2009.

[13] Artículo 5 de la orden EDU/48/2005, de 5 de agosto, por la que se regula la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (*B.O.C.* n.º 157, de 17-VIII-2005).

lencia hasta verla indexada en importantes bases de datos de consulta nacional e internacional[14], no solo han propiciado que *Cabás* trascendiera su rol de espacio de encuentro y divulgación de investigaciones relativas a nuestro patrimonio histórico-educativo, sino que ha hecho posible que el CRIEME no acabara encasillado en una vertiente exclusivamente museística; faceta, por otro lado, consustancial a su existencia y que no pretendo minusvalorar en absoluto, pero sí afirmar que, en sí misma, no es suficiente para impulsar un proyecto que subrayó, desde sus orígenes, la importancia de "mirar atrás y detenerse a reflexionar sobre lo que hemos vivido y sobre lo que hemos conseguido, *no sólo para recordar vivencias pasadas y experiencias memorables* sino también como paso previo para analizar hacia dónde vamos o a dónde queremos llegar"[15].

Podemos afirmar, por tanto, que, desde su aparición en junio de 2009, la presencia ininterrumpida de *Cabás* ha sido el principal activo para garantizar un funcionamiento del CRIEME acorde con sus finalidades primigenias, una dinámica que, como sabemos, se ha visto seriamente comprometida en determinados períodos donde el interés y la sensibilidad de la Administración educativa hacia el patrimonio y la cultura material de la escuela no han estado a la altura de lo que se esperaba de ella.

Si *Cabás* ha sido determinante para consolidar y dar a conocer los avances en la investigación del patrimonio histórico-educativo de Cantabria y de otras comunidades autónomas, impidiendo que el CRIEME languideciera hasta quedar reducido a un museo, la publicación en 2016 de dos normas reguladoras[16] sobre la gestión de nuestro patrimonio histórico-educativo ha oficializado el protagonismo que por derecho propio les corresponde a los centros escolares en esta cuestión, reconociendo la importancia de su papel como "depositarios de materiales, documentos y recursos" que no sólo conforman "el patrimonio de la institución educa-

[14] DOAJ, ERIHPLUS, CSIC-CCHS, DIALNET, Dulcinea, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, Google Scholar Metrics, Isoc, Latindex, MIAR, REBIUM, REDINED, Ulrichweb, A360grados, SJIF, OEI, Todopatrimonio, y Biblioteca Nacional.

[15] Orden EDU/48/2005, de 5 de agosto, por la que se regula la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (*B.O.C.* nº 157, de 17-VIII-2005). Las cursivas son mías.

[16] Orden ECD/129/2016, de 15 de noviembre, que establece las condiciones para la gestión del patrimonio histórico educativo de los centros educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria. (*B.O.C.* n.º 227, de 25-XI-2016). Resolución de 22 de noviembre de 2016 por la que se establece el procedimiento para que los centros educativos públicos de Cantabria puedan solicitar su acreditación como centros históricos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. (*B.O.C.* n.º 230, de 30-XI-2016).

tiva a la que pertenecen" sino que, además, "son parte significativa del acervo y del legado cultural de la historia de la educación en Cantabria"[17].

Incluir entre la legislación básica de referencia de las instrucciones de inicio de curso de los centros educativos de nuestra comunidad autónoma una normativa que reivindica con carácter oficial el papel de los centros educativos en la gestión de su propio patrimonio, apelando a una responsabilidad que trasciende su custodia y mantenimiento para implicarlos formalmente en "la difusión y divulgación del mismo"[18] ha sido una iniciativa de la Administración educativa alentada desde el propio CRIEME que ha contribuido de forma notable a promover en estos últimos años un cambio de actitud del profesorado y de la cultura de los centros en todas las cuestiones relacionadas con el patrimonio escolar.

Además de determinar qué elementos y materiales reúnen los requisitos para ser considerados parte integrante del patrimonio histórico-educativo de un centro educativo, identificando aquellos a los que debe prestarse especial atención, la orden ECD/129/2016, de 15 de noviembre, instituye la figura del coordinador del patrimonio histórico-educativo y determina sus funciones, habilita una base de datos para que, si los hubiere, los centros educativos puedan registrar sus bienes catalogables, establece fórmulas que facilitan la organización y exhibición de su patrimonio, así como la posibilidad de recibir asesoramiento del CRIEME en este sentido; y, finalmente, sienta las bases para gestionar y administrar oficialmente un legado cultural y educativo abandonado hasta hace muy pocos años al albur de iniciativas particulares no siempre acertadas, actitud que ha contribuido de forma notable a su abandono y deterioro, cuando no a su expolio sistemático e irreparable desaparición.

Por su parte, la Resolución de 22 de noviembre de 2016 establece el procedimiento para que los centros educativos públicos de Cantabria puedan solicitar su acreditación como centros históricos. Para optar a ello, además de tener sus bienes catalogables recogidos en la base de datos "Centros PHE", deben diseñar un proyecto de actuación que hará referencia, obligatoriamente, a tres ámbitos concretos. En primer lugar, una descripción general y exhaustiva del patrimonio histórico-educativo del centro, ciñéndose a los indicadores recogidos en el artículo 2 de la Orden ECD/129/2016, de 15 de noviembre; en segundo lugar, un plan diseñado para su protección y conservación; finalmente, en tercer y último lugar, pero, en mi opinión, el primero en importancia respecto de los requisitos exigidos

[17] Orden ECD/129/2016, de 15 de noviembre, que establece las condiciones para la gestión del patrimonio histórico educativo de los centros educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria. (*B.O.C.* n.º 227, de 25-XI-2016).

[18] Ibídem.

para obtener esta acreditación, un plan de "actuación para la difusión del patrimonio histórico educativo del centro".[19]

La apuesta por potenciar una faceta divulgadora y pública de los centros educativos sobre su particular patrimonio ha hecho posible que la actividad desarrollada en este sentido no se viera encasillada en una vertiente exclusivamente ornamental y museística. Además, como los planes, programas y proyectos deben incluirse obligatoriamente en la Programación General Anual del centro con el visto bueno y aprobación de sus órganos de coordinación y gobierno, esta iniciativa asegura, además de la evaluación y seguimiento del plan de actuación para la difusión del patrimonio histórico-educativo, la participación activa de todos los sectores que integran la comunidad educativa y el tratamiento curricular de muchas cuestiones relativas al patrimonio, pudiendo así el alumnado asumir un papel activo y ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En definitiva, si la creación y puesta en marcha del CRIEME de Polanco puede considerarse la iniciativa que más ha contribuido a los avances de los últimos años en la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo de Cantabria, el mantenimiento de su actividad en el marco de una línea de trabajo acorde con sus finalidades primigenias, fiel a la recuperación de la memoria histórica de la escuela desde una perspectiva que trasciende -sin abandonarla- su labor museística, ha sido posible gracias a la labor científica y divulgadora de la revista *Cabás* y al impacto de un entramado legislativo que además de garantizar el funcionamiento del centro y la gestión del patrimonio escolar de nuestra comunidad autónoma ha implicado de forma activa a los centros educativos en su custodia y divulgación.

Mi particular aportación a la revista *Cabás*

Tres han sido los artículos que a lo largo de estos años he publicado en la revista *Cabás*, todos ellos enfocados a recuperar la memoria histórica de la escuela y de las personas que trabajaron en ella, contribuyendo a su evolución.

El primero de ellos, en diciembre de 2010, fue una investigación sobre los avatares que atravesaron las diferentes fases del proyecto original de construcción de un nuevo colegio público en Reinosa a finales de la década de los años sesenta del pasado siglo, en plena recta final de la dictadura franquista[20]. En esta primera

[19] Resolución de 22 de noviembre de 2016 por la que se establece el procedimiento para que los centros educativos públicos de Cantabria puedan solicitar su acreditación como centros históricos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, (*B.O.C.* n.º 230 de 22-XI-2016).

[20] López Bausela, José R. (2010). "El Colegio Público "Casimiro Sainz" de Reinosa" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 4. http://revista.muesca.es/articulos4/154-el-colegio-publico-qcasimiro-sainzq-de-reinosa. ISSN 1989-5909

colaboración se perciben claramente los dos componentes de mi formación a los que me referí cuando expliqué mis primeros contactos con la investigación sobre la cultura material de la escuela: por un lado, la huella indeleble de un itinerario formativo que me permitió adentrarme en este campo de estudio y, por otro, la parte práctica, de trabajo de campo, palpable en los lazos que me unían a los protagonistas de los hechos investigados. Además, el hecho de haber sido el último director del Colegio Público Casimiro Sainz de Reinosa en los años previos a su fusión con el CEIP N.º 2 y el CRA de Campoo, formando un único centro público que iniciaría su actividad en el curso 2008-09 con el nombre de CEIP Alto Ebro, fue uno de los motivos que me impulsó a reconstruir el proceso de creación de un centro educativo donde se educaron durante casi cuarenta años muchas generaciones de reinosanos, evitando así que un hecho educativo y patrimonial de este calibre fuera relegado al olvido.

La investigación constató que construir y poner en funcionamiento un nuevo centro educativo es un proceso extremadamente complejo cuyo éxito depende, en buena medida, de la confluencia de múltiples iniciativas y, sobre todo, del tesón y la perseverancia de corrientes de opinión ciudadana y autoridades locales.

Por otro lado, cuando el CEIP Casimiro Sainz de Reinosa cerró definitivamente sus puertas, todos los fondos catalogados como fuente patrimonial fueron transferidos al CRIEME de Polanco.

Mi segunda colaboración en la revista data de 2013. En ella analicé el contenido de una lección ocasional, recurso metodológico muy utilizado por los maestros del Nuevo Estado para adoctrinar a sus alumnos en el acervo de valores y actitudes que conformaban el corpus ideológico de la España de los vencedores en la Guerra Civil española[21].

El contenido de este artículo, centrado en la línea de investigación a la que llevo adscrito, como ya dije, más de veinte años, pone de manifiesto que para las autoridades educativas del incipiente sistema educativo franquista toda enseñanza debía girar alrededor de un eje cuyos polos estaban determinados por el amor a Dios y a la Patria, por lo que el espacio curricular de la escuela primaria se circunscribió durante más de cuarenta años a forjar la mentalidad de las generaciones surgidas del conflicto en la fragua de tan singulares coordenadas.

---

[21] López Bausela, José R. (2013). "Las lecciones ocasionales: Una estrategia metodológica al servicio de la escuela primaria en el Nuevo Estado" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 9. http://revista.muesca.es/articulos9/267-las-lecciones-ocasionales-una-estrategia-metodologica-al-servicio-de-la-escuela-primaria-en-el-nuevo-estado.ISSN 1989-5909

Ráfagas, la lección ocasional que el maestro de Campaño (Pontevedra) impartió a sus alumnos el 27 de septiembre de 1939, es un ejemplo representativo de cómo se gestionó en las escuelas de la Nueva España este proceso adoctrinador. El contenido de esta lección constituye un claro ejemplo de que, independientemente de la materia curricular abordada, cualquier enseñanza acababa confluyendo en una única y exclusiva finalidad: conducir a la infancia española por rutas imperiales hacia una Nueva España donde la modernidad representada por la Segunda República no volviera a tener cabida jamás.

Por último, en junio de 2020, publiqué un análisis de la memoria de fin de curso que el maestro Ambrosio Atienza presentó, en junio de 1910, ante la Junta Local de Primera Enseñanza de San Miguel de Aguayo[22]. Además de sacar a la luz un manuscrito relegado al olvido de un fondo municipal sin catalogar, la investigación reivindicó la funcionalidad de un documento organizativo que promueve la reflexión de los docentes sobre su propia práctica y cuya elaboración mantiene en la actualidad su carácter obligatorio para todo el profesorado. Para llevar a cabo este análisis hice, en primer lugar, un breve recorrido histórico por la reforma de las Juntas que promovió el ministro Faustino Rodríguez-San Pedro. Posteriormente pasé revista a los trabajos realizados por los alumnos, los resultados académicos que obtuvieron y las dificultades a las que se enfrentó este maestro para llevar a cabo su labor docente. Finalmente, las conclusiones subrayaron, por un lado, el compromiso de este maestro con la mejora de la escuela y la educación de sus alumnos y, por otro, la potencialidad de la memoria para imprimir continuidad a la labor pedagógica de los maestros.

Mis tres colaboraciones inciden en ámbitos concretos del patrimonio histórico-educativo como son las construcciones escolares, el currículo oculto y la organización escolar, y aunque únicamente la que se centra en el análisis de la lección ocasional dictada en 1939 por el maestro de Campaño puede considerarse inmersa en la línea de investigación en la que llevo trabajando todos estos años, tanto la construcción de un nuevo centro educativo como la memoria de fin de curso son dos trabajos que se fraguaron a partir de fuentes primarias existentes en centros educativos donde estuve destinado y que corrían serio peligro de desaparecer dado su inminente cierre, lo cual enlaza de nuevo con la impronta de un bagaje formativo al que ya me referí en la primera parte de este artículo.

---

[22] López Bausela, José. R. (2020). "Y parece que fue ayer… Memoria de fin de curso. San Miguel de Aguayo (1910)". *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 23. http://revista.muesca.es/articulos-2/501-y-parece-que-fue-ayer-memoria-de-fin-de-curso-san-miguel-de-aguayo-1910. ISSN 1989-5909.

Aunque la revista no tiene categorizadas sus colaboraciones atendiendo a criterios de clasificación de diferentes épocas históricas o líneas de investigación concretas -exceptuando, lógicamente, los dos monográficos publicados-, un recorrido por sus índices evidencia que, hasta la fecha, la génesis del sistema educativo español en el franquismo de guerra y los manuales escolares de esta época histórica no ha sido uno de los temas que más páginas ha acaparado en los veinticinco números publicados hasta el momento por la revista.

Por otro lado, las colaboraciones en esta línea presentan un equilibrio notable entre las que abordan dicha temática desde una perspectiva localista, como, por ejemplo: "La presencia de vestigios y símbolos franquistas en el patrimonio educativo valenciano"[23], "Evolución de la enseñanza pública en Manresa durante la Segunda República y efectos de la represión franquista sobre el profesorado"[24], "En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado"[25], "La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel"[26] o "Maestros cántabros en la Guerra Civil: La represión en cascada"[27], y las que lo hacen desde una visión global, como "Los Maestros en el ojo del huracán…. Guerra Civil y Franquismo"[28], "Las 'disciplinas del Movimiento' en la escuela franquista (1936-

[23] Payà Rico, A. (2010). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 4. http://revista.muesca.es/articulos4/153-la-presencia-de-vestigios-y-simbolos-franquistas-en-el-patrimonio-educativo-valenciano. ISSN 1989-5909

[24] Serra Sala, Joan M. (2013). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 10. http://revista.muesca.es/articulos10/286--evolucion-de-la-ensenanza-publica-en-manresa-durante-la-segunda-republica-y-efectos-de-la-represion-franquista-sobre-el-profesorado. ISSN 1989-1959

[25] González Ruiz, J. (2014). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 11.http://revista.muesca.es/articulos11/298-en-el-ano-del-burro-platero-freinet-y-un-silencio-desenterrado. ISSN 1989-1959

[26] Martínez, Miguel A. (2015). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 14. http://revista.muesca.es/articulos14/348-la-depuracion-franquista. ISSN 1989-5909

[27] Gudín de la Lama, E. (2013). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 9. http://revista.muesca.es/articulos9/265-maestros-cantabros-en-la-guerra-civil-la-represion-en-cascada. ISSN 1989-5909.

[28] Gutiérrez Flores, J. (2014). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 11. http://revista.muesca.es/articulos11/302-los-maestros-en-el-ojo-del-huracan-guerra-civil-y-franquismo. ISSN 1989-5909.

1975)"[29] o "Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares"[30].

Alguna propuesta para el futuro

La iniciativa de conmemorar la aparición del número 25 de la revista *Cabás* con la publicación de un conjunto de reflexiones sobre los avances logrados estas últimas décadas en la investigación del patrimonio histórico-educativo nos brinda un espacio para recapacitar sobre la actividad desarrollada por el CRIEME a lo largo de estos años, ofreciéndonos también la oportunidad de aportar propuestas de mejora que contribuyan a potenciar y afianzar su vertiente docente e investigadora.

Para contribuir a este objetivo comenzaré poniendo de relieve una de las decisiones de mayor calado adoptada en su día por la Administración educativa de nuestra comunidad autónoma respecto al CRIEME porque, en mi opinión, en ella reside la mayor de sus fortalezas: su creación como centro educativo de la red pública de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria[31]. Esta determinación supone en la práctica que su funcionamiento está regulado por un entramado normativo que determina su régimen jurídico, económico y organizativo en un plano de igualdad con el resto de centros educativos públicos de Cantabria, fijando aspectos tan importantes para el desarrollo armónico de su actividad como la composición jurídica de su plantilla orgánica, la estructura del equipo directivo, la dotación de personal de administración y servicios o la identificación de las diferentes áreas que integran su estructura organizativa.

Por otro lado, además de aportarle estabilidad, posibilidad de crecimiento y garantía de futuro dentro de nuestro sistema educativo, avalando el carácter docente y educativo de su actividad, su inclusión en la red pública de centros ha contribuido notablemente a la difusión de su labor investigadora en el seno de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Sin embargo, la fortaleza que ha aportado al centro esta decisión administrativa no ha sido rentabilizada en toda su potencia para abordar la que, en mi opinión,

---

[29] Galera, A. D. (2015). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea]. N.º 14. http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento. ISSN 1989-5909

[30] Galera, A. D. (2020). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], n.º 23. http://revista.muesca.es/articulos-2/505-escuela-publica-durante-el-altofranquismo-educativo-1936-1970-aspectos-administrativos-y-curriculares. ISSN 1989-5909.

[31] Decreto 71/2005, de 23 de junio, por el que se crean y suprimen Centros Docentes Públicos para el curso escolar 2005/2006, (*B.O.C.* n.º 126, de 1-VII-2005).

es la gran asignatura pendiente del CRIEME: coordinar su actividad docente e investigadora con la Universidad de Cantabria.

Ya me referí anteriormente, al citar la exposición de Santillana del Mar organizada por Juan González Ruiz en la década de los ochenta del pasado siglo, que esta iniciativa coadyuvó a la formación de grupos de investigación sobre el patrimonio escolar en el ámbito universitario, lo que supuso un impulso notable para la promoción y tratamiento del patrimonio histórico-educativo desde una perspectiva erudita. Pero, este impulso inicial, este germen catalizador no ha sido rentabilizado para tender puentes de colaboración institucional entre la actividad desarrollada por el CRIEME y los planes de estudio y formación del profesorado de nuestra Universidad.

Aunque *Cabás* ha suplido en buena medida esta carencia al promover en los veinticinco números publicados hasta el momento la participación de colaboraciones de prestigio del mundo docente y universitario, en la actualidad, salvo actividades puntuales en forma de visitas, exposiciones o conferencias, todas promovidas a título personal por algunos profesores del área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, el estudio del patrimonio histórico-educativo y de la cultura material de la escuela desde una perspectiva curricular integrada en los planes de formación del profesorado de Grado de Magisterio sigue siendo un hecho anecdótico y esto es algo que el CRIEME debe reivindicar a nivel institucional, avalando su demanda con los beneficios que para la formación del alumnado universitario ha reportado su participación en las actividades desarrolladas por el centro, como lo evidencian las encuestas de valoración elaboradas en su día sobre el desarrollo de las mismas.

Se trata de avanzar un paso más, trascendiendo la labor propagandística y de promoción museística del CRIEME para entrar de lleno en el diseño de proyectos curriculares que, rentabilizando los fondos del centro, configuren una oferta educativa que promueva la consulta de documentación para la realización de tesis doctorales, trabajos de fin de Grado (TFG) y de fin de Máster (TFM).

De igual modo, la Universidad de Cantabria puede programar talleres y materias transversales relacionadas con el patrimonio histórico-educativo mediante el recurso a un sistema de créditos de libre configuración que contemplen la formación del alumnado en labores de catalogación y archivo en las instalaciones del centro, organizar cursos de verano sobre el patrimonio escolar, promover la realización de trabajos de investigación de las diferentes áreas de conocimiento sobre manuales escolares, crear espacios de encuentro con universidades de otras comunidades autónomas y otros países (especialmente de América Latina) que permitan el intercambio de fondos y experiencias, y otras muchas actividades más que, en coordinación con el CRIEME, contribuirían al compromiso del centro con la investigación y el desarrollo.

Por su parte *Cabás* podría reservar un espacio en todos sus números para publicar investigaciones del alumnado del Grado de Magisterio tutorizadas por el profesorado de las diferentes áreas de conocimiento que participaría en la selección de los mejores trabajos y cuya publicación tendría un impacto en la calificación final de la asignatura.

Finalmente, subrayar la importancia del Servicio de Inspección Educativa en el desarrollo de muchas de estas iniciativas, dado que "la investigación sobre el Patrimonio Histórico Escolar es un complemento de la investigación académica del ámbito universitario, y, por tanto, favorece la relación entre la Universidad y las Inspecciones Educativas; esta relación debería ser potenciada a todos los niveles"[32].

[32] Manifiesto de Polanco. Seminario para Inspectores de Educación sobre Patrimonio Histórico Escolar. 28, 29 y 30 de mayo de 2008. GONZÁLEZ RUIZ, Juan: El Papel de la Inspección en la recuperación del Patrimonio Histórico Escolar, en RUIZ BERRIO, J. (Ed.): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva 2010, pp. 231- 253.

Los cuadernos y otros documentos escolares

Bienvenido Martín Fraile
Universidad de Salamanca

1. Mis primeros contactos con las investigaciones sobre la cultura material de la escuela

Si alguien me preguntase cuáles fueron mis primeros contactos con las investigaciones sobre la cultura material de la escuela (en libros, revistas, congresos, tesis, etc.), le debería responder desde una doble perspectiva: a nivel individual y desde mi trabajo en una institución como el CEMUPE.

A nivel individual, aún recuerdo con gran ilusión el día que uno de mis alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, al finalizar el primer cuatrimestre, me entregó un trabajo voluntario donde se recogía la entrevista que dicho alumno había realizado a su abuelo, maestro jubilado. Y acompañando al trabajo me entregó un cuaderno de rotación del curso escolar 1954-55.

Era la primera vez que veía este tipo de cuaderno y era tal mi desconocimiento y sorpresa que pregunté a otros colegas y no supieron darme explicación alguna, también lo desconocían. Comencé a leer página a página, a empaparme del contenido y, a la vez, inicié mi investigación personal en busca de alguna información esclarecedora de la existencia de dicho cuaderno. La ilusión del primer momento dio paso a la realización de una comunicación para el congreso de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) celebrado en Burgos en 2003. El título de la comunicación era "El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección". La presentación la recuerdo agradablemente; al acto asistieron varios catedráticos de Historia de la Educación, quienes realizaron valiosas aportaciones durante el coloquio posterior. Algunas de estas aportaciones confirmaron mi hipótesis inicial: tenía un importante documento gráfico en mis manos, una fuente primaria para el estudio de la historia de la educación en la etapa franquista.

Por otro lado, este cuaderno me animó a desarrollar el proyecto largamente ansiado de hacer un museo pedagógico, convirtiéndose este cuaderno en el germen inicial del mismo. A este trabajo se unió la compañera y profesora del departamento Isabel Ramos, iniciando la búsqueda de recursos materiales, entre ellos un mayor número de cuadernos de rotación que abarcasen más periodos temporales, no solo del franquismo sino también de la Segunda República.

Pero, en segundo lugar, como he dicho tendría que hablar ya desde mi trabajo en el Centro Museo Pedagógico. Esta institución, tras unos años iniciales fue reconocida como Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE).

Desde un primer momento, este centro adquirió un matiz diferenciador con respecto a otros museos que estaban surgiendo en el panorama nacional, y fue el de ser un museo conocido por los cuadernos escolares. Se invirtió mucho tiempo y esfuerzo en conseguir una amplia muestra representativa de cuadernos de rotación de las etapas históricas mencionadas anteriormente. Al mismo tiempo, la colección se diversificó a otros tipos de cuadernos: individuales de alumnos, preparación de lecciones, oficiales de escuela, específicos de colegios privados, impresos, labores de niñas, de prácticas de alumnado de Magisterio, etc., y aumentó hasta conseguir una importante colección que abarca desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad.

La actividad desarrollada desde el CEMUPE en torno a los cuadernos escolares ha dado un extraordinario resultado que se ha visibilizado y proyectado hacia la ciudadanía por medio de la exposición itinerante *Cuadernos y escuela*, iniciada en la sala de exposiciones "Hospedería Fonseca" de la Universidad de Salamanca, desde donde pasó a la sala de exposiciones "La Alhóndiga" del Ayuntamiento de Zamora. A partir de aquí inició un recorrido por distintas universidades y centros culturales españoles: Sevilla, San Sebastián, Bilbao, Murcia, El Escorial y Santiago de Compostela, donde tuvo una excepcional acogida por parte de compañeros y alumnos.

El éxito de la exposición determinó la publicación de un catálogo de los cuadernos escolares del CEMUPE. Junto al catálogo se realizó posteriormente el estudio *La historia contada a través de los cuadernos escolares*, publicado en la editorial Catarata. También hay que reseñar las publicaciones de artículos en varias revistas nacionales e internacionales destacando el publicado en la revista *History of Education & Children's Literature* de la universidad italiana de Macerata "Una nueva manera de interpretar los cuadernos escolares: las escrituras al margen", así como la puesta en marcha de un proyecto de investigación sobre un tipo concreto de cuadernos escolares, *Testimonios de docentes*, que concluyó con la publicación de cuatro artículos en revistas de gran impacto y donde estuvo involucrado un grupo de nueve profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Mención aparte merece la realización de la primera tesis doctoral elaborada con la colección de cuadernos del CEMUPE por el profesor Gabriel Parra Nieto con el tema "*La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares*".

Asimismo, y derivado de la necesidad de ordenar los cuadernos con criterios de coherencia y consistencia, se fue desarrollando una clasificación de los cuadernos que permitiese acceder a ellos fácilmente. Una categorización que atiende a cuatro códigos (formato, contenido, clase y uso), que a su vez contempla una serie de variables. Con ello, se ha conseguido una sistematización de ellos que podría ser

objeto de revisión a nivel nacional para unificar criterios y así contar con una herramienta valiosa en su tipificación.

En resumen, mis primeros contactos surgieron de la donación de un cuaderno de rotación y la posterior lectura de artículos de otros colegas que habían escrito sobre cuadernos escolares.

2. Avances en la investigación sobre el patrimonio histórico educativo (PHE) en las últimas décadas

En el apartado anterior he apuntado mis inicios en este campo de estudio a partir del año 2003. Utilizando este año como base, se ha avanzado considerablemente, sobre todo con el impulso que ha significado la fundación de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico- Educativo (SEPHE) en el año 2004. Su primer presidente, el profesor Julio Ruiz Berrio, afirmó que esta sociedad "se ha preocupado de estimular y difundir la recuperación del patrimonio histórico educativo a cualquier nivel educativo, así como de promover los estudios del mismo". Desde un primer momento la sociedad involucró a distintos colectivos: universitarios, enseñanza secundaria, museos pedagógicos y particulares en el estudio y defensa del patrimonio histórico educativo, dando vida a distintas iniciativas que resaltaban publicaciones y jornadas científicas, verdaderos artífices de los avances en la investigación sobre este patrimonio.

En cuanto a publicaciones, destaco las desarrolladas en el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) bajo la dirección del profesor Vicente Peña Saavedra; el libro *El patrimonio histórico- educativo. Su conservación y estudio*, editado por el profesor Julio Ruiz Berrio; la obra *La cultura material de la escuela*, editada por el profesor Agustín Escolano Benito y el libro *Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad* coordinado por el profesor Pablo Álvarez Domínguez.

En el capítulo de las Jornadas Científicas de la SEPHE, han tenido lugar las siguientes: la primera la organizó el MUPEGA con el título "El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras", celebrada en Santiago de Compostela en 2005. La segunda se centró en "La cultura material de la escuela. En el centenario de la J.A.E., 1907-2007", desarrollada en Berlanga de Duero por el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en 2007. La tercera tuvo como tema general "Los museos pedagógicos y la mente recuperada", que se llevó a cabo en Huesca en el año 2008, siendo el Museo Pedagógico de Aragón el impulsor. La cuarta estudió "La memoria educativa en los museos de educación y de pedagogía como proyecto de ciudadanía", en Vic en el año 2010. La quinta se celebró en Murcia en el año 2012 organizada por el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) con el título "Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX". La sexta se desarrolló en Madrid bajo

el título "Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo". La séptima se realizó en San Sebastián en 2016, organizada por el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación con el título "Espacios y patrimonio histórico educativo". La octava se llevó a cabo en Palma de Mallorca en el año 2018 con el título "La práctica educativa, historia, memoria y patrimonio". Y la próxima, la novena, estaba diseñada para realizarse en septiembre de 2020 y que, dada la situación de crisis sanitaria que estamos sufriendo, todavía no ha tenido lugar. Estas jornadas se han pospuesto, previsiblemente, para septiembre de 2021 y se desarrollarán en Málaga bajo el paraguas del Museo Pedagógico Andaluz con el título "Siguiendo las huellas de la educación: voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa".

Aparte de las actividades impulsadas por la SEPHE, se han llevado a cabo otras iniciativas, entre las que destaco las Jornadas organizadas por el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE) en el año 2012 en Zamora dedicadas al estudio del Patrimonio Histórico Educativo con el título "Pensar y sentir la escuela", con una participación muy numerosa de representantes de universidades y museos pedagógicos. Posteriormente, y coincidiendo con el décimo aniversario de la creación del Centro Museo, se organizaron las Segundas Jornadas en octubre de 2017 bajo el título "Pasado, presente y futuro de la escuela".

En definitiva, los avances han sido considerables en el campo de la cultura escolar haciendo referencia en concreto al estudio e investigación científica sobre la cultura material, oral y escrita, la cultura normativa y la cultura teórica o científica.

3. ¿Hay algo pendiente en la investigación?

No echo tanto en falta la investigación, porque esta sigue su curso, sino la preocupación, el interés de las administraciones públicas en el campo de la educación y la cultura por impulsar la protección del patrimonio histórico educativo. Al margen de esta consideración, indudablemente el estudio y la investigación de la cultura escolar no está acabado, entre otros motivos porque la escuela continua viva y avanzando; así, pues, hay que seguir investigando. De manera más concreta, considero que debe acercarse la investigación del patrimonio histórico educativo para que nos permitan conocer el grado de influencia que las leyes educativas aprobadas durante la democracia han ejercido y ejercen sobre este patrimonio cultural. Incluso, yendo más lejos, es necesario estudiar estas leyes educativas y averiguar si todo el esfuerzo que la SEPHE viene realizando tiene alguna incidencia y consideración por parte de la legislación educativa y podamos afirmar que se están cumpliendo los objetivos largamente deseados de involucrar al profesorado en activo en la necesidad de recuperar el patrimonio educativo, conseguir su conservación y mantenimiento y, algo que me parece más importante, lograr implicar a los estudiantes de todos los niveles educativos en esta temática.

Por otra parte, se asiste a la creación, en un goteo constante, de museos relacionados con el patrimonio educativo vinculados a universidades, centros culturales e incluso recreaciones de casas-escuela con temática escolar en diferentes localidades. Este hecho permite ser moderadamente optimistas en cuanto a la labor e impulso que se está llevando a cabo para proyectar hacia la sociedad el conocimiento y la exigencia de protección de dicho patrimonio.

4. Importancia del intercambio de investigaciones en congresos y publicaciones

La organización cada dos años de unas Jornadas Científicas por parte de la SEPHE es un aliciente añadido para conocer la situación real de la investigación. De igual forma, la existencia de publicaciones periódicas, libros, revistas, mantiene la información actualizada. En definitiva, es fundamental el disponer de canales a través de los cuales los investigadores del patrimonio histórico educativo puedan transferir e intercambiar conocimientos, actualizar información, dar a conocer nuevos enfoques de estudio, presentar diferentes perspectivas de análisis y temáticas nuevas. Puede decirse que tanto los congresos como las publicaciones aportan una motivación extra para un posterior empuje investigador.

5. Papel de la revista *Cabás* como soporte de investigaciones sobre el patrimonio histórico educativo

La revista digital *Cabás* como publicación semestral surge en junio de 2009 por primera vez; desde entonces hasta hoy se han publicado veinticuatro números. Aparece en el editorial del primer número el objetivo principal que anima a la revista: "publicar trabajos de calidad en castellano que reflejen investigaciones, estudios o reflexiones sobre patrimonio histórico educativo".

La contribución de *Cabás* en este aspecto se puede calificar de excelente, dado que el trato mantenido ha sido serio, con rigor y calidad. Una revisión de las publicaciones desde el número 1 hasta el actual, 24, muestra la cuantía y diversidad de artículos publicados con temática específica de protección y divulgación del patrimonio histórico educativo. La inclusión dentro de la revista del espacio dedicado a los centros de patrimonio histórico educativo resulta ser una gran aportación para el conocimiento de estos centros y se muestra necesaria a fin de otorgar una imagen más amplia de estudio.

6. El tratamiento del tema de los cuadernos escolares y otros documentos en *Cabás*

Contestar a este apartado requiere revisar la revista *Cabás*, número a número, para comprobar qué se ha publicado acerca de esta temática y qué tratamiento se

le da en ella. En la revisión realizada nos encontramos con que en el número 11 de la revista aparece un artículo denominado "*Los archivos universitarios: Instituciones básicas para la Historia de la Educación"* que nos acerca a los fondos que contienen las universidades y la necesidad de su consulta para conocer la historia de la educación en España. En este mismo número hay otro artículo que tiene por título *"La colección de libros y cuadernos de un maestro: configuraciones y usos de la educación en Brasil en el siglo XX"*. Se trata de una colección particular de libros y cuadernos que, por un lado, sienta la base para considerar las colecciones particulares como patrimonio educativo y, en segundo lugar, permite reconstruir vivencias personales ligadas a la educación. En el volumen 17 aparece el artículo *"Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar"*. El texto se basa en el estudio de un libro y un cuaderno para conocer la escuela de los primeros años del franquismo. Es, en este caso, la cultura escrita la que aporta un conocimiento de la historia de la educación. Por último, en el número 24 aparece otro artículo denominado *"Una mirada al aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje lectoescritor a través de cuadernos y dibujos"*. El contenido hace referencia al uso de los cuadernos de una niña como fuente documental para el aprendizaje lectoescritor.

Revisados todos los números publicados en *Cabás* acerca del tratamiento que la revista ha marcado a los cuadernos y documentos, se puede concluir que se echa en falta una preocupación de mayor calado que ofrezca el conocimiento de esta fuente primaria en la investigación educativa. Mi propuesta es de mayor alcance: al igual que la revista ha sacado números monográficos en torno a otras temáticas, sería recomendable iniciar algunos estudios dirigidos exclusivamente a cuadernos, manuales y documentos. Por otro lado, considero, de cara al futuro próximo, que se debería incrementar en la revista una línea que apueste y se centre en el estudio, dentro del Patrimonio Histórico Educativo, de sus vertientes material, escrita y oral. De igual forma, creo necesario orientar las publicaciones sobre patrimonio histórico educativo a otras sociedades nacionales e internacionales que tienen los mismos objetivos en este tema. E, incluso, veo importante la posibilidad de involucrar a plumas muy reconocidas del panorama universitario español en la publicación de artículos que encabecen la revista dado que la participación hasta el momento actual ha sido escasa.

El patrimonio histórico-educativo. Miradas en clave social, política y cívica

Alejandro Mayordomo Pérez
Universitat de València

1. Un itinerario de impulsos, llamadas, iniciativas y arraigos

Durante los últimos veinticinco años, fundamentalmente, ha ido consolidándose entre nosotros una dedicación empeñada en preservar, difundir, estudiar e investigar el ámbito del patrimonio histórico-educativo. Desde diversas instancias y formas, con variados enfoques temáticos y metodológicos, y con meritorias aportaciones individuales y colectivas, académicas o sociales. Estudios, investigaciones, experiencias didácticas, exposiciones, actividades museográficas, etc. han ido constituyendo un importante conjunto de iniciativas y un sugerente producto. Con todo ello se ha abierto una interesante perspectiva dirigida a conocer y comprender el significado de las huellas y testimonios que nos han llegado de la educación del pasado. En ese trabajo, la revista *Cabás* ha sabido desarrollar, a mi juicio, un importante papel, que es justo reconocer y agradecer con motivo de esta ya larga trayectoria.

Entiendo que no es ahora momento para adentrarnos en la definición de este territorio de la Historia de la Educación, en reiterar su valor cultural y su potencialidad explicativa, o en resaltar su virtualidad didáctica. Ya hay buenos análisis sobre ello. Pero sí que intentaré, porque así se me ha pedido, evocar algunos recursos y ocasiones, ciertas llamadas o ayudas, por las que personalmente fui estimulado a aprender y caminar humildemente por estos campos de las huellas de la educación de ayer. Para mí son algunos de los hitos más interesantes de dicho territorio. Sirva, al menos, mi recuerdo para situar a los más jóvenes en ese devenir de contextos y desarrollos.

Tal vez el primer encuentro con este tema debería situarlo en 1987, cuando en nuestro Departamento de la Universitat de València, el profesor León Esteban promovió la creación de una pequeña "Biblioteca-Museo Escolar", al tiempo en que -con ese motivo- se presentaba una exposición temporal en el edificio-sede histórica de la Universidad. Fue una inicial mirada, que iba a ser sostenida en el tiempo.

Esa y otras exposiciones posteriores constituyeron, sin duda, un modo singular de acercarme e interesarme en este campo. Recuerdo varias que, con sus diferentes contenidos y enfoques, me ayudaron en ese sentido: la que, en 1990, se presentó en la Universidad de Salamanca, "100 años de escuela en España. 1875-1975"; la celebrada en Almería, en 1996, titulada "La escuela en el recuerdo"; la dedicada a "El món escolar", que tuvo su sede en el Museo de Etnografía del Centro Cultural

"La Beneficència" de València, en 1998; también la que, en 2001, y para conmemorar el primer centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública, se presentó en la Biblioteca Nacional, dedicada en este caso a "La educación en la España del siglo XX"; recuerdo igualmente para la instalada en Sevilla, en 2004, con motivo de las I Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía; y también me sorprendieron dos buenas exposiciones, celebradas en Palma de Mallorca, en 2005 y 2007, la primera con una muestra dedicada a los libros escolares de lectura, y la otra sobre "L´escola en la memoria".

Pienso que la preparación de este tipo de exposiciones ha sido un recurso excelente para descubrir o recuperar, preservar y hacer visibles diferentes materiales; y, desde luego para estimular y proyectar tareas consecuentes con el objetivo en ellas planteado.

En ese aspecto, personalmente, fui encontrando un punto de interés -racional y emocional- que me ha integrado en este objetivo de dedicación a nuestro patrimonio histórico-educativo. En ese sentido he participado en la animación y elaboración de otras exposiciones que recuerdo con tanto cariño como satisfacción: en 1994, L´escola i els mestres. 1857-1970" organizada en Alicante; "L´escola en el record", celebrada el año 2000, y "Un temps d´educació a Carcaixent", esta vez en el año 2002; así como otras dos que presentamos en Gandia con motivo de la celebración de la tercera y quinta edición de las *Jornades d´Història de l´Educació Valenciana*: "Valencià a l´escola. Memòria i testimoni" (2005) y "Escoles d´ahir. Testimonis i emprentes" (2009). Enseguida, desde 2010, y con motivo de la incorporación de la "Historia de la Escuela" como materia obligatoria en los planes de estudio de la Facultad de Magisterio, animé la creación del "Seminario-Museo de Historia de la Escuela", que impulsó así un período de recuperación de materiales, y preparación de exposiciones con fines didácticos.

Finalmente tuve la enorme satisfacción de coordinar científica y académicamente la exposición "Escoles i Mestres. Dos segles d´història i memòria a València" (abierta desde noviembre de 2017 a marzo de 2018), que recibió más de 12.000 visitantes en el Centro Cultural LA NAU de la Universitat de València, entidad que la organizó con el patrocinio de la Generalitat Valenciana, la Diputación Provincial de València y el Ayuntamiento de la ciudad. Y ahora, en 2021, llegará, por fin, la instalación museográfica de la "Colección de Historia de la Escuela" de mi Universidad; pensada para conmemorar el 175 aniversario de la antigua Escuela Normal del Magisterio de València.

Hay, con todo, otras fechas y oportunidades en mi particular recorrido. Recuerdo emotivo, ahora, para aquel Encuentro o *Trobada* en Palma de Mallorca, de Museos e historiadores de la educación, al que Julio Ruíz Berrio -que ya había promovido el "Museo- Laboratorio Manuel B. Cossío"- convocó a poco más de 20 compañeros/as; y que sin duda fue un momento generador de lo que luego

sería la "Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo" (SEPHE). Eran los días 3 y 4 de octubre de 2002, y en las aulas del edificio "Sa Riera" y en el Arxiu-Museu de Inca se combinaron e intercambiaron conocimientos, experiencias y deseos. Allí conocí/admiré a tres personas, verdaderos maestros. Me refiero a Rafael Jiménez Martínez, que por entonces y desde Linás de Marcuello iniciaba su apasionado periplo, que le situaría como artífice del futuro "Museo Pedagógico de Aragón"; también hablo de Juan Peralta Juárez, quien desde 1987 nos ofrecía otro" monumento", el "Museo del Niño y Centro de Estudios de Historia de la Escuela" de Albacete; y también allí, Juan González Ruíz, otro pionero, que transmitió experiencia, proyecto e ilusión. Gracias a los cuatro.

No mucho después, el 18 de junio del año 2003, concretábamos y preformábamos la nueva propuesta asociativa, y pronto -en 2004- se constituía oficialmente la SEPHE, con la presidencia del profesor Ruíz Berrio. A él sucedí en la Presidencia de la SEPHE, durante los años 2012-2016 y 2017-2020, lo que me ha permitido aprender otra vez e incrementar mi sensibilidad e interés por este ámbito..

2. Constatando sentidos y potencialidades del patrimonio histórico-educativo

Con todo ello se advierte que durante el trascurso de todos esos años, hemos identificado y avanzado, de manera satisfactoria, en muchos aspectos: en el conocimiento, en la visibilidad del tema, en su valorización, y en su capacidad de transferencia. Podríamos decir, sin exagerar, que el patrimonio histórico de la educación se ha convertido en una notoria especialización en el plural campo de la Historia de la Educación. En dicha tarea se ha abarcado una amplia relación de elementos de análisis: los espacios, los objetos, las voces y escritos, las imágenes; y se han producido aproximaciones interesantes a contextos, funciones, significados y mediaciones, que vinculan lo pedagógico y lo social.

Disponemos ahora de una importante base de prensa educativa, de manuales escolares (recordemos los logros del proyecto MANES, o la extraordinaria labor del Centro Internacional de la Cultura Escolar, en Berlanga de Duero), de cuadernos escolares (debiendo señalarse aquí el excelente trabajo del CEMUPE en Zamora), o de trabajos basados en fuentes orales. Hemos avanzado en la recuperación de fondos y colecciones fotográficas (cabe destacar el trabajo del María del Mar del Pozo, Pedro Luis Moreno o el Grup d´Estudis d´Història de l´Educació de la Universitat de les Illes Balears"; se han aportado importantes informaciones a través de los inventarios escolares, o de los catálogos de materiales didácticos y científicos; pero también, y hay que celebrarlo, podemos contar con una mayor solidez interpretativa de transformaciones y persistencias en la historia de la cultura empírica de la enseñanza, y de una mejor y prometedora sensibilidad hacia lo patrimonial.

Y han ido indagándose, desde luego, trazos de lo subjetivo y lo emocional, de la vida cotidiana, del espacio social vivo y auténtico, de las apropiaciones o usos diferenciales de los que hablaran Roger Chartier o Jacques Revel. Algo o mucho de todo eso ha podido develarse, de forma útil y entrañable, en proyectos como el de *Vidas Maestras* del CRIEME, sin duda un material muy estimable. E incluso ya se han considerado aspectos curiosos y sugerentes que integran el llamado patrimonio cultural inmaterial o intangible. Es destacable, por otra parte, la aproximación investigadora efectuada sobre el valor de la memoria, la emergencia de museos virtuales, y/o la digitalización de fondos patrimoniales. Muchas vías, con buenos resultados.

Se ha conseguido, pues, un resultado ciertamente notable, que es fundamento de una tarea en la que resulta preciso proseguir, para aprovechar, cada vez más y mejor, todas las virtualidades del patrimonio en su plural y diversa composición.

Y una vez descrito esto de forma resumida y apretada, quiero detenerme un poco en la mención de algunos trabajos que, a mi modo de ver, pueden representar, claramente, el propósito y rumbo de nuestra pequeña historia. Desde el ámbito societario de quienes nos dedicamos a la docencia e investigación histórico-educativa se abrieron- desde hace años- líneas e iniciativas que han ido consolidándose de forma notable. Desde mi particular experiencia y apreciación, entiendo que algunas publicaciones han sido importantes y resultaron especialmente provechosas y relevantes, por lo que explican y por lo que estimulan. Recordaré algunas.

Cuando la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) tomó la iniciativa de crear una serie de seminarios científicos, delegó en mí el trabajo de organización de los mismos, y en ellos tuve y se hizo presente -en más de una ocasión- esta temática. De esa manera los *Cuadernos de Historia de la Educación* pudieron presentar unas primeras aportaciones a estos temas, en sus números 1, 2 y 6, correspondientes respectivamente a los años 2001, 2004 y 2009. En el primero de ellos Miguel Beas y Vicente Peña nos ilustraron con sus experiencias en Historia Oral y Museos Pedagógicos. En el segundo caso, Xisca Comas disertó y escribió sobre el tema del patrimonio histórico-educativo local como recurso didáctico para la docencia en Historia de la Educación. Y en el último de los Cuadernos citados se recogieron las comunicaciones presentadas al Seminario sobre "El patrimonio histórico educativo y la enseñanza de la Historia de la Educación".

El año 2003, por otra parte, se dedicó el XII Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en Burgos, al tema de la "Etnografía de la Escuela". A mi modo de ver se manifestaba allí, ampliamente, una corriente de estudio preocupada por la historia material de la enseñanza, así como un decidido impulso a considerar el

concepto y la práctica museológica, o a descubrir novedosos registros etnográficos de la cultura empírica de la escuela.

Enseguida, otra publicación (Escolano y Hernández Díaz, 2002) insistió en ese enfoque de vincular la etnografía con la historia material de la escuela, precisando la necesidad de un estudio empeñado en hacer hablar a los objetos, dirigido a conseguir que más allá de su materialidad alcancemos a ver lo que no se ve, a obtener con ella una amplia oportunidad para extraer análisis, interpretaciones y significados.

A partir de entonces todas las Jornadas Científicas de la SEPHE serían la ocasión más pertinente para ir definiendo los objetivos y áreas de trabajo y manifestando los resultados que se iban produciendo. Quiero recordar, como ejemplo las II Jornadas, que en 2007 se dedicaron a *La cultura material de la escuela.* Otro momento, pues, para consolidar aquel enfoque historiográfico centrado en la valorización de las fuentes materiales (espacio físico, mobiliario, material didáctico); unas fuentes que -como sucede en el caso de los restos materiales para la metodología arqueológica- "hablan" e ilustran sobre procesos y prácticas de la enseñanza, sobre su tradición, sus transformaciones o su modernización innovadora.

La primera década del nuevo siglo acabaría con dos nuevas aportaciones, que quiero recordar. Me refiero al libro colectivo que coordinó Ruiz Berrio (2010), y un número monográfico de la revista *Educatio. Siglo XXI*; concretamente, el editado también en el año 2010.

En fin, se fueron sucediendo estudios, foros, recursos; todos se convirtieron en escenario y oportunidad para un interesante viaje y destino. Y no estación término, precisamente. En efecto, ellos han sido *enseñanza* y *convocatoria*.

3. Encuentros en *Cabás*

A continuación, en esta nueva sección de mi artículo, intentaré perfilar, con brevedad, algunas referencias sobre dimensiones sociales y cívicas de este ámbito del patrimonio histórico-educativo, atendiendo de nuevo a la indicación que se me ha hecho al respecto. Trato, así, de subrayar ejemplos de cómo *Cabás* nos ha permitido, durante estos años, conocer diferentes estudios que concurren a detectar y analizar las articulaciones entre productos o prácticas culturales y pedagógicas y el mundo social. Y con ello, también, quisiera invitar a leer allí, a quienes todavía no lo hayan hecho. Encontraremos cosas interesantes. Observemos, pues, algunos casos.

La peculiaridad de las escuelas instaladas en la sociedad rural, de sus condiciones y necesidades, es uno de ellos. *Cabás* nos ha abierto ventanas para esa mirada a una escuela insertada en un difícil medio social. Y así, ya en su número 1, nos ofreció la memoria y el relato de una de esas maestras de "24 horas al día", María Pilar Te-

rán Bravo; ella, "plenamente integrada", nos adentra en la labor social y cívica del magisterio en pueblecitos como Cicera de Peñarrubia, que se abren al mundo con la televisión escolar. Y lo mismo hace (en el número 2) Rafael Jiménez, al contar -sintiendo y pensando- esa "huella que se borra" que son las escuelas rurales, y que él recuerda como motores de desarrollo y espacio de "experiencias innovadoras" en la dinámica social en que se insertan; con el ejemplo de maestros y maestras- en forzado aislamiento- ante las ilusiones y deficiencias de aquel ambiente. Consuelo Olea y David Fernández, en el número 4 de la revista, transmiten igualmente historia y memoria de aquellas "escuelas olvidadas" del sur de Cantabria, ahora cerradas y silentes, en dónde hubo *convivencia* entre la *comunidad educativa,* y trabajo cooperativo, y en tiempos difíciles se favorecía el desarrollo del sentimiento de identidad y pertenencia.

En el número 7 se nos ofrece la aportación testimonial de la maestra Julia Alonso Nates, alfabetizadora voluntaria de adultos en la zona lebaniega de Cantabria; su relato no quiere olvidar que en ese pequeño pueblo no solo se aprendían materias instrumentales, sino que se cultivaban aspectos comunicativos, relacionales, habilidades- en fin- para poder desarrollarse en ambientes más amplios y lejanos, en los que la maestra intuía que acabarían desplazados/transterrados sus alumnos y alumnas. Allí descubrimos trazos de formación para la alimentación, para la salud, para la higiene; constatamos señales de aprendizaje cooperativo, muy sencillo, pero particularmente adaptado. Y también mi recordado Jesús Asensi, en el número 11, hizo memoria de la realidad escolar en una comunidad rural y cerrada de los años 1945-1946; él mismo -como niño- vive en una escuela unitaria con 50-60 asistentes, y con un objetivo central y centrado: comprender de modo racional hechos y fenómenos de la vida comunitaria y de sus propias tareas tradicionales como agricultores.

Otras fuentes patrimoniales han servido para analizar en las páginas de *Cabás* cuestiones relacionadas con diferentes componentes de la socialización y la ciudadanía. Como primera cita de las mismas pondré las propias revistas escolares o pedagógicas. Revistas como las que Patricia Delgado Granados utiliza adecuadamente(número 3) con el objeto de ilustrar el papel de las Universidades Laborales en dirección a formar a los hijos e hijas de las clases trabajadoras para una adecuada integración social y política durante el régimen franquista; se ve, con esa fuentes cómo, en aquellos centros educativos, a la cualificación profesional se une la tarea de preparar el adoctrinamiento ideológico de las jóvenes generaciones, y forjar de esa manera las bases de la convivencia social y política. En esa misma línea José Ramón López Bausela se sirve de un tipo de documento como las lecciones ocasionales para hacer ver detalles concretos en los que se plasma claramente idéntica estrategia para adoctrinar en el corpus ideológico del llamado Nuevo Estado;

biografía, símbolos, conmemoraciones y otros recursos al servicio de modelar un patriotismo de exaltación y de estímulo al "servicio "incondicional" del Régimen.

Miriam Sonlleva, Suyapa Martínez y Raúl Barba-Martín -en el número 22 de la revista- presentan las marcas de género en las trayectorias biográficas de maestras de educación infantil. Y Erika González nos acerca a los imaginarios sociales transmitidos por medio de los manuales escolares ya en los años ochenta y sus efectos en la socialización de niños y niñas de la EGB. Finalmente podemos ver que, en el caso de Juan Ignacio Herrero Peñas la metodología biográfico-narrativa se utiliza de nuevo (en ese mismo número 22) para obtener información y perspectiva sobre la infancia segoviana en el transcurso de unas condiciones socio-políticas tan dramáticas, la Guerra Civil de 1936-1939.

Otro importante enfoque -al que, finalmente, quiero dedicar unas líneas- es el que guarda relación con el papel a desempeñar por los museos pedagógicos respecto a cuestiones cívicas o planteamientos de acción comunitaria. Es el caso del sólido artículo de Cristina Yanes, en el número 10; un trabajo que relaciona la educación patrimonial con la construcción de identidades culturales, y en donde aboga por proyectos museográficos que puedan evidenciar y hacer comprender antagonismos y conflictos sociales, procesos de democratización del sistema educativo, rasgos de la secularización de la sociedad, diferentes proyectos políticos, etc. Por último, conviene citar también que, desde Chile y Venezuela, María Isabel Orellana y Zaida García Valecillo (números 8 y 14, respectivamente) vienen a postular dos importantes tareas que expliquen la construcción de la ciudadanía: la posibilidad que tienen los museos de ilustrar cómo se han inculcado los conceptos de nación, de Estado, el sentido de los organismos sociales y la ciudadanía; y, por otra parte los modos en que -desde lo patrimonial- se puede aportar mucho a la creación de una ciudadanía crítica: develando los fallos de una narrativa unificadora de la de la diversidad cultural, o ayudando a establecer una identidad cultural, o haciendo comprender la trayectoria histórico-temporal en que se está instalado. Cuestiones, indudablemente, que necesitamos fundamentar.

4. Para seguir…

El itinerario continúa, desde un trabajo ya ampliamente avanzado, sólido y generador; con todo, nuestro trabajo está *in fieri*. Para esa labor, que ha de proseguir, entiendo que es importante reforzar algunos enfoques y abrir nuevas perspectivas.

En primer lugar, y siguiendo la particular mirada de este artículo abogo, una vez más, por la atención a que nos preguntemos por lo social, lo político y lo cívico. Con toda seguridad hay muchos aspectos a considerar. Por ejemplo, al buscar testimonios orales o escritos, hay que insistir en hacer realidad sus posibilidades como recurso de análisis e interpretación. Seguramente ese camino nos ayudará a pasar

de los relatos de vida a la mejor comprensión de actores y modos del cambio social (Thompson Paul 1980) .

Podemos ir más allá de los recuerdos y descripciones sobre objetos y prácticas, deberemos establecer un complejo cruce de referencias y relaciones, de tensión dialéctica, entre individuo, cultura y grupo; y tratar de descubrir efectos en cuanto a la socialización y sociabilidad de esas personas que rememoran. En ese preguntar o conversar con los "sujetos", con los autores o protagonistas, no olvidemos detectar ciertos elementos clave de legitimación de uniformidades e identificaciones impuestas y de desconsideración de otras identidades; generemos preguntas y busquemos respuestas- sobre lo velado y lo expreso- en la experiencia que aquellas fuentes transmiten. Grande y complejo es el reto.

Y en esas tareas de futuro busquemos cómo considerar y dilucidar "lo político": es decir, indaguemos las formas con las que los individuos y los grupos han elaborado su comprensión de las situaciones políticas, su determinación a los rechazos o las adhesiones a las mismas. Cómo, en definitiva, han articulado su identidad social y sus consecuencias. No es una consideración menor, ya que, como sabemos, por medio de la institucionalización educativa – con sus prácticas culturales y mecanismos reguladores- se ha instrumentalizado la identidad en una determinada dirección, y como elemento clave de legitimación socio-política.

También pienso que es muy importante analizar los modos y efectos producidos por las "otras" educaciones, explícitas o implícitas, pero con una intencionalidad básica: las ocasiones de sociabilidad en el centro escolar, las enseñanzas y vivencias socializadoras del civismo o la "urbanidad". Vías diversas y complejas que nos ayudarán progresivamente a obtener testimonios de razones, emociones y sentimientos, unas y otros son configuradores de pautas de socialización y convivencia. Esa misma dirección conduce a observar otro panorama consecuente; entrando en el tema de las narrativas nacionales y la construcción de la identidad nacional. A ello sirvió (o no) la escuela (Mayordomo, A. 2020).

Por otra parte, y esta es mi segunda consideración al respecto de caminos a seguir, es evidente que cabe consolidar todo lo que conceptual y prácticamente hemos aprendido durante este tiempo sobre museos pedagógicos o de la educación. Los lectores conocen bien, por ejemplo, la continuada y consistente aportación en estos últimos años del profesor Pablo Álvarez. Yo quiero insistir únicamente en un aspecto. Los espacios museográficos también deberán comprometerse con el uso de las pautas de una museología crítica, y por lo tanto con el interés por estudiar el patrimonio, sin olvidar su función social, insistiendo de forma permanente en narrar e interpretar. Como escribió Carla Padró (2003), el museo se concibe, así, como "lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia"; es un espacio que cumple una función social y cultural, que supera o rebasa los trabajos de adquirir, conservar, exponer, difundir e incluso investigar, para crear conocimiento

y educar; es, de tal manera, un espacio de cuestionamiento y de autorreflexión. O tengamos en cuenta que, como más recientemente apuntara Jesús Pedro Lorente (2015), los museos no han de ser simples canales de información; sino que han de explicitar y sugerir significados y valores, contribuir con su mensaje a la actividad y la construcción personal y colectiva. Museología y pedagogía crítica se vinculan, cierta y exigentemente, en este compromiso y objetivo.

Como tercer apunte- en estas indicaciones para continuar- quiero, ahora, referirme a la necesidad de que el pretendido avance en este campo del patrimonio histórico-educativo se haga de una forma participativa y cooperativa. Creo firmemente que eso es definitivo para conceptualizar y arraigar con fuerza lo que llamamos patrimonio cultural, y también para, como apunta, Ángel Portolés,"diseñar e implementar espacios, momentos, situaciones en las que la ciudadanía pueda desarrollar, en comunidad, sus propios conceptos de patrimonio cultural, constatando la pluralidad de las aproximaciones al propio concepto y su legitimidad para decidir y actuar sobre esos patrimonios". Ciudadanos implicados con su patrimonio, y trabajo, que es contenido, taller y laboratorio al mismo tiempo; para mí un ejemplo magnífico es el ofrecido por el "Projecte Patrimoni" que desarrolla el Programa de Extensión Universitaria de la "Universitat Jaume I" de Castelló de la Plana; se trata de una fecunda tarea, constituida en su intencionalidad y metodología como un proceso colectivo de grupos locales que buscan la revalorización del patrimonio cultural y, al mismo tiempo, un ejercicio promotor de dinamización ciudadana en entornos rurales de la provincia; es un buen ejemplo de una construcción práctica del sentido de pertenencia, de conformación de la identidad, de realización de la responsabilidad. Allí se pretende -incluso- que el patrimonio cultural sea considerado como recurso para el desarrollo del territorio. Su revista, *Memoria Viva*, es una buena muestra de ese empeño, ya de años.

Pero hay, además, un cuarto punto al que me propongo dedicar unas líneas en este apartado final. Cómo "pelear" para que los políticos o las administraciones e instituciones públicas entiendan y atiendan estos temas, con mayor sensibilidad, y asumiendo en fin su responsabilidad. Es decir, ejecutando su necesaria contribución a salvar y proteger bienes patrimoniales, en nuestro caso los que componen la riqueza patrimonial que nos ha legado nuestra historia educativa. Lamentablemente no son muchas las que han sostenido políticas consistentes en tal sentido. Demasiadas veces nos topamos con repetidas preferencias por lo brillante, lo espectacular, lo mediático; con frecuente prevalencia de lo efímero y la simple exhibición sobre otras acciones persistentes y generadoras, y con notorias concesiones a intereses electorales y/o clientelares.

Por el contrario, algún caso ejemplar merece ser aplaudido; el primero, sin duda el Museo Pedagógico de Galicia, promovido- el año 2000- por un decreto fundacional del gobierno de esa Comunidad autónoma, y que inauguró su sede

el año 2004; o más tarde el auspiciado en Aragón, también por su administración autonómica. Cuando, en junio de 2005 la Consejería de Educación de Cantabria establece el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME), y después -en agosto- detalla la normativa por la que se regula la estructura, organización y funcionamiento del Centro, se manifiesta de forma excelente aquella sensibilidad y atención a las que antes aludía. Allí se valoran, y es de agradecer, esfuerzos previos:

"En los últimos años se están llevando a cabo en nuestra región diversas iniciativas de estudios e investigaciones sobre la institución escolar, desde estudios de tipologías de edificios escolares, por su interés histórico o artístico, hasta investigaciones sobre documentos, textos y materiales empleados en la práctica educativa, pasando por exposiciones temporales y profundos trabajos sobre la evolución del pensamiento en la escuela".

Allí se acierta al señalar razones y objetivos: recuperar la memoria histórica de la escuela, la de las personas que trabajaron en esta institución, la de quienes innovaron, la de quienes hicieron de ella expresión de su ideología, la de quienes transmitieron a sus alumnos y alumnas los valores de la cultura y de la ciencia, de la solidaridad, de la ciudadanía, de la responsabilidad y del trabajo.

Y allí se explicitan finalidades y caminos por los que seguir; merecen ser enumerados porque son todavía deseables:

"1. El estudio del pensamiento y la evolución del Sistema Educativo en Cantabria. 2. La investigación sobre las instituciones y órganos que han llevado a cabo la tarea educativa en esta Comunidad. 3. El estudio, la investigación y la recopilación de documentos, materiales y recursos utilizados en los centros docentes a través del tiempo. 4. El estudio e inventario de los edificios escolares y servicios educativos, y el análisis de su evolución. 5. La creación de un espacio de encuentro con la historia escolar de Cantabria que preserve y dé a conocer recursos materiales y pedagógicos de la institución escolar. 6. La promoción de actividades y la difusión de publicaciones referidas a la institución escolar que contribuyan a mantener y/o recuperar la memoria educativa de Cantabria. 7. El apoyo a los centros escolares en el estudio, análisis y difusión del legado escolar de nuestra Comunidad. 8. La coordinación de proyectos, planes y cualquier otro tipo de actividades que realicen los centros escolares, en relación con la historia escolar. 9. El fomento en el alumnado del estudio e interés por la historia de la educación en Cantabria, a través de diferentes medios y recursos. 10. La colaboración con otras entidades y agentes sociales de Cantabria relacionados con la institución escolar, tanto de carácter público como privado. 11. La relación con otros centros de recursos, de estudios y/o de interpretación regionales, nacionales o extranjeros de naturaleza similar a la del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa. 12. Cualquier otra función que se le encomiende por disposición legal o reglamentaria".

Justamente en ese Centro (CRIEME) se celebraba en mayo de 2008 un Seminario sobre Patrimonio Histórico Escolar en el que Inspectores e Inspectoras de las diferentes comunidades autónomas analizaron esa temática y elaboraron un Manifiesto en el que señalaban que la conservación, estudio y difusión de los testimonios de todo tipo sobre la historia de la educación institucionalizada era " una tarea necesaria a la que debe comprometerse toda la sociedad, especialmente los sectores ligados profesionalmente a la enseñanza"; y, por otra parte, consideraban que las Inspecciones Educativas, estaban llamadas a desempeñar un efectivo papel al servicio de esa tarea, en razón de su capacidad para la detección de bienes patrimoniales y para la sensibilización y dinamización del profesorado. Al final del citado Manifiesto, los puntos 13, 14 y 15, fijan posiciones que hemos de recordar y solicitar más de una década después:

"Las Administraciones Educativas tienen una importante responsabilidad en la conservación, estudio y difusión del Patrimonio Histórico Escolar, cuyo conocimiento es imprescindible para interpretar el presente y para preparar un futuro mejor en el ámbito educativo"

"El ejercicio de esta responsabilidad debería llevar a las Administraciones Educativas al establecimiento de una ordenación específica que regule tanto la definición y delimitación de los bienes que constituyen el Patrimonio Histórico Escolar como las cuestiones de propiedad, mantenimiento y custodia derivadas de su conservación y estudio"

"Un instrumento importante para la consecución de este objetivo global es la creación de instituciones específicas dedicadas al Patrimonio Histórico Escolar, como órganos propios de las Administraciones Educativas servidos por funcionarios de sus cuerpos docentes"

El camino sigue…sin hacerse, por cierto. Y, sin ninguna duda, hubiera sido un medio bien interesante. Habrá que "pelear".

En cambio, y este será mi quinto apunte, hemos asistido a la progresión de unas iniciativas sociales y cívicas que son referente de sensibilidad, voluntad y esfuerzo. Como expresé en otra ocasión, considero que ellas han escrito "partes muy vivas y entrañables de este proyecto". No las puedo citar a todas, ni siquiera a la mayoría repartida en pueblos pequeños, en escuelas clausuradas, en edificios recuperados, en los logros conseguidos por Colegios e Institutos históricos, y otras acciones más; pero quiero que reciban todas mi reconocimiento y aliento. Hemos de compartir con iniciativas más allá del ámbito universitario, como pretendimos en la SEPHE al crear la Red MeinPHE. Generar sinergias es el objetivo en este asunto.

Por último. A mi juicio nuestra aportación como pedagogos, historiadores y educadores al concepto de patrimonio nos empuja a continuar con fuerza en otra convocatoria la que hay que responder: reforzando decididamente el cuidado de

"lo pedagógico" en todas nuestras actividades, y mejorando el uso didáctico del patrimonio (como motivo, contenido y recurso); acentuando siempre la dimensión narrativa y comunicativa de nuestros estudios; repensando nuevas prácticas dialógicas y colaborativas; interesándonos, igualmente, en sostener la preocupación hermenéutica y en propiciar siempre la comprensión genealógica de las culturas escolares.

Hay, pues, camino recorrido y… para seguir. Y, en *Las palabras andantes*, Galeano nos advertía: "¿Tenemos un espléndido pasado por delante? Para los navegantes con ganas de viento, la memoria es un puerto de partida".

Referencias bibliográficas

Chartier, R. (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d´Anciene Régime.* Paris: Editions du Seuil.

Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela.* Berlanga de Duero: CEINCE.

Escolano, A. y Hernández Díaz, J.M. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Lorente, J.P. (2015). Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica. En *Complutum* (Madrid) nº 2, pp. 111-120.

Mayordomo, A. (2011). La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostes i convocatòria. En *El patrimoni historicoeducatiu valencià.* CEIC Alfons el Vell- Universitat de València, pp. 13-38.

Mayordomo, A. (2020) El legado de las voces y los escritos: su valor como testimonio de la cultura escolar. En *Revista Iberoamericana del Patrimonio. Histórico-Educativo*. (Campinas, Brasil), v. 6, p. 1-31.

Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexión sobre los museos como zona de conflicto e intercambio. En Jesús Pedro Lorente y David Almazán *Museología crítica y Arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-70.

Portolés Górriz, A.(2016). Nuevas formas para socializar nuestro patrimonio cultural. El proyecto Patrimoni del PEU-UJI. En *La Linde* (València), nº 6, pp. 155-166.

Ruiz Berrio, J. (2010). *El patrimonio histórico educativo. Su conservación y estudio.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Thompson, P.(1980). De récits de vie à l´analyse du changement social. En *Cahiers Internationaux de Sociologie*,(Paris) nº 69 , pp. 249-268.

Reflexiones en torno a la investigación sobre la cultura material de la escuela desde la experiencia del Centro de Investigación MANES

Gabriela Ossenbach Sauter
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Me siento muy honrada y agradecida por haber sido invitada a participar en este festejo tan merecido para celebrar el nº. 25 de la revista *Cabás*, que desde su creación ha contribuido a la consolidación de un campo tan importante de la Historia de la Educación como es el estudio de la cultura material de la escuela y el impulso a su conservación. Coincide esta celebración con la proximidad de otro aniversario. En el año 2022 se cumplen 30 años de la creación del Centro de Investigación MANES, de manera que estas páginas me servirán para hacer un rápido recuento, desde mi experiencia, de la labor que desde MANES hemos hecho en favor de la conservación y estudio de un patrimonio tan importante para la tradición escolar como son los libros de texto. Intentaré ceñirme en lo posible a las cuestiones que los organizadores de este volumen me plantearon al invitarme a tomar parte en la iniciativa.

Mis primeros contactos con la cultura material de la escuela. La década de 1990

Mi contacto con la cultura material de la escuela ha sido desde hace ya muchos años principalmente con los manuales escolares. Ese interés se inició cuando en 1992 se creó el Proyecto MANES en el seno del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, por iniciativa del profesor Federico Gómez R. de Castro. Todos los que conformamos desde entonces este grupo de investigación somos especialmente deudores del profesor Gómez de Castro, quien nos animaba a "acercarnos a los manuales como palanca para levantar la losa de los discursos de filosofía escolástica que habían enterrado el latido real de la historia de la escuela", y combatir las consecuencias del ya consumado "atentado de abandonar la escuela por parte de los teóricos, experimentalistas y didactas".[1]

El profesor Gómez de Castro hizo un viaje a París en el año 1989, cuando se celebraba por todo lo alto el Bicentenario de la Revolución Francesa, y allí tomó contacto con el profesor Alain Choppin, que en 1982 había creado en el *Service de Histoire de l'Éducation del Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) el proyecto EMMANUELLE, una base de datos de manuales escolares franceses desde la Revolución Francesa hasta el tiempo presente. El convenio de colaboración que se

1 Federico Gómez Rodríguez de Castro, fundador del Proyecto MANES, texto inédito escrito con ocasión de la celebración del 20 aniversario del Proyecto MANES (2012).

firmó entonces entre la UNED y el INRP fue el origen del Proyecto MANES, hoy denominado Centro de Investigación MANES.[2] Sus primeros directores fueron los profesores Manuel de Puelles y Alejandro Tiana, asumiendo yo la dirección desde el año 2005.

MANES se creó como un proyecto interuniversitario que se inició con la colaboración de prestigiosos profesores como Agustín Escolano (Universidad de Valladolid), Julio Ruiz Berrio (Universidad Complutense de Madrid), Antonio Viñao (Universidad de Murcia), Mª Nieves Gómez (Universidad de Sevilla), José María Hernández (Universidad de Salamanca) y Mercedes Vico (Universidad de Málaga). Posteriormente se fueron adhiriendo mediante acuerdos de colaboración muchas otras universidades españolas.

Realmente aquella fue una coyuntura muy propicia para poner en marcha un proyecto como MANES, si bien creo que no éramos del todo conscientes de ello. Como escribí no hace mucho tiempo en otro trabajo (Ossenbach, 2018, p. 136), nos lanzamos a un campo nuevo de investigación sin demasiado bagaje teórico y sin darnos cuenta de que nos subíamos a la cresta de una ola que nos estaba llevando hacia un giro historiográfico que ha mostrado ser tremendamente fructífero: el de la historia del currículum y la historia cultural de la educación, o más precisamente, el de la historia de la cultura escolar, que nos impulsaba a dirigir el foco de atención hacia el interior de las instituciones escolares, para conocer sus pautas de funcionamiento y sus tradiciones consolidadas a lo largo del tiempo, así como la apropiación que se produce en ellas de corrientes ideológicas, culturales, sociales y pedagógicas. Algunos hitos importantes de aquel nuevo enfoque, que tuvieron un importante impacto entre los historiadores de la educación españoles, fueron, entre otros, la publicación en 1991 de dos números monográficos de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación sobre Historia del Curriculum (nº 295 y 296),[3] con artículos de Harold Silver, Ivor Goodson o André Chervel, por citar solo algunos autores; la conferencia que pronunciara Dominque Juliá en la XV Conferencia de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE) en Lisboa en 1993, titulada "La culture scolaire comme objet historique" (Juliá, 1995); el IX Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en Granada en 1996 sobre el tema "El currículum. Historia de una me-

2 Otros convenios con el proyecto EMMANUELLE dieron origen a varias iniciativas similares a MANES en Italia (Base de datos EDISCO), Brasil (Base de datos LIVRES) o Canadá (Base de datos MANSCOL) (Ossenbach, 2014).

3 Estos números monográficos se publicaron por iniciativa y gracias al esfuerzo del profesor Miguel Pereyra, entonces director de la *Revista de Educación*. Miguel Pereyra sería posteriormente uno de los impulsores del IX Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en Granada, que mencionaremos a continuación.

diación social y cultural"; o el artículo de Marc Depapepe y Frank Simon (1995) "Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools". Al otro lado del Atlántico, en Estados Unidos, David Tyack y Larry Cuban se referían a la *gramática de la escuel*a para describir las pautas culturales desarrolladas al interior de las instituciones educativas (Cuban, 1993; Tyack y Cuban, 1995; Tyack y Tobin, 1994). En definitiva, la década de 1990 fue la de la sensibilización de los historiadores de la educación españoles hacia los presupuestos teóricos de la historia de la cultura escolar.

Pero además, en España este giro historiográfico vino a coincidir en el tiempo con una progresiva presencia de la escuela como lugar de la memoria de la dictadura franquista en el cine, el teatro o la literatura,[4] que condujo también a la creación de los primeros museos de la educación y a la edición facsímil de viejos libros y enciclopedias escolares que se convirtieron en verdaderos *best sellers* o en literatura de kiosco. El fenómeno de ventas y el entusiasmo que supuso en 1997 la reimpresión de la famosa *Enciclopedia Álvarez, Tercer Grado*, con la que se habían formado varias generaciones de españoles durante el franquismo, es el más claro ejemplo de ello (Álvarez, A., 1997).

El arranque de la "manualística", término acuñado por Agustín Escolano para denominar el emergente campo de los estudios sobre los manuales escolares (Escolano, 1998, p. 17) se inició con la aparición de los dos volúmenes de la *Historia Ilustrada del libro escolar en España* dirigidos por él mismo (1997 y 1998). A esta obra le siguió unos años después, ya por iniciativa del Proyecto MANES, el libro coordinado por Alejandro Tiana, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (2000), producto del Primer Simposio MANES, organizado en 1996 por MANES y sus universidades asociadas.

Mi contribución más importante al Proyecto MANES en esta década inicial fue, con la colaboración del profesor Miguel Somoza, el establecimiento de contactos con varias universidades de América Latina, lo que dio lugar desde 1996 a una extensa red iberoamericana de investigadores sobre textos escolares que empezamos a llamar "MANES-América Latina". Entre los investigadores que entraron con entusiasmo a formar parte de esta red quisiera destacar especialmente al profesor Héctor Rubén Cucuzza, de la Universidad Nacional de Luján (Argentina), que aglutinó a una red de investigadores de su país en torno al proyecto "Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina" (HISTELEA), haciendo apor-

4 Estoy pensando no solo en la célebre obra *El florido pensil* de Andrés Sopeña (1994), llevada también al teatro y al cine, sino en películas donde el tema de la escuela aparece de una manera más sutil, dando sentido a la educación como modeladora de la sociedad española de los años 40 y 50, como *Secretos del Corazón*, de Moncho Armendáriz (1997) o *You're the One* (2000) de José Luis Garci.

taciones muy importantes al campo de la manualística desde la perspectiva teórica y metodológica, y con el cual MANES mantuvo contactos constantes y proyectos comunes. Por parte de MANES los resultados más importantes de esta inicial confluencia con investigadores latinoamericanos fueron las obras *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (Ossenbach y Somoza, 2001) y *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina, siglos XIX y XX*, que recogió una serie de trabajos presentados al XXII Congreso de la ISCHE en 2000 (Guereña, Ossenbach y del Pozo, 2005). Por su parte, el proyecto HISTELEA publicó en 2002 *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida* (Cucuzza y Pineau, 2002).

Para cerrar esta "larga década de 1990" no podemos dejar de mencionar la creación en 2006 del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), fundado por Agustín Escolano en Berlanga de Duero (Soria). Creo que para todos los que no dedicamos a la investigación sobre textos escolares hay un antes y un después de la creación del CEINCE, que se convirtió en lugar acogedor para encuentros, estancias de investigación y lugar de debate en torno a los textos escolares. Desde un principio colaboramos con entusiasmo desde MANES a apoyar muchas actividades en el CEINCE, atrayendo hasta allí a la red de investigadores latinoamericanos que habíamos empezado a consolidar en los años anteriores y contribuyendo de esta forma a su internacionalización. Como comentamos más de una vez con Agustín Escolano, MANES y el CEINCE nos "necesitábamos" mutuamente, y nuestra colaboración ha sido muy estrecha desde entonces.

La contribución de MANES al estudio de la cultura material de la escuela

El Proyecto MANES asumió desde el principio la tarea de identificar, localizar, coleccionar y catalogar los manuales escolares producidos en España desde el origen de su sistema público de enseñanza, tarea que continúa hasta el presente y producto de la cual fue la creación de la Base de Datos MANES, así como el Fondo MANES de textos escolares albergado en la Biblioteca Central de la UNED. Igualmente, llevó a cabo la recopilación de la legislación que afectó a los textos escolares desde inicios del siglo XIX (Villalaín) y creó un observatorio de la producción historiográfica sobre textos escolares en España, Portugal y América Latina que se recoge en el repertorio bibliográfico BIBLIOMANES. Estos recursos están disponibles a través de la página web de MANES (www.centromanes.org), dentro de la que también se está avanzando en la creación de bibliotecas digitales de textos escolares.

En el campo de la investigación, en torno a MANES se han llevado a cabo una buena cantidad de Tesis Doctorales, trabajos para la obtención del antiguo Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Trabajos de Fin de Máster y Grado, y

se ha creado una serie de publicaciones a cargo de la editorial de la UNED (Serie Proyecto MANES). A su vez, MANES ha obtenido financiación para una serie de proyectos de investigación nacionales e internacionales, y ha establecido relaciones de colaboración con el prestigioso Instituto Georg Eckert de Investigación sobre Textos Escolares de Braunschweig, así como con la Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, con sede en la Universidad de Augsburg, ambas en Alemania. Por otra parte, el Proyecto MANES impulsó la celebración en el año 2000 en Alcalá de Henares del XXII Congreso de la ISCHE, que versó sobre el tema "Books and Education", y ha estado presente desde 2003, a través de la organización de paneles temáticos sobre textos escolares, en prácticamente todos los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA).

También en el campo de la divulgación MANES ha participado activamente en la organización de exposiciones o en la cesión de sus fondos para diversas muestras, así como en la organización de días de puertas abiertas en la Biblioteca Central de la UNED, y en diversas actividades de difusión dirigidas a estudiantes de Doctorado y Máster.

Merece una mención especial la participación de MANES en el proyecto "Ciencia y Educación en los Institutos madrileños de Enseñanza Secundaria, 1837-1936" (CEIMES), financiado por la Comunidad de Madrid (http://ceimes.cchs.csic.es). Este programa se desarrolló entre los años 2008 al 2012 y en él participaron varias universidades e institutos de Enseñanza Secundaria madrileños, coordinados por el Departamento de Historia de la Ciencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la dirección de Leoncio López-Ocón, Investigador Científico de dicha institución. Este proyecto, en el que MANES participó sobre todo a través de la catalogación y estudio de los textos escolares de las bibliotecas de aquellos Institutos históricos, nos dio la oportunidad de acercarnos también a otros objetos de la cultura material de la escuela, especialmente los dedicados a la enseñanza de las Ciencias Naturales. Fue un proyecto de carácter interdisciplinar de enorme interés e importantes resultados, en el que participaron historiadores de la educación y de la ciencia, y que llevó a cabo no solo trabajos de investigación, sino también de conservación, catalogación y puesta a disposición de los investigadores de un valioso patrimonio educativo. Una de las experiencias más valiosas a las que dio lugar el proyecto CEIMES fue la oportunidad de colaborar en todas sus actividades con profesores de enseñanza secundaria, que se unieron a los trabajos de investigación y a su vez promovieron interesantes experiencias de uso didáctico del patrimonio histórico albergado en sus Institutos. A su vez, el proyecto alentó también desde Madrid a la Red de Institutos Históricos que empezaba a surgir junto a muchas otras iniciativas de conservación del patrimonio histórico-educativo en aquellos años, y con la cual se establecieron relaciones de colaboración.

Por otra parte, en épocas más recientes MANES ha sido depositaria de algunos archivos escolares que contienen, además de libros de texto, sobre todo cuadernos de alumnos y otros materiales didácticos, que son custodiados por el Archivo General de la UNED, donde pueden ser consultados. Destacan entre ellos especialmente los fondos donados por la profesora de la UNED Pilar Ruiz-Va Palacios, hija y nieta de maestros, así como el archivo recuperado del Grupo Escolar Giner de los Ríos, luego Colegio Andrés Manjón, de Madrid. Estos materiales han servido para la reconstrucción de los contextos de uso de los textos escolares en el pasado.

Avances en la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo en las últimas décadas. El papel de la revista *Cabás* y de los intercambios en redes, congresos y publicaciones

Todas las iniciativas que se han llevado a cabo en las últimas décadas a favor de la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo se mueven, sin lugar a dudas, en un campo complejo que incluye la investigación y sus técnicas auxiliares (catalogación, clasificación, conservación), la docencia y la divulgación. Esa gran riqueza de perspectivas de trabajo ha sido causa de que en algunos casos los colectivos dedicados a este campo se hayan inclinado más a una vertiente que a la otra, pues evidentemente conciliar todas ellas supone un esfuerzo muy considerable. Creo que, por esa razón, su contribución a la investigación ha sido diversa, pues en algunos casos ha primado el "coleccionismo", en otros casos el apoyo a la docencia en los cursos universitarios de Historia de la Educación o en el uso didáctico del patrimonio en escuelas y colegios; en algunos casos se ha priorizado la tarea divulgativa/educativa que cumplen los museos; y en otros el énfasis se ha puesto más propiamente en la investigación. En muchas ocasiones, también, se han conciliado varias de estas tareas.

En conjunto, sin embargo, una de las principales aportaciones que se han hecho desde las diversas iniciativas de conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo es la puesta a disposición de los investigadores de una gran cantidad de fuentes que hasta hace poco eran de difícil acceso, facilitando con ello el estudio de las continuidades y los cambios en la vida cotidiana en las aulas. La conservación, catalogación, e incluso digitalización de fuentes que se ha realizado desde museos, colegios e Institutos, bibliotecas o proyectos de investigación de toda índole han ampliado enormemente el espectro disponible de fuentes y temas de investigación, impensable apenas hace unos 30 años. Un ejemplo es el propio Proyecto MANES, que iniciamos sin tener una idea clara de la producción editorial de textos escolares que se había llevado a cabo en España durante los siglos XIX y XX, ni de su posible localización en bibliotecas y archivos, aspectos que a día de hoy conocemos con bastante exhaustividad.

Igualmente, se ha avanzado considerablemente desde el punto de vista metodológico, en varios sentidos. Un aspecto que considero especialmente relevante, que ha sido favorecido por este tipo de investigaciones, es el cuestionamiento de las tradicionales periodizaciones de la Historia de la Educación, basadas fundamentalmente en los cambios político-educativos (sobre todo legislativos). El estudio de la cultura material de la escuela ha hecho visible, por el contrario, la pervivencia de tradiciones y prácticas de la vida escolar que han sido refractarias a esos cambios y, de esta manera, ha cuestionando o matizado la idea de la absoluta permeabilidad de la escuela a cualquier influencia de su entorno, como venían preconizando muchos estudiosos desde campos diversos como la sociología, la historia o la economía.

Además, se ha avanzado en otros aspectos metodológicos de gran calado, como en el reconocimiento de la necesaria contextualización de los objetos de la escuela para poder reconstruir los usos de los mismos en las prácticas del aula. Para ello ha sido necesaria una aproximación a los estudios etnográficos, así como la triangulación de objetos de la cultura material de la escuela que convivieron en un mismo tiempo y espacio. En el caso de MANES, ha sido de mucha importancia para esta discusión metodológica la colaboración con especialistas en Antropología de la UNED (Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco, María García Alonso, entre otros), a través de nuestra participación conjunta en los programas de Máster en "Memoria y Crítica de la Educación" (realizado en colaboración con la Universidad de Alcalá) y de Doctorado en "Diversidad, subjetividad y socialización. Estudios en Antropología Social, Historia de la Psicología y de la Educación" (Mahamud, 2014; Ossenbach, 2013).

La importancia que ha cobrado el análisis iconográfico y de la fotografía para el proceso de investigación e interpretación del pasado de la escuela, se ha hecho también posible gracias a la nueva mirada a la cultura material de la escuela. En el caso del análisis de los libros escolares tanto texto como imágenes se han convertido en discursos a desentrañar, acudiendo, entre otras técnicas de estudio e interpretación, al análisis crítico del discurso o al estudio de su componente emocional (Badanelli, 2020; Artieda, 2020; Somoza, Mahamud y Rocha, 2015; Milito, 2021; Hernández Laina, 2020).

La creación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) en 2004, gracias al impulso de Julio Ruiz Berrio, y la aparición en 2009 del primer número de la revista *Cabás* han contribuido a conformar un campo de estudio y de actividad en torno al patrimonio histórico-educativo que ha adquirido cierto perfil propio, complementario al de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Se ha constatado desde hace tiempo que la estrategia coordinada de crear asociaciones científicas, organizar encuentros y jornadas, y editar revistas y otras publicaciones especializadas, es una fórmula muy eficaz para la constitución de una campo de conocimiento. Por su parte, la apertura de

Cabás y de la SEPHE a otros colectivos no vinculados necesariamente al mundo de la universidad, como maestros y profesores de secundaria, pero sobre todo a responsables de museos pedagógicos, ha aportado una gran riqueza a este campo de investigación, al que ellos han contribuido desde enfoques con frecuencia más cercanos a la realidad de la escuela.

Por su parte, las extensas redes que se han conformado en las últimas décadas entre investigadores europeos e iberoamericanos interesados por el estudio de la cultura material de la escuela no solo han hecho posible el intercambio de experiencias, enfoques metodológicos, fuentes, publicación de libros colectivos o números monográficos de revistas, entre otros, sino que también han permitido identificar corrientes pedagógicas internacionales que históricamente se generalizaron gracias a la circulación de la cultura material de la escuela a través de redes comerciales, empresas editoriales, viajes, exposiciones universales, etc.

Aspectos pendientes en la investigación sobre el patrimonio histórico-educativo

El papel multifacético que han cumplido las iniciativas de salvaguarda y estudio de la cultura material de la escuela, entre las que se cuentan la docencia y la divulgación, ha sido a veces causa de algunas tensiones generadas desde el campo de la investigación. Agustín Escolano ha expresado este dilema al afirmar que al "trabajo de inventario y registro de las cosas no ha acompañado siempre una hermenéutica de la cultura que en ellas se encripta", convirtiendo a las materialidades de la escuela "a menudo en fetiches de seducción, juego y colección" o en actividades que promuevan una mera identificación emocional o una idealización del pasado educativo (Escolano, 2021; Escolano, 2008). Esta problemática, apuntada también por otros estudiosos (Viñao, 2011), es quizás uno de los aspectos más relevantes que deberíamos discutir de cara al refuerzo de la investigación sobre la cultura material de la escuela.

El enfoque de la llamada museología crítica, en la que se combinan estrechamente investigación y divulgación, podría contribuir a resolver estas tensiones. Al concebir a las exhibiciones de cualquier índole como representaciones para ser leídas, interpretadas y discutidas, la museología crítica adjudica a los historiadores de la educación la responsabilidad de crear el relato o "guión narrativo" de los museos pedagógicos (Linares, 2010). Esta tarea es comparable a la escritura convencional de cualquier relato histórico, en el que deben figurar, entre otras cosas, las controversias y los conflictos, las culturas minoritarias y los cruces de culturas, así como los efectos del poder a la hora de seleccionar los contenidos, crear estereotipos o diferencias en la escuela (Yanes y Somoza, 2010; Somoza, 2013). De la misma forma, en la docencia universitaria de la Historia de la Educación este enfoque crítico implicaría enseñar a los estudiantes a ejercitar la hermenéutica, haciéndo-

les conscientes de la existencia en cualquier montaje museístico o exposición de discursos textuales implícitos, susceptibles de ser "deconstruidos" (Ossenbach y Somoza, 2010).

Más allá de estas reflexiones que intentan conciliar investigación, divulgación y docencia, me gustaría insistir en dos aspectos que considero relevantes para reforzar la investigación sobre la cultura material de la escuela, acerca de los cuales se han empezado a hacer ya importantes avances y a los que nos hemos referido más arriba. Me refiero en primer lugar al estudio de los objetos de la escuela no como objetos aislados, sino en el contexto de las prácticas de aula, así como también en relación con otros aspectos del mundo extraescolar, especialmente con aquellos que podemos incluir dentro de la educación informal, para observar coincidencias o discrepancias en los distintos discursos acerca de la educación en un momento dado.

En segundo lugar, la historia de la cultura escolar requiere que sigamos avanzando en una visión transnacional que dé cuenta de los procesos de circulación de la cultura material de la escuela, así como de las diversas formas de su recepción y apropiación en diversos contextos (por ejemplo, Martínez Ruiz-Funes y Marín Murcia, 2020). La proliferación actual de redes internacionales de estudio y recuperación del patrimonio histórico-educativo facilita sin duda las posibilidades de atender a este tipo de investigaciones.

La historia de la cultura escolar en Latinoamérica a través de *Cabás*

Y a propósito de la importancia de las redes internacionales de estudio sobre la cultura material de la escuela, antes de cerrar estas páginas quiero comentar brevemente las aportaciones de la revista *Cabás* a la investigación sobre la cultura material de la escuela en América Latina. Un recuento de los artículos y reseñas bibliográficas referidas a América Latina publicadas en *Cabás* desde sus inicios nos da un total de 22 artículos y 3 reseñas bibliográficas publicadas a lo largo de todos estos años. La revista nació ya con la voluntad expresa de tender puentes entre España y América, y ha incluido algún artículo sobre temas americanos en más de la mitad de sus números, empezando con el n.º 1 (2009).[5]

No podían faltar, por ejemplo, los trabajos dedicados a la labor de las fundaciones benéfico-docentes de indianos en Cantabria o Galicia, que retratan uno de los aspectos más interesantes de las influencias pedagógicas entre ambas orillas del Atlántico (n.º 1, 2019 y n.º 7, 2012), incluyendo también en este grupo un artículo

5 Únicamente los números 3, 4, 5, 6, 10, 15, 16, 20 y 21 de la revista no contienen ningún artículo referido a América Latina.

sobre la fundación docente del ilustre cántabro Francisco de Rivero y Gutiérrez en México en el siglo XVIII (n.º 8, 2012).

Otro importante conjunto de artículos se dedican a dar a conocer las colecciones y actividades de diversas instituciones latinoamericanas dedicadas a la salvaguarda y estudio del patrimonio histórico-educativo, como el Museo Pedagógico de Montevideo (n.º 2, 2009), el Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile (n.º 8, 2012 y n.º 13, 2015), el Museo de Física de la Ciudad de La Plata (n.º 18, 2017), el malogrado proyecto del Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar CIDEP en México (n.º 2, 2009), el Archivo Histórico del Liceo de Humanidades de Campos, Brasil (n.º 9, 2013), el proyecto de preservación del patrimonio histórico de las primeras escuelas públicas de Campinas, Brasil (n.º 12, 2014), o la colección personal de libros y cuadernos del profesor Víctor Márcio Konder, activista intelectual en el Partido Comunista de Brasil en las décadas que van de 1930 a 1950 (n.º 11, 2014). Estos trabajos muestran la gran variedad de experiencias que se están llevando a cabo en América Latina para la salvaguarda y estudio del patrimonio histórico-educativo, así como las intensas redes que se van configurando en torno a este nuevo campo de estudio en el ámbito iberoamericano.

Otros artículos destacables son los referidos a la cuestión de la alimentación infantil en Colombia, Brasil y Argentina (n.º 8, 2012 y n.º 23, 2020), así como varios trabajos dedicados a maestros y maestras en Argentina y Chile (n.º 11, 2014, n.º 12, 2014 y n.º 14, 2015). Tienen también interés un artículo incluido en un número monográfico dedicado a historias de vida de alumnos, que trata sobre un niño "socialmente vulnerable" en Brasil (n.º 22, 2019), y otro trabajo, también sobre Brasil, dedicado al tema de las instituciones correccionales (n.º 24, 2020).

Finalmente, destacamos dos artículos importantes acerca de la educación patrimonial, uno dedicado a América Latina en general, y otro que relata una interesante experiencia en Cuba (n.º 14, 2015 y n.º 17, 2017).

Otros trabajos algo alejados del tema de la cultura material de la escuela abordan la trayectoria de mujeres literatas en Chile (n.º 19, 2018) o la figura de Jaime Torres Bodet en la política educativa mexicana del siglo XX y en su papel desde la UNESCO (n.º 24, 2020).

En resumen, podemos concluir que la revista *Cabás* se ha constituido en un espacio importante de intercambio con América Latina en relación con la investigación y conservación de la cultura material de la escuela, actividad en la que le animamos a seguir avanzando y especializándose para consolidar su papel como publicación de referencia en este campo en el ámbito iberoamericano.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (1997). *Enciclopedia Álvarez. Tercer Grado*. Madrid: EDAF (edición facsímil de Álvarez Pérez, Antonio, *Enciclopedia intuitiva- sintética- práctica. Tercer Grado*, Valladolid: Miñón, 1966).

Artieda, T. L. (2020). Aportes de la antropología visual al análisis de lecturas sobre pueblos indígenas. O de cómo disminuir los riesgos de un estudio 'insular' de los textos escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 20.

Badanelli, A. Mª (2020). Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 20.

Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990.* New York: Falmer Press.

Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Depapepe, M. y Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31:1, pp. 9-16.

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

Escolano, A. (2021). De las cosas a las palabras. Tramas y redes en las materialidades de la escuela. En Souza, G. (ed.), *A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede,* en prensa.

Escolano, A. (2008). La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenéutica. En Mainer, J. (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 145-172.

Escolano, A. (dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

García Alonso, M. (2015). Días de emoción intensa. Sobre el entusiasmo y sus propietarios, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, pp. 73-96.

Hernández Laina, Y. (2020). El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985). *Historia y Memoria de la Educación*, nº 12, pp. 167-208.

Juliá, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Supplementary Series*, Vol. I (The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives), pp. 353-382.

Linares, Mª C. (2010). El Museo de las Escuelas: un espacio en construcción. En Ruiz Berrio, J. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio.* Madrid: Biblioteca Nueva /Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", pp. 321-338.

López-Ocón, L.; Aragón, S. y Pedrazuela, M. (eds.) (2012). *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936).* Madrid: CEIMES, Ed. Doce Calles y Comunidad de Madrid.

Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research. En Knecht, P.; Matthes, E.; Schütze, S. y Aamotsbakken, B. (eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 31-49.

Martínez Ruiz-Funes, Mª J. y Marín Murcia, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo XX. *Sarmiento*, nº 24, pp. 43-74.

Milito, C. (2021). *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española, 1965-1982.* Madrid: UNED.

Ossenbach, G. (2018). Historia de las disciplinas y manualística escolar. En Moreno Martínez, P. L. (ed.), *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao.* Valencia: Tirant Humanidades, pp. 133-165.

Ossenbach, G. (2014). Textbook databases and their contribution to international research on the history of school culture. *History of Education* & *Children's Literature*, Vol. IX, nº 1, pp. 163-174.

Ossenbach, G. (2013). Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística escolar a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES. En Meda, J. y Badanelli, A. Mª (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas.* Macerata: eum Edizioni Università de Macerata, pp. 107-118.

Ossenbach, G. y Somoza, M. (2010). Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos. En Ruiz Berrio, J. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva /Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", pp. 295-320.

Revista de Educación (1991). *Historia del Curriculum I y II*, números monográficos nº 295 y 296.

Somoza, M. (2013). Museología de la educación: ¿divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?. En Meda, J. y Badanelli, A. Mª (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas.* Macerata: eum Edizioni Università de Macerata, pp. 141-166.

Somoza, M., Mahamud, K. y Pimenta Rocha, H. (2015). Introducción: Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 2, pp. 7 - 44.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal,* 31:3, pp. 453 - 479.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Madrid: Trotta.

Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo. Memoria, nostalgia y estudio. *Conciencia Social,* nº 15, pp. 141-147.

VV. AA. (1996). *El currículum. Historia de una mediación social y cultural*. *IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.

Yanes, C. y Somoza, M. (2010). Museos escolares: el patrimonio material e inmaterial de la educación como conciencia crítica. En Agulló Díaz, Mª C. (coord.), *El Patrimoni historicoeducatiu valencià*. Valencia/Gandía: Universitat de València/ CEIC Alfons el Vell.

Memorias de la escuela a través de la revista *Cabás*

Sara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid

Mis primeros pasos en el estudio e investigación de la cultura material de la escuela

Tengo el placer de poder escribir estas líneas y celebrar el buen transcurrir de una revista de referencia para el estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo como es la revista digital *Cabás*. En su número 25, es momento de echar la vista atrás, reflexionar sobre sus aportaciones y poner en valor su importante aportación a la construcción de la memoria escolar, el patrimonio y la educación.

Respondiendo a una de las primeras cuestiones que se me plantearon para colaborar en este número y de alguna forma poder "justificar" porque escribo estas líneas, decir que mi carrera investigadora y docente está ligada a la Historia de la Educación, más concretamente a la memoria escolar, el patrimonio histórico-educativo y, el género y educación. Siendo estudiante universitaria en mi 5º curso de carrera en Psicopedagogía, junto al profesor D. Julio Ruiz Berrio, que posteriormente sería mi director de tesis doctoral, comencé mis primeros trabajos a través de una beca de Colaboración del Ministerio de Educación 1997-1998, en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Desde ese momento, el patrimonio histórico-educativo y la memoria escolar han guiado mis investigaciones. Ha sido clave mi vínculo y colaboración de más de veinte años con el Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", del que soy Secretaria desde el año 2005, siendo su directora la profesora Teresa Rabazas. En este espacio museístico he aprendido lo importante que es la protección y conservación del patrimonio histórico-educativo, las posibilidades historiográficas que un museo de educación ofrece al estudio e investigación y especialmente para la promoción, estímulo, apoyo y difusión de la historia de la educación[1]. Por otra parte, cabe señalar que soy socia fundadora de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE, en adelante), desde su creación en 2004. Asimismo, mi contribución y compromiso con la SEPHE se reforzó a través de mi participación como miembro del Comité de Redacción del *Boletín Informativo de la SEPHE*, de periodicidad anual,

1 Señalo algunas de las publicaciones vinculadas al Museo realizadas en colaboración: Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, 53 (21), 100-119; Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2016). Museografía y docencia en el Museo / Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío". En, Álvarez Domínguez, P. (coord.). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad* (163-174). Gijón: Trea; Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2016). El laboratorio / Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Estado de las colecciones y líneas de actuación. En, Menezes, Mª Cristina. (Org.). *Desafíos Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede* (pp. 229-256). Campinas-Sâo Paulo (Brasil): CIVILIS/UNICAMP-RIDPHE-CME/USP;

desde su primer número en 2006, hasta el número de 2017, recopilando todas las actividades vinculadas al estudio, conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo a nivel nacional e internacional. Por otro lado, he asistido a todas las Jornadas Científicas de la SEPHE, desde la primera organizada en Santiago de Compostela en mayo de 2005 hasta las últimas celebradas en Palma de Mallorca, las VIII Jornadas SEPHE y I Congresso Nazionale della SIPSE, presentando diferentes estudios, destacando mi participación como conferenciante invitada en las III Jornadas SEPHE sobre *Museos pedagógicos. La memoria recuperada,* organizadas en el Museo Pedagógico de Aragón en 2008, con el estudio titulado "Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida"[2]. Mis trabajos en esta línea han favorecido que haya colaborado con otras universidades participando en jornadas sobre patrimonio histórico-educativo.

En relación a la experiencia docente e investigadora acumulada estos años, cabe mencionar que desde el año 2016 imparto junto a la profesora Teresa Rabazas, una asignatura optativa perteneciente al Master Universitario Memoria y Crítica de la Educación de la Universidad de Alcalá de Henares/UNED, titulada *Museología de la Educación* así como *Memoria de la escuela, género e identidades*. También he participado en diferentes proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente sobre museos, como el titulado "La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir los discursos interculturales desde los Museos de Madrid", concedido por el Vicerrectorado de Calidad/ Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 2018-2019, o el titulado "El museo de educación como recurso pedagógico: *Blended Learning*. Un Proyecto de formación *B-Learning* sobre las técnicas Freinet en la actualidad", durante el curso académico 2016-2017-2018.

Reviste especial interés para mi carrera investigadora la participación en diferentes proyectos de investigación competitivos sobre el patrimonio histórico-educativo. Desde el año 2005 hasta el año 2008, fui miembro del equipo investigador del proyecto I+D+i titulado "Creación de un museo virtual de etnografía escolar de la España contemporánea", dirigido por el profesor Julio Ruiz Berrio[3]. Posteriormente desde 2008 a 2011 en el proyecto titulado "Ciencia y educación en

---

2 Ramos Zamora, S. (2008). Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida. En, Juan Borroy, V. (ed.) *Museos pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 19-53). Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.

Y es que en 2004 defendí mi tesis doctoral sobre "La depuración del magisterio de enseñanza primaria en Castilla La Mancha" con la obtención de Sobresaliente Cum Laude y posterior obtención del Premio Extraordinario de Doctorado.

3 Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2010). El patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía. En, Ruiz Berrio, J. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Conservación y estudio.* (pp. 169-200). Madrid: Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación *Manuel B. Cossío*

los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)", destinado a recuperar el patrimonio de los institutos históricos de Madrid. Asimismo, dentro del entonces Grupo de Investigación "Historia y Presente de la cultura escolar. Género e identidades", participé en proyectos financiados con ayuda competitiva asociada a Grupos consolidados de Investigación de la UCM sobre "Género y Museografía de la Educación" y "Género y museología de la Educación", dirigidos por la profesora Miryam Carreño Rivero, desde el año 2009 hasta el año 2011, o más recientemente desde el año 2015 a 2017 el I+-D+i titulado "La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)", dirigido por la profesora María del Mar del Pozo Andrés. Actualmente estoy participando en un I+D+i sobre "Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): Silencios, resistencias y resignificaciones", desde el año 2020 hasta 2023, dirigido por las profesoras Victoria Robles Sanjuan y Teresa Rabazas Romero.

Habiendo presentado brevemente mis pequeñas aportaciones al patrimonio histórico-educativo, es momento de reflexionar sobre cómo ha evolucionado su estudio y difusión y cómo ha contribuido a esta importante tarea la revista *Cabás* desde una perspectiva de género.

Inicio y evolución de la investigación sobre el patrimonio histórico educativo

En el último tercio del siglo XX se han producido importantes cambios paradigmáticos en la historiografía general que han influido directamente en la Historia de la Educación. Por un lado, lo que Andreas Huyssen[4] denominó *giro al pasado*, que implica cómo desde el espacio político y social se ha reclamado la preservación de la memoria[5]; por otro lado, el *giro lingüístico de la filosofía analítica*, que hace que los/as historiadores/as dirijan su mirada hacia lo excepcional, lo invisible o ignorado[6]; y por último, el *giro subjetivo*, que favorece la restitución de los actores y sus experiencias otorgando un lugar privilegiado a los testimonios y a los discursos de la memoria.

En este contexto la educación es concebida como organizadora del tiempo histórico[7] convirtiéndola en una parte más de la memoria individual y social, y la escuela es uno de los mejores canales de la memoria colectiva, las identidades y

4 Huyssen, Andreas. (2002). *En busca del futuro perdido*. México: p. 13.

5 Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea, 3*, 5- 59, p. 8.

6 Guinzburg, Carlo. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik.

7 Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, pp. 11–24.

los saberes, reglas, normas y conductas socialmente legitimadas. Por tanto, cuando usamos la memoria para hacer historia de la educación, lo hacemos para conectar la experiencia, el discurso, la cultura, el patrimonio, la conmemoración y la identidad[8], porque está presente en los modos de preservación y configuración de la memoria individual y social.

Esta tendencia historiográfica ha puesto todas las miradas hacia otras fuentes más próximas a la antropología cultural y la etnohistoria de la escuela, dirigiéndose a lo comunitario, a las prácticas sociales y a la memoria del sujeto individual, como objetos principales de la investigación histórico-educativa. Podemos afirmar que esta *nueva historia cultural de la educación* ha propiciado que en el siglo XXI el estudio de lo que Antón Costa[9] denominó las *materialidades de la escuela* es ya una evidencia tangible atendiendo a la producción científica con la que contamos, entendiéndolas:

> "no como un ámbito polarizado simplistamente hacia la historia instrumental, sino como una orientación investigadora que puede ser incluso globalizante en la medida en que desde lo material, examinado siempre en sus significaciones culturales, se puede estructurar toda una historia holística de la escuela que estudie los usos de los objetos, las vinculaciones de unos materiales con otros, las relaciones de estos en los espacios institucionales y la imbricación de todas estas mediaciones en la estructuración de la tecnología de la enseñanza como modelo de producción"[10].

Ese aumento de interés por los objetos materiales e inmateriales como elementos de memoria escolar ha puesto en alza el *museísmo pedagógico*. Los objetos que los museos de educación salvaguardan y exponen permiten un acercamiento a la cultura de la escuela, al ajuar de la escuela y "son capaces de concentrar dentro de sí la memoria colectiva de los pueblos[11]. Nos interesa el patrimonio material e inmaterial que albergan los museos de educación como centros de memoria educativa. Los enseres y materiales escolares se convierten en elementos de intermediación social y cultural[12], permitiendo un diálogo con el pasado sobre múltiples y diversos

---

8 Tiana Ferrer, A. (2005). La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En M. Ferraz Lozano (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-166). Biblioteca Nueva.

9 Costa, A. (2006). El ajuar de la escuela. En, Escolano, A. *Historia ilustrada de la escuela en España* (pp. 197-218). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

10 Escolano Benito, A. (2007). La cultura material de la escuela En Escolano Benito (Ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEIMCE, p. 17.

11 Carreño Rivero, M. (2010). Memoria e historia de la educación. Ruiz Berrio, J. (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 91-114). Madrid. Biblioteca Nueva, Cfr. p. 101.

12 Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2010), *Op. Cit.*, p. 175.

aspectos de la vida cotidiana del aula. Como afirma Alejandro Mayordomo "el patrimonio material e inmaterial de nuestro sistema escolar, es una parte importante e ineludible del patrimonio cultural y de lo que significa la memoria colectiva"[13].

Si bien, durante estos años parece existir cierta fricción o conflicto de intereses entre la Historia de la Educación y los estudios sobre el Patrimonio-Histórico Educativo. Y por ello, debemos preguntarnos: ¿qué más o qué de diferente aporta el patrimonio histórico-educativo en relación a la historia de la educación? Sobre esta disyuntiva, cabe reconocer que existe una relación directa entre la historia de la educación y el estudio del patrimonio histórico-educativo. Coincido con Paulí Dávila y Luis Mª Naya al señalar que existe una complementariedad entre estos dos campos de estudio[14]. De hecho, no podemos olvidar que esa tendencia hacia la recuperación y crecimiento de los museos de educación nace en el propio seno de los investigadores/as que se dedican a la historiografía educativa. Los primeros trabajos sobre museología de la educación fueron realizados por profesorado universitario como Anastasio Martínez[15], Julio Ruiz Berrio[16], José Manuel Hernández[17], María Nieves Gómez[18], Agustín Escolano Benito[19], Antonio Viñao[20], entre

13 Mayordomo Pérez, A. (2016). Prólogo. En, Álvarez Domínguez, P. (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (pp. 13-17). Gijón: Trea, Cfr. p. 13.

14 Dávila, P. y Naya, L Mª (2016). Introducción. En, Dávila, P. y Naya, L Mª (Coord.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 19-24) Donostia: Erein,

15 Martínez Navarro, A. (1993). Los museos de historia de la educación. *Bordón, 45* (4),

16 Ruiz Berrio, J. (1996). Museos, exposiciones y escuelas. En, *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos* (pp. 1-14). Madrid: Universidad Complutense de Madrid; Ruiz Berrio, J. (2000). Hacia una tipología de los Museos de Educación. En, ANELE, *El libro y la educación* (pp. 58-77). Madrid: ANELE; Ruiz Berrio; J. (2002). Pasado, presente y porvenir de los museos de educación. En, Escolano Benito y Hernández Díaz, J.M. *La memoria y el deseo* (pp. 225-246). Valencia: Tirant lo Blanch; Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 25*, 271-290.

17 Hernández Díaz, J. Mª. (2002). Etnografía e historia material de la escuela. En, Escolano Benito y Hernández Díaz, J.Mª. (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 225-246). Valencia: Tirant lo Blanch. Hernández Díaz, J.Mª. (2003). Museos Pedagógicos y Exposiciones Educativas en España en los inicios del siglo XXI. En, Peña Saavedra, V. (coord.). *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico. O museísmo pedagóxico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias e perspectivas* (pp. 117-180). Santiago de Compostela: MUPEGA-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2003, pp. 117-180.

18 Gómez García, Mª N. (2003). Acerca del concepto de museo pedagógico: algunos interrogantes. En, AA.VV. *Etnohistoria de la escuela*. (pp. 817-827). Burgos: Universidad de Burgos.

19 Escolano Benito, A. (2002). Memoria de la educación y cultura de la Escuela. En, Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. Mª. (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 19-42). Valencia: Tirant lo Blanch; Escolano Benito, A. (2016). El Centro Internacional de Cultura Escolar. En, Álvarez Domínguez, P. (Coord.). *Los museos pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad* (pp. 103-114). Trea: Gijón.

20 Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI, 2* (28), 17-42; Viñao, A.

otros. Analizaron la experiencia europea y las bases teóricas de la museología de la educación y la historia material de la escuela, articulando una tipología de museos de educación. Era evidente que había una inquietud clara por este nuevo ámbito disciplinar. A través de la financiación de proyectos de investigación competitivos y la creación de foros científicos se ha ido configurando un marco teórico más definido y avanzado, como, por ejemplo, en el I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico centrado en compartir las diferentes iniciativas museográficas de educación que se estaban desarrollando en España y Portugal. En ese mismo momento, en 2003, se celebró el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación de la SEDHE sobre *Etnohistoria de la Escuela* que dedicó la sección quinta a la Museología de la Educación. Fue en este Coloquio donde se fraguó la actual Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) (2004), celebrando sus primeras jornadas científicas en 2005 en el Museo Pedagógico de Galicia. Al mismo tiempo, en algunos de los Coloquios de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE, en adelante), se ha dedicado una sección específica a los Museos de Educación (además del celebrado en Burgos, el celebrado en 2015 en Vic), e incluso desde la propia SEDHE se ha promovido la celebración de un Seminario didáctico sobre "El Patrimonio Histórico-educativo como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia de la Educación" (2009) realizado en el Centro Internacional de la cultura escolar (CEINCE), creado en 2005, siendo un centro de referencia a nivel nacional e internacional como institución especializada para la investigación y difusión del conocimiento histórico-educativo.

Paralelamente se fue constituyendo una red como la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio Histórico de los Institutos Históricos (ANDPIH), que viene celebrando desde 2007 Jornadas de Institutos Históricos de España. La confluencia de intereses de estas instituciones educativas con los museos de educación procedentes del espacio universitario ha supuesto un aporte específico de la propia SEPHE, y sus Jornadas científicas han propiciado un excelente espacio de encuentro. Tampoco podemos olvidar como desde la iniciativa privada, algunas fundaciones, asociaciones culturales o movimientos sociales vienen desarrollando acciones dirigidas a la recuperación de la memoria escolar[21]. Cada vez es más común

(2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia Social, 15*, 141-147; Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educaçao, 35* (1), 7-17.

21 Podemos destacar entre otras muchas, la exposición conmemorativa del *centenario del Instituto-Escuela de Madrid*, o la exposición "*Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela pública*". Este tipo de iniciativas considero que se deben enmarcar principalmente en dos acciones: la reminiscencia y como soporte de la historia. La primera, según Yosef Yerushalmi, designa el retorno y recuperación de lo que alguna vez se avasalló y fue olvidado. Yerushalmi, Y.(1982). *Zajor. La historia judía y la memoria judía.* Barcelona: Antrophos.

ver como cualquier centro docente, con el paso del tiempo, construye su propia memoria y, con ella, la de quienes pasan por sus aulas. Dicha memoria conforma su cultura institucional que permite a través de conmemoraciones ir legitimando la identidad de las instituciones educativas. Forman parte de su historia, de su memoria y de su cultura[22].

En el contexto internacional también se han gestado cambios en las concepciones museológicas, así como en las políticas de protección, conservación y difusión de bienes materiales e inmuebles23. La nueva museología definía el espacio museístico como un ente social, como un fenómeno histórico bajo un sistema de valores basado en la democratización de la cultura que pone al museo al servicio de la comunidad creando lazos de unión entre el pasado que representan los objetos y el presente que viven los que los contemplan e investigan. Por ende, "la nueva museología de la educación implica que los museos de educación no pueden ser testigos mudos del pasado, sino que deben desempeñar una tarea de concienciación que permita recuperar desconocimientos, olvidos, voces y silencios y actuar como instrumento liberador y socializador"24. La creación de una Red Europea de Patrimonio Universitario UNIVERSEUM, fundada en 2000 así como el Comité de Museos y Colecciones Universitarias (UMAC) del ICOM creado en 2001 sobre colecciones de todo el mundo es otra muestra de este cambio paradigmático en la museología y museografía. Y más específicamente sobre patrimonio histórico-educativo, en 2007 conviene mencionar la creación de la Rede Iberoamericano para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo (RIDPHE), que mantiene relación estrecha con la SEPHE. Muestra de ello es la celebración conjunta en 2016 de las VII Jornadas Científicas de la SEPHE y el V Simposium de la RIDPHE. Pero la red de colaboración de la SEPHE se amplía con la Società Italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (SIPSE), creada más recientemente, y que organizó su I Congresso Nazionale junto a las VIII Jornadas Científicas de la SEPHE en 2018 en Palma de Mallorca. En las últimas décadas hemos avanzado mucho en esta dirección.

---

22 Ramos Zamora, S. Ramos Zamora, S. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, *10* (1), 22-46. https://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5149

23 Moreno Martínez, P. L. (Ed.) (2018). Memoria escolar y patrimonio educativo. En, Moreno Martínez, P. L. (Ed.) *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao* (pp. 385-428). Valencia: Tirant Humanidades. Cfr. 175-176.

24 Carreño Rivero, M. (2007). Museología y museografía de la educación. En Escolano Benito (Ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007* (pp. 91-110). Berlanga de Duero: CEIMCE, p. 110.

Junto a este movimiento asociativo de estos últimos años, la publicación de diferentes obras[25], monográficos y la creación de revistas dedicadas específicamente al patrimonio histórico-educativo van a favorecer la consolidación y reconocimiento por la comunidad científica de este campo de estudio. La revista *Participación Educativa* en 2008, *Educatio Siglo XXI* en 2010, o en 2009 el lanzamiento de la revista digital especializada sobre patrimonio histórico-educativo *Cabás*, que conmemoramos en estas líneas, y más recientemente, en 2015, la *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, son una muestra sobre el interés que suscita la discusión e intercambio de conocimientos entre la investigación histórico-educativa y la conservación y difusión de su patrimonio histórico-educativo y cultural.

La proliferación de museos pedagógicos o museos de educación, en sus diferentes tipologías, entre los que se incluyen los museos virtuales, es un hecho, tal y como constata la obra coordinada por el profesor Pablo Álvarez sobre "Los museos pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad" publicada en 2016 que recoge una cartografía de museos de educación de toda España.

En estos momentos tenemos que preguntarnos por los desafíos inmediatos y de futuro que podemos aportar desde los museos de educación/pedagógicos y las contribuciones que se están realizando para la conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo. Considero que los museos de educación pueden ser una excelente plataforma para hacer *transferencia del conocimiento*. Invitaría a pensar y reflexionar desde la comunidad científica, en el uso social que podemos hacer de este patrimonio, no sólo por sus posibilidades historiográficas de cara a la investigación, en tanto que los museos de educación son espacio privilegiado para los historiadores/as de la educación porque desde una mirada más microhistórica nos acercan a la "caja negra" de la escuela, a los "restos etnológicos" de ésta, que en definitiva es una parte de la cultura escolar que los/as historiadores/as de la educación investigamos. Sin olvidar su importancia desde la didáctica del patrimonio histórico-educativo, los museos son "exponentes y recipientes de nuestra

25 Destacamos los libros de actas de las Jornadas Científicas de la SEPHE y además de algunas publicaciones de carácter nacional e internacional no señaladas anteriormente: Carrillo, I.; Collelldemont, E.; Martí, J. y Torrents, J. (2010). *Los museos pedagógicos y la proyección cívica Del patrimonio educativo*. Gijón: Trea; Meda, J. (2010). Musei della scuola e dell'educazione: ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole, *History of Education & Children's Literature, 2* (5), 489-501; Felgueiras, M.K. (2011). Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica, *Revista Brasileira de História da Educação, 1* (11), 67-92; Mogarro, Mª J. (2012/2013). Património educativo e modelos de cultura escolar na Historia da Educação em Portugal", *Cuestiones Pedagógicas, 22*, 67-102; Payá, A. y Álvarez, P. (2013). Historia y patrimonio de la educación 2.0: conocimiento compartido, recursos y propuestas didácticas. En, Espigado, G. *et al*. (eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 799-810). Cádiz: SEDHE y Universidad de Cádiz.

cultura patrimonial histórico-educativa"[26], son un magnífico recurso que debemos poner al servicio de la sociedad en su conjunto y deberían formar parte del ocio cultural. Es fundamental que trabajemos para que la opinión pública, no sólo los foros especializados en su estudio, se sensibilice ante el valor de la conservación del patrimonio histórico-educativo "como un elemento de identidad cultural y como fuente de inspiración y creatividad"[27] entendiendo el museo como "un centro de encuentro cultural educativo dirigido a toda la sociedad que ofrece información y conocimientos, oportunidades para el recuerdo, la emoción y el sentimiento"[28], pero también por su carácter terapéutico en tanto que los objetos que custodian los museos cumplen una función social, no sólo sirven para reconstruir nuestro pasado educativo, son en sí mismo objetos con historia propia que permiten que cualquier persona al observarlos pueda recurrir a su memoria, historia, patrimonio, identidad y educación, creando nuevos discursos sobre el patrimonio histórico-educativo. Siendo consciente de la complementariedad ineludible que mencionaba más arriba entre la historia de la educación y los estudios del patrimonio histórico-educativo, se hace necesario que los foros científicos de la SEPHE sean ese espacio en el que poder intercambiar experiencias e iniciativas desarrolladas en esta dirección sobre el turismo cultural que nos ayude a los que trabajamos en ellos a hacer más protagonista a la sociedad en su conjunto de su legado escolar.

La memoria de la educación de las mujeres a través de la revista *Cabás*

La revista *Cabás* no puede entenderse sin mencionar el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, más conocido como CRIEME. Creado en Polanco en 2005 con el objetivo de estudiar el pensamiento y evolución del sistema educativo en Cantabria además de ser un espacio de encuentro con la historia escolar de la región, posee una larga y dilatada trayectoria en el apoyo a los centros escolares en el estudio, análisis y difusión del legado escolar de esta comunidad. Destacan la diversidad de actividades que realizan, no sólo en la recuperación de materiales de antiguas escuelas de la región, sino también en la producción digital de unidades didácticas y en la elaboración de proyectos que fomentan la partici-

26 Ruiz Berrio, J. (2010). *Op. Cit.*, p. 150.

27 Álvarez Gómez, P. (2008/2009). Espacios educativos y museos de Pedagogía. Enseñanza y Educación. *Cuestiones Pedagógicas, 19*, 191-206, Cfr. 196.

28 Álvarez Gómez, P. Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico-educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro. *Revista América Patrimonio*. Educación Patrimonial.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/67064/rev_6_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

pación de la sociedad: familias, profesorado, instituciones, etc.[29] Sin duda, es un centro de referencia para los interesados en el patrimonio histórico-educativo.

En este escenario debemos destacar una de las iniciativas que mayor impacto tiene en la comunidad científica como es la revista *Cabás*. Editada semestralmente de forma digital tiene por objetivo publicar investigaciones, estudios o reflexiones sobre el patrimonio histórico-educativo, incorporando una mirada internacional en su difusión más allá de nuestras fronteras, con miras en Italia, Portugal, EEUU e Iberoamérica, principalmente. Misión sobradamente cumplida al haberse consolidado como una de las revistas pioneras en este ámbito. La labor de todos estos años, que alcanza a publicar ya su volumen 25, ha sido reconocida en 2020 con el Premio "Manuel Bartolomé Cossío" de la SEPHE en colaboración con el Instituto del Patrimonio Cultura de España, destacando entre otras razones el haber logrado combinar el rigor científico con el valor divulgativo y motivador30.

Pero, ¿qué ha aportado *Cabás* al estudio e investigación de la historia de la educación de las mujeres? Tradicionalmente el colectivo femenino ha estado ausente de las representaciones museísticas. El olvido ha teñido la historia de las mujeres31 algo que ha ido cambiando en las últimas décadas. Cada vez más nos encontramos con iniciativas que incluyen nuevas miradas y perspectivas museológicas que incorporan los discursos de género, favoreciendo una reconstrucción de la historia de las mujeres.

Sensible a esta necesidad historiográfica, la revista *Cabás* ha visibilizado a través de trabajos de distinta naturaleza a mujeres en su mayoría maestras, como protagonistas del patrimonio histórico-educativo. Por un lado, cabe destacar la mirada genealógica que ofrece sobre la historia de algunas mujeres anónimas. El giro subjetivo ha favorecido esta tendencia y ha dado lugar a escritos personales o "sobre las otras" que articulan los conceptos de experiencia, memoria y género. Es un ejemplo de cómo se construyen las subjetividades. Ya en su primer número publicado en el año 2009 arranca con un artículo sobre "Vivencias de una maestra rural", concretamente de María Pilar Terán Bravo, incluyendo fotografías, materiales de la escuela, redacciones de las niñas, pruebas objetivas para exámenes, bordados, etc, un conjunto de elementos que conformaron la cultura empírica de la escuela, reconstruyendo así la memoria de la educación de las mujeres. A este relato

---

29 Sáiz Gómez, J. M. (2016). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela. En, En, Álvarez Domínguez, P. (coord.). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad* (73-84). Gijón: Trea.

30 Web SEPHE. Premios: link: https://sephe.org/premio-manuel-bartolome-cossio-2020-patrimonio-historico-educativo/

31 Hobsbawn, E. (1987). El hombre y la mujer: imágenes a la izquierda. En, *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación de la clase obrera*. Barcelona: Crítica.

le siguen en el número 4 de 2010 la vida y obra de Matilda G. Serna, maestra de Villapresente (Cantabria); en el número 11 de 2014 se da voz a la maestra Piedad Lozano Guerra, y la escuela femenina en la que ejerció en Talavera la Real (Badajoz), destacando su labor a finales de los años 50. El número 10 de 2013, aparece Pilar Lerma, maestra de la graduada de niñas Macarena de Sevilla. También en el número 12 de 2014, se relatan las vivencias de María Luisa de Haro, maestra de Liérganes, que a través de algunas instantáneas de su vida nos ilustra con sus contribuciones a la educación de las gentes del pueblo. Por tanto, se contribuye a dar voz a maestras que ejercieron en las zonas más deprimidas y alejadas de la España más industrializada y moderna. Si seguimos analizando sus diferentes números, se amplía la mirada a otras partes del territorio peninsular, concretamente en el número 13 de 2015 en el que se recoge la vida de doña Pilar, maestra de posguerra en el Colegio Hontoria de Segovia, retratando también una escuela rural femenina de posguerra. En el año 2018 en el número 18, aparece el testimonio de Aurora Villa, pionera en la enseñanza de la educación física en España, además de alumna del Instituto-Escuela, después profesora de educación física y médico, y catedrática de oftalmología en la Universidad Central. Nos parece importante nombrar a todas ellas para reconocer cómo la revista demuestra una toma de conciencia y visibiliza como la actuación de estas mujeres en el ámbito público, deriva principalmente del concepto de "género" y eso es gracias a la lucha de muchas investigadoras dedicadas a la historiografía, la filosofía o las ciencias sociales. Recuperar estos retazos desconocidos de la memoria individual y colectiva de estas maestras, revela aprendizajes y unas formas de actuar que dan cuenta de las exclusiones, luchas y desafíos de las propias mujeres, es una forma de lucha contra la visión androcéntrica de la cultura. Así lo reflejan los trabajos publicados en el número 7 de 2012 sobre "alfabetizadoras voluntarias de adultas", acercándonos así a la educación no formal, o años después en el número 24 de 2020 sobre las Escuelas Hogar en los Institutos Femeninos en la provincia de Santander en la década de los años 50-60.

Otro aspecto interesante abordado en la revista es su interés por la construcción de las diferencias y del principio de coeducación, uno de los principios más igualitarios y democratizadores en la educación. En el año 2009 en el número 2 se ofrece un estudio sobre el caso concreto del magisterio en Sevilla de 1931-1945. Esta temática se ve completada con la excelente propuesta de una escuela coeducativa, publicado en el número 3 del año 2010 por la profesora Victoria Robles, centrada en analizar las propuestas educativas que el movimiento feminista de la transición democrática elaboró para cambiar la escuela, partiendo de la premisa de que la educación es una herramienta que ha cambiado la vida de las mujeres y la

coeducación es una "estrategia de cambio escolar y de erradicación del sexismo"[32].

También cabe señalar la conexión entre pasado y presente que se ofrece en un trabajo sobre "Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de educación infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado", publicado en el número 22 de 2019. Desde el concepto de identidad docente, se analiza la influencia familiar en la construcción de la identidad docente ligada al género. A través del método biográfico-narrativo se posibilita la intersubjetividad y la interpretación. Y es que, como afirma Elena Hernández "la identidad femenina es una experiencia sexual diferencial común, desplegadas según reglas y márgenes de acción diferenciados (siendo la clase y el estatus social muy decisivos), que forjan la percepción del mundo de las mujeres, la condiciona y la orientan, en cuanto a acción y producción cultural"33. Si bien, la recuperación de los legados femeninos no persigue la construcción de una herencia descontextualizada, sino reconocer los lazos que vinculan a las mujeres a la necesidad de hacer su propia historia y su presencia en las luchas del pasado. Otros ejemplos de ello los encontramos en los trabajos publicados por la profesora María José Rebollo desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Sevilla. Primero, en el número 3 de 2015 con la exposición "Aprendiendo a ser mujer en España del siglo XX. Una mirada desde el Museo". Es propiamente un trabajo que realiza una gran aportación a los discursos museográficos de la educación incluyendo la perspectiva de género. Éste se presenta como un espacio para la memoria y conservación del pasado de la escuela y también un espacio didáctico para la recreación crítica de la educación. Se complementa con un segundo trabajo publicado en el número 15 de 2016, "Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española". En esta ocasión la propuesta práctica vincula pasado y presente al trabajar desde el aula y analiza los estereotipos de género sobre los que se diseña el tratamiento publicitario del cuerpo de las mujeres, de sus rasgos de personalidad, de los espacios que habitan. Como afirma la propia autora, este tipo de actividades "contribuye a reconstruir los procesos históricos de formación de las mujeres a través del patrimonio material e inmaterial"34.

---

32 Robles Sanjuán, Victoria. (2010). Discursos y estrategias para un proyecto de escuela coeducativa en la transición española. Algunas fuentes para su estudio. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME), 3, 1-13* [http://revista.muesca.es/articulos3/145-discursos-y-estrategias-para-un-proyecto-de-escuela-coeducativa-en-la-transicion-espanola-algunas-fuentes-para-su-estudio]

33 Hernández Sandoica, E. (2020). Biografías de mujeres y giro subjetivo. En, Capel, R. Mª (Ed.). *Acción y voces de mujer en el espacio público* (p. 31-82). Madrid: Abada.

34 Rebollo, M.J. (2016). Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME), 15*, 167-176. [http://revista.muesca.es/experiencias15/365-mujeres-de-anuncio]

Por último, no queremos dejar de mencionar cómo se intenta incluir, aunque con menor presencia, algunos trabajos con perspectiva de género de carácter internacional. Por ejemplo, en el número 19 del año 2018, se expone "la importancia del género femenino en la literatura desde la construcción educativa en 1970-1980", realizado por Estela Socias, de la Universidad de Chile. Analiza críticamente la literatura como fuente de transmisión cultural, a partir de mujeres escritoras en Chile en esos años.

Después de este breve análisis de las aportaciones de la revista, especialmente a la reconstrucción de la memoria de la educación de las mujeres y su legado pedagógico, cabe felicitar a todo equipo de redacción por haber logrado durante todos estos años consolidar un compromiso firme con el patrimonio histórico-educativo y la cultura material de la escuela. Asimismo, es momento de invitar a sus editores a que prosigan con esta importante tarea de elaboración de discursos y prácticas que se sitúan en la museología y museografía crítica de la educación incluyendo la perspectiva de género. Reconstruir la memoria de las mujeres, destapando los olvidos y silencios que han perseguido las relaciones de las mujeres con su pasado histórico, es una tarea aún inacabada. Seguir rescatando las historias de mujeres educadoras anónimas, sus prácticas de vida, los discursos que las dirigieron y las construcciones lingüísticas constituidas a través de la cultura material e inmaterial de la escuela, sigue siendo necesario. Enhorabuena por vuestro trabajo y mis mejores deseos para los años venideros.

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la escuela

GOBIERNO de CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL