DELTA PUBLICACIONES



Territorio, patrimonio, escuela y desarrollo sostenible

XII Jornadas Científicas de la SEPHE
Teruel, 16 a 18 de junio de 2026

Estefanía Monforte • Luis M.ª Naya • Paulí Dávila (Eds.)

SERIE EDUCACIÓN

Colección "Memoria, historia y patrimonio educativo"

TERRITORIO, PATRIMONIO, ESCUELA Y DESARROLLO SOSTENIBLE

PROGRAMA Y RESUMEN DE LAS CONFERENCIAS, MESAS REDONDAS Y COMUNICACIONES

SERIE EDUCACIÓN

Coordinación general

Paulí Dávila. Catedrático. Universidad del País Vasco (España)

Colección "Políticas educativas y educación inclusiva"

Luis Miguel Lázaro. Catedrático. Universitat de València (España)

Colección "Innovación educativa, evaluación y TIC"

Ramón López. Catedrático. Universitat de València (España)

Colección "Memoria, historia y patrimonio educativo"

Luis María Naya. Catedrático. Universidad del País Vasco (España)

Comité Científico

Luis Enrique Aguilar. Universidade de Campinas (Brasil)

Rosa Bruno-Jofre. Universidad de Queens (Canadá)

Julio Cabero. Universidad de Sevilla (España)

Inmaculada Egido. Universidad Complutense de Madrid (España)

Juan Manuel Escudero. Universidad de Murcia (España)

Alejandro Mayordomo. Universidad de Valencia (España)

Jesús Molina. Universidad de Murcia (España)

Zaira Navarrete. Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Ángeles Parrilla. Universidade de Vigo (España)

Guillermo Ruiz. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

M. Teresa Santos Cunha. Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)

Antonio Viñao. Universidad de Murcia (España)

Cristina Yanes. Universidad de Sevilla (España)

TERRITORIO, PATRIMONIO, ESCUELA Y DESARROLLO SOSTENIBLE

XII Jornadas Científicas de la SEPHE
Teruel, 16 a 18 de junio de 2026

Estefanía Monforte García
Luis M.ª Naya Garmendia
Paulí Dávila Balsera
(Editores)

DELTA
PUBLICACIONES

FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Título: Territorio, Patrimonio, Escuela y Desarrollo Sostenible
Editores: Estefanía Monforte García, Luis M.ª Naya Garmendia y Paulí Dávila Balsera
ISBN: 979-13-991503-3-9
Edición: Primera
Año de edición: 2026
Páginas: 436
Formato: 21×29,7 cm
Área: Universidad
Materia(s): JN - Educación Pedagogía
Serie: Educación
Colección: Memoria, historia y patrimonio educativo

Editor gerente: Fernando M. García Tomé
Diseño de cubierta: Outdesign, Servicios editoriales
Imagen de cubierta: Antigua escuela de La Cuba en el Maestrazgo (Teruel). Foto: Luis M.ª Naya
Maquetación: Outdesign, Servicios editoriales
Desarrollo ebook: Outdesign, Servicios editoriales

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente
podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes
reprodujeren o plagiaren, en todo o en parte, una obra literaria, artística
o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.
Ninguna de las partes de esta publicación, incluido el diseño de cubierta,
puede ser reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma,
ni por ningún medio, sea electrónico, químico, mecánico, magneto-óptico,
grabación, fotocopia o cualquier otro, sin la previa autorización escrita
por parte de la editorial.

© 2026. Los autores

COMITÉ ORGANIZADOR

Estefanía Monforte García (Universidad de Zaragoza)

José Luis Castán Esteban (Universidad de Zaragoza)

Esther Edo Agustín (Universidad de Zaragoza)

Ana Gracia Gil (Universidad de Zaragoza)

Rosario Marta Ramo Garzarán (Universidad de Zaragoza)

Jesús Gerardo Franco Calvo (Universidad de Zaragoza)

Sofía Sánchez Giménez (Comarca del Maestrazgo)

María Lourdes Alcalá Ibáñez (Universidad de Zaragoza)

Paulí Dávila Balsera (Euskal Herriko Unibertsitatea)

Luis M. Naya Garmendia (Euskal Herriko Unibertsitatea)

COMITÉ CIENTÍFICO

Alberto Barausse
Universidad de Molise

Adrián Ponz Miranda
Universidad de Zaragoza

Alberto Nolasco Hernández
Universidad de Zaragoza

Alejandro Mayordomo Pérez
Universidad de Valencia

Ana Belén Abril Les
Universidad de Zaragoza

Ana Gracia Gil
Universidad de Zaragoza

Anna Ascenzi
Universidad de Macerata

Bienvenido Martín Fraile
Universidad de Salamanca

Carlos Sanz Simón
Universidad Complutense de Madrid

Carmen Agulló
Universidad de Valencia

Carmen Sanchidrián
Universidad de Málaga

Cristina Morandini
Universitá di Torino

Elena Domper Buil
Universidad de Zaragoza

Elisabetta Patrizi
Universidad de Macerata

Estefanía Monforte
Universidad de Zaragoza

Estefanía Ortas de Haro
Universidad de Zaragoza

Esther Edo Agustín
Universidad de Zaragoza

Francesca Pizzigoni
Universitá di Torino

Gabriel Parra Nieto
Universidad de Salamanca

Gabriela Ossenbach Sauter
UNED

Glòria Jové Monclús
Universidad de Lleida

Inmaculada González Falcón
Universidad de Huelva

Javier Castillo López
Universidad de Zaragoza

Javier de la Hoz Ruiz
Universidad de Zaragoza

Jesús Gerardo Franco Calvo
Universidad de Zaragoza

Joan Andrés Traver Martí
Universidad Jaime I

José A. Mañas Valle
MAE

José Luis Castán
Universidad de Zaragoza

José Miguel Sáiz Gómez
CRIEME

Juri Meda
Universidad de Macerata

Laura Gracia Sánchez
Universidad de Zaragoza

Luis M.ª Naya Garmendia
Euskal Herriko Unibertsitatea

Mark Lapiedra Ortega
Universidad de Lleida

M.ª del Mar del Pozo Andrés
Universidad de Alcalá de Henares

M.ª Lourdes Alcalá Ibáñez
Universidad de Zaragoza

Manuel Martí Puig
Universidad Jaime I

Marguerite Figeac
Universidad de Burdeos

María José Martínez Ruiz-Funes
Universidad de Murcia

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla

Paulí Dávila Balsera
Euskal Herriko Unibertsitatea

Pedro Luis Moreno Martínez
Universidad de Murcia

Pilar Lasheras Lanana
Universidad de Zaragoza

Rafael Royo Torres
Universidad de Zaragoza

Rosario Marta Ramo Garzarán
Universidad de Zaragoza

Rossella Andreassi
Universidad de Molise

Salvador Berlanga Quintero
Museo de Alcorisa

Sara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid

Sofía Sánchez Giménez
Comarca del Maestrazgo

Teresa Coma Roselló
Universidad de Zaragoza

Teresa Rabazas Romero
Universidad Complutense de Madrid

Tomàs Segarra Arnau
Universidad Jaime I

Vicente Peña Saavedra
Universidad de Santiago de Compostela

Víctor Juan Borroy
Universidad de Zaragoza

Virginia Domingo Cebrián
Universidad de Zaragoza

Xisca Comas Rubí
Universidad de Illes Balears

Yoandra Olivert Fernández
Universidad de Zaragoza

ENTIDADES COLABORADORAS

Universidad de Zaragoza

Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo

Cátedra Diputación de Teruel Educación y Territorio.
Universidad de Zaragoza

Instituto de Estudios Turolenses

Centro de Innovación, Formación e Investigación
en Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Fundación Universitaria Antonio Gargallo

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-Teruel.
Universidad de Zaragoza

Comarca del Maestrazgo

Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad de Zaragoza

Departamento de Educación, Cultura y Deporte
del Gobierno de Aragón

CONTENIDO

Sección 1.ª Cultura material y patrimonio escolar

Estudio del equipamiento existente en los gabinetes de física del siglo XIX en España a través de postales fotográficas 29

José Antonio Mañas Valle / Carmen Sanchidrián Blanco

Introducción 29
Desarrollo 31
Resultados y discusión 34
Conclusión 36
Referencias 37

El material didáctico en las propuestas para la enseñanza de la geometría de profesores normalistas en el plan de 1967 39

Sergio Colmena González / Encarna Sánchez Jiménez

Introducción 40
Desarrollo 40
- Materiales de dibujo y de tradición clásica 41
- Material fungible de uso común 42
- Mecanismos de oficios y sistemas articulados 42
- Vanguardia y el «laboratorio matemático» 43
  - Geometría analítica y juegos lógicos 43
  - Material estructurado 43
  - Recursos visuales y audiovisuales 43

Resultados y discusión 44
Conclusión 44
Referencias 45

Il telescopio di Vincenzo Caropreso e il gabinetto scientifico del liceo "duni" di matera tra otto e novecento: percorsi di narrazione e valorizzazione del patrimonio educativo in Italia 46

Michela D'Alessio /Lucia de Gregorio

Introduzione 47

L'istruzione classica nel meridione d'italia: il ginnasio-liceo "duni" di matera e il telescopio di caropreso 47
Metodologia della ricerca 48
Conclusioni 49
Bibliografia 49

El aula de náutica del I.E.S. Vicente Espinel como referente del patrimonio histórico-educativo de la ciudad de Málaga 51

Victoria Eugenia Álvarez Jiménez

Introducción 51
Desarrollo 52
Resultados y discusión 53
Conclusión 54
Referencias 54

Entre la innovación ofertada y la tradición instalada: inercia del mobiliario escolar en las aulas valencianas 56

Juan-Francisco Álvarez-Herrero

Introducción 57
Metodología 57
Resultados 57
Persistencia del mobiliario tradicional 57
Renovación parcial y convivencia de modelos 58
El significado histórico del color verde 58
Discusión: factores explicativos de la inercia 59
Limitaciones presupuestarias 59
Dimensión cultural y resistencias metodológicas 60
Experiencias minoritarias de transformación 60
Implicaciones para el patrimonio histórico-educativo 61
Conclusiones y propuestas 62
Referencias 63

Patrimonializar la experiencia escolar: biografías de objetos escolares en la formación inicial del profesorado 64

Sué Gutiérrez Berciano

Introducción 64
Marco conceptual 65
Cultura material escolar y memoria educativa 65
Patrimonialización y mediación educativa 66
Formación docente e identidad profesional 66
Fundamentación y diseño del itinerario de mediación patrimonial 66
Discusión y conclusiones 69
Referencias 69

La imagen animada en la recuperación del patrimonio inmaterial: metodología proyectual en el cine de no ficción con intención didáctica, de "la memoria de las manos" a "la frontera que une" 71

Alfonso Burgos Risco

Introducción 71
Desarrollo 72
Metodología proyectual como base 72
Protocolo de validación histórica. 73
Diseño técnico del recurso animado: niveles estéticos y morfología 73
Resultados y discusión 74
Análisis de la praxis: casos de éxito y su dimensión didáctica 74
Discusión: habilidades blandas e innovación tecnológica 75
Conclusión 75
Referencias 76

Las transparencias para ENOSCOP. Análisis y utilización en las aulas españolas (1970-1990) 77

M.ª José Martínez Ruíz-Funes

Introducción 77
Desarrollo 78
Los medios visuales en las aulas españolas 79
Las transparencias para ENOSCOP 79
Las transparencias para ENOSCOP y los niveles educativos 81
Resultados y discusión 81
Conclusión 82
Referencias 82

Mujeres, STEM y patrimonio de manualística escolar: aproximación al análisis de la representación femenina en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de educación primaria desde la transición hasta la actualidad 84

Virginia Guichot-Reina

Introducción 85
Desarrollo 86
Resultados y discusión 87
Conclusión 88
Referencias 88

I libri premio nelle scuole elementari torinesi di inizio novecento 90

Maria Cristina Morandini

Introduzione 90
Il ripristino di un'antica abitudine 91
I lavori della commissione 92

Tra etica e amor di patria 93
Indicazioni bibliografiche 94

Patrimonio escolar en la prensa femenina de la Segunda República (1931-1936) 96

Itziar Marcilla González / Isabel Grana Gil

Introducción 96
Desarrollo 97
Resultados y discusión 97
Construcciones escolares 98
Grupos escolares 98
Otros centros 98
Centros de formación femenina 98
Conclusión 100
Referencias 100

Scrivere la storia della cultura materiale scolastica d'oltremare: nuove fonti di ricerca 102

Domenico Francesco Antonio Elia

Introduzione 103
La riforma dell'istruzione coloniale (1936) 104
Limitare l'istruzione degli indigeni 104
Conclusioni 106
Referenze bibliografiche 106

Vigilar, registrar y castigar: la construcción del patrimonio histórico-educativo a través de los expedientes de inspección de Enrique Othón Díaz, Ciudad de México en 1934 109

Isabel Martínez Chouza / Bienvenido Martín Fraile

Introducción 110
Marco normativo: regulación y control de la educación privada 111
Vigilar: la inspección como práctica de control 112
Registrar: el expediente como construcción documental 112
Castigar: sanción y normalización 113
Discusión: tenciones entre el estado y la educación privada 113
Conclusión 114
Referencias 114

Cultura material y patrimonio escolar en las escuelas de enseñanza primaria de Málaga durante el primer tercio del siglo XX 115

Pedro José Jiménez Calvo / Carmen Sanchidrián Blanco

Introducción 116

Edificios escolares 116
Mobiliario escolar 117
Materiales didácticos 118
Conclusiones 119
Referencias archivísticas 120

Cultura materiale e patrimonio scolastico nei contesti migratori dell'otto e primo novecento. Il caso delle "scuole etniche" italiane nello stato di Santa Caterina del Brasile 122

Alberto Barausse / Deisi Quintana de Souza

Introduzione 122
Le origini e i primi sviluppo della scolarizzazione etnica nello stato di Santa Caterina 123
Gli aspetti materiali delle scuole 125
Conclusioni 127
Bibliografía 127

Difusión, prensa y propaganda de la exposición pedagógica del Primer Congreso Nacional de Educación Católica, Madrid 1924 128

Pedro L. Moreno Martínez

Introducción 128
El primer congreso nacional de educación católica 129
La exposición pedagógica aneja al primer congreso nacional de educación católica 130
Difusión y propaganda de la exposición pedagógica en la prensa católica: el siglo futuro, el universo y el debate 131
Conclusión 132
Referencias 133

Dal corpus al database. Un protocollo llm-assistito per l'analisi diacronica di temi trasversali: l'abbigliamento ne «i diritti della scuola» (1899-1940) 134

Florindo Palladino

Introduzione 134
Metodologia 135
Fase 1. Estrazione meccanica 135
Fase 2. Valutazione con intelligenza artificiale generativa 136
Categorizzazione induttiva 136
Risultati 136
Conclusioni 139
Riferimenti bibliografici 139

Sección 2.ª La escuela rural y el patrimonio material e inmaterial de la escuela

Memoria oral y visual de la escuela rural: el caso de las "escuelas de masías" en Morella 142

Manuel Martí Puig / Emma Dunia Vidal Prades

Introducción 142
Marco teórico 143
Investigación narrativa y enfoque biográfico 143
Memoria oral e historia de la educación 144
Escuela rural y territorio 144
Objetivos 145
Metodología 145
Acciones y desarrollo del proyecto 146
Resultados esperados 147
Referencias bibliográficas 147

Un objeto excepcional dentro del patrimonio histórico educativo: el himno del colegio como cuento identitario de la vida escolar. Un estudio de caso 149

Letterio Todaro

Una huella persistente en la memoria escolar: el himno del colegio 149
Un colegio renombrado y su identidad 150
El himno como reflejo identitario de la escuela. 152
Conclusión breve 154
Referencias 154

El impacto de la cultura en el desarrollo local, urbano y rural: las bandas de música como buenas experiencias educativas de sostenibilidad 155

Marina Haro Aragú / M.ª del Carmen Aragú Cruz

Introducción 156
Desarrollo 156
Cultura, sostenibilidad e identidad territorial 156
Las bandas de música como espacios de educación musical 157
Bandas de música y turismo cultural: el caso de málaga 157
Resultados y discusión 158
Conclusión 159
Referencias 160

La recreación del Dance de Fortanete: una actividad didáctica intergeneracional 161

Elena Fortea Monforte

Introducción 161
Desarrollo 162
Resultados y discusión 165
El impacto de la red de colaboración institucional y vecinal 167
Conclusión 167
Referencias 167

El Carnaval de Miguelturra (Ciudad Real) como patrimonio histórico inmaterial en el aula: una estrategia para el desarrollo territorial y la educación cultural 169

Francisco Manuel Peco Díaz

Introducción: el Carnaval de Miguelturra como patrimonio educativo 169
Desarrollo: metodología y reconstrucción histórica del ritual festivo 170
Marco metodológico y categorización de fuentes 170
El Carnaval de Miguelturra: resiliencia y singularidad del rito 171
Resultados y discusión: hacia una praxis didáctica del patrimonio inmaterial 172
La aplicación del modelo en el territorio: de la investigación a la praxis 172
Discusión: sostenibilidad cultural y desarrollo del territorio 173
Conclusión: la escuela como garante de la memoria y el desarrollo territorial 173
Referencias 173

¿Qué enseñan las ruinas de las escuelas rurales a un estudiante en educación? 175

Eugenio Otero Urtaza

Introducción 175
Las ruinas escolares en la conciencia histórica 176
Tres casos de ruinas escolares rurales de Lugo 177
Conclusiones 180
Referencias 181

Una microescuela como comunidad educativa 182

M.ª Jesús Llinares Císcar / Esther Gascón Llinares

Introducción 182
Construcción de la microescuela bordería: el edificio 184
Un nuevo estilo de escuela 185
Centro de referencia del teularet: la biblioteca bordería 185
Conclusiones 186
Referencias bibliográficas 186

La "Escuela Pepín Rodríguez" y su impacto en el territorio 188

Carmen Diego Pérez / Montserrat González Fernández

Introducción 188
Metodología 189
Ubicación y entorno de la "Escuela Pepín Rodríguez" 189
El edificio: patrimonio escolar transformado 190
Reestructuración del edificio y conversión en fundación benéfico-docente .. 191
La escuela se transforma en nacional unitaria 191
La escuela aspira a ser colegio de educación general básica 191
Conclusiones 192
Referencias 192

Las Escuelas de Barriada de Bizkaia y los museos escolares: innovadores laboratorios de aprendizaje 194

Karmele Artetxe Sánchez / Luis María Naya Garmendia / Paulí Dávila Balsera

La creación de las escuelas de barriada de Bizkaia 195
Museos escolares: laboratorios de aprendizaje 195
Resultados y discusión 196
Conclusión 198
Referencias 198

La scuola rurale sulle pagine de il Molise Magistrale: la stampa magistrale come spazio di dibattito 199

Valeria Miceli

Introduzione 199
La storiografia dell'educazione rurale in italia: modelli teorici e nuovi orientamenti 200
Analisi delle fonti locali: il caso de «il molise magistrale» (1908-1925) 201
Conclusioni 203
Bibliografia 203

L'istruzione femminile in Sicilia tra XVIII e XX secolo: il caso dell'Istituto Pietro Domina 205

Rita Baldi

Le origini e la fondazione del collegio di maria a petralia sottana 205
Trasformazioni e nascita dell'istituto magistrale "pietro domina" 206
Riferimenti bibliografici 207

Le scuole per adulti nelle carte dell'archivio storico dell'istituto scolastico "A. R. Dinardo" di Picerno (1947-1964): il contributo del patrimonio educativo all'identità culturale e sociale del Meridione d'Italia 209

Clelia Tomasco

Introduzione 209
Il corpus dei registri scolastici dei corsi per adulti: struttura e livelli di analisi 210
Scuole popolari e territorio: diffusione dei corsi tra stato e iniziativa privata. 211
La comunità scolastica: profili di alunni, maestri e direttori didattici..... 211
Pratiche di lettura e immaginario educativo nelle scuole per adulti..... 212
Conclusioni 213
Riferimenti 213

El juego y la educación artística en la escuela rural franquista en las Islas Baleares (1945-1969) a partir de fuentes orales 215

Carla Torres Seguí /Xavier Motilla Salas

Introducción..... 216
Las fuentes orales 216
Resultados..... 218
El juego..... 218
La educación artística..... 219
Conclusiones..... 220
Referencias 221

"Il primo incarico". Storia del patrimonio storico-educativo delle scuole rurali raccontata dai neo maestri del Molise del XX secolo 222

Rosella Andreassi / Valeria Viola

Introduzione 223
"Spazi arrangiati". Le scuole di campagna del secondo novecento in Molise..... 223
Le fonti orali e lo studio del patrimonio storico-educativo 224
La metodologia di raccolta delle fonti orali 225
Conclusioni 227
Bibliografia..... 227

La cultura materiale scolastica nei contesti rurali: una riflessione sulle fonti utili alla ricostruzione degli spazi educativi di campagna e di montagna nell'Italia tra otto e novecento 229

Michela D'Alessio

Introduzione 229
Metodologia della ricerca e valorizzazione del patrimonio 230
Le fonti per la ricostruzione della "scuola reale" 230

Il valore metodologico dei registri di classe 231
La quotidianità didattica tra le vette di montagna 231
Evoluzione del paradigma storiografico: dalla norma alla materialità 232
Riflessioni conclusive 232
Bibliografia 233

Essere maestre nelle scuole rurali nell'Italia giolittiana: le memorie di Marcellina Cappelli Bajocco 235

Nicole Panzera

Introduzione 235
La corrispondenza del fondo personale: consuetudini e fatiche delle maestre rurali 236
Verso la rappresentazione collettiva: riflessioni conclusive 238
Referencias 239
Fuentes archivísticas 240

¿Un modelo de maestro rural para la Segunda República? Una aproximación desde la memoria escrita del magisterio 241

Carlos Menguiano Rodríguez / María del Mar del Pozo Andrés

Introducción 242
¿Un modelo de magisterio rural para la segunda república?: aproximación desde las narrativas del magisterio 243
Un magisterio realista: limitaciones y posibilidades de la escuela rural 243
Un magisterio en formación permanente: apertura y cultura profesional 244
Un magisterio innovador: distintos modos de transformar la escuela rural 244
Un magisterio con proyección social: escuela y comunidad 245
Conclusión 246
Referencias 246

Objetos-huella y narrativas situadas: patrimonio histórico-educativo en la formación inicial del profesorado 248

Sué Gutiérrez Berciano / Laura Rodríguez Campo

Introducción 249
Enfoque metodológico y análisis del corpus narrativo 249
Principales resultados 250
El objeto como detonante narrativo 250
Formas de interpretación del objeto: registro descriptivo y registro crítico 251
La memoria oral como ampliación del significado patrimonial 252
Desplazamiento del rol del alumnado 253
Conclusiones 253
Referencias bibliográficas 254
Corpus empírico 254

Sección 3.ª Territorio y desarrollo sostenible

El Colegio Menor San Pablo de Teruel (1966-1998), un "centro residencial modélico"..... 257

Mónica Vázquez Astorga

Introducción..... 257
Un "centro residencial modélico" en Teruel..... 258
Proyecto de ampliación para "un proyecto digno y adecuado a nuestro proyecto educativo"..... 260
Conclusiones..... 263
Referencias..... 264

La depuración del magisterio en el espacio urbano y rural madrileño: un estudio territorial (1936–1945)..... 265

Andra Santiesteban

Introducción..... 265
Distribución territorial de los cargos y de las sanciones: capital frente a provincia..... 266
Conclusiones..... 269
Referencias..... 270

Estrategias para la didáctica del patrimonio cultural material e inmaterial de las masías en la comarca del Maestrazgo (Teruel) en alumnos de la ESO..... 272

Laura Domínguez Serrano

Introducción..... 272
Desarrollo..... 273
Resultados y discusión..... 278
Conclusión..... 278
Referencias..... 279

Pedagogías turísticas y nación en la escuela franquista: campañas escolares, patrimonialización del territorio y prácticas escolares (1966-1974). 280

Mikel Bermejo Malumbres

Introducción..... 280
Desarrollo..... 281
Resultados y discusión..... 282
Conclusión..... 284
Referencias..... 285
Documentos..... 285

Patrimonio y sostenibilidad en el corazón de Málaga 286
Nieves Vallejo Ortega

Introducción 286
Desarrollo 288
Patrimonio natural 289
Resultados y discusión 292
Conclusión 292
Referencias 292

Geografía poética y cartografía sensible del territorio: patrimonio, comunidad y desarrollo sostenible en el entorno rural de Teruel 293
Antonio Lucas-Alba / Sara Escriche Martínez / Eva Blasco Giménez

Introducción 294
Desarrollo 294
Resultados y discusión 295
Conclusión 297
Agradecimientos 298
Referencias 298

Memoria, territorio y justicia: patrimonio afrobrasileño y educación sostenible en la región portuaria de Río de Janeiro 299
Claudia Gonçalves de Lima

Bibliografía 303

Sección 4.ª Los museos y el patrimonio histórico-educativo

El área de patrimonio natural, social y cultural canario: un ejemplo de política activa en educación patrimonial 305
Echedey Basso Falcón

Introducción 305
Nacimiento de la figura coordinadora: un ejemplo de política activa en educación patrimonial 306
Datos analíticos en curso y evidencias preliminares 308
Conclusión 310
Referencias 310

Legado de la enseñanza de geología en el colegio universitario de Teruel 312
Rafael Royo-Torres / Adrián Ponz-Miranda / Alfonso Burgos-Risco

Introducción 312

Desarrollo histórico de los estudios universitarios y el colegio universitario de Teruel 313
Resultados..... 315
Conclusión 316
Referencias 316

Documento para contratación de maestras (1923): una falsificación en el Museo Complutense de Educación 317

Jaime del Rey Tapia

Introducción..... 317
Desarrollo 318
Resultados y discusión..... 324
Conclusión 325
Referencias 325

Arte y ciencia. Una mirada educativa distinta 326

José Antonio Mañas Valle / Manuel López Mestanza

Introducción..... 326
Desarrollo 328
Resultados y discusión..... 332
Conclusión 333
Referencias 334

Infancia y educación en el siglo XIX: una propuesta de aprendizaje a través de los museos y su patrimonio 336

María Dolores Molina Poveda / Victoria E. Álvarez Jiménez

Introducción..... 336
Historia de la educación y educación patrimonial 337
Historia de la infancia y museos: propuesta de enseñanza-aprendizaje..... 338
Conclusión 340
Referencias 340

Los museos y la historia de la educación: una relación por reforzar 342

Camrn Sanchidrián Blanco / Mónica Torres Sánchez

Introducción..... 342
Marco teórico: patrimonio educativo, historia pública y pedagogía museística.. 343
Objetivos y líneas de trabajo 345
Conclusión 346
Referencias 346

El estudio del patrimonio histórico-educativo como factor de renovación historiográfica: el caso italiano (2000-2025)..... 348

Juri Meda

Introducción..... 348
Desarrollo 349
Resultados y discusión..... 352
Referencias 352

Presencia de los museos pedagógicos en la revista *Cabás* (2009-2025) .. 354

María Dolores Molina Poveda

Introducción..... 354
Desarrollo 355
Resultados y discusión..... 356
Conclusión 360
Referencias 361

Un recorrido por la historia de la educación a través de los museos malagueños 363

Cristina Redondo Castro / Isabel Grana Gil

Málaga como ecosistema museístico 363
Museos e historia de la educación 367
Museos de arte 367
Museo histórico 367
Museos de etnografía y cultura popular..... 367
Museos de ciencia y técnica 368
Museos de artes aplicadas y decorativas..... 368
Museos biográficos y casas museo 368
Ecomuseos o museos del sitio 369
Museos experienciales..... 369
Conclusiones..... 369
Referencias 369

Los museos y las mujeres desde la historia de la educación 371

Victoria Eugenia Álvarez Jiménez / María Dolores Molina Poveda

Introducción..... 371
Desarrollo 372
Resultados y discusión..... 372
Siglo XVIII: Ana María de Soto (Museo Naval de San Fernando)..... 373
Siglo XIX: Vestido romántico de 1830 del Museo del Traje 374
Siglo XX: María del Pilar Fernández Vega..... 375
Conclusión 376
Referencias 376

Musealización del patrimonio educativo con perspectiva de género: la exposición «mujeres que impulsan cambios en la educación» como estrategia de difusión en la formación universitaria 377

Sara Ramos Zamora / Teresa Rabazas Romero / Carlos Sanz Simón

Introducción..... 378
"Mujeres que impulsan cambios en la educación. Sus voces en el congreso pedagógico hispano-portugués-americano, 1892". Una propuesta didáctica sobre la historia de la educación de las mujeres en el Museo Complutense de Educación (MCE) 379
Objetivos generales de la exposición..... 379
Diseño y elaboración de la exposición..... 380
Difusión y divulgación de la actividad museográfica en el contexto universitario 383
Conclusión 384
Referencias 385

Entre bordados, muñecas de trapo, recortables y cuadernos: repensando el legado patrimonial educativo a través de objetos escolares femeninos..... 386

Pablo Álvarez Domínguez

Introducción..... 386
El patrimonio educativo en clave de género: objetos escolares que hablan sobre memoria e identidad de niñas y mujeres 388
Resultados y discusión..... 389
Conclusión 391
Referencias 391

Navas del Madroño: un pueblo con misión..... 393

Ricardo Villegas Moreno

Introducción..... 393
Un recorrido por las "escuelas viajeras"..... 394
Cultura en acción: "teatro del pueblo" y "noche en blanco" 396
Conclusiones..... 398
Bibliografía..... 399

Acontecimiento, rizoma y movilización del conocimiento: el proyecto de museización de la escuela republicana de Almenar..... 400

Mark Lapiedra-Ortega / Glòria Jové Monclús /Meritxell Simón-Martín

Introducción..... 401
Desarrollo 402

Resultados y discusión 403
Conclusión 406
Referencias 407

El devenir nómada de los materiales pedagógicos de los museos 408

Glòria Jové Monclús / Mark Lapiedra-Ortega / Tomás Segarra-Arnau
Juan Andrés Traver-Martí

Introducción 409
Desarrollo 410
Resultados y discusión 411
Conclusión 415
Referencias 416

Patrimonio histórico-educativo en la comunidad valenciana: diagnóstico de una ausencia museística 417

Juan-Francisco Álvarez-Herrero

Introducción 418
Metodología 418
Resultados: mapa del patrimonio histórico-educativo valenciano 418
Espacios museísticos consolidados 418
Iniciativas singulares y proyectos emergentes 418
Patrimonio disperso y memoria invisible 420
Discusión: déficits estructurales y desafíos 421
Ausencia de red y coordinación institucional 421
Limitaciones de accesibilidad y visibilidad 421
Comparativa con otras comunidades autónomas 421
Conclusiones y propuestas 422
Referencias 422

Innovazione e storia: i percorsi didattici all'interno del museo della scuola 424

Rossella Andreassi

Introduzione 424
Fondamenta della didattica museale proposta 425
I percorsi didattici: fare storia attraverso gli oggetti 426
Multimedialità, accessibilità e nuove forme di partecipazione 428
Conclusioni 429
Bibliografia 429

Más allá de la exposición: los museos pedagógicos como espacios de reflexión..... 431

Carla Torres Seguí

Introducción: el punto de partida..... 431
Enfoque teórico-conceptual y selección del corpus documental..... 432
Resultados: líneas de reflexión emergentes..... 433
Conclusión 434
Referencias 434

INTRODUCCIÓN

ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0003-1576-6749

"Hay algo más que hacer que construir escuelas.
Hay que defenderlas, infundirles calor y vida."

(Luis Bello, *Viaje por las escuelas de España*, 1926)

En el marco de la celebración en Teruel de las XII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), este libro de actas recoge el trabajo y las aportaciones de los investigadores e investigadoras que se han dado cita en el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, entre los días 16 y 18 de junio de 2026. Estas Jornadas, reafirman el compromiso de la SEPHE con la promoción del estudio, la conservación y la difusión del patrimonio histórico-educativo.

Bajo el título *Territorio, Patrimonio, Escuela y Desarrollo sostenible*, las Jornadas han puesto el foco en la estrecha relación entre la escuela y su entorno, entendiendo el territorio como un espacio generador de cultura, identidad y comunicación educativa. La escuela, históricamente enraizada en su contexto, se presenta como un elemento clave para comprender los procesos de desarrollo social, especialmente en el ámbito rural, donde ha desempeñado un papel fundamental en la configuración de comunidades y en la transmisión de saberes.

En este sentido, el patrimonio histórico educativo se configura como un instrumento esencial para analizar la evolución de la cultura escolar desde una perspectiva material e inmaterial, permitiendo recuperar la memoria de la escuela y valorar su contribución a la construcción de identidades colectivas. Asimismo, estas Jornadas han querido incorporar enfoques innovadores, como la historia material de la escuela, para profundizar en el estudio de los objetos, los espacios y las prácticas educativas en relación con los desafíos contemporáneos, entre ellos la sostenibilidad y el desarrollo territorial.

El programa científico de estas Jornadas se ha articulado en torno a cuatro secciones temáticas que estructuran y dan coherencia al conjunto de contribuciones recogidas en este volumen.

En primer lugar, la sección dedicada a la cultura material y al patrimonio escolar reúne investigaciones centradas en los elementos tangibles que han configurado la historia de la educación. Desde el análisis de edificios escolares y su arquitectura hasta el estudio del mobiliario, los materiales didácticos y los documentos escolares, los trabajos aquí incluidos ponen de manifiesto el valor de estos testimonios como fuentes para comprender la evolución de las prácticas pedagógicas.

En estrecha relación con ello, la segunda sección dirige la mirada hacia la escuela rural y el patrimonio material e inmaterial asociado a estos contextos. Las aportaciones destacan el

papel de la escuela en la construcción de identidades locales, recuperando tanto los recursos educativos como las memorias y experiencias de docentes y alumnado, y subrayando su relevancia en territorios marcados por procesos de transformación y despoblación.

Por su parte, la tercera sección se orienta hacia el análisis del territorio y el desarrollo sostenible, abordando la interacción entre espacio geográfico, educación y patrimonio. En ella se recogen estudios que exploran estrategias de valorización del patrimonio histórico-educativo y su potencial como motor de desarrollo, tanto en entornos rurales como urbanos, incorporando una mirada contemporánea a los retos de sostenibilidad.

Finalmente, la cuarta sección centra su atención en el papel de los museos en la conservación, investigación y difusión del patrimonio histórico educativo. Los trabajos presentados abordan la creación y gestión de museos escolares y pedagógicos, los procesos de musealización de materiales y las iniciativas de educación patrimonial, destacando su función como espacios de mediación entre el pasado educativo y la sociedad actual.

La respuesta de la comunidad científica a esta convocatoria ha sido muy significativa, tanto por el número de propuestas recibidas como por la diversidad de enfoques y perspectivas. Las contribuciones incluidas en este libro ponen de manifiesto el dinamismo y la consolidación del campo del patrimonio histórico educativo, así como el compromiso de quienes trabajan en su estudio, protección y difusión.

De manera particular, el contexto territorial en el que se celebran estas Jornadas, vinculado a áreas afectadas por procesos de despoblación, aporta un marco especialmente relevante para reflexionar sobre el papel de la escuela y del patrimonio educativo en el desarrollo sostenible y en la revitalización de las comunidades locales. En este sentido, las experiencias presentadas contribuyen a repensar el valor social, cultural y educativo del patrimonio en clave de futuro.

Para finalizar, el comité organizador desea expresar su agradecimiento a todas las personas e instituciones que han hecho posible la celebración de estas XII Jornadas Científicas. En particular, queremos reconocer la implicación de los ponentes y asistentes, cuya participación activa ha contribuido decisivamente al enriquecimiento de los debates y al avance del conocimiento en el ámbito del patrimonio histórico educativo.

De manera muy especial, manifestamos nuestro más profundo agradecimiento a la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) y a la Fundación Universitaria Antonio Gargallo, cuyo apoyo decidido, implicación constante y compromiso han sido fundamentales para hacer posible la celebración de este encuentro. Sin su respaldo, estas Jornadas no habrían podido llevarse a cabo en las condiciones que hoy las definen.

Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento a las demás entidades que han colaborado en la organización y desarrollo de este evento: la Comarca del Maestrazgo, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la Cátedra Diputación de Teruel Educación y Territorio, el Instituto de Estudios Turolenses, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, el Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. El apoyo de todas ellas ha contribuido de manera decisiva al éxito de estas Jornadas y a su consolidación como un espacio de referencia en el estudio del patrimonio histórico educativo.

Sección 1.ª Cultura material y patrimonio escolar



Cañada de Benatanduz (Teruel).

Estudio del equipamiento existente en los gabinetes de física del siglo XIX en España a través de postales fotográficas

Study of the equipment existing in 19th-century physics laboratories in Spain through photographic postcards

JOSÉ ANTONIO MAÑAS VALLE
Universidad de Málaga
Director del Museo Andaluz de la Educación. Alhaurín de la Torre (Málaga)
https://orcid.org/0009-0007-8274-3092

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0003-4208-2182

Resumen

El objetivo de esta aportación es presentar un proyecto de investigación sobre la historia, funciones y valor educativo de los gabinetes de Física creados en el siglo XIX en España. El análisis se realizará a través de tarjetas postales ilustradas, centrándose especialmente en su contenido y uso entre los siglos XIX y XX, y en su comparación con los fondos del Museo Andaluz de la Educación.

Palabras clave: gabinetes de física, instrumentos científicos, cultura material, enseñanza secundaria, siglos XIX-XX.

Abstract

The aim of this contribution is to present a research project on the history, functions, and educational value of the Physics cabinets created in 19th-century Spain. The analysis will be carried out using illustrated postcards, focusing particularly on their content and use between the 19th and 20th centuries, and comparing them with the holdings of the Andalusian Museum of Education.

Keywords: physics cabinets, scientific instruments, material culture, secondary education, 19th-20th centuries.

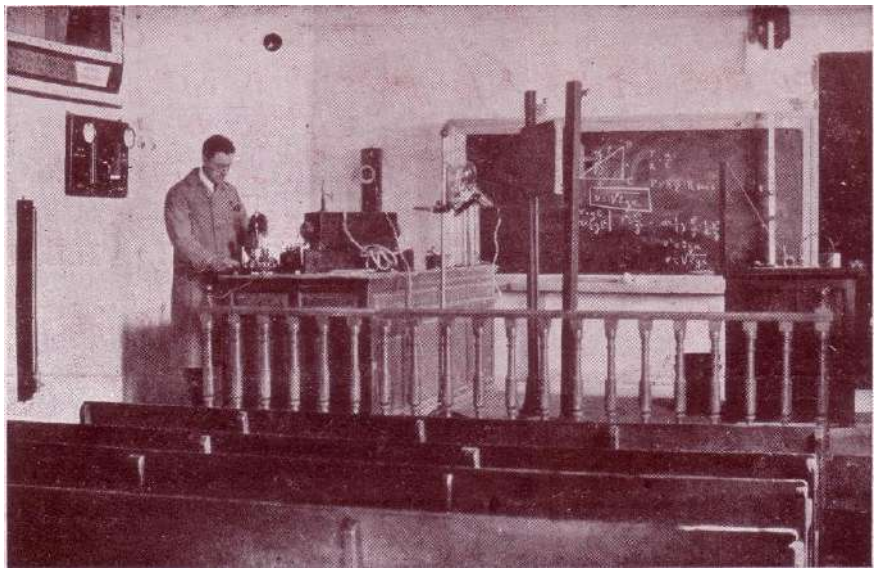
INTRODUCCIÓN

La Historia de la Ciencia va unida estrechamente a la Historia de la Educación, y viceversa. Por ello tenemos la necesidad de analizar sus producciones, los elementos académicos y sociales derivados de la misma y su evolución. Esta labor tiene mucha importancia desde un punto de vista epistemológico, porque la dimensión histórica está presente en toda construcción del conocimiento.

Los instrumentos científicos históricos forman parte del legado cultural de la Ciencia. Se han conservado a lo largo del tiempo y del espacio geográfico y son hoy día una fuente

de conocimientos sobre diversos aspectos de las sociedades y de las ciencias en los siglos XVIII y XIX (Bertomeu Sánchez *et al.*, 2011).

Imagen 1. Clase de física del Profesor Rodeja "Instituto Gaona" (Málaga).



Fuente: Archivo IES Vicente Espinel. Málaga.

Estos objetos fueron empleados para la formación y la investigación de generaciones de personas que nos precedieron. Los disfrutaron durante sus estudios en centros educativos de países alejados, con diferentes culturas y lenguas (Guijarro Mora, 2018). Un ejemplo de transversalidad temporal y espacial indiscutible. Fabricados principalmente en industrias tecnológicas ubicadas en Europa fueron enviados por los fabricantes y sus proveedores a los rincones más alejados y exóticos de América, Asia e incluso África.

A través de un enfoque histórico-iconográfico se analiza su evolución desde sus orígenes en Europa, su aplicación en la enseñanza de las ciencias, su función simbólica en la construcción de imaginarios pedagógicos y su conservación como patrimonio visual. Por otro lado, y a partir de una muestra representativa de postales ilustradas, se intentará ratificar el inventario de material científico de los gabinetes de Física del siglo XIX. Se desea conocer su evolución, así como el número y tipo de sus instrumentos científicos y el uso académico e investigador que se les dio por las personas que los crearon y emplearon.

Imagen 2. Inventario 1858 "Instituto Gaona" (Málaga).



Fuente: Víctor M. Heredia Flores. Málaga.

Se utiliza como base de partida un inventario tipo, publicado en la normativa oficial de la época, chequeado y corroborado más tarde con cada caso concreto de Instituto histórico, y se coteja esta información con la realidad visible a través de las citadas postales de época.

Se contrastan los datos teóricos extraídos de fuentes documentales como legislación o manuales, con lo que realmente había en los gabinetes y se analiza si todos estaban dotados realmente del mismo material científico y tecnológico o el equipamiento existente dependía de otras circunstancias relacionadas con la zona geográfica (norte, centro o sur del país) y la situación social y económica del entorno, si era distinta según la ubicación dentro de la misma provincia (capital y una localidad menor) o variaba en relación con el tipo de centro (público o privado).

Es un ámbito poco investigado y existe una duda razonable sobre la verdadera realidad de estos espacios, lo que abre posibles líneas de investigación. Dado que apenas se conservan fotografías de los gabinetes de física, realizadas por profesionales contrastados, se utilizarán postales de época en las que se analizarán los aparatos que aparecen y se digitalizarán creando un banco de imágenes "ad hoc". Tras la visualización minuciosa de cada imagen, extrayendo datos ajustados a una serie de indicadores y parámetros técnicos fijados de antemano, se creará una base de datos que facilite el análisis posterior.

DESARROLLO

Bajo esta premisa se ha tratado de:

- Describir la evolución en el siglo XIX y posteriores de determinados aspectos concretos sobre la Historia de la Ciencia vinculada a la Historia de la Educación, para hacerla más visible y, al conocerla y reflexionar sobre ella, reforzar sus fundamentos y evolución.
- Promover el estudio sobre este material científico histórico, mediante la creación de una futura base de datos de imágenes, y plataforma virtual, construida para que

sirva de referente a investigadores e instituciones de otros centros de nuestro país y que complete la red de estudio existente sobre esta materia de otras Universidades.

- Realizar los análisis necesarios sobre algunos de los Gabinetes de Física en centros educativos españoles creados desde mitad del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX desde distintas dimensiones disciplinares. Su base institucional donde se ubicaron (Institutos, Colegios, Academias Militares o de otra índole), las estructuras de educativas que emplearon estos medios (catedráticos, demostradores, alumnado), y la renovación continua del conocimiento producido por la disciplina (docencia, investigación, fundamento epistemológico, métodos de investigación).
- Servir como referencia para la planificación prospectiva y para establecer una agenda de investigación. Así, se estudia si todos los gabinetes de física estaban dotados realmente del mismo material científico y tecnológico o de qué dependía el equipamiento existente.

Imagen 3. Gabinete de física "Colegio San Estanislao" (Málaga).



Fuente: Andrés Fabert. Editor/Fotógrafo. Valencia.

El objetivo de este trabajo es "contrastar los datos teóricos extraídos de los medios documentales mencionados, con la realidad existente en los gabinetes".

Se utiliza como base de partida un inventario tipo, publicado en la normativa oficial de la época, chequeado y corroborado más tarde con un caso concreto de Instituto histórico, y finalmente se coteja esta información con la realidad visible de la época. Se trata de:

- Buscar y analizar, a través de las imágenes de postales originales del siglo XIX y XX, y otras fuentes documentales, el contenido material real de los gabinetes de física de los centros educativos creados en el periodo 1845-1940.
- Poner en relación estos gabinetes científicos con el periodo histórico y la legislación vigente en ese momento.

- Realizar un análisis mixto (estadístico y de contenido) de dichos gabinetes científicos desde el recorrido histórico de la disciplina.
- Ver la difusión científica de los estudios sobre estos gabinetes científicos encontrados y la continuidad de sus líneas de investigación.

Para corroborar la hipótesis de partida se siguen las etapas habituales de un método científico clásico. Un importante hándicap en esta propuesta es que apenas se conservan fotografías reales, realizadas por profesionales contrastados, en este ámbito cultural. La fotografía a finales del siglo XVIII y principios del XIX tenía aún un carácter iniciático, artesanal, experimental y relacionado con observaciones generales y capturas del mundo.

Más adelante, avanzado ya el siglo XIX y en el XX, sí se crea una industria floreciente, popular y rica, vinculada con la conservación y disfrute de recuerdos personales con imágenes, de lugares, paisajes, monumentos y ciudades, de publicidad de negocios y empresas diversas, de eventos y acontecimientos públicos, de periodismo de sucesos, etc.

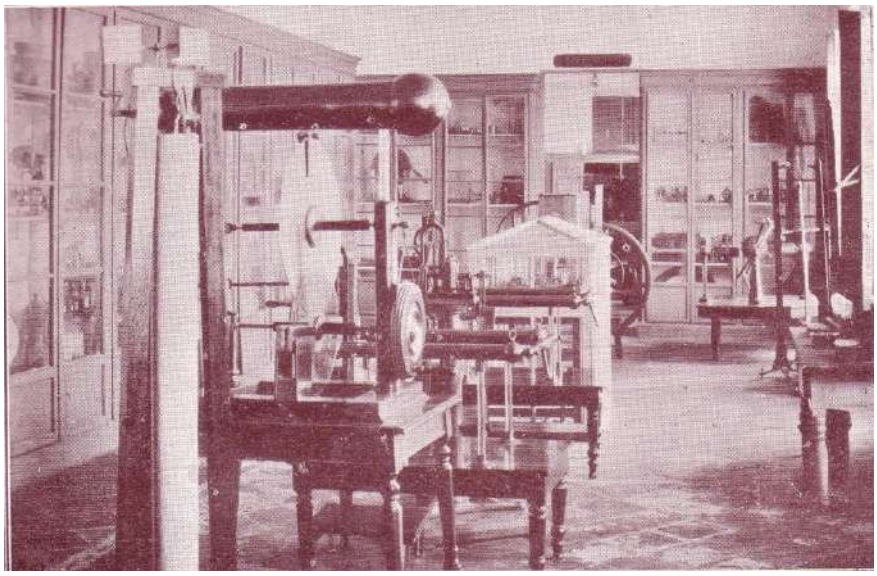
Imagen 4. Gabinete de física "Escuelas Pías" (Zaragoza).



Fuente: Unión Postal Universal. Fototipia Thomas. Barcelona.

En este contexto aparecen las llamadas "postales" temáticas. Llega a ser habitual que algunos centros educativos de "especial relevancia" por su larga historia, su fama académica, alumnado ilustre, amplia y rica dotación de medios materiales, técnicos y humanos, claustro insigne, etc., edite y venda "postales" de sus instalaciones al alumnado y familias.

Imagen 5. Gabinete de física "Instituto Gaona" (Málaga).



Fuente: Archivo IES Vicente Espinel. Málaga.

En ellas se mostraba casi en su totalidad el recinto. Era una práctica habitual fotografiar los gabinetes de física y de historia natural, o los laboratorios de química, pero sin público. Colocaban estratégicamente por niveles los aparatos, productos, mecanismos..., de forma que todo fuera lo más visible posible dentro de la pequeña imagen rectangular de la postal. Se trataba de mostrarle al público destino de la publicidad que eran sitios habituales de trabajo corriente, y que el equipamiento estaba disponible para el día a día del alumnado y profesorado.

Para desarrollar este proyecto, se ha localizado y adquirido una muestra, lo suficientemente representativa y válida, de imágenes históricas originales y se ha acometido un análisis detallado de cada ejemplar de la serie. Tras la visualización minuciosa de cada imagen, se extraen numerosos datos ajustándose a una serie de indicadores y parámetros técnicos fijados de antemano por el investigador. Posteriormente se ha tabulado esa información en tablas creadas *ad-hoc*", se han realizado consultas e informes adecuados, y en paralelo se ha digitalizado este material gráfico para la creación de un banco de imágenes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio comparativo entre todas las imágenes captadas nos ha proporcionado las herramientas necesarias para afrontar con éxito la etapa final de la investigación. Así, se podrán inferir ciertas conclusiones aceptables, que pudieran dar una respuesta plausible a la hipótesis inicial, corroborándola o negándola.

Todo este patrimonio vive desde mediados del siglo XX una etapa de gran consideración y valoración (García & Mayoni, 2013). En Europa, y también en España, se han iniciado y culminado ambiciosos proyectos para rescatar, restaurar y exponer estos antiguos objetos. Objetos que durante décadas fueron considerados carentes de un uso

relevante y que permanecieron olvidados en viejos almacenes de los centros educativos (Bertomeu Sánchez *et al.*, 2011; García Belmar *et al.*, 2002; Simón Castell *et al.*, 2002).

Como puede constatarse, el análisis de los conocidos gabinetes científicos históricos creados en el siglo XIX en España, en concreto los de Física, forma parte de los rasgos de la Historia de la Educación que se incluye en numerosos proyectos de investigación de largo recorrido tanto a nivel nacional como internacional (Fernández González & Sánchez-Tallón, 2013). Se han expuesto y defendido ponencias y trabajos de campo sobre esta temática en Jornadas y Congresos tan relevantes como SEPHE o ISCHE, que han contado con mesas redondas y paneles por más de 100 aportaciones de diferentes países europeos (Moreno Martínez, 2020).

Imagen 6. Vitrinas con instrumentos científicos "Museo Andaluz de la Educación" (Alhaurín de la Torre-Málaga).

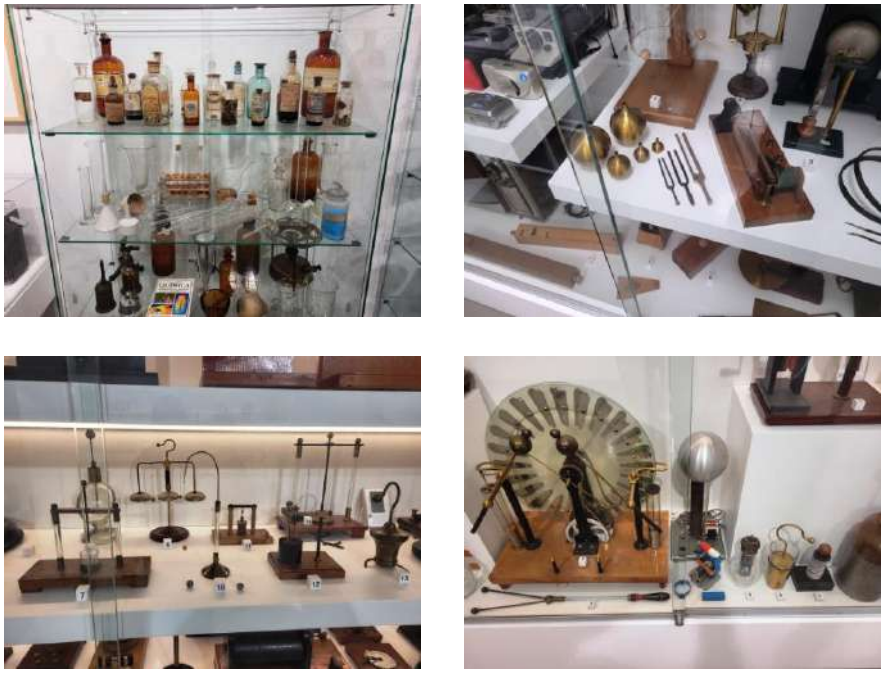


Fuente: José A. Mañas Valle. Málaga.

Hoy día, como ya manifestamos en otros artículos publicados (Mañas Valle & López Mestanza, 2021, 2022; Mañas Valle *et al.*, 2024), forman parte de las colecciones expuestas en los mejores museos científicos, tecnológicos y educativos de Europa y América. (García Belmar *et al.*, 2002; Sendra Mocholí *et al.*, 2001)

En ellos se muestra a las nuevas generaciones de jóvenes cómo fue la educación científica en décadas precedentes. Cómo avanzó la Ciencia, sus grandes descubrimientos, éxitos y fracasos, los métodos educativos al uso, la preparación del profesorado que impartía las materias o que dirigía las cátedras de física y/o química, e igualmente el nivel social, cultural y económico del entorno de los centros y el tipo de sociedad que enviaba a sus hijos a formarse.

Imagen 7. Vitrinas con instrumentos científicos "Museo Andaluz de la Educación" (Alhaurín de la Torre-Málaga)



Fuente: José A. Mañas Valle. Málaga.

A finales del primer cuarto del siglo XXI, quizás casi 200 años más tarde del momento en que fueron creados, han adquirido un elevado valor económico y levantan su voz callada de décadas para contarnos una historia de nuestra propia evolución humana. Ahora se ponen en valor, se estudian sus usos y aplicaciones didácticas, se ubican en espacios modernos, bien iluminados, protegidos de circunstanciales accidentes o expolio, y a la vista del alumnado y profesorado, quizás, de aquellos mismos antiguos institutos, universidades, observatorios, etc. Sirven de ejemplo de la dedicación, esfuerzo y trabajo de sus diseñadores, fabricantes, comercializadores, y en el último escalón el alumnado y profesorado que los emplearon en la doble tarea de enseñar y aprender las leyes y principios de la Física y la Química.

CONCLUSIÓN

La motivación inicial, y uno de los objetivos particulares de este estudio, es confirmar si el MAE es un espacio expositivo representativo de aquella etapa histórica en la que se avanzó desde una educación científica basada en teorías clásicas escolásticas, con un aprendizaje memorístico dónde todo se fiaba a la palabra del catedrático de turno y con medios muy primitivos, hacia una nueva física experimental, basada en la evidencia, en la práctica real, en la adquisición de conocimientos por la demostración y el uso, dónde el alumnado conocía y veía delante de sus propios ojos los hechos motivo de estudio, dónde los principios y leyes de la naturaleza, y por ende de la física y la química, se corroboraban mediante demostraciones fehacientes, y dónde más tarde, avanzado ya el siglo XX, pudo incluso participar activamente en las propias experiencias.

En un siguiente paso se desea comparar y aplicar los resultados obtenidos hasta aquí a un caso singular e inédito. Una nueva hipótesis complementaria:

- ¿Dispone la sala de Ciencias del Museo Andaluz de la Educación (MAE) de un inventario de piezas históricas, instrumentos científicos de la física clásica, a la altura de las dotaciones existentes en los antiguos Gabinetes Experimentales de los Institutos históricos creados en el siglo XIX en nuestro país?
- ¿Es comparable este inventario de piezas en su diversidad, calidad y número a los antiguos?

Para dar respuesta a todas estas cuestiones seguimos trabajando.

REFERENCIAS

Bertomeu Sánchez, J. R., Cuenca Lorente, M., García Belmar, A., & Simón Castell, J. (2011). Las colecciones de instrumentos científicos de los institutos de enseñanza secundaria del siglo XIX en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 30,* 167-193. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3908470

Fernández González, M., & Sánchez-Tallón, J. (2013). Los instrumentos antiguos de los gabinetes de física: Propuesta de clasificación y estudio comparativo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *31*(2), 231-249. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4317184

García Belmar, A., Bertomeu Sánchez, J. R., & Simón Castell, J. (2002). Los orígenes de la colección de instrumentos científicos de la Universitat de València. En J. R. Bertomeu Sánchez & A. García Belmar (Eds.), *Abriendo las cajas negras: Colección de instrumentos científicos de la Universitat de València* (pp. 219-244). Universitat de València, 2002. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5413108

García, S. V., & Mayoni, M. G. (2013). Las colecciones de enseñanza científica como fuentes para la historia de la ciencia. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos: (REFA)*, *4,* 110-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10033401

Guijarro Mora, V. (2018). Artefactos y acción educativa: La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930). Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=738135

Mañas Valle, J. A., & López Mestanza, M. (2021). La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación. *Cabás*, *26*, 235-248. https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.67.45.008

Mañas Valle, J. A., & López Mestanza, M. (2022). Dando "voz" a los instrumentos científicos históricos. *Cabás*, *28,* 113-134. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.21.64.009

Mañas Valle, J. A., & López Mestanza, M. (2024). La ciencia que cambió el mundo. En G. Parra Nieto, A. Gómez Gonçalves, J. Cruz Rodríguez, D. Caballero Franco & J. M. Lucas (Eds.), *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo.* (pp. 836-852). Ediciones Universidad de Salamanca, 2024. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=9867765

Moreno Martínez, P.L. (2020). Ciencia en las aulas: Actores, espacios, prácticas pedagógicas y cultura material de la enseñanza de las ciencias en España durante el primer tercio del siglo

XX. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, *40*(1), 225-235. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591383

Sendra Mocholí, C., Catalá Gorgues, J. I., García Belmar, A., & Bertomeu Sánchez, J. R. (2001). Los instrumentos científicos en la Universidad de Valencia: Primeros resultados de un catálogo de la cultura material de la ciencia. *Cronos: Cuadernos valencianos de historia de la medicina y de la ciencia*, *4*(1), 29-61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283959

Simón Castell, J., Sendra Mocholí, C., Bertomeu Sánchez, J. R., & García Belmar, A. (2002). Instrumentos para la enseñanza: La colección de la Escuela Universitaria de Magisterio. En J. R. Bertomeu Sánchez & A. García Belmar (Coords.), *Abriendo las cajas negras: Colección de instrumentos científicos de la Universitat de València* (pp. 337-365). Universitat de València, 2002. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5413177

El material didáctico en las propuestas para la enseñanza de la geometría de profesores normalistas en el plan de 1967

Didactic material in the geometry teaching proposals of teacher training college professors in the 1967 plan

SERGIO COLMENA GONZÁLEZ
Facultad de Educación, Universidad de Murcia
https://orcid.org/0009-0005-0645-4403

ENCARNA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Facultad de Educación, Universidad de Murcia
https://orcid.org/0000-0001-5689-366X

Resumen

Esta investigación analizó los materiales didácticos propuestos para la enseñanza de la geometría en manuales de formación de maestros para el Plan de 1967. A través del estudio comparativo de las obras de tres profesores normalistas (Aizpún, Delmás y García-Pradillo), se constató una evolución desde una geometría más estática, basada en la regla y el compás, hacia una más dinámica y manipulativa. Los autores propusieron recursos que combinaban materiales sostenibles comunes (papiroflexia, cordeles…), con la innovación (geoplanos, regletas...) en el Laboratorio matemático. Estos manuales constituyen una valiosa fuente para conocer un patrimonio histórico-educativo que transformó la cultura escolar primaria.

Palabras clave: material didáctico, enseñanza de la geometría, formación de maestros, patrimonio histórico-educativo, historia de la educación matemática.

Abstract

This research analyzed the didactic materials proposed for geometry teaching in teacher training manuals for the 1967 Plan. Through a comparative study of the works of three Teacher Training College professors (Aizpún, Delmás and García-Pradillo), an evolution from a more static geometry, based on ruler and compass, to a more dynamic and manipulative approach was observed. The authors proposed resources that combined sustainable ordinary materials (paper folding, strings…) with innovation (geoboards, Cuisenaire rods...) in Mathematical Laboratory. These manuals constitute a valuable source for understanding a historical-educational heritage that transformed primary school culture.

Keywords: didactic material, geometry teaching, teacher training, historical-educational heritage, history of mathematics education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geometría en la escuela primaria ha estado históricamente mediada por el uso de materiales e instrumentos que permitían al alumnado aproximarse a los conceptos desde la manipulación y la visualización. En este sentido, la formación del magisterio desempeñó un papel clave en la transmisión de una determinada cultura material escolar, especialmente a través de los manuales utilizados en las Escuelas Normales.

Este trabajo tiene como objetivo analizar los materiales y recursos didácticos para el estudio de la geometría presentes en manuales de formación del profesorado elaborados en el marco del Plan de Estudios de Escuelas Normales de 1967. Se enmarca en el campo de la Historia de la Educación Matemática (HEM), y metodológicamente se han considerado las cuatro fases del método histórico sistematizado por Ruiz Berrio (1997): heurística, crítica, hermenéutica y exposición.

Durante la fase heurística, se llevó a cabo el acopio de fuentes. En lo relativo a las fuentes primarias, el corpus se cimentó, por un lado, en el marco legislativo que vertebró la formación del magisterio de la época —destacando el Decreto 193/1967 de la Ley de Enseñanza Primaria y la Orden de 1 de junio de 1967 sobre el Plan de Estudios de las Escuelas Normales— y, por otro, en los manuales de formación docente objeto de estudio, elaborados por Aizpún (1969), Delmás (1969) y García Pradillo (1968). Esta base documental se complementó con fuentes secundarias y estudios historiográficos para contextualizar la disciplina, tales como los trabajos de González Astudillo (2009) o Sánchez-Jiménez (2015).

A continuación, la fase crítica permitió validar y someter a escrutinio la documentación recopilada. Sobre estos cimientos se desarrolló la etapa hermenéutica, dirigida a desentrañar los postulados pedagógicos, didácticos y epistemológicos subyacentes en las obras de los profesores normalistas. La fase de exposición cristalizó en la articulación, estructuración y redacción académica de los hallazgos derivados de esta comprensión histórica.

La investigación se centra en los manuales de tres profesores normalistas vinculados a distintos territorios del Estado español: Alberto Aizpún, catedrático de la Escuela Normal de Madrid; Julio García Pradillo, profesor numerario de la Escuela del Magisterio de Burgos; y Fermín Delmás López, catedrático de la Escuela Normal de Vizcaya. La selección de estos autores responde a su representatividad, así como a la posibilidad de establecer un análisis comparativo entre propuestas desarrolladas por cada uno de ellos. Para tal fin, el estudio focaliza su atención en las Lecciones tituladas *Instrumentos geométricos* y en los apartados sobre didáctica de los movimientos o las isometrías planas y la didáctica de la semejanza, al final de cada Lección, en los que cada autor describe y sistematiza los materiales para la enseñanza de la geometría escolar.

DESARROLLO

Durante las primeras décadas del siglo XX, profesores normalistas de Matemáticas vinculados al movimiento escolanovista dieron una importancia al material manipulativo, que desapareció con la dictadura franquista y los planes de estudio para Escuelas Normales que durante esta se fueron promulgando. En la década de 1960, cuando el

Movimiento de la Matemática Moderna (MMM) se introdujo en España, hubo un cambio epistemológico sin precedentes en la matemática y su didáctica.

La promulgación del Plan de Estudios para las Escuelas Normales en 1967 reestructuró la formación del magisterio, cambiando la denominación de la disciplina por *Didáctica de las Matemáticas*. Este cambio curricular se produjo en sintonía con la Ley de 1965, que, al extender la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, elevar los requisitos de acceso al magisterio —esto unido al MMM—, exigió a los profesores normalistas de Matemáticas adaptar sus manuales.

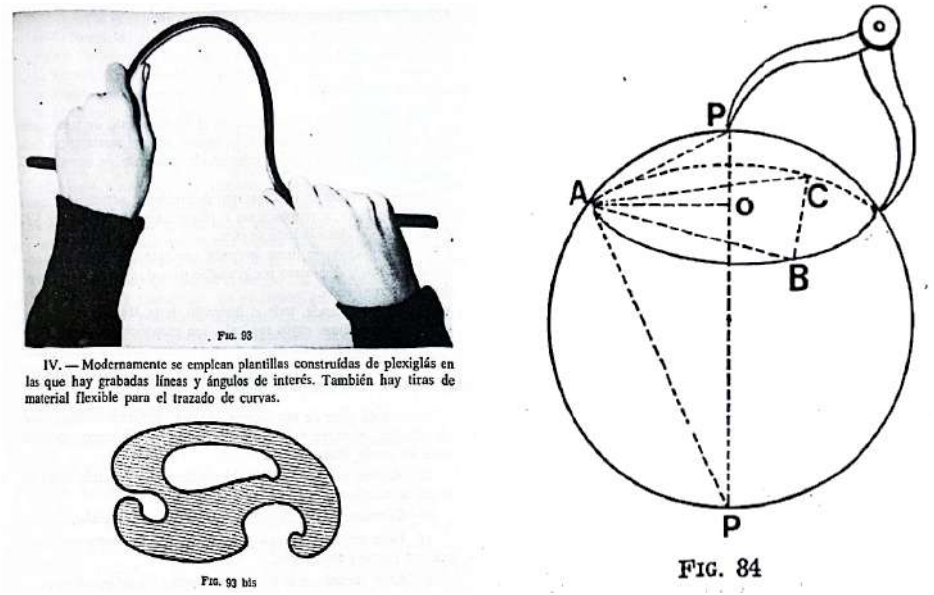
El análisis de los capítulos dedicados a instrumentos geométricos y a la didáctica de los movimientos y la semejanza revela una sistematización de los recursos escolares, que clasificaremos en cuatro grandes bloques según su procedencia y función.

Materiales de dibujo y de tradición clásica

El punto de partida en los tres autores es la geometría euclídea clásica y las llamadas «construcciones con regla y compás». Sin embargo, los autores muestran a los futuros maestros las limitaciones históricas de estos instrumentos, advirtiendo que ciertos problemas clásicos son irresolubles solo con ellos.

Además de la regla clásica, se introducen la regla de bordes paralelos, otros instrumentos de dibujo como la escuadra, el cartabón y los transportadores graduados, y otros como plantillas de plexiglás con ángulos pregrabados y tiras de material flexible (Imagen 1), diseñadas para facilitar a los alumnos el dibujo de curvas complejas que escapaban a las posibilidades del compás tradicional; instrumento que a su vez encuentra su adaptación para la geometría espacial en el compás de brazos curvos, concebido por el mismo autor para dibujar y estudiar figuras esféricas sobre la «esfera negra» (Imagen 1).

Imagen 1. Material para el trazado de curvas.



Fuente: Delmás, 1969, pp. 99 y 92.

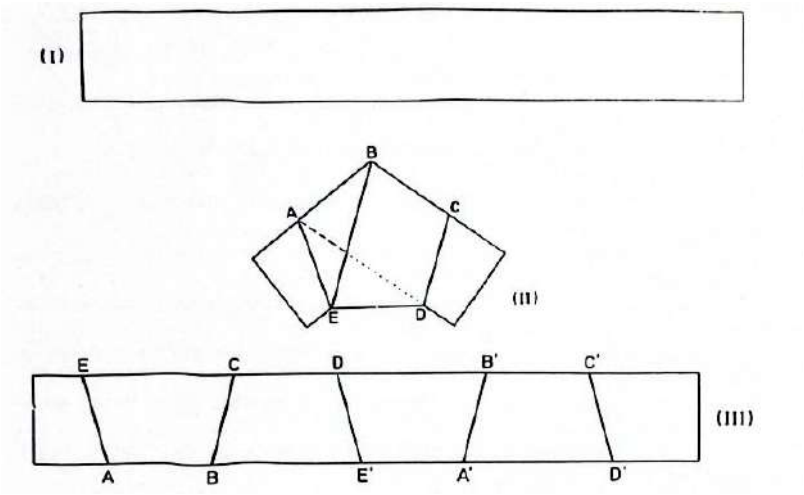
Material fungible de uso común

Los autores también proponen técnicas rigurosas utilizando elementos cotidianos y de desecho, demostrando un temprano enfoque de sostenibilidad educativa.

Destaca la propuesta de Julio García Pradillo, quien dedica especial interés a la técnica de la papiroflexia. Pradillo sistematiza el uso del papel doblado para crear portasegmentos y portaángulos. A través de pliegues, instruye a los futuros maestros para que sus alumnos construyan figuras y elementos geométricos, por ejemplo, un pentágono regular haciendo un nudo en una tira de papel (Imagen 2). Tanto él como Aizpún abogan por el papel (transparente, de calco y carbón) para trabajar empíricamente las isometrías y la semejanza.

Asimismo, Delmás legitima el uso de materiales como un cordel improvisado y tizas para sustituir al compás en la pizarra, marcar líneas en el suelo del patio del colegio y realizar juegos motrices de simetría con los propios cuerpos. También propone usar espejos convencionales para materializar la simetría axial y comprobar los efectos de la reflexión, así como el uso de espejos curvos y lupas para la semejanza.

Imagen 2. Construcción de un pentágono regular con un papel rectangular y un nudo.



Fuente: García-Pradillo, 1968, pp. 84-85.

Mecanismos de oficios y sistemas articulados

Los manuales del Plan 67 introducen una geometría dinámica vinculada, en ocasiones, a los oficios. El pantógrafo es el instrumento estrella, mencionado por los tres autores para estudiar la homotecia y la semejanza.

Aizpún profundiza especialmente en este ámbito, introduciendo el compás compuesto y sistemas articulados deformables, como el pantógrafo lineal de Kempe y otros mecanismos de fácil construcción en la escuela, conectando la abstracción geométrica con la ingeniería.

Por su parte, Delmás propone el uso del juego de construcción comercial *Meccano* para ensamblar pequeños aparatos articulados que permiten visualizar con claridad la traslación, el giro y la formación de arcos capaces. Tanto este autor como García Pradillo abogan por la utilización de materiales propios de diversos oficios, como mapas, planos

y maquetas de edificios; siguiendo esta misma línea de vincular la geometría escolar con la técnica y el mundo profesional. Finalmente, Delmás amplía aún más este repertorio integrando dispositivos específicos que combinan la topografía, la mecánica y la óptica: introduce el goniómetro, el trisector de ángulos y el caleidoscopio.

Vanguardia y el «Laboratorio matemático»

Fermín Delmás es el gran defensor del «Laboratorio matemático» en la escuela primaria, otorgando a los objetos físicos el papel de superar la brecha entre la abstracción y el pensamiento concreto del alumnado:

> [...] no ha de extrañarnos que, en la enseñanza elemental a niños "que miran" lo concreto con los ojos y que, difícilmente "ven" lo abstracto con su inteligencia, se les muestre gran parte de la Matemática apoyada en el manejo de cosas más o menos complicadas que pueden formar lo que llamaríamos un *Laboratorio matemático*. (Delmás, 1969, p. 152)

En este sentido, las propuestas de los tres autores trascienden el mero inventario de recursos físicos para erigirse en un reflejo directo de las corrientes pedagógicas internacionales más vanguardistas. La introducción de esta cultura material novedosa, que incluye recursos estructurados, manipulativos y audiovisuales (Imagen 3), viene avalada por referencias teóricas, a veces por influencias internacionales, que los propios normalistas citan explícitamente en sus textos:

Geometría analítica y juegos lógicos

Aizpún utiliza metodologías afines a Z. P. Dienes, proponiendo el uso de fichas de formas y colores combinadas con cuadrículas, dados y tablas de doble entrada para enseñar las isometrías como operadores.

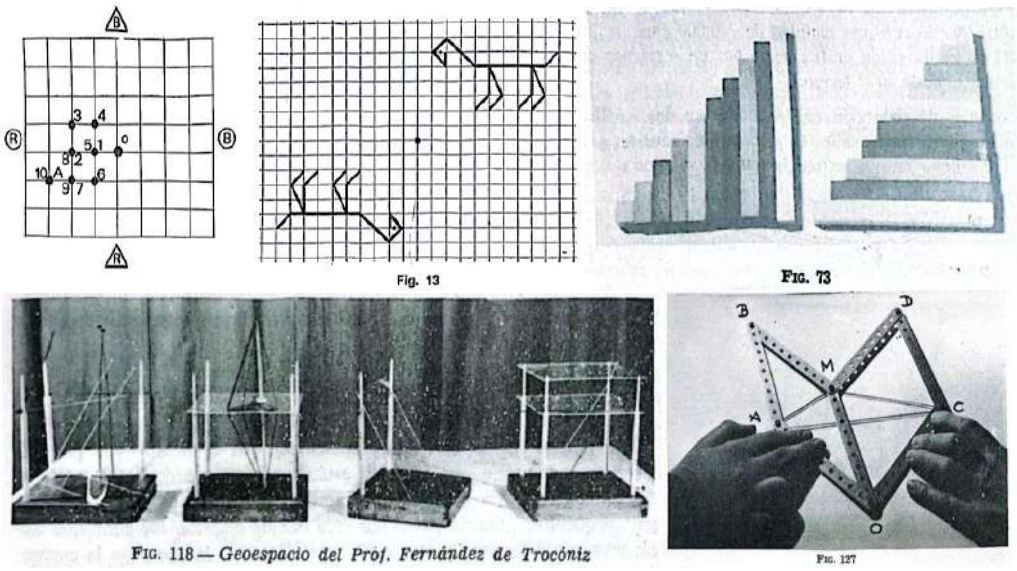
Material estructurado

Delmás es un claro defensor del interés de materiales europeos como los geoplanos de Caleb Gattegno y los geoespacios de profesores como Pescarini o Fernández de Troconiz, o las torres con regletas Cuisenaire para formar pares de figuras semejantes.

Recursos visuales y audiovisuales

Delmás se apoya en influencias directas del profesor Puig Adam (como el uso del vidrio oscurecido para la simetría), y aboga por el uso de filminas, fotografías (también García Pradillo), proyecciones de diapositivas y filmes didácticos, como las películas de geometría animada de Fletcher y Nicolet, que permiten al alumno intuir propiedades matemáticas complejas en breves minutos de visionado.

Imagen 3. Materiales y recursos de vanguardia y el "Laboratorio matemático".



Fuente: Aizpún, 1969, pp. 61 y 66; Delmás, 1969, pp. 85, 159 y 165.

La concepción de este «Laboratorio matemático» no excluía la cotidianidad ni la sostenibilidad. Al contrario, Delmás otorgaba un gran valor a los modelos elaborados por los propios alumnos a partir de objetos de desecho o de uso doméstico. El autor detalla un exhaustivo inventario de recursos humildes para materializar la abstracción geométrica: desde huesos de frutas o botones para las unidades, hasta maderas de cajas de puros o cartones para las superficies; cuerdas de guitarra y agujas de tricotar para concebir las rectas, y monedas, tapas o relojes inservibles para los círculos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aunque los tres manuales responden a los mismos Cuestionarios Oficiales del Plan 1967, el análisis revela enfoques complementarios. Por un lado, Aizpún destaca por un enfoque más analítico y algebraico.

Por otro lado, Delmás presenta un perfil más didáctico e integrador de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Es el puente de entrada de los materiales de Gattegno, Cuisenaire y Puig Adam, consolidando la idea de un aula convertida en laboratorio activo.

Por su parte, García Pradillo, sin renunciar al rigor, apuesta decididamente por el uso de lo cotidiano. Su exposición de usos del papel y los plegados de papiroflexia, así como el uso de materiales básicos, revelan una preocupación pragmática, viable para cualquier entorno socioeducativo.

CONCLUSIÓN

Desde las propuestas de profesores normalistas durante la Segunda República no se había otorgado tanta importancia al material para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la formación del magisterio (Sánchez-Jiménez, 2015). El Plan de 1967 su-

puso un cambio en la concepción de cómo enseñar geometría, exigiendo al maestro no solo conocer la disciplina, sino una serie de recursos y materiales.

Los manuales analizados se entienden como patrimonio material e inmaterial de la escuela, en tanto reflejan no solo los objetos e instrumentos legitimados para la enseñanza de la geometría, sino también concepciones didácticas, prácticas formativas y discursos pedagógicos propios de una etapa de transformación del sistema educativo.

A modo de reflexión final, cabe destacar las implicaciones que este estudio tiene tanto para la Historia de la Educación en general como para la HEM en particular. Tal y como señala González Astudillo (2009), indagar en el pasado de la educación matemática es una vía imprescindible para dotar de sentido a las herramientas didácticas actuales y comprender la evolución del currículo y de la propia profesión docente.

REFERENCIAS

Aizpún, A. (1969). Teoría y didáctica de la matemática actual II. Vicens-Vives.

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. Boletín Oficial del Estado, 37, de 13 de febrero de 1967, 1949–1963.

Delmás, F. (1969). Didáctica, Metodología y Fundamentos de la Matemática II. Aldecoa.

García Pradillo, J. (1968). Matemática de Siempre. Didáctica de Hoy. Tomo II. Gráficas Romero.

González Astudillo, M. T. (2009). La investigación en historia de la educación matemática. Educación y Ciencia, 1(36), 37–58.

Orden de 1 de junio de 1967, por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. Boletín Oficial del Estado, 136, de 8 de junio de 1967, 7955–7956.

Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao Frago y N. de Gabriel (Coords.), La investigación histórico-educativa: tendencias actuales (pp. 131–202). Ronsel.

Sánchez-Jiménez, E. (2015). Las escuelas normales y la renovación de la enseñanza de las matemáticas (1909-1936). [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

Il telescopio di Vincenzo Caropreso e il gabinetto scientifico del liceo “Duni” di Matera tra Otto e Novecento: percorsi di narrazione e valorizzazione del patrimonio educativo in Italia

Vincenzo Caropreso's telescope and the scientific cabinet of the “Xuni” high school in Matera between the 19th and 20th centuries: narrative paths and valorization of the educational heritage in Italy

MICHELA D’ALESSIO
Università degli Studi della Basilicata
https://orcid.org/0000-0002-6396-3336

LUCIA DE GREGORIO
Università degli Studi della Basilicata
https://orcid.org/0009-0003-9290-5770

Riassunto

Il contributo riguarda le potenzialità euristiche di un secrétan in ottone costruito in maniera artigianale, comunemente indicato come telescopio. Apparteneva a Vincenzo Caropreso (1881-1926), studente del Liceo ginnasio “Emanuele Duni”, scuola sorta nel 1864, a Matera, nel cuore del Sud Italia. Il telescopio, oggi parte del ricco gabinetto scientifico dell’istituto, dove trova posto anche altra strumentazione, che potrebbe essere impiegata per dar vita a un museo scolastico, è esempio tangibile di cultura materiale e patrimonio educativo da preservare e tramandare; è prova, cioè, della storia materiale della scuola e, in generale, della storia dell’educazione, da far rivivere.

Parole chiave: Educazione al patrimonio, patrimonio storico educativo, museo scolastico.

Abstract

This paper explores the heuristic potential of a handcrafted brass secrétan, commonly called telescope. It belonged to Vincenzo Caropreso (1881–1926), a pupil at ‘Emanuele Duni’ secondary school, founded in 1864 in Matera, in the heart of southern Italy. The telescope, now part of the school’s extensive scientific collection – which also houses other instruments that could be used to establish a school museum – is a tangible example of material culture and educational heritage to be preserved and passed on; it is evidence of the school’s material history and, more broadly, of the history of education, which should be brought to life.

Keywords: Heritage education, educational historical heritage, school museum.

INTRODUZIONE

Il lavoro che segue è dedicato alla presentazione del Liceo Duni di Matera e del suo patrimonio storico educativo, conservato nei gabinetti scientifici, con particolare riferimento al telescopio di Vincenzo Caropreso, già studente dell'istituto e appassionato di astronomia. La letteratura scientifica di riferimento sui suddetti gabinetti e sul telescopio è estremamente scarsa. Obiettivo di questo studio, dunque, è contribuire alla divulgazione di una parte significativa della storia del Liceo anche con la prospettiva di sviluppare percorsi di educazione al patrimonio, aperti non solo agli specialisti di storia dell'educazione, ma ad una pluralità di attori, da intercettare sul territorio locale.

L'ISTRUZIONE CLASSICA NEL MERIDIONE D'ITALIA: IL GINNASIO-LICEO "DUNI" DI MATERA E IL TELESCOPIO DI CAROPRESO

Il Liceo ginnasio "Emanuele Duni" di Matera, scuola nata nel 1864 sulle ceneri del preesistente seminario religioso, può vantare una storia assai prestigiosa alle spalle: molti dei docenti che vi insegnarono, infatti, furono personalità eminenti della cultura nazionale e del panorama intellettuale internazionale (Giura Longo 1965; De Fraja 1923). Il primo nome da citare è senza dubbio quello di Giovanni Pascoli, poeta del decadentismo, ottimo conoscitore della lingua greca e di quella latina per le quali ottenne prestigiosi riconoscimenti. Vi insegnò anche Arcangelo Ghisleri, a cui si deve la nascita della cartografia moderna. Ugualmente tra gli alunni spiccano nomi degni di essere ricordati: Nicola Festa, alunno proprio di Pascoli e futuro filologo, iniziatore degli studi di bizantinistica in Italia e Giuseppe De Robertis, curioso poligrafo, docente di letteratura italiana all'università degli studi di Firenze. Mentre per Giovanni Pascoli è possibile fare ricorso a una ricca bibliografia, che ha scandagliato del poeta romagnolo anche il periodo trascorso in qualità di docente reggente al Duni, per gli altri non sempre sono disponibili studi approfonditi e in alcuni casi, agli anni trascorsi a Matera sono dedicate poche generiche righe.

Questa condizione è particolarmente evidente nel caso di Vincenzo Caropreso, il cui profilo è pressocché ignoto e manca di pubblicazioni, fatta eccezione per una soltanto[1] realizzata a scopo divulgativo dall'unica parente ancora in vita del giovane, Lucrezia Schiavone, colei che ha donato tutti i libri dello studioso alla Biblioteca Provinciale T. Stigliani di Matera, che ha così di diritto inserito il Fondo Caropreso, tra quelli storici. Riportare alla luce la vicenda umana e professionale di Caropreso grazie al suo telescopio, significa indagare le potenzialità euristiche di un oggetto non così diffuso per l'epoca, ma evidentemente preziosissimo per chi voleva studiare il cosmo. Il giovane, a causa di vicende familiari molto tormentate, ebbe una vita alquanto infelice: il padre Enrico, ricco possidente, ma dissennato, aveva contratto pesanti debiti e contemporaneamente era venuto meno ai vincoli coniugali. Così, la moglie, Lucia Bronzini, chiese la separazione legale dal marito, sostenendo i pettegolezzi e le maldicenze che ben presto iniziarono a circolare sulla torbida vicenda. La cosa, ovviamente, segnò anche il piccolo Vincenzo, il quale rimase ulteriormente provato e

[1] Il testo (Schiavone 2025), che ripercorre in maniera puntuale la storia della famiglia, è ricco di foto, lettere autografe, appunti e disegni di Caropreso.

scosso dalla morte della sorellina Angela, di soli sette anni, stroncata dal tifo in poco più di una settimana. Dopo poco, morì l'amato zio paterno, il sacerdote don Giuseppe Caropreso, che si era sostanzialmente preso cura del giovane e della madre dopo l'allontanamento del padre Enrico. Vincenzo, dunque, nonostante le tragedie che colpirono la sua famiglia, si avviò agli studi presso il Duni, incoraggiato dalla madre che gli fu sempre accanto; ma la sua carriera venne interrotta da una forma di esaurimento nervoso, poi sfociata in depressione e ben presto egli sentì l'esigenza di cambiare aria e andare in Francia, ottenendo l'ammissione all'Università di Montpelier. Qui si diede agli studi di ingegneria che non terminò mai e dei quali rimane traccia in disegni da lui realizzati ovviamente a mano, con grandissima precisone ed eseguiti con la cura di ogni dettaglio. In Francia, intanto, aveva scoperto una nuova passione: l'astronomia. Dotato di vivo ingegno, non gli fu difficile entrare a far parte della *Société Astronomique de France*, fondata da Camille Flammarion, noto astronomo, che divenne suo amico e del quale, nel fondo conservato presso la biblioteca Stigliani, sono custoditi parecchi volumi: egli, infatti, fu un famoso divulgatore scientifico e iniziatore di un genere che può definirsi letteratura scientifica (si veda enciclopedia Treccani on line s. v. Flammarion). La sincera amicizia con Flammarion continuò anche quando Vincenzo rientrò in Italia: per qualche tempo fu assistente astronomo volontario presso l'Osservatorio di Capodimonte, il cui Calendario astronomico per l'anno 1925, egli fece stampare presso la Tipografia Conti di Matera, sottolineando, così, in maniera concreta un legame con la città di origine che non si reciderà mai. Dopo aver acquistato, proprio su suggerimento di Flammarion, un telescopio, continuò le osservazioni del cielo dalla terrazza del suo villino di campagna, poi abbattuto, che sorgeva sulla collina materana che oggi porta il suo nome. Vincenzo Caropreso morì nel 1926, a soli quarantacinque anni, per aver contratto una fatale broncopolmonite proprio mentre seguiva i lavori per la realizzazione di un osservatorio per studi di astrofisica, da collocare sulla collina che oggi lo ricorda. Il telescopio donato al Duni, un secrétan in ottone costruito in maniera artigianale, con numerazione 216 e un rifrattore di 95 millimetri con messa a fuoco estraibile, è uno dei pezzi del ricco gabinetto scientifico della scuola.

Al momento non esiste su questo oggetto una bibliografia di riferimento, se non la già citata pubblicazione ad opera della parente di *Caropreso*, Lucrezia Schiavone. Ulteriori notizie sul telescopio e sul gabinetto scientifico del Liceo ginnasio, così come è venuto arricchendosi nel tempo, sono reperibili negli annuari dell'istituto (A. S. 1923-24; 1924-25; 1926-27; 1927-28; 1928-29). Dalla consultazione di detti annuari, si evince chiaramente quanto sia il gabinetto di fisica sia quello di storia naturale fossero dotati di strumentazione all'avanguardia nel periodo a cavallo tra il XIX e il XX secolo[2].

METODOLOGIA DELLA RICERCA

Seguendo il filone di ricerca tracciato da D'Alessio (2020), si è pervenuti alla ricostruzione della vicenda di Caropreso a partire dal suo cannocchiale, chiave di accesso multipla alla cultura materiale e alla storia educativa della città di Matera, attraverso esplorazioni e indagini condotte sul campo. Al momento, il Liceo ginnasio "Duni" è ubicato

[2] Oltre a strumenti utili ad esperimenti di fisica, trovano posto più di mille reperti, tra frammenti di minerali, rocce, animali imbalsamati, preparati in formalina, strutture per lo studio del corpo umano.

in una sede provvisoria e in un'area sostanzialmente non aperta al pubblico è collocata la strumentazione con i reperti dei gabinetti scientifici nonché la ricca biblioteca dell'istituto, nella quale trovano posto anche edizioni di classici latini e greci risalenti alla seconda metà dell'Ottocento. La ricchezza del patrimonio storico educativo e in particolare l'attrezzatura dei gabinetti è stata in parte catalogata e messa in rete grazie a un progetto nato in seno all'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. È stata infatti costruita una banca dati sui musei storico-scientifici presenti all'interno delle istituzioni scolastiche del Mezzogiorno, *Muse@lia*, ad oggi purtroppo non più accessibile on line.

CONCLUSIONI

La storia del telescopio di Vincenzo Caropreso si inserisce in quella materiale della scuola e, più in generale, della storia dell'educazione, proseguendo gli studi che negli ultimi anni hanno caratterizzato la storiografia dell'educazione appunto (Ascenzi-Covato-Meda 2020; Fraile 2024), attenta non solo e non più all'aspetto legislativo del fare scuola, ma anche ai luoghi fisici, agli oggetti, alla materialità: tutti elementi che concorrono alla ricostruzione della cultura scolastica del passato. La fonte materiale, insomma, non è "soltanto" un oggetto, ma una fonte, appunto, che in quanto tale non deve rimanere muta (Badanelli-Meda 2013; Sani 2020; Ascenzi-Covato-Zani 2021;). Il filone attento alla "biografia degli oggetti", volto a narrare storie personali e collettive degli strumenti e dei loro possessori, riconducendole alla memoria e all'identità dei territori e delle comunità è quello in cui inserire il telescopio: anche il più umile oggetto didattico, del resto, acquisisce un significato ermeneutico nella duplice veste di documento per ricostruire il passato e di testimonianza dal cui recupero dipende la possibilità stessa di ricostruire quel passato, a beneficio della collettività. In conclusione, si segnala quanto potrebbe rivelarsi interessante per un ulteriore percorso di ricerca provare a comprendere che cosa, presso la *Société Astronomique de France* è ancora conservato del giovane lucano. Principalmente, sarà possibile progettare ed attivare dei percorsi di educazione al patrimonio scolastico posseduto dal "Duni": per gli studenti, ricorrendo al telescopio "ritrovato" quale risorsa didattica per attività laboratoriali partecipative; per il pubblico esterno alle mura dell'istituto, in occasione di "giornate del patrimonio" aperte alla comunità, nell'ottica della *Public History of Education,* poiché destinate a nuovi utenti, chiamati ad alimentare la memoria di un comune passato fatto di luoghi, protagonisti e strumenti con cui si è fatta scuola, reale, in Italia.

BIBLIOGRAFIA

Ascenzi, A., Covato, C., Meda, J. (Eds.) (2020). La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1º Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018). Eum

Ascenzi, A.; Covato, C.; Zago, G. (2021) (Eds.). Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Macerata, Eum

Badanelli A. M; Meda, J, (2013). La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011), Macerata, Eum.

D'Alessio, M. (2020), Sulle orme del passato educativo in Italia. Memorie scolastiche del Novecento nei fondi archivistici della Basilicata, in A. Barausse, Tatiane de Freitas Ermel, Valeria Viola (a cura di), Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo . Atti dell'incontro internazionale di studi (Campobasso, 2-3 maggio 2018), Lecce, Pensa Multimedia, pp. 391-413

L. De Fraja (1923), Il convitto nazionale di Matera, Tipografia Conti, Matera.

Fraile, B.M. (2024) (ed.). Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educavo, Salamanca: Universidad de Salamanca. DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0371

Giura Longo, R. (1965). Le origini del liceo Duni e la sua funzione nella società materana, Fasano, Ed. Grafiche Schena.

Sani, R. (2020), La ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine, in A. Barausse, Tatiane de Freitas Ermel, Valeria Viola (a cura di), Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo . Atti dell'incontro internazionale di studi (Campobasso, 2-3 maggio 2018), Lecce, Pensa Multimedia, pp. 35-48.

Schiavone, M. L. (2025). Vincenzo Caropreso cittadino del cielo, Matera, Tip. Colucci

Liceo-ginnasio "Emanuele Duni" (1924), Annuario del R. Liceo-ginnasio "Emanuele Duni" in Matera: Anno scolastico 1923-24, Matera, Tipografia Conti.

— (1925), Annuario del R. Liceo-ginnasio "Emanuele Duni" in Matera: anno scolastico 1924-25, Matera, Tipografia Conti.

— (1928), Annuario scolastico 1926-27, Matera, Cressati, 1928.

— (1929), Annuario scolastico 1927-28, 1928-29, Matera, Cressati, 1929.

El aula de náutica del I.E.S. Vicente Espinel como referente del patrimonio histórico-educativo de la ciudad de Málaga

The nautical classroom at I.E.S. Vicente Espinel as a key element of Malaga's historical and educational heritage

VICTORIA EUGENIA ÁLVAREZ JIMÉNEZ

Universidad de Málaga

https://orcid.org/0009-0009-0904-074X

Resumen

Esta comunicación pretende profundizar en un elemento muy importante del patrimonio histórico-educativo de Málaga: el Aula de Náutica del IES Vicente Espinel, primer Instituto provincial desde 1846, al que se unió el Colegio de San Telmo, dedicado a la enseñanza de Náutica. A partir de la documentación de su archivo histórico y los materiales que se han ido rescatando a lo largo de décadas de trabajo, en el centro se construyó un Aula de Náutica donde se exponen materiales didácticos de gran valor y se presta especial atención a la pieza más destacada, una maqueta de navío, un barco didáctico, poniendo de relieve el importante patrimonio del centro.

Palabras clave: Historia de la Educación, cultura material de la educación, patrimonio histórico-educativo, institutos históricos, materiales didácticos.

Abstract

This text aims to examine in depth a highly significant element of Málaga's historical-educational heritage: the Nautical Classroom of IES Vicente Espinel, the city's first provincial secondary school, founded in 1846, which later incorporated the Colegio de San Telmo, an institution dedicated to nautical education. Drawing on documentation preserved in its historical archive and on the materials recovered over decades of work, the school created a Nautical Classroom in which valuable didactic resources are displayed. Particular attention is given to its most remarkable piece —a ship model, a didactic vessel— through which the outstanding heritage of the institution is highlighted.

Keywords: History of Education, material culture of education, historical-educational heritage, historical secondary schools, didactic materials.

INTRODUCCIÓN

Los archivos de los institutos históricos conservan documentos, imágenes, objetos y testimonios que permiten comprender cómo se han construido el conocimiento y la cultura escolar a lo largo del tiempo. Su preservación y difusión garantizan el acceso al patrimonio educativo y contribuyen a valorar la educación como bien común de todos. En España, los Institutos provinciales de Segunda enseñanza aparecieron a mediados del siglo XIX (Jiménez y Burgos, 1994). Esos Institutos hoy son conocidos como Institutos

históricos, como el Instituto de Educación Secundaria Vicente Espinel, fue la primera y única institución oficial de enseñanza media de Málaga durante décadas (Heredia, 2002; Jurado, 2020). Se fundó en 1846 en el edificio de la extinguida Congregación de San Felipe Neri. Al año siguiente el Colegio de San Telmo, dedicado a la enseñanza de Náutica desde 1787, se integró en este Instituto (Grana, 1995).

DESARROLLO

El I.E.S. Vicente Espinel conserva un interesante Archivo Histórico, legado de las diferentes instituciones que han ocupado el edificio. Sus fondos suman más de 300 cajas y unos 450 libros.

Desde su creación el Instituto comenzó a generar documentación relacionada con los ámbitos de su actividad docente y con los de sus órganos de gobierno, expedientes académicos, correspondencia original, etc. (Heredia y Fernández, 1999). El Archivo actualmente se organiza en cinco secciones:

- SECCIÓN 1ª. COLEGIO NAVAL DE SAN TELMO (1787-1847). Recoge documentación sobre los empleados, los asientos de alumnos, la contabilidad y la correspondencia del Colegio de Náutica.
- SECCIÓN 2ª. CONGREGACIÓN RELIGIOSA DE SAN FELIPE NERI (1551-1994). Abarca las escrituras notariales relativas a las fincas y memorias, bienes que luego pasaron al Instituto Provincial.
- SECCIÓN 3ª. INSTITUTO PROVINCIAL DE SEGUNDA ENSEÑANZA (1846-1941). Destacan el libro de actas del claustro entre 1916 y 1930, los registros y copiadores de correspondencia, una amplia colección de los libros de registro de matrícula tanto oficial como privada y libre, más de doscientos libros de matrices de inscripciones (entre 1877 y 1894), una colección de registros de grado de bachiller, certificaciones y un apartado de contabilidad.
- SECCIÓN 4ª. INSTITUTO NACIONAL DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE RONDA (1933-1938). Se conservan cuatro unidades archivísticas procedentes de este centro de corta vida (Segunda República a Guerra Civil).
- SECCIÓN 5ª. INSTITUTO "VICENTE ESPINEL" (1930 en adelante). Tras la Guerra Civil el único centro oficial de bachillerato de la ciudad quedó dividido en uno masculino (Nuestra Señora de la Victoria) y otro femenino, Vicente Espinel desde 1957. Se conservan actas del claustro desde 1955, correspondencia desde 1944 y los libros de matrícula prácticamente completos. Además, se guardan más de doscientas cajas con unos 6.000 expedientes personales de alumnas y un extenso fichero con resúmenes de expedientes de todos los estudiantes del "Vicente Espinel".

Además de estas secciones, el Archivo cuenta con diferentes colecciones: fotografías, cartas de navegación (siglo XIX), publicaciones y revistas del Instituto, *Gaceta de Madrid* desde 1846) y materiales sobre la figura de Severo Ochoa, Premio Nóbel que estudió en esta institución, junto a otras personalidades ilustres.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La fusión del Colegio de San Telmo con el Instituto, ocurrida en 1847, supuso la transferencia del primero al segundo de sus materiales pedagógicos, documentos y obligaciones. Estos pasaron a formar parte del Archivo Histórico del Instituto (en la Sección 1 aludida), legado de las diferentes instituciones que han ocupado el edificio, incluyendo la del Colegio Naval de San Telmo durante el periodo anterior a su integración en el Instituto (1787-1847), recogiendo documentación sobre los empleados, los asientos de alumnos, ordenanzas y organización de los estudios, la contabilidad y la correspondencia del Colegio de Náutica (Cilveti, 2001). También incluye documentación con posterioridad a su integración, incluyendo libros de actas del claustro, matrículas, registros y certificaciones, etc. Todo ello hasta la desaparición del Colegio Naval en 1924 (Burgos, 1993).

A partir de esta documentación y los materiales que se han ido rescatando a lo largo de décadas de trabajo, en el centro I.E.S. Vicente Espinel se construyó un Aula de Náutica donde se exponen los mismos, de gran valor histórico-educativo. Entre los objetos expuestos hay que destacar las fotografías, las cartas de navegación del siglo XIX, y entre los materiales didácticos el Colegio contaba con todo tipo de instrumental y elementos de navegación (sextante, aguja de bitácora, barómetro, una colección de mapas y cartas hidrográficas, cuadrantes, etc.), incluso una pequeña pieza de artillería para la instrucción en su uso (Maldonado, Heredia y del Pino, 2015). Y por supuesto, la pieza más destacada, una maqueta de navío, un barco didáctico, con su arboladura, jarcia, velamen y todo el aparejo necesario para la enseñanza práctica de las operaciones de zafarrancho y maniobras, que luego tendrían que realizar los alumnos en el mar (Maldonado, 2016). Con todo este instrumental el alumnado aprendía mecánica aplicada al uso de máquinas e instrumentos náuticos; elaboraban cartas náuticas; trabajaban en un observatorio astronómico; construían maquetas para conocer las partes de un barco y su funcionamiento; aprendían a llevar un diario de navegación y a realizar las diversas maniobras necesarias en el mar, instruyéndose en los fundamentos teóricos de la navegación y aplicándolos de forma práctica, tanto en las clases como en el puerto cuando fuera necesario.

El navío de San Telmo es una maqueta con todo lujo de detalles y operatividad que fue utilizado para la docencia y supuso una innovación importante en un contexto de auge de la navegación y de necesidad de formación en este sentido en lugares como Málaga, con un pujante puerto comercial. Fue 'encontrado' de forma casual por un grupo de alumnas en 1981 en un viejo almacén olvidado del Instituto que fue utilizado antes por diversas instituciones religiosas. Su estado de conservación exigía una restauración, pero desde el primer momento se vio su potencial e incluso la Marina se interesó en él, pasando por diversas situaciones y restauraciones.

La realidad en todo caso, como indica Maldonado (2016) en su magnífico estudio, es que sobre el navío didáctico de San Telmo los alumnos aprendían los términos técnicos de las partes de las que se componía una nave y la finalidad de cada pieza en particular, todas reducidas a escala, teniendo que saber manipularlas con precisión si querían triunfar en los exámenes; de la misma manera, tenían que dominar el conocimiento del velamen, plegando o desplegando trapo en función de la maniobra a realizar. Ello suponía la necesidad de que el navío fuera un elemento didáctico tosco y resistente, en el que se subordinara la estética y la escala a la operatividad de sus distintos elementos sobre los que debería

realizarse el aprendizaje, pues la única finalidad del modelo era que los estudiantes practicaran en él. Por eso reproduce un modelo de corbeta de guerra con veintiocho cañones de porte, siendo sus dimensiones disparejas: 2,73 metros de eslora entre perpendiculares —aumentando hasta 3,35 metros si incluimos el bauprés—, 1,23 metros de manga máxima, un puntal de 0,75 metros y una arboladura de 2,50 metros sobre cubierta. La maqueta contaba con multitud de detalles técnicos que funcionaban perfectamente, pues debían permitir su manejo por los estudiantes. El timón estaba operativo. Igualmente funcionaban las bombas de achique, los pescantes y los cabrestantes. La arboladura, construida fuera de escala, permitía ser manejada con relativa facilidad, según la maniobra a realizar. Se trataba de que el barco resistiera las manos —hábiles o no— de los jóvenes aprendices, por lo que se construyó bastante fuerte y sin elementos decorativos.

La puesta en valor de este elemento didáctico se produjo sobre todo a partir de 2015 y con motivo del 220 aniversario de la real cédula emitida por Carlos III, en virtud de la cual se estableció el Real Colegio de San Telmo de Málaga, el IES "Vicente Espinel" organizó la exposición "Gaona y el mar. El Real Colegio de San Telmo y las enseñanzas de Náutica en el Instituto de Málaga". La exhibición de la maqueta como elemento central de la muestra y la intención del centro de dedicarle un espacio permanente donde pudiera ser admirada en su integridad después de más de cien años, formando parte esencial del Aula de Náutica del Instituto desde entonces, junto a otros objetos de uso didáctico y numerosos documentos originales pertenecientes al archivo del Instituto: Cartas Náuticas, libros de ordenanzas, de ejercicios, de limpieza de sangre y registros de alumnos como Pedro Blanco, famoso negrero a quien el cubano Lino Novás dedicó una novela y de otros marinos malagueños que lucharon en Trafalgar, murieron en naufragios o navegaron como buenos pilotos y capitanes por todos los mares del mundo.

CONCLUSIÓN

Este texto ha pretendido poner en valor este Aula de Náutica del IES Vicente Espinel y los tesoros didácticos que contiene, apostando por su conservación y estudio, así como por su divulgación, puesto que constituye una parte importante de la historia del patrimonio educativo de la provincia de Málaga y un referente del campo de la cultura material de la educación (Sanchidrián, 2020) que se ha conseguido mantener gracias a la labor desinteresada de docentes de enseñanzas medias y de universidad. En definitiva, con el Aula de Náutica y la maqueta didáctica del navío nos encontramos ante uno de los objetos más valiosos que Málaga posee en su relación con el mar. Su tecnología constructiva y sus pormenores nos hablan de la profesionalidad con que se desarrollaban las enseñanzas prácticas en el Colegio de San Telmo y de lo avanzada para su época que era la pedagogía en el mismo.

REFERENCIAS

Burgos, M. (1993). El Colegio de San Telmo de Málaga, escuela de pilotos: el curso de prácticas. *Revista Cultural y Científica Isla de Arriarán*, 1, pp. 51-72.

Cilveti, N. A. (2001). *Real Colegio Náutico de San Telmo de Málaga según la Ordenanza de 1787*. GSP Editores.

Grana, I. (1995). *El Real Colegio Náutico de San Telmo de Málaga.* Universidad de Málaga.

Heredia, V. (2002). *Gaona. De Congregación de San Felipe Neri a Instituto de Enseñanza Secundaria (1739-2002).* Editorial Ágora.

Heredia, V. y Fernández, M. (1999). El Archivo del Instituto 'Vicente Espinel' de Málaga. *Anuario de Investigaciones de Hespérides, 7*, pp.227-238.

Jiménez, J.F. y Burgos, M. (1994). *Los Institutos de Bachillerato de Málaga (1846-1993).* Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.

Jurado, A. (2020). El Gaona, de casa solariega a Instituto de Enseñanza Secundaria. *Revista Gibralfaro*, 114.

Maldonado, R., Heredia, V.M. y del Pino, J. (2015). Gaona y el mar: El Real Colegio de San Telmo y las enseñanzas de Náutica en el Instituto de Málaga. *Cuadernos del Rebalaje*, 31, 1-44.

Maldonado, R. (2016). El navío didáctico de San Telmo. Historia y recuperación. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 42-43, pp.271-300.

Sanchidrián, C. (2020). La historia de la cultura material de la educación: un campo de investigación emergente. En E.S. Vila y I. Grana (coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 167-188). Octaedro.

Entre la innovación ofertada y la tradición instalada: inercia del mobiliario escolar en las aulas valencianas

Between innovation offered and tradition installed: Inertia of school furniture in Valencian classrooms

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante
https://orcid.org/0000-0002-9988-8286

Resumen

El mercado del equipamiento educativo ofrece actualmente propuestas diversificadas de mobiliario escolar innovador adaptado a las metodologías activas. Sin embargo, esta investigación documenta la persistencia del modelo tradicional de pupitre rectangular y silla de cuatro patas, frecuentemente en tonalidad verde, en la mayoría de los centros educativos valencianos. Mediante una encuesta realizada a 184 centros (87 públicos de infantil y primaria, 51 privados-concertados integrados y 46 institutos públicos de secundaria), se constata que todos conservan mobiliario tradicional, aunque 130 han incorporado equipamiento nuevo en los últimos cinco años, de los cuales 106 adquirieron diseños modernos. Los factores explicativos incluyen limitaciones presupuestarias, durabilidad del mobiliario existente y resistencias metodológicas. Esta inercia evidencia cómo las condiciones materiales de la enseñanza evolucionan con lentitud, condicionando las posibilidades de innovación pedagógica.

Palabras clave: mobiliario escolar, cultura material, innovación educativa, espacios de aprendizaje, inercia pedagógica.

Abstract

The educational equipment market currently offers diversified proposals for innovative school furniture adapted to active methodologies. However, this research documents the persistence of the traditional model of rectangular desks and four-legged chairs, frequently in green tones, in most Valencian educational centers. Through a survey of 184 centers (87 public infant and primary schools, 51 integrated private-concerted centers, and 46 public secondary institutes), it is confirmed that all retain traditional furniture, although 130 have incorporated new equipment in the last five years, of which 106 acquired modern designs. Explanatory factors include budgetary limitations, durability of existing furniture, and methodological resistance. This inertia demonstrates how the material conditions of teaching evolve slowly, conditioning the possibilities for pedagogical innovation.

Keywords: school furniture, material culture, educational innovation, learning spaces, pedagogical inertia.

INTRODUCCIÓN

El mobiliario escolar constituye un elemento de la cultura material educativa cuya importancia trasciende su aparente función utilitaria. Los muebles que ocupan las aulas no son objetos neutros: configuran posibilidades y limitaciones concretas para el desarrollo de prácticas pedagógicas, condicionan las interacciones entre el alumnado y el profesorado, y materializan concepciones implícitas sobre qué significa enseñar y aprender (Burke y Grosvenor, 2008; Escolano, 2000; Rousmaniere *et al.*, 2014).

En las últimas décadas se ha constatado una transformación significativa en la oferta del mercado del equipamiento educativo. Los catálogos actuales de las empresas especializadas muestran propuestas diversificadas que rompen con el modelo tradicional: asientos con ruedas que facilitan la movilidad, pupitres modulares y apilables diseñados para configuraciones flexibles, paletas cromáticas variadas, diseños ergonómicos adaptados a diferentes edades y necesidades, y mobiliario específicamente pensado para metodologías activas como el aprendizaje cooperativo o los espacios maker.

Sin embargo, un recorrido por los centros educativos valencianos revela una realidad diferente: la mayoría de las aulas continúan equipadas con el mismo mobiliario convencional que ha caracterizado las escuelas durante décadas. Esta persistencia plantea interrogantes sobre los factores que explican la inercia del equipamiento escolar y sus implicaciones para los procesos de innovación pedagógica.

METODOLOGÍA

La investigación se ha desarrollado mediante una metodología cuantitativa basada en una encuesta estructurada administrada a centros educativos de la Comunidad Valenciana durante el curso 2024-2025. La muestra abarca 184 centros distribuidos en tres tipologías: 87 centros públicos de educación infantil y primaria (CEIPs), 51 centros privados y concertados integrados (que imparten desde infantil hasta secundaria y/o bachillerato) y 46 institutos públicos de educación secundaria (IES).

El cuestionario indagaba sobre: la presencia de mobiliario tradicional en las aulas, la adquisición de mobiliario nuevo en los últimos cinco años, la tipología del mobiliario adquirido (tradicional versus moderno adaptado a las metodologías activas), y factores que condicionan las decisiones de renovación. El análisis se complementó con entrevistas a directores de centros, con una revisión documental de catálogos de empresas de mobiliario escolar y con una consulta a fabricantes especializados sobre la evolución de la demanda.

RESULTADOS

Persistencia del mobiliario tradicional

Los datos revelan una realidad contundente: el cien por cien de los centros encuestados conserva mobiliario tradicional en sus aulas. Este mobiliario responde al modelo consolidado durante décadas: pupitres rectangulares individuales (mayoritariamente) o

bipersonales, con estructura metálica, superficie de tablero melamínico o estratificado, y sillas de cuatro patas con respaldo y asiento del mismo material. La característica cromática más llamativa es la predominancia del color verde en las estructuras metálicas, seguido minoritariamente por el blanco en algunos casos puntuales.

Esta uniformidad trasciende las diferencias entre tipologías de centros. Tanto los colegios públicos de infantil y primaria como los centros privados-concertados integrados y los institutos de secundaria mantienen este equipamiento convencional como base mayoritaria de su dotación. La antigüedad media del mobiliario en uso supera frecuentemente las dos décadas, con ejemplares que datan de los años ochenta y noventa todavía operativos en numerosas aulas.

Renovación parcial y convivencia de modelos

Frente a esta persistencia generalizada, los datos también documentan procesos de renovación parcial. De los 184 centros encuestados, 130 (70,7 por ciento) han incorporado mobiliario nuevo en los últimos cinco años. La distribución por tipologías muestra diferencias: 63 centros públicos de infantil y primaria (72,4 por ciento), 38 centros privados-concertados (74,5 por ciento) y 29 institutos de secundaria (63,0 por ciento).

Entre los centros que renovaron equipamiento, 106 (81,5 por ciento del total de renovadores) adquirieron mobiliario moderno alejado del diseño tradicional y acorde con las metodologías activas. Específicamente: 51 de los 63 centros públicos renovadores (81,0 por ciento), 33 de los 38 privados-concertados renovadores (86,8 por ciento) y 22 de los 29 institutos renovadores (75,9 por ciento) optaron por diseños innovadores.

Sin embargo, esta renovación presenta dos características limitantes. Primero, raramente abarca la totalidad del centro: típicamente se concentra en aulas específicas denominadas aulas del futuro, aulas transformadoras, espacios de aprendizaje activo o similares. Segundo, incluso en centros que han incorporado mobiliario innovador, las aulas ordinarias mantienen mayoritariamente el equipamiento tradicional. Esta convivencia de modelos genera una dualidad espacial donde la innovación queda confinada a espacios excepcionales mientras la práctica cotidiana transcurre en entornos materialmente tradicionales.

El significado histórico del color verde

La predominancia del color verde en el mobiliario escolar valenciano no constituye una elección arbitraria ni meramente estética. Responde a un sistema normativo consolidado durante las décadas de los setenta y ochenta que vinculaba colores específicos con funciones ergonómicas y pedagógicas concretas. Este sistema, que precedió a la actual norma UNE-EN 1729 sobre dimensiones de mobiliario educativo, utilizaba códigos cromáticos para identificar tallas apropiadas a las diferentes edades (AENOR, 2016).

El sistema funcionaba mediante puntos o tapones de plástico de colores colocados en la estructura metálica: blanco o amarillo para educación infantil, rojo para primer ciclo de primaria, verde para segundo ciclo, y azul para educación secundaria y bachillerato. Este código permitía al profesorado identificar rápidamente si el alumnado utilizaba

mobiliario adecuado a su altura, previniendo problemas posturales. El verde, asociado a las edades centrales del sistema educativo obligatorio, se convirtió en el color más extendido y característico del mobiliario escolar español.

Paralelamente, la elección del verde para las estructuras metálicas respondía a consideraciones psicopedagógicas de la época. Se consideraba un color sedante y neutro que no distraía al alumnado, al tiempo que disimulaba eficazmente los roces y el paso del tiempo. Esta última propiedad resultaba especialmente relevante en un contexto de recursos limitados donde el mobiliario debía mantener una apariencia digna durante décadas. El verde, en sus variantes muelle o verde grisáceo, se consolidó, así como la tonalidad estándar del equipamiento educativo (ver Imagen 1).

Imagen 1. Mobiliario tradicional en un aula de educación secundaria.



Fuente: Colegio Entrenaranjos. https://bit.ly/3O8egc6

Los tableros, por su parte, adoptaban mayoritariamente acabados mate en tonos crema o beige. La popular formica de color crema sustituyó al marrón oscuro de la madera tradicional para aportar mayor luminosidad a aulas que frecuentemente carecían de iluminación óptima. Los cantos se protegían con goma negra o PVC marrón oscuro para absorber impactos. Esta combinación cromática (estructura verde, tablero crema, cantos oscuros) define la imagen arquetípica del mobiliario escolar valenciano tradicional.

DISCUSIÓN: FACTORES EXPLICATIVOS DE LA INERCIA

Limitaciones presupuestarias

El factor económico constituye el obstáculo más evidente para la renovación masiva del equipamiento escolar. La sustitución integral del mobiliario de un centro educativo supone inversiones significativas que muchas instituciones no pueden afrontar. Un aula estándar de 25 estudiantes requiere aproximadamente 25 pupitres individuales y 25 sillas. Considerando que un centro de educación primaria típico dispone de 18 aulas (tres líneas por seis cursos), la renovación completa implicaría sustituir 450 puestos escolares,

cantidad que se incrementa si se incluyen espacios complementarios como bibliotecas, aulas de informática o comedores.

Los presupuestos educativos deben priorizar múltiples necesidades concurrentes: tecnología digital, material didáctico, mantenimiento de las instalaciones, recursos humanos complementarios. En este contexto de recursos escasos, el mobiliario tradicional, si permanece funcional, tiende a posponerse indefinidamente en las listas de prioridades. La paradoja resulta evidente: la durabilidad del equipamiento convencional, cualidad positiva en sí misma, actúa como freno al cambio precisamente por dificultar la justificación de inversiones en sustitución de elementos que todavía cumplen su función básica de asiento y superficie de trabajo.

Dimensión cultural y resistencias metodológicas

Más allá de las limitaciones económicas, existe una dimensión cultural del problema frecuentemente subestimada. El modelo de aula con pupitres individuales alineados en filas responde a una concepción pedagógica específica: la enseñanza frontal donde el profesorado ocupa una posición central desde la que transmite conocimientos a un alumnado receptivo. Esta disposición espacial ofrece control visual completo del aula, facilita la atención hacia el docente y la pizarra, y resulta familiar para el profesorado formado en ese mismo entorno.

Modificar el mobiliario implica, consciente o inconscientemente, replantear metodologías y dinámicas de aula. Los pupitres modulares y las sillas con ruedas invitan al trabajo en grupos variables, a la reconfiguración frecuente del espacio, y a la movilidad del alumnado. Estas posibilidades materiales presuponen (y a su vez facilitan) metodologías como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos o las pedagogías activas (Álvarez-Herrero, 2016). Sin embargo, estas metodologías requieren una formación específica, un tiempo de planificación adicional y una convicción pedagógica sobre su pertinencia entre el profesorado.

Para parte del profesorado, especialmente aquel con mayor antigüedad formado en modelos tradicionales, el cambio de mobiliario puede percibirse como una imposición metodológica no deseada. La resistencia no es necesariamente frontal ni articulada explícitamente, pero se manifiesta en la preferencia por mantener configuraciones conocidas y cómodas. Esta inercia metodológica, reforzada por la ausencia de formación específica sobre cómo utilizar pedagógicamente espacios no tradicionales, contribuye a perpetuar la demanda de mobiliario convencional incluso cuando existen opciones alternativas (Angulo, 2024).

Experiencias minoritarias de transformación

Los centros que han renovado parcialmente su equipamiento con diseños innovadores ofrecen pistas sobre las condiciones que facilitan el cambio. Estas experiencias comparten características comunes: vinculación a proyectos pedagógicos específicos explícitos, liderazgo de equipos directivos convencidos de la relación entre espacio y pedagogía, participación en programas institucionales de innovación que (pocas veces) aportan financiación específica, y procesos de formación del profesorado sobre metodologías activas que preceden o acompañan la transformación material.

Las denominadas aulas del futuro, aulas transformadoras o espacios de aprendizaje activo funcionan frecuentemente como laboratorios donde se experimenta con configuraciones alternativas antes de plantear cambios más generalizados. Esta estra-tegia gradual permite al profesorado familiarizarse con las posibilidades del nuevo mobiliario, observar sus efectos sobre las dinámicas de aprendizaje, y desarrollar progresivamente las competencias necesarias para aprovecharlo pedagógicamente (Román *et al.*, 2023). Sin embargo, el riesgo de esta aproximación radica en la guetización de la innovación: cuando los espacios transformados permanecen como islas excepcionales rodeadas de aulas tradicionales, la mayoría del alumnado y del profesorado permanece ajeno a la experiencia (ver Imagen 2).

Imagen 2. Mobiliario moderno en un aula transformadora del Colegio Montserrat (Barcelona).



Fuente: Foto propia.

Implicaciones para el patrimonio histórico-educativo

Desde la perspectiva del patrimonio histórico-educativo, este fenómeno presenta una doble lectura. Por un lado, la conservación involuntaria de mobiliario tradicional constituye un testimonio material de modelos pedagógicos y estéticas escolares que merecen una documentación y análisis (Torán y Sendra, 2023; Viñao, 2008). Los pupitres verdes de los años ochenta y noventa, todavía operativos en numerosas aulas valencianas, representan una época específica de la historia educativa española caracterizada por determinadas concepciones sobre higiene escolar, ergonomía infantil y organización del espacio de aprendizaje.

Sin embargo, por otro lado, esta persistencia evidencia cómo las condiciones materiales de la enseñanza evolucionan con una lentitud significativamente mayor que los discursos pedagógicos. Mientras las normativas curriculares promueven metodologías activas, aprendizaje competencial y personalización educativa, las aulas permanecen

equipadas con mobiliario diseñado para un modelo instructivo frontal y homogéneo. Esta disonancia entre retórica innovadora y realidad material cotidiana condiciona las posibilidades efectivas de transformación pedagógica.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La investigación documenta una desconexión significativa entre la oferta disponible de mobiliario escolar innovador y la realidad material de las aulas valencianas. A pesar de la diversificación del mercado y la disponibilidad de diseños adaptados a las metodologías activas, el modelo tradicional de pupitre rectangular y silla de cuatro patas, frecuentemente en tonalidad verde característica, persiste como equipamiento mayoritario en el cien por cien de los centros encuestados.

Los procesos de renovación, aunque documentados en más del setenta por ciento de los centros durante los últimos cinco años, presentan carácter parcial y limitado. La innovación tiende a confinarse en espacios excepcionales mientras la práctica educativa cotidiana transcurre en entornos materialmente tradicionales. Esta dualidad espacial refleja tensiones más profundas entre los discursos pedagógicos innovadores y las prácticas efectivas condicionadas por múltiples factores.

Los factores explicativos de esta inercia resultan múltiples y complejos. Las limitaciones presupuestarias constituyen el obstáculo más evidente, agravadas por la durabilidad paradójica del mobiliario tradicional que dificulta justificar inversiones en sustitución de equipamiento todavía funcional. Sin embargo, reducir la explicación a factores económicos resultaría simplista. Existe también una dimensión cultural y metodológica: la disposición tradicional del aula responde a concepciones pedagógicas específicas que permanecen arraigadas entre parte del profesorado, y el cambio de mobiliario implica, consciente o inconscientemente, replantear prácticas docentes consolidadas.

Las experiencias minoritarias de centros que han transformado su equipamiento revelan que el cambio material, cuando va acompañado de formación docente y de proyectos pedagógicos explícitos, puede constituir una palanca efectiva de la innovación metodológica. Sin embargo, estas experiencias también evidencian los riesgos de la innovación guetizada que permanece confinada en espacios excepcionales sin permear la cotidianidad educativa mayoritaria.

Es necesario desarrollar políticas públicas que faciliten la renovación progresiva del equipamiento escolar vinculándola explícitamente a planes de formación docente y a una reflexión pedagógica profunda. El mobiliario no constituye un elemento decorativo ni una cuestión menor: configura posibilidades y limitaciones concretas para el desarrollo de prácticas educativas. Ignorar esta dimensión material de la innovación pedagógica condena las reformas educativas a permanecer en el nivel de la retórica sin traducirse en transformaciones efectivas de las experiencias de aprendizaje del alumnado.

Desde la perspectiva del patrimonio histórico-educativo, resulta pertinente documentar el mobiliario tradicional todavía en uso antes de su desaparición definitiva. Los pupitres verdes que caracterizan las aulas valencianas representan una época específica de la historia educativa española cuyo testimonio material merece preservación y análi-

sis. Al mismo tiempo, esta documentación debe ir acompañada de reflexión crítica sobre cómo las condiciones materiales heredadas condicionan las posibilidades de la innovación pedagógica presente y futura.

REFERENCIAS

Álvarez-Herrero, J. F. (2016). Espacios y mobiliario escolar, un reto necesario. En *Investigando las TIC en el aula, el blog de juanfraTIC*. https://bit.ly/mobiliarioES

Angulo de la Fuente, V. (2024). Sillas y mesas escolares como agentes de aprendizaje: reflexiones históricas y actuales. *Revista enfoques educacionales, 21*(1), 256-269. https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2024.72209

AENOR. (2016). *Norma UNE-EN 1729: Mobiliario. Sillas y mesas para centros de enseñanza*. Asociación Española de Normalización. https://bit.ly/AENOR1729

Burke, C. y Grosvenor, I. (2008). *School*. Reaktion Books.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Román Graván, P., Sánchez Toscano López, M. R., Hervás Gómez, C., y Cotrino García, J. A. (2023). Las aulas del futuro como recurso educativo en la formación de docentes y estudiantes. El aula del futuro. *Experiencias educativas*, 41-60.

Rousmaniere, K., Depaepe, M. y Simon, F. (2014). Classroom Histories: Representing teaching and learning, 1800-2000. *Paedagogica Historica, 50*(1-2), 1-260.

Torán, M. M., y Sendra, C. E. (2023). Entre el diseño y la pedagogía: el mobiliario escolar en España (1877-1936). *Res Mobilis, 13*(18), 64-95. https://doi.org/10.17811/rm.13.18.2023.64-95.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.

Patrimonializar la experiencia escolar: Biografías de objetos escolares en la formación inicial del profesorado

Preserving the school experience: Biographies of school objects in initial teacher training

SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO
Universidad de Oviedo
https://orcid.org/0000-0002-1009-160X

Resumen

La formación inicial del profesorado constituye un espacio privilegiado para activar procesos de construcción de significado patrimonial a partir de la experiencia escolar vivida. Esta comunicación presenta un itinerario de mediación patrimonial orientado a la reinterpretación progresiva de dicha experiencia y a la construcción de la identidad docente. A partir de la sistematización de diversas prácticas, se propone un diseño articulado en torno a objetos escolares, problematización conceptual, teoría educativa, memoria intergeneracional y posicionamiento profesional. La propuesta es un intento de sistematizar la patrimonialización como un proceso formativo basado en la interpretación, resignificación y transmisión del patrimonio educativo.

Palabras clave: patrimonio educativo, cultura material escolar, memoria educativa, formación del profesorado, identidad docente.

Abstract

Initial teacher education provides a key context for activating processes of patrimonialization of educational heritage through students' lived school experiences. This paper presents a heritage mediation itinerary aimed at the progressive patrimonialization of such experiences and the construction of teaching identity. Based on the systematization of teaching practices, the proposal integrates personal objects, conceptual problematization, educational theory, intergenerational memory, and professional positioning. The study conceptualizes patrimonialization as a formative process involving interpretation, re-signification, and transmission of educational heritage.

Keywords: educational heritage, school material culture, educational memory, teacher education, teaching identity.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el campo del patrimonio histórico-educativo ha experimentado un desplazamiento desde enfoques centrados en la conservación de objetos y discursos institucionales hacia perspectivas que incorporan la cultura escolar, la memoria educativa y las experiencias vividas como dimensiones fundamentales del patrimonio. Este giro ha permitido reconocer que el patrimonio educativo no se limita a lo oficial-

mente legitimado, sino que se construye también a partir de prácticas, objetos y significados inscritos en la experiencia cotidiana de la escuela.

En este contexto, la formación inicial del profesorado se configura como un espacio especialmente relevante para activar procesos de interpretación y resignificación de la experiencia escolar en clave patrimonial, que no se limiten a la transmisión de contenidos históricos, sino que impliquen una reinterpretación crítica de dicha experiencia. Sin embargo, la relación entre patrimonio educativo y formación docente sigue siendo, en muchos casos, tangencial y no termina de integrarse plenamente en los procesos de construcción de la identidad profesional.

Frente a esta situación, este trabajo propone concebir la patrimonialización definida por Davallon (2014) como un proceso formativo que articula memoria, cultura material y reflexión pedagógica. Su objetivo es presentar y fundamentar un itinerario de mediación patrimonial que permita transitar desde la experiencia escolar vivida hacia su reinterpretación crítica y su proyección en la construcción de la identidad docente. En esta línea, diversos autores han subrayado la importancia de incorporar memoria y experiencia a los procesos formativos del profesorado, entendiendo la identidad docente como una construcción situada que articula biografía, saber pedagógico y contexto profesional (Bolívar, 2006).

MARCO CONCEPTUAL

Cultura material escolar y memoria educativa

La cultura material de la escuela, entendida como el conjunto de objetos, prácticas y significados históricamente construidos en el ámbito educativo, constituye una vía privilegiada para acceder a la comprensión de la experiencia escolar (Escolano Benito, 2010. Los objetos escolares no son meros instrumentos funcionales, sino artefactos culturales que condensan formas de organización del conocimiento, relaciones pedagógicas y modelos de escuela.

Desde esta perspectiva, los objetos escolares pueden leerse como portadores de memoria educativa, en tanto activan recuerdos, emociones y narrativas vinculadas a la experiencia vivida. Como señala Nora (1984), la memoria se articula en torno a soportes materiales que funcionan como lugares de significación, lo que permite entender los objetos escolares como dispositivos de evocación del pasado educativo.

La cultura material escolar permite así acceder no solo a dimensiones visibles de la escuela, sino también a sus componentes simbólicos y experienciales. Su análisis exige una mirada interpretativa capaz de situar los objetos en su contexto histórico y cultural. En el ámbito educativo, esta perspectiva se ha desarrollado también en relación con el uso didáctico del patrimonio, destacando su potencial para generar comprensión histórica y construcción de significado en contextos formativos.

Patrimonialización y mediación educativa

La patrimonialización se entiende como un proceso dinámico mediante el cual determinados elementos del pasado —objetos, prácticas o saberes— son seleccionados, interpretados y dotados de valor como patrimonio en función de marcos culturales y sociales específicos (Davallon, 2014; Smith, 2006). Desde esta perspectiva, el patrimonio no constituye una realidad dada, sino una construcción social que implica operaciones de atribución de significado, resignificación y transmisión.

En el ámbito educativo, esta mediación resulta especialmente relevante, ya que permite transformar la mirada cotidiana en una mirada patrimonial capaz de reconocer valor en elementos aparentemente triviales de la cultura escolar. La patrimonialización adquiere así una dimensión formativa, en la medida en que implica el desarrollo de competencias interpretativas y la construcción de criterios de valoración (Cuesta, 2011).

Formación docente e identidad profesional

La formación inicial del profesorado implica la construcción de una identidad profesional que articula experiencia previa, conocimiento pedagógico y posicionamiento ético. La experiencia escolar vivida constituye un referente fundamental en este proceso, aunque a menudo permanece implícita y poco problematizada.

La patrimonialización de dicha experiencia permite introducir distancia crítica y reinterpretar las trayectorias educativas en relación con marcos teóricos, contribuyendo a la construcción de una identidad docente consciente de su dimensión histórica y cultural (Goodson, 2004; Bolívar, 2006).

FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DEL ITINERARIO DE MEDIACIÓN PATRIMONIAL

El itinerario que se presenta emerge de la sistematización y reconstrucción analítica de diversas prácticas docentes desarrolladas en la asignatura de *Teorías de la educación e Historia de la escuela* del primer curso en los grados de Maestro/a. Su lectura integrada permite identificar una lógica formativa coherente que puede interpretarse como un dispositivo de mediación patrimonial. Este trabajo se plantea una propuesta de diseño didáctico fundamentado, cuyo interés radica en su articulación conceptual y en su potencial para estructurar procesos de mediación e interpretación patrimonial en la formación inicial del profesorado.

Desde esta perspectiva, el itinerario se fundamenta en la consideración de la identidad docente como un proceso dinámico y no lineal, construido en la interacción entre experiencia, reflexión y contextos de práctica. Diversos estudios han mostrado que la identidad profesional no se configura de manera estable, sino que se desarrolla a través de tensiones, negociaciones y procesos de reinterpretación de la experiencia (Bolívar, 2021y Nickel & Crosby, 2022).

En este proceso, la reflexión actúa como mecanismo central para transformar la experiencia en conocimiento profesional, favoreciendo la toma de conciencia sobre creen-

cias y prácticas (Beauchamp, 2015 y Schön, 2017). De este modo, la formación inicial se presenta como un espacio privilegiado para generar procesos reflexivos que posibiliten la reconstrucción de la experiencia escolar en clave profesional.

Asimismo, la identidad docente se configura en la intersección entre lo personal y lo profesional, implicando una negociación constante entre trayectorias individuales y demandas de la práctica educativa (Yuan *et al.*, 2022 y Beauchamp & Thomas, 2010). El itinerario propuesto se orienta precisamente a facilitar este proceso de articulación progresiva y se fundamenta, además, en una concepción de la patrimonialización como proceso activo de atribución de valor, interpretación y transmisión (Davallon, 2014; Smith, 2006). Desde esta perspectiva, los objetos escolares y las experiencias asociadas a ellos no son patrimonio en sí mismos, sino que devienen patrimonio en la medida en que son objeto de mediación e interpretación en contextos formativos.

La coherencia del diseño reside en la articulación progresiva de distintos niveles de aproximación a la experiencia educativa: desde la activación de la memoria individual, pasando por su problematización e interpretación mediante marcos teóricos, hasta su proyección en la construcción de la identidad docente. Este tránsito permite situar al alumnado no solo como sujeto de memoria, sino como agente de interpretación y mediación del patrimonio educativo.

Imagen 1. Proceso de mediación y construcción de la identidad docente.



El itinerario se estructura en cinco momentos interrelacionados que configuran un proceso progresivo de interpretación y resignificación de la experiencia escolar en clave patrimonial.

En primer lugar, se activa la experiencia escolar mediante la selección de un objeto personal vinculado a la trayectoria educativa del alumnado. Este objeto se concibe como artefacto biográfico portador de memoria educativa, en tanto condensa experiencias, prácticas y significados asociados a la cultura escolar. En esta fase, el énfasis no se sitúa

en la descripción técnica del objeto, sino en su capacidad para activar la memoria y generar narrativas sobre la experiencia vivida.

En segundo lugar, se introduce una fase de problematización orientada a cuestionar las percepciones iniciales sobre el patrimonio educativo. A través del contraste entre objetos personales y referentes institucionales, se pone en evidencia que el patrimonio no es una categoría dada, sino una construcción que depende de criterios de selección e interpretación. Esta fase desplaza la mirada desde lo evidente hacia lo problemático y genera la necesidad de marcos analíticos. Al mismo tiempo, introduce una dimensión de tensión interpretativa, en la que la experiencia escolar deja de ser un referente estable para convertirse en objeto de cuestionamiento, en línea con los procesos de reconstrucción identitaria descritos en la literatura.

En tercer lugar, se propone la traducción de teorías educativas a la cultura material escolar, estableciendo relaciones entre modelos pedagógicos y objetos representativos. Este proceso permite comprender las teorías no como discursos abstractos, sino como formas de organización de la práctica educativa que se materializan en la cultura escolar. De este modo, la teoría se configura como herramienta interpretativa que permite resignificar la experiencia.

En cuarto lugar, se incorpora una dimensión intergeneracional mediante entrevistas a familiares, que amplían la biografía del objeto y permiten situarlo en una temporalidad más amplia. Esta fase introduce la transmisión de la memoria educativa como elemento central del proceso de construcción de significado patrimonial, al vincular la experiencia individual con relatos compartidos.

Finalmente, el itinerario culmina con un ejercicio de posicionamiento docente que permite al alumnado reinterpretar su experiencia escolar a la luz de los elementos trabajados y proyectarla en su futura práctica profesional. Este tránsito configura un proceso de construcción de la identidad docente entendido como una negociación progresiva entre la experiencia personal y los marcos profesionales, mediado por la reflexión y la interpretación de la práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El itinerario propuesto sitúa la cultura material escolar como un dispositivo de mediación patrimonial con potencial formativo en la formación inicial del profesorado, al transformar la experiencia escolar en objeto de interpretación pedagógica y favorecer su resignificación en clave profesional. Asimismo, plantea la necesidad de superar enfoques reduccionistas de la reflexión docente para situarla en un plano de construcción de significado (Collin *et al.*, 2013), donde el alumnado actúa como agente en la interpretación y atribución de valor patrimonial. En este marco, la identidad docente se construye en tensión entre representaciones idealizadas y experiencias reales, lo que exige dispositivos formativos que favorezcan su problematización (Borrasca, 2017; Orozco y Ulate, 2025). Desde el ámbito del patrimonio educativo, estos procesos requieren mediación para activar la interpretación y resignificación de la experiencia, en tanto el patrimonio escolar no es una realidad dada, sino el resultado de prácticas de selección, interpretación y puesta en valor desarrolladas por los sujetos (Álvarez Domínguez, 2025; Harrison, 2012).

El itinerario permite identificar tensiones inherentes al proceso, como la dificultad para reconocer como patrimonio objetos cotidianos o la tendencia a privilegiar su dimensión emocional frente a su interpretación histórica. Estas tensiones actúan como motor formativo, al generar la necesidad de problematización y de construcción de criterios interpretativos (Pillen *et al.*, 2013). Desde la perspectiva formativa, la propuesta articula memoria, teoría y práctica en un mismo dispositivo, en línea con enfoques que abogan por una integración más compleja entre experiencia y conocimiento pedagógico (Le Cornu & Ewing, 2008; Douglas & Ellis, 2011). En este sentido, la experiencia escolar se configura como un recurso para el posicionamiento profesional y la toma de decisiones pedagógicas.

En conjunto, el trabajo conceptualiza la patrimonialización de la experiencia escolar como un proceso orientado a la construcción de la identidad docente. Su aportación principal es proponer un modelo que la sitúa como dispositivo de construcción de significado y desarrollo profesional, subrayando el papel activo del profesorado en formación y su potencial de transferencia.

REFERENCIAS

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice, 16*(1), 123-141. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Bolívar, A. (2021). Reimaginar caminos futuros para rebustecer la profesión docente. Una identidad profesional a reconstruir. En B., Sáenz-Rico y L., Rayón. (Coords.). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actualesla figura del docente,* (pp. 7-30). Graó.

Borrasca, B. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(1), 103-122. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048327

Cuesta, R. (2011). El patrimonio como recurso pedagógico. *II Encuentro de reflexión. El Museo de escuela y los deberes de la memoria*. [Ponencia inaugural]. Biblioteca Nacional de Maestros, el Programa Memoria de la Educación Argentina (MEDAR). http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/

Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, *14*(1), 104–117. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935

Davallon, J. (2014). El juego de la patrimonialización. En X., Roigé; J., Frigolé, C. del Mármol (Eds.). *Construyendo el patrimonio cultural y natural. Parques, museos y patrimonio rural*, (pp. 47-76). Editorial Germania.

Douglas, A. S., & Ellis, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school–university partnerships. *Journal of Teacher Education*, *62*(5), 465-476. https://doi.org/10.1177/0022487111413605

Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, *28*(2), 43–64. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961

Harrison, R. (2012). *Heritage: Critical Approaches.* Routledge.

Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education… reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1799-1812. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008

Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.

Nickel, J., & Crosby, S. (2022). Professional identity values and tensions for early career teachers. *Teaching Education*, **33**(3), 317–331. https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895107

Orozco, O., y Ulate, M. T. (2025). Construcción de la identidad docente: reflexiones con jóvenes profesionales. *Pensamiento Actual*, *25*(44). https://doi.org/10.15517/pa.v25i45.65288

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, *19*(6), 660–678. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. (2.ª ed.). Routledge.

Smith, L. (2006). *Uses of Heritage.* Routledge.

Yuan, R., Liu, W., & Yung, K. (2022). Understanding novice teachers' identities through metaphors: a multi-perspective study. *Research Papers in Education*, 37(6), 821–839.

La imagen animada en la recuperación del patrimonio inmaterial: metodología proyectual en el cine de no ficción con intención didáctica, de "La memoria de las manos" a "La frontera que une"

Animated images as a means of recovering intangible heritage: project methodology in non-fiction cinema with educational intent, from "The Memory of the Hands" to "The Bonding Frontier"

ALFONSO BURGOS RISCO
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0002-2804-6567

Resumen

Esta comunicación analiza la metodología proyectual en dos documentales del autor: *La memoria de las manos* (2015) y *La frontera que une* (2019). Ambos unen rigor histórico y creación artística para recuperar patrimonio inmaterial. Ante la falta de archivo visual, se emplea la animación documental como herramienta reconstructora.

Mientras el primer caso integra la memoria pedagógica en una narrativa ficcionada, el segundo evoluciona hacia una validación histórica estricta, donde expertos supervisan cada recreación animada. Se concluye que el cine de no ficción, articulado con la investigación académica, ofrece una vía innovadora para la transmisión del conocimiento histórico.

Palabras clave: patrimonio educativo, animación documental, cine de no ficción, interdisciplinar, divulgación.

Abstract

This paper analyses the project methodology in two of the author's documentaries: *La memoria de las manos* (The Memory of Hands, 2015) and *La frontera que une* (The Bonding Frontier, 2019). Both combine historical rigour and artistic creation to recover intangible heritage. In the absence of visual archives, documentary animation is used as a reconstructive tool.

While the first case integrates pedagogical memory into a fictional narrative, the second evolves towards strict historical validation, with experts supervising each animated recreation. It concludes that non-fiction cinema, combined with academic research, offers an innovative way of transmitting historical knowledge.

Keywords: educational heritage, documentary animation, non-fiction cinema, interdisciplinary, dissemination.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural inmaterial (PCI) se define como el conjunto de usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como su herencia cultural (UNESCO, 2021). En la era de la globalización, este patrimonio enfrenta una vulnerabilidad crítica debido a la fragilidad de la transmisión oral y el desinterés generacional. Ante este escenario, el cine de no ficción ha evolucionado significativamente. Partiendo de la premisa de John Grierson (1933) sobre el "tratamiento creativo de la actualidad", el género documental ha integrado la imagen animada no como un recurso de ficción, sino como una herramienta epistemológica fundamental para la (re)construcción de la memoria colectiva (Honess Roe, 2013).

Desde una perspectiva pedagógica, el cine no es solo un recurso didáctico adicional, sino una estrategia para la formación integral que ayuda a "pensar y sentir", consolidando conocimientos a través de un aprendizaje multisensorial (Pérez y Muñoz, 2014). En este sentido, la utilización del cine documental como fuente para la historia de la educación permite a los estudiantes comprender diversas realidades y desarrollar un pensamiento crítico fundamental en la sociedad contemporánea. La presente propuesta articula una metodología proyectual desarrollada en el contexto universitario que vincula la investigación académica con la praxis cinematográfica, consolidándose como un motor de transferencia de conocimiento para las nuevas generaciones.

DESARROLLO

La implementación de la imagen animada como herramienta de recuperación patrimonial requiere una estructura trifásica que asegure la operatividad, la coherencia visual y la veracidad de los contenidos. En este apartado se detalla, en primer lugar, la metodología proyectual, que constituye el marco organizativo y pedagógico dentro del aula. Seguidamente, se expone el protocolo de validación, un mecanismo de supervisión científica que vincula la creación artística con el rigor de la investigación académica, garantizando que el producto final sea un documento historiográfico legítimo. Finalmente, se analiza el diseño técnico, donde se definen los niveles estéticos y la morfología del recurso animado como lenguaje específico.

Metodología proyectual como base

La formación en disciplinas como las Bellas Artes y la Comunicación Audiovisual exige un enfoque para la creación que conjugue la investigación, la tecnología y el método científico. La metodología propuesta se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), estructurando el flujo de trabajo en cuatro fases fundamentales que replican los estándares de la industria profesional (Burgos Risco, 2021):

1. **Preproducción:** Fase de documentación exhaustiva y redacción de un guion literario de estructura abierta, capaz de integrar los hallazgos de la investigación audiovisual y los testimonios obtenidos.

2. **Producción:** Ejecución del rodaje de entrevistas con especialistas y captura de recursos de imagen real. Durante esta etapa, el estudiantado desarrolla habilidades sociales y de gestión emocional al interactuar con los protagonistas de la historia.
3. **Postproducción:** Momento clave donde se finaliza el guion técnico y se definen las secuencias que requieren ser ilustradas mediante animación para potenciar el discurso científico. Se generan grafismos, atmósferas sonoras (*foley*) y el montaje final.
4. **Distribución:** Fase orientada a la exhibición de la obra en circuitos culturales y plataformas digitales de acceso abierto, cumpliendo la función social de devolución del conocimiento a la comunidad.

Para optimizar el talento, se asignan roles departamentales específicos —Dirección, Producción, Fotografía, Arte, Sonido y Montaje—, lo que minimiza los conflictos de autoría y fomenta una creación cooperativa eficiente (Burgos Risco, 2021).

Protocolo de validación histórica

Para mitigar el riesgo de deslizarse hacia la ficción sin base científica, se implementa un protocolo riguroso vinculado a la investigación (Burgos Risco, 2022):

- **Asesoría constante:** Los fragmentos animados se someten a la auditoría de especialistas (historiadores y arqueólogos) para corregir anacronismos en el diseño de arte y movimiento.
- **Integridad del autor:** Se mantiene una lealtad absoluta hacia los testimonios de los entrevistados, asegurando que la edición no manipule el mensaje original.
- **Investigación iconográfica:** El diseño de personajes y escenarios se basa en fuentes primarias, como manuscritos como testimonio directo, representaciones o pinturas de época y restos arqueológicos.

Diseño técnico del recurso animado: niveles estéticos y morfología

El diseño técnico debe garantizar la verosimilitud sin sacrificar la expresividad artística. Alfonso Burgos Risco (2022) propone una estructura de cinco niveles estéticos que permiten transitar de la objetividad del testimonio a la evocación de la leyenda, apoyándose en la idea de que la imagen animada puede capturar un “efecto-verdad” implícito cuando el referente real es inasequible para la cámara (Guerrero González-Valerio, 2018):

Tabla 1. Clasificación morfológica: progresión objetividad-subjetividad (Burgos-Risco, 2022).

Nivel	Tipo de Recurso	Grado de Veracidad	Función narrativa
A	Entrevistas (imagen real)	Máxima	Anclaje científico y autoridad del experto.
B	Documentos (imagen real modificada)	Alta	Evidencia histórica tangible (manuscritos, arqueología)
C	Animación realista	Alta	Reconstrucción fundamentada de eventos sin registro.
D	Animación expresiva	Media	Narración de mitos y tradiciones orales
E	Cartografías Animadas	Máxima	Ubicación especial y movimientos territoriales literales

Fuente: Elaboración propia (Burgos-Risco, 2022).

Esta clasificación morfológica asegura que la animación funcione como un "símbolo de lo real", permitiendo que el espectador se sumerja en la historia sin que la técnica lo distraiga del rigor académico (Honess Roe, 2013). El equilibrio de estos "ingredientes" morfológicos es lo que define la solidez del discurso documental (Rabiger, 2007).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de la praxis: Casos de éxito y su dimensión didáctica

La aplicación de este modelo en la Universidad de Murcia ha permitido la creación de obras que validan la eficacia del binomio arte-rigor. Siguiendo los modelos narrativos propuestos por Bill Nichols (2001), estas obras transitan entre lo expositivo y lo performativo para involucrar al espectador:

- **La memoria de las manos (2015):** Este largometraje documental no solo rescata el legado pedagógico de Célestin Freinet, sino que se posiciona como una herramienta fundamental en la didáctica de la historia de la educación. El valor de la obra reside en su capacidad para actuar como un "lugar de memoria" educativa, siguiendo los planteamientos de Viñao Frago (2010), donde los vestigios del pasado se transforman en patrimonio inmaterial de la cultura escolar. Al reconstruir la memoria oral de maestros y maestras mediante animación —ante la ausencia de archivo visual de los años 70—, el proyecto penetra en el interior de la praxis escolar para construir conocimiento histórico desde la experiencia vivida.
  - **Enlace en abierto:** https://tv.um.es/video?id=74331
- **La frontera que une (2019):** Mediometraje sobre la formación de la frontera medieval entre Murcia y Valencia. En este proyecto se perfeccionó el uso de cartografías animadas y recreaciones técnico-artísticas validadas por historia-

dores medievalistas (Burgos Risco, 2022). Desde un prisma didáctico, la obra permite a los estudiantes "adquirir saber y crear conocimiento mediante una pedagogía crítica" (Santisteban y Del Rey, 2021), superando la mera transmisión de datos para fomentar una comprensión más directa y profunda de los procesos históricos complejos.

- **Enlace en abierto:** https://tv.um.es/video?id=131661

Discusión: Habilidades blandas e innovación tecnológica

La experiencia acumulada demuestra que la producción documental en el entorno universitario trasciende la mera creación de productos culturales. Al integrar la investigación sobre la "cultura de la escuela", tal y como la define Escolano Benito (2011), se fomenta una hermenéutica que permite a los futuros educadores y comunicadores reflexionar sobre la formación humana y el giro afectivo de la historia. El uso didáctico del audiovisual enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje al despertar emociones y recuperar sensibilidades colectivas que las fuentes tradicionales difícilmente pueden capturar.

Hacia 2026, la integración de la **Inteligencia Artificial (IA)** y la **Realidad Virtual (VR)** representa la nueva frontera de esta metodología. La IA generativa permite acelerar la creación de texturas y fondos, optimizando los tiempos de producción sin comprometer la calidad visual, siempre bajo la supervisión ética del investigador para evitar los sesgos. Por otro lado, la VR ofrece experiencias inmersivas que permiten al usuario "habitar" el patrimonio reconstruido, fortaleciendo el vínculo emocional y la retención del conocimiento histórico.

CONCLUSIÓN

La recuperación del patrimonio inmaterial a través de la imagen animada constituye una metodología sólida que supera las limitaciones de las fuentes visuales tradicionales. La integración de estos procesos proyectuales en la educación superior no solo salvaguarda la memoria colectiva, sino que forma profesionales con una alta sensibilidad social y competencia técnica. Este modelo de formación basado en la práctica activa sitúa al estudiantado en el centro de un ecosistema de innovación donde el rigor científico se funde con la creatividad, permitiendo el desarrollo de competencias cognitivas y transversales fundamentales para la adaptación y el progreso laboral en la era de la IA generativa (eLinC, 2025).

En cuanto a las implicaciones para la difusión y transferencia del conocimiento, la adopción del concepto de *mixed media* permite que el patrimonio inmaterial trascienda los muros académicos y se adapte a los hábitos de consumo digital contemporáneos. La hibridación de formatos (animación, video, cartografía dinámica) actúa como un puente generacional que hace que las historias tradicionales sean identificables y accesibles para los jóvenes, fomentando un diálogo cultural participativo y bidireccional. Al promover estas obras en plataformas abiertas y redes sociales, se garantiza que el conocimiento no sea estático, sino un activo dinámico que fortalece la identidad comunitaria y la resiliencia cultural.

Finalmente, es imperativo poner en valor la creación artística como una forma legítima de investigación-creación. El acto artístico no es un mero envoltorio para los datos,

sino una plataforma para estructurar formas de pensamiento originales aplicadas a la realidad histórica. El dibujo como evidencia (Cruz, como se citó en Puentes, 2013) y la animación como herramienta interpretativa permiten destilar la información hasta que se vuelve "más vibrante y más visceral" (Ezawa, como se citó en Mobbs, 2019), otorgando a los vestigios del pasado una nueva vida estética y sensorial. En definitiva, el cine documental animado transforma el dato frío en una experiencia vivencial significativa, asegurando que el patrimonio cultural inmaterial permanezca como un legado vivo, accesible y dinámico para la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

Burgos Risco, A. (2021). Aproximación a una metodología proyectual para la realización de cine documental desde el aula universitaria. En A. B. Barragán Martín *et al.* (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente* (pp. 447-458). Dykinson.

Burgos Risco, A. (2022). Diseño técnico de recursos como animación documental. Un caso de estudio: La frontera que une. El origen de las tierras de 'Los Manuel'. *Arts, Linguistics, Literature and Language Research Journal*, 2 (Vol. 2, pp. 1-14). Atena Editoria. https://doi.org/10.22533/at.ed.9292222180310

eLinC. (2025). *Las tendencias que transformarán la educación digital el 2026*. eLearning Innovation Center, Universitat Oberta de Catalunya. https://www.uoc.edu/es/news/2025/las-tendencias-que-transformaran-la-educacion-digital-el-2026

Escolano Benito, A. (2011). La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica. *Studium. Educations*, (Vol. 1, pp. 1-16).

Grierson, J. (1933). The documentary producer. *Cinema Quarterly*, *2* (Vol. 1, pp. 7-9).

Guerrero González-Valerio, B. (2018). La fotografía documental y la utopía. *Miguel Hernández Communication Journal*, *9* (Vol. 2, pp. 305-320).

Honess Roe, A. (2013). *Animated Documentary*. Palgrave Macmillan.

Mobbs, S. (2019). Animation, Assemblage, the Affection-Form. En *The Animation Studies Reader*. Bloomsbury Publishing.

Nichols, B. (2001). *Introduction to documentary*. Indiana University Press.

Pérez, A. y Muñoz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. En A. Alves, F. García y P. Alves (Eds.) *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Icono14 Editorial.

Puentes, C. (2013). *La observación arquitectónica de Valparaíso: su periferia efímera*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rabiger, M. (2007). *Tratado de dirección de documentales*. Omega.

Santisteban, A. y Del Rey, L. (2021). El patrimonio cinematográfico en la enseñanza de la historia. *Revista PH*, (103).

UNESCO. (2021). *Patrimonio cultural inmaterial y educación*.

Viñao Frago, A. (2010). *Memoria, patrimonio y educación*. Lugar de memoria educativa de hechos históricos.

Las transparencias para ENOSCOP. Análisis y utilización en las aulas españolas (1970-1990)

The transparencies for ENOSCOP. Analysis and use in Spanish classrooms (1970-1990)

M.ª JOSÉ MARTÍNEZ RUÍZ-FUNES
Universidad de Murcia
https://orcid.org/0000-0002-1138-9440

Resumen

Las transparencias ENOSCOP, producidas por ENOSA entre 1970 y 1990, constituyeron un recurso audiovisual innovador en las aulas españolas durante la renovación pedagógica impulsada por la Ley General de Educación de 1970. Estas colecciones, organizadas por series temáticas y diseñadas para su uso con el retroproyector ENOSCOP, buscaban facilitar un aprendizaje visual y experimental mediante transparencias especiales y móviles. Aunque su potencial didáctico era considerable, diversos estudios señalaron una implementación limitada y poco coherente con los programas oficiales. Su análisis permite comprender la evolución de los medios educativos y su valor dentro del Patrimonio Histórico Educativo.

Palabras clave: transparencias ENOSCOP, recursos audiovisuales, ENOSA, innovación educativa, patrimonio histórico educativo.

Abstract

The ENOSCOP transparencies, produced by ENOSA between 1970 and 1990, represented an innovative audiovisual resource in Spanish classrooms during the pedagogical renewal driven by the 1970 General Education Law. These collections, organized into thematic series and designed for use with the ENOSCOP overhead projector, aimed to facilitate visual and experimental learning through special and mobile transparencies. Although their didactic potential was considerable, various studies highlighted their limited and often inconsistent implementation in relation to official curricula. Their analysis helps to understand the evolution of educational media and their value within Spain's Historical Educational Heritage.

Keywords: ENOSCOP transparencies, audiovisual resources, ENOSA, educational innovation, historical educational heritage.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos estudia un tipo de material comercializado por la Empresa Nacional de Óptica S. A. (ENOSA): las transparencias ENOSCOP, en relación con su utilización en las aulas españolas durante el periodo 1970-1990. Hemos elegido estos materiales porque están formados por extensas colecciones, abarcan temáticas

muy variadas; algunas se incluían en los curriculum escolares, pero la mayoría los excedían ampliamente.

Se trata de material visual que, opcionalmente, se comercializaba acompañado de audio en formato cassette. Su difusión se sitúa en el periodo en el que, al amparo de la Ley General de Educación de 1970, los medios audiovisuales para la enseñanza constituían una de las innovaciones pedagógicas más destacadas dentro de las exigencias metodológicas de la ley. Analizaremos cómo estos materiales audiovisuales se presentaban como herramientas destinadas a introducir en las aulas el nuevo paradigma experimental.

Centraremos nuestra atención en un tipo de material en concreto: las transparencias ENOSCOP, compuestas por dos categorías diferentes de materiales que pretendían llevar a las aulas una imagen animada que superase a la imagen fija. Se trataba de dar un paso más allá respecto a las diapositivas tradicionales y un ensayo de la empresa en esta línea: las transparencias especiales y las transparencias móviles, desarrolladas para utilizar con el proyector ENOSCOP. Analizaremos este material, lo relacionaremos con el curriculum e intentaremos rastrear su origen. Son cuestiones a las que trataremos de responder a medida que avance la investigación, puesto que se trata de un *Work in progress.*

DESARROLLO

La utilización de la imagen como recurso didáctico ha sido una constante en el ámbito educativo. Desde la Antigüedad, se ha recurrido a representaciones visuales para explicar y transmitir todo tipo de contenidos. Ya en la Edad Moderna, destaca la figura de Comenius como referente fundamental de la pedagogía visual. Ortega (2002), propone un recorrido por los principales hitos que han vinculado las referencias visuales con los procesos de enseñanza, especialmente en relación con las ciencias.

Tras la invención de la imprenta, las imágenes —como mapas o ilustraciones zoológicas y botánicas— empezaron a difundirse como fuentes de conocimiento. La evolución de las artes plásticas también influyó en la forma de representar estas imágenes. Con el desarrollo de la impresión, el acceso al conocimiento visual se amplió gracias a enciclopedias, revistas y manuales. En las escuelas, se popularizaron recursos educativos como los mapas murales y las conferencias públicas que utilizaban proyecciones de linterna mágica (Pawels, 2008).

Desde la publicación del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius en 1658, las imágenes se consolidaron como un recurso esencial en la enseñanza. A lo largo de los siglos XVIII y XIX surgieron nuevas propuestas, como los libros ilustrados y las primeras láminas escolares, que se difundieron con rapidez y llegaron a todos los niveles educativos. La dificultad de acceder a objetos reales en el aula aumentó el valor de estas imágenes fijas, muchas de ellas acompañadas de explicaciones y pensadas para distintos grados. Hacia finales del siglo XIX incluso se recomendó que reflejaran la diversidad geográfica, aunque seguían considerándose materiales complementarios más que recursos de enseñanza exclusivos (Marín, 2014).

Los medios visuales en las aulas españolas

A final del siglo XVIII, principios del XIX el material visual se convirtió en un recurso destacado en las aulas españolas (Costa, 1997). A finales del siglo XIX, la creación del Museo Pedagógico Nacional impulsó la revisión del material escolar utilizado en la enseñanza pública. Varias casas comerciales asumieron entonces el suministro de material didáctico, una labor que mantuvieron de forma prácticamente continuada hasta 1970.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el equipamiento escolar experimentó ciertos cambios. Desde el material del primer franquismo se avanzó hacia la incorporación progresiva de nuevos medios, especialmente a partir de los años sesenta. Este proceso culminó con la Ley General de Educación de 1970, que generalizó el uso de recursos audiovisuales en todas las escuelas y estableció nuevas orientaciones pedagógicas que destacaban su papel en la metodología y la innovación educativa. La presencia de proyectores de vistas fijas y la creación de aulas polivalentes o mediatecas se hicieron habituales (López Martín, 2006).

En los años siguientes, diferentes disposiciones normativas definieron el material audiovisual como un recurso esencial y regularon la dotación y homologación del equipamiento. Además, en 1980 se creó una comisión específica para coordinar y potenciar su uso (Machado, 2020).

Las transparencias para ENOSCOP

En la segunda mitad del siglo XX, la Empresa Nacional de Óptica S. A. (ENOSA), dedicada inicialmente a la fabricación de instrumentos ópticos para usos militares y civiles, fue reorientada hacia la producción de material educativo debido a su dependencia tecnológica externa y a la falta de viabilidad económica. Esta transformación permitió que, a finales de los años sesenta, la empresa alcanzara una notable rentabilidad.

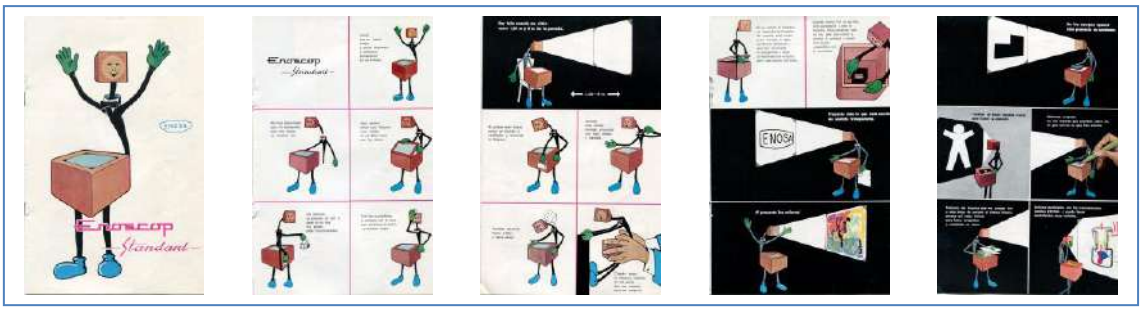
A partir de 1969, ENOSA consolidó su actividad mediante la creación de una sección editorial encargada de publicar catálogos y manuales de uso de sus equipos. Junto con otras casas comerciales, desempeñó un papel fundamental al proporcionar material audiovisual diseñado específicamente para centros escolares (Llull, 2022).

En este punto, nos detenemos en los dos elementos centrales de nuestro análisis: las transparencias especiales y las transparencias móviles, diseñadas específicamente para ser utilizadas con el proyector ENOSCOP. Para comprender su funcionamiento y su alcance didáctico, resulta necesario describir primero el propio retroproyector fabricado por ENOSA. Este modelo, ampliamente adquirido por los Colegios Nacionales durante las décadas de 1970 y 1980, funcionaba mediante la proyección diascópica[1]. Estaba equipado con una lámpara halógena y un espejo cóncavo que concentraban y dirigían la luz a través de la placa de cristal donde se situaba el acetato. En el cabezal superior, una lente y un segundo espejo reenviaban la imagen hacia la pantalla, permitiendo así su visualización por parte del alumnado. En la figura siguiente se recogen las

[1] Proyección diascópica: técnica óptica que consiste en proyectar una imagen haciendo pasar la luz a través de un objeto transparente o traslúcido

instrucciones de uso del aparato, lo que facilita comprender mejor su operatividad y las posibilidades que ofrecía en el aula.

Imagen 1. Instrucciones de uso del proyecto ENOSCOP.



Fuente: Enosa (1971). ENOSCOP Standard.

En relación con este aparato, ENOSA ofrecía dos tipos de transparencias. Las transparencias especiales, incluidas dentro de lo que se denominaba medios audiovisuales programados, estaban formadas por láminas de acetato con dibujos distribuidos en distintas capas que se superponían durante la explicación. De este modo, a medida que avanzaba la presentación, las capas añadidas iban construyendo progresivamente los contenidos curriculares que se pretendía abordar.

En la solapa de cada carpeta se indicaba que:

- Cada serie de transparencias constituía una unidad didáctica basada en los programas oficiales de enseñanza de los distintos niveles.
- Las transparencias, por sí solas, permitían al docente desarrollar el tema correspondiente.

Los temas trabajados mediante estas transparencias especiales se organizaban en seis series:

- El Hombre — Serie verde
- El Mundo Inanimado — Serie naranja
- Las Artes — Serie amarilla
- El Mundo Viviente — Serie roja
- Ciencias Matemáticas — Serie azul
- La Técnica — Serie marrón

Cada tema incluía varios epígrafes. Por ejemplo, la serie verde, El Hombre, abarcaba contenidos como Fisiología, Historia, Higiene, Religión, Deportes y Medicina.

Las transparencias móviles constituían un producto más sofisticado. Estaban fabricadas en metacrilato y montadas sobre un marco cuadrado que podía sostener una o varias capas, ya fueran transparentes o de distintos colores. Estos marcos se colocaban sobre

el proyector, y el profesor accionaba una manivela o un pequeño mecanismo que permitía mover los elementos de la transparencia, generando así un efecto animado.

Los temas representados en estas transparencias abarcaban contenidos de mecánica o electricidad, e incluían también series relacionadas con conceptos matemáticos como la trigonometría o la transformación de escalas de medida.

Asimismo, cada una de estas transparencias se presentaba en un estuche individual cuyo color variaba según la serie a la que perteneciera. Junto al material se incluía un folleto con la nomenclatura utilizada en la ilustración y las instrucciones de uso. En el reverso aparecía esa misma información traducida al francés, inglés, alemán e italiano, lo que evidencia la intención de ENOSA de difundir y comercializar estos productos también fuera de España.

Las transparencias para ENOSCOP y los niveles educativos

Los medios distribuidos a los centros docentes no eran producidos directamente por el Ministerio de Educación. Cada año se elaboraba una programación de necesidades que se concretaba en concursos públicos de adquisición de material, a los que concurrían empresas privadas especializadas. La agencia responsable del equipamiento era la Junta de Construcciones e Instalaciones del Equipo Escolar, un organismo autónomo del Ministerio de Educación y Ciencia (López, 1981). En el *Catálogo de Equipo y Material Didáctico Normalizado de E.G.B. y B.U.P*. de 1977 se recogen las adquisiciones derivadas de los concursos convocados en 1976. En él se observa que el equipo seleccionado para los centros públicos que contaban con zona de recursos audiovisuales incluía, independientemente del nivel educativo, un retroproyector con mesa de la marca ENOSA, así como una colección de transparencias, sin especificar su tipología (Ministerio de Educación y Ciencia, 1977).

En relación con la difusión y uso de estos materiales, hemos localizado un documento informativo del Ministerio de Educación y Ciencia fechado en junio de 1972 que recoge los recursos audiovisuales recomendados para la segunda etapa de EGB (6.º, 7.º y 8.º cursos). En él se observa que las transparencias para retroproyector de ENOSA aparecen distribuidas en distintas áreas: Lengua Española (6.º), Geografía (7.º), Historia —como los grandes descubrimientos geográficos— (7.º), y varios contenidos de Matemáticas (6.º). Sin embargo, es en el área de Ciencias de la Naturaleza donde se introducen unos materiales novedosos, denominados inicialmente maquetas móviles, que más tarde pasarían a conocerse como transparencias móviles. Mientras que las transparencias para retroproyector eran producidas por diferentes casas comerciales, las transparencias móviles fueron fabricadas exclusivamente por ENOSA, reforzando su papel singular dentro del panorama de recursos audiovisuales escolares.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A pesar de la voluntad institucional por promover estos materiales, distintos estudios posteriores señalaron que la integración real del material audiovisual en el aula fue limitada. En las ponencias del *I Seminario Internacional de Medios Audiovisuales en el Sis-*

tema Educativo (Madrid, 1981) se destacó la desconexión entre los recursos disponibles y los programas escolares, lo que explicaba su uso ocasional y poco sistemático. Se insistió en la necesidad de una mayor coherencia entre los materiales y los objetivos educativos para evitar que su utilización quedara reducida a algo anecdótico.

El análisis también mostró que el denominado material de paso destinado a la Segunda Etapa de EGB era muy abundante, pero muchas colecciones carecían de verdadero interés pedagógico. Las fichas de adquisición publicadas en los concursos incluían especificaciones educativas, a veces detalladas, pero solo como orientación general, lo que dejaba gran libertad a las empresas suministradoras. A ello se sumaba un impedimento legal que impedía definir los productos con mayor precisión, ya que las bases debían concretarse en criterios objetivos que no favorecieran a un proveedor concreto. Esta falta de concreción dificultaba aún más que el material adquirido respondiera adecuadamente a las exigencias de los programas de estudio (López, 1981).

CONCLUSIÓN

El análisis de las transparencias ENOSCOP permite comprender mejor el papel que los medios audiovisuales desempeñaron en la renovación metodológica impulsada por la Ley General de Educación de 1970, así como las limitaciones encontradas para su integración real en las aulas. Aunque estos materiales ofrecían un gran potencial didáctico y buscaban acercar un nuevo paradigma experimental a la enseñanza, su uso fue en muchos casos esporádico y poco coherente con los programas oficiales. El estudio de estos recursos contribuye a valorar su relevancia dentro del Patrimonio Histórico Educativo y a reflexionar sobre los procesos de innovación pedagógica en la educación española del siglo XX.

REFERENCIAS

Costa, A. (2013) Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX, *Historia de la Educación*, 16, 2013, pp. 91-112, https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10529

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970), *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546, https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

Llull, J. (2022). Los materiales didácticos de ENOSA, un instrumento de la tecnocracia para la innovación educativa en el Segundo Franquismo. *Pulso. Revista de educación*, 45, 73-100. https://doi.org/10.58265/pulso.5274

López Martín, R. (2006). El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. En *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 425-448). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

López, C. (1981) Gestión de la adquisición y distribución de los medios audiovisuales del Ministerio de Educación y Ciencia. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Medios audiovisuales para la Educación* (pp. 119-132) Madrid: Secretaría General Técnica. Comisión de medios audiovisuales.

Machado Trujillo, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 247-262. http://dx.doi.org/10.14516/ete.249

Marín Murcia, J. P. (2014). *El material científico para la enseñanza de la botánica en la Región de Murcia (1837-1939)* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia).

Ministerio de Educación y Ciencia (1972), *Relación de Documentos audiovisuales de posible utilización en la segunda etapa de Educación General Básica. Documento Informativo nº 4.* Junio de 1972. Madrid: Dirección General de Ordenación Educativa. Gabinete de Innovación Metodológica.

Ministerio de Educación y Ciencia (1977) *Catálogo de Equipo y Material Didáctico Normalizado de E.G.B.* Madrid: Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar.

Pauwels, L. (2008). Visual literacy and visual culture: Reflections on developing more varied and explicit visual competencies. *The Open Communication Journal*, 2(1), 79-85. http://dx.doi.org/10.2174/1874916X00802010079

Mujeres, STEM y Patrimonio de manualística escolar: aproximación al análisis de la representación femenina en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza de educación primaria desde la Transición hasta la actualidad

Women, STEM and school textbook heritage: An approach to the analysis of female representation in primary education natural sciences textbooks from the transition to democracy until the present

VIRGINIA GUICHOT-REINA

Universidad de Sevilla

https://orcid.org/0000-0001-8802-7627

Resumen

Nuestra investigación histórico-educativa pretende analizar la representación femenina en los libros españoles de educación primaria, especialmente centrándonos en el campo STEM, comparando el periodo de la Transición, que a efectos educativos consideramos que termina con la LOGSE de 1990, con la última década. Queremos determinar en qué medida dichos libros desafían o refuerzan los estereotipos de género. En cuanto a metodología, se examina el contenido tanto textual como iconográfico de libros de texto de educación primaria, dentro del Análisis Crítico del Discurso. Entre los resultados, en el ámbito de las STEM, existen escasísimos ejemplos de mujeres en los libros de texto de la Transición; y, en los manuales más recientes, las referencias femeninas reales son también muy limitadas.

Palabras clave: manuales escolares, STEM, representación femenina, España, educación primaria.

Abstract

Our historical-educational research aims to analyze the representation of women in Spanish primary school textbooks, focusing particularly on STEM fields. We compare the Transition period, which for educational purposes we consider ended with the 1990 LOGSE (General Law on the Organization of the Education System), with the twenties of our century. We want to determine the extent to which these textbooks challenge or reinforce gender stereotypes. Methodologically, we examine both the textual and iconographic content of primary school textbooks using Critical Discourse Analysis. Among the results, in the STEM field, there are very few examples of women in textbooks from the Transition period; and in more recent textbooks, actual references to women are also very limited.

Keywords: school textbooks, STEM, female representation, Spain, primary education.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo pasado, todos los Estados democráticos se declaran preocupados por la baja inclusión de las mujeres en los itinerarios profesionales del ámbito STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), como se advierte en foros nacionales, europeos e internacionales (UNESCO, 2017; Comisión Europea, 2020). En el caso español, el reciente informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) titulado *El estado de la ciencia* indica que solo el 13% del alumnado del ámbito STEM es femenino, un porcentaje similar a la media europea del 12,6% (OEI, 2021). Y en un documento publicado en febrero de 2025 por el Instituto de las Mujeres se señala que las chicas eligen la modalidad de ciencias y tecnología con nueve puntos de diferencia porcentual respecto a los chicos (44% *versus* 53%), siendo en el campo de la Ingeniería y Arquitectura, dentro de las enseñanzas universitarias, donde la diferencia de matriculación entre varones y mujeres es mayor, ocupando estas últimas solo el 27,5%.

Muchos son los factores que pueden originar esa brecha de género en las STEM, desde la influencia familiar hasta los modelos que aparecen en los medios de comunicación, pero nuestra preocupación se centra en el papel del ámbito escolar. Desde la perspectiva de la equidad educativa, niños y niñas deberían tener el mismo acceso a todas las oportunidades educativas. El gran hito de la Transición española, la Constitución de 1978, señala en su artículo 14 que no puede haber ningún tipo de discriminación en función del sexo o género, y la primera ley general de educación ya en democracia, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, consagraba el deber de dicha equidad. Ahora bien, este mandato ético no siempre se materializa en la escuela a la luz de diversas investigaciones. El aula puede convertirse en un espacio que propicie la formación de sesgos y estereotipos de género de diversas formas: diferenciación curricular (Halpern *et al.*, 2007); estructuras del aula (Blatchford, 2003); expectativas, trato y estereotipos diferenciales del profesorado (Keller, 2010); y materiales educativos (Commeyras y Alvermann, 1996). Un factor relevante lo constituyen los manuales escolares, dado que sigue siendo el principal recurso utilizado por el alumnado para el estudio de las asignaturas.

Nuestra investigación histórico-educativa[1] pretende analizar la representación femenina en los libros españoles de educación primaria, centrándonos en el campo STEM, comparando el periodo de la Transición, que a efectos educativos vamos a considerar que termina con la LOGSE de 1990, con los manuales de la última década. Queremos determinar en qué medida dichos libros desafían o refuerzan los estereotipos de género. Nos planteamos conocer la evolución diacrónica de la representación femenina en los manuales escolares de Ciencias de la Naturaleza de educación primaria y observar si existe una presencia equilibrada de hombres y mujeres en diferentes actividades profesionales, sobre todo en las STEM; haciendo hincapié en los cambios y permanencias a lo largo del periodo estudiado así como sensibilizar al profesorado sobre la importancia de una correcta selección de los recursos educativos para que respeten los principios coeducativos, especialmente en asignaturas del ámbito de la ciencia y la tecnología.

[1] Este trabajo se incluye dentro del PID2023-149084OB-I00: "Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática", Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2021-2023. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento.

DESARROLLO

En cuanto a la metodología, hemos apostado por un enfoque metodológico mixto, articulado en torno al Análisis Crítico del Discurso (ACD). Siguiendo a Van Dijk (2003), el discurso se entiende como un "evento comunicativo" que integra tanto las imágenes como textos escritos. La muestra estuvo constituida por seis libros de texto, tres de la Transición (Ciencias de la Naturaleza) y tres del período actual, bajo dos leyes educativas distintas: la Ley General de Educación de 1970 y la conocida como LOMLOE, esto es, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Y, en cuanto a la técnica de recogida de datos, distinguimos entre imágenes (contenido iconográfico) y texto verbal. Para el análisis cuantitativo del contenido iconográfico, se recogieron datos generales de las imágenes para ver tanto la posible predominancia de uno de los dos sexos en ellas como los roles profesionales asociados a mujeres y hombres. Por otro lado, de forma cualitativa, se realizó un estudio detallado de los personajes representados en las imágenes de los manuales (Luengo y Blázquez, 2004). Entre las variables analizadas se incluyeron el género del personaje o la presencia o ausencia de remuneración económica asociada a la actividad representada, entre otros (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2022). En cuanto al análisis cuantitativo del contenido textual, se tomaron como referencia diversas variables propuestas por López-Navajas (2015) como las apariciones de personajes masculinos y femeninos en el discurso textual de cada manual, distinguiendo entre personajes reales y ficticios. De manera cualitativa, se analizó el modo en que dichos personajes eran presentados, con el objetivo de evaluar reconocimiento, visibilidad y legitimidad que se les otorgaba.

Tabla 1. Muestra de libros de textos.

Transición (LGE, 1970)	Actualidad (LOMLOE, 2020)
Naturaleza 3 EGB. Ed. Santillana, 1988 Autoría: Antonio Ramos Pérez (director), Emilio Vadillo, Javier V. Aisa, y Luis M. Rubio	*Conocimiento del medio 3º Primaria.* Ed. Grazalema-Santillana, 2023 Autoría: Raquel de Andrés González, Vicente Camacho Díaz, Adela Martín Rodríguez, Aurora Moral Santa Olalla y David Sánchez Gómez.
Brisa. Ciencias Naturales 3 EGB. Ed. Didascalia, 1987 Autoría: Alejandro Bañares Vázquez	*Conocimiento del medio 3ª Primaria* Ed. S.M., 2023 Autoría: Mercedes Garín, Manuel Mesegar, Julián Campa, Pablo Lara.
Espora. Ciencias Naturales. 3 EGB. Equipo Almenar. Ed. Anaya, 1984 Autoría: Alberto Pardo, Ester Alonso, José Antonio Álvarez, María J. Moreiras, Ángeles Poudereux y Joaquín Santiuste (coord.)	*Conocimiento del medio 3º Primaria.* Ed. Anaya, 2023 Autoría: Ana Alonso, Antonio Esteban Encina, Ana Codeseda, José Kelliam Benítez Orea (coord.), Daniel Cáceres Morillo, Ángela García Gómez y Marta Rosado Portillo

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conocida es la relación entre pensamiento y lenguaje, y, por tanto, el papel de este último en la configuración de la realidad, y, específicamente, en la construcción de la identidad personal. Así pues, un primer apartado analizado en los manuales escolares ha sido el tipo de lenguaje empleado para comprobar su posible sexismo. Tal como se esperaba, en el caso del período de la Transición, hemos encontrado un lenguaje no inclusivo reflejado en diferentes situaciones. En primer lugar, en la totalidad de los libros examinados se utiliza "el hombre" como sinónimo de "el ser humano", y ello tanto en títulos de los temas (Tema 1: "Los seres vivos. El hombre"; Didascalia, 1987), en epígrafes ("El hombre es un animal que piensa"; "El hombre cuida y protege los animales", Santillana, 1988), como en el desarrollo del contenido y las actividades ("el hombre ha sabido utilizar la fuerza del agua para producir energía y realizar trabajos", Anaya, 1984. P. 73). Las mujeres se ven obligadas a sentirse incluidas en este genérico, algo que se hace más difícil cuando las imágenes que acompañan al texto escrito son masculinas.

Dicha situación se evidencia claramente en el caso de las profesiones. Se habla del veterinario, el zoólogo, el ecólogo, el oftalmólogo, el traumatólogo…indicando en qué consiste su tarea, y el texto se acompaña con imágenes que son siempre de varones ejerciendo la profesión. El total de oficios y profesiones en imágenes donde se ven hombres son 40, frente a 8 en el caso femenino; y, si nos vamos al texto escrito, la ratio aún empeora más porque frente a 26 profesiones nombradas en masculino, no hay ni una sola en femenino. ¿Qué ocurre con las STEM? Junto a toda una variedad de médicos vinculados a distintas especialidades (traumatólogo, otorrinolaringólogo, oftalmólogo) y campos (deportivo, escolar), encontramos profesiones como arquitecto, veterinario, fisioterapeuta, zoólogo, ecólogo, astronauta, astrónomo… sin olvidar que, en los textos, se habla de "los hombres de ciencia" con una imagen de un varón en un laboratorio cuando se quiere ensalzar la relevancia de la investigación médica ("Una de las preocupaciones de los hombres de ciencia ha sido la lucha contra esas enfermedades" —Didascalia, p. 32—). Ahora bien, sumando los resultados de todos los libros de texto examinados, solo aparecen mujeres vinculadas a la salud, como enfermera, fisioterapeuta, traumatóloga y médica escolar y *ni una sola* en un ámbito diferente al sanitario.

Reconocida es la importancia de proporcionar modelos que actúen como referentes, como ejemplos a seguir para nuestra vida, que pueden abrirnos la mente a lugares donde actuar. En los manuales de la Transición, hemos hallado referentes científicos como James Watt y Galileo Galilei, de los que se comenta ampliamente su vida y descubrimientos (Santillana, 1988, pp. 89 y 105), pero ni una sola mujer.

Los resultados de los libros actuales, pertenecientes a la LOMLOE (2020), nos hablan del progreso que el feminismo, la defensa de la igualdad entre sexos, ha obtenido en cuarenta años. Siguiendo la misma estructura utilizada más arriba, empezamos por examinar el tipo de lenguaje. Este puede considerarse inclusivo, siendo muy frecuente el uso de desdobles que, concretamente en el campo de las STEM, consideramos de gran importancia para visibilizar la representación femenina: "Todos los años, los científicos y las científicas encuentran seres vivos que no se conocían antes" (Anaya, 2023, p. 22); o uso de colectivos como "el personal sanitario" (Santillana, 2023, p. 23). Solo se suele usar el masculino genérico en plural en algunas ocasiones como "Los ciudadanos también

podemos colaborar en la resolución de problemas de nuestra localidad" (Santillana, 2023, p. 157).

En términos de variedad de profesiones, nos encontramos que, en el caso de las imágenes aparecen 47 profesiones diferentes desempeñadas por hombres, frente a 43 por mujeres; variando en cuanto a contenido textual a 31 versus 29; que indica que prácticamente hay una paridad, con cierta ventaja para los varones. Si nos centramos en el ámbito STEM, las cifras señalan paridad con una mínima ventaja para las mujeres. En cuanto a imágenes, vemos hombres en 11 profesiones distintas frente a 13 mujeres; y respecto a contenido verbal a 4 hombres versus 3 mujeres. Es importante señalar que ellas no aparecen sólo en el campo sanitario, sino que hallamos ingenieras, arquitectas, astronautas, químicas, operarias de industria electrónica… Esto es, se advierte una apuesta clara por integrar a las mujeres en el área STEM. Ello se subraya mucho más al explicitar seis referentes culturales científicos femeninos frente a cinco masculinos; en concreto: Stephanie Kwolek (inventora), María Sybilla Merian (naturalista), Beulah Louise Henry (inventora), Margaret Cavendish (escritora de filosofía natural), Mary Anderson (inventora) y Rumi (agente medioambiental), y se dedica a ellas un amplio espacio (modo reseña) donde, en algunos casos, se señalan los obstáculos que tuvieron que superar para poder realizar tareas científicas.

CONCLUSIÓN

Los libros de texto son un agente de socialización de gran importancia para la construcción de nuestra identidad personal y debemos de procurar que no contengan mensajes sexistas que refuercen una sociedad discriminatoria con las mujeres. El estudio de los manuales de la Transición española remite a un mundo donde la desigualdad en el terreno profesional, más en las profesiones STEM, era evidente y dichos libros no se posicionaron para romper estereotipos de género, sino que los reforzaban. En cambio, es loable la apuesta de los manuales actuales por integrar a las mujeres en todo el abanico laboral, mucho más en el ámbito STEM.

REFERENCIAS

Blatchford, P. (2003). *The class size debate. Is small better?* Open University Press.

Commeyras, M., & Alvermann, D. E. (1996). Reading about women in World History Textbooks from one Feminist Perspective. *Gender and Education*, *8*(1), 31–48. https://doi.org/10.1080/713668481

De la Torre-Sierra, A. M., & Guichot-Reina, V. (2022). The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy. *Teaching and Teacher Education, 17* (103810). https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810

Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(3), 195–201. https://doi.org/10.1177/0165025411398185

European Commission (2020). *A Union of Equality: Gender Equality Strategy 2020–2025* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152

Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The sciences of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, *8*(1), 1–51. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x

Keller, C. (2010). Effect of teachers'stereotyping of students'stereotyping of mathematics as a male domain. *The Journal of Social Psychology*, *141*(2), 165–173. https://doi.org/10.1080/00224540109600544

López-Navajas, A. M. (2015). *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).

Luengo, M. R., y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Instituto de la Mujer de Extremadura.

UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO.

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143–176). Gedisa.

I libri premio nelle scuole elementari torinesi di inizio Novecento

Award books in Turin's urban elementary schools at the beginning of the twentieth century

MARIA CRISTINA MORANDINI
Universidad de Turín
https://orcid.org/0000-0002-8797-0629

Resumen

En Italia, se presta poca atención desde la investigación histórico-educativa a la categoría de los libros premiados, distribuidos en las escuelas primarias municipales durante las ceremonias públicas de fin de año. Las pocas contribuciones sobre el tema abordan la cuestión desde la única perspectiva de las editoriales.

La experiencia del municipio de Turín es emblemática para comprender las motivaciones y el proceso a través del cual se realiza la selección de los textos, expresión de la voluntad de conjugar los principios éticos con una concepción de sano entretenimiento. No faltan, como se desprende del título, publicaciones destinadas exclusivamente a las alumnas.

Palabras clave: libros premio, escuela primaria, editoriales, Italia, siglo XX.

Abstract

In Italy, little attention is paid by historical-educational research to the category of prize books, distributed in municipal elementary schools during public ceremonies at the end of the year. The few contributions on the topic address the issue from the sole perspective of publishing houses.

The experience of the City of Turin is emblematic for understanding the motivations and process through which the selection of texts takes place, an expression of the desire to combine ethical principles with a concept of healthy enjoyment. There is no shortage, as the title suggests, of publications intended exclusively for female students.

Keywords: award books, elementary school, publishing houses, Italy, 20th century.

INTRODUZIONE

Nel mercato dell'editoria scolastica i libri premio rappresentano un genere particolare che si pone al crocevia tra narrativa e libri di testo: non a caso vengono distribuiti agli alunni e alle alunne più meritevoli delle scuole elementari durante le premiazioni di fine anno alla presenza delle famiglie e delle autorità civili e religiose[1].

[1] Sul significato di queste cerimonie nella costruzione dell'identità nazionale cfr. D'Ascenzo (2015).

In Italia scarsa attenzione è dedicata a questa tipologia di pubblicazioni all'interno dei numerosi studi sulla materialità scolastica pubblicati negli ultimi decenni. I pochi contributi sull'argomento —penso alle ricerche di E. Marazzi (2011, pp. 12-19; 2014, pp. 215-242)— hanno affrontato la questione dalla prospettiva delle case editrici senza interrogarsi sul valore e sul significato di tale iniziativa nell'ambito delle politiche scolastiche locali né sulle modalità e sui criteri di selezione dei testi. Non bisogna, infatti, dimenticare che, in linea con le disposizioni della legge Casati (1859), la gestione della scuola elementare italiana all'inizio del Novecento è affidata ai comuni (Morandini, 2003, pp. 316-329)[2].

IL RIPRISTINO DI UN'ANTICA ABITUDINE

Nel giugno del 1883 la giunta municipale di Torino accoglie la proposta della commissione d'istruzione[3] di escludere i libri dalla tipologia di premi destinati agli alunni delle scuole municipali urbane. Le ragioni addotte a sostegno di tale scelta sono molteplici: la difficoltà di individuare testi adatti, soprattutto per le fanciulle; il tempo richiesto per la preparazione dei volumi da distribuire; la spesa assai rilevante nell'acquisto delle copie necessarie. Si decide pertanto, in linea con la prassi in uso nelle scuole secondarie, di sostituire i libri con degli attestati di benemerenza (GM, 1883, vol. LXVIII, n. 61; Ambrosini, 1898, p. 146).

La questione si ripresenta nel 1902 quando il primo cittadino del capoluogo piemontese avvia un'indagine presso i sindaci di diverse località italiane per conoscere le modalità con cui avvengono le premiazioni all'interno delle loro scuole. Le informazioni raccolte delineano un quadro estremamente variegato: se a Napoli e a Milano non è prevista alcuna forma di riconoscimento per gli alunni più meritevoli, a Venezia, a Firenze e a Palermo a coloro che si sono distinti nella condotta e nel profitto vengono assegnate medaglie (d'argento e di bronzo) e/o menzioni onorevoli. Non mancano città in cui è consuetudine, durante la cerimonia pubblica di fine anno, dare in omaggio dei testi agli alunni. Spesso, però, si tratta di premiazioni circoscritte a specifiche categorie di destinatari o a brillanti esiti ottenuti in singole discipline: mentre a Genova le uniche beneficiarie sono le allieve delle classi quarte e quinte che, risultate particolarmente abili nei lavori femminili, ricevono in dono manuali di economia domestica, a Roma vengono regalati dizionari, atlanti e racconti di letteratura per l'infanzia solo ai primi classificati nel "concorso di lettura a senso". L'unica eccezione è rappresentata dal comune di Bologna come si evince dalla risposta al sindaco di Torino, datata 23 dicembre:

> Mi pregio significarle —scrive Enrico Golinelli— che anche nello scorso anno scolastico, come nei precedenti, sono stati dati libri in premio alle scuole elementari diurne, serali e festive […]. Sono di carattere dilettevole ed istruttivo insieme, adatti all'età e all'intelligenza dei premiati (Affari d'istruzione, 1903, c. 200, f. 9).

Nel gennaio 1903 l'amministrazione municipale torinese si allinea sulle posizioni della città felsinea (Atti municipali, 1903, I, p. 33): a una commissione, nominata dall'assessore alla pubblica istruzione, è affidato l'incarico di redigere un elenco di titoli considerati

[2] Solo con la legge Daneo-Credaro del 1911 inizia il processo di avocazione delle scuole elementari allo Stato, destinato a concludersi in epoca fascista.

[3] La commissione d'istruzione, composta da persone autorevoli negli ambiti dell'amministrazione, delle scienze, delle lettere e dell'insegnamento, è un organo consultivo che esprime un parere «sui regolamenti, sui programmi e su tutte le quistioni di maggiore rilevanza concernenti le Scuole e gli Insegnanti» (Albertini, 1898, p. 15).

idonei come libri premio. Quali sono le motivazioni di una decisione che appare in controtendenza rispetto all'orientamento generale della penisola? Il consigliere Carlo Pia, promotore di questo ritorno al passato, ritiene che i libri, in quanto oggetto della materialità scolastica, rappresentino, a differenza degli attestati, un segno visivo e tangibile, destinato a permanere nel ricordo e nell'animo degli allievi.

È una chiave di lettura in grado di restituire solo in parte le ragioni di una scelta che assume un significato più ampio alla luce delle iniziative avviate, proprio in quegli anni, dalla classe politica cittadina in favore della diffusione della lettura tra i fanciulli del popolo: si pensi, ad esempio, all'istituzione in via di esperimento, nel 1898, di biblioteche circolanti presso alcune scuole elementari municipali con la possibilità di accedere al prestito per insegnanti ed allievi (Pizzigoni, 2021, pp. 197-203). Si è, infatti, consapevoli delle scarse opportunità che hanno gli alunni delle famiglie povere di leggere all'interno delle mura domestiche a causa del costo proibitivo dei libri.

I LAVORI DELLA COMMISSIONE

Il 20 febbraio 1903 si riunisce, per la prima volta, la commissione formata da amministratori locali, funzionari d'istruzione e direttori didattici: al suo interno figura una sola donna, Ernestina Vacca, dirigente della scuola elementare intitolata ad Antonio Rosmini[4]. L'assessore alla pubblica istruzione, Giacomo Albertini, invita a selezionare il centinaio di volumi a disposizione (acquistati negli anni precedenti o proposti dalle case editrici) sulla base di criteri relativi al contenuto e alla forma: è preferibile optare per opere ben scritte, istruttive, ma, al tempo stesso, dilettevoli e adatte ai giovani lettori. Si ritiene, quindi, opportuno non includere testi scolastici e pubblicazioni ad uso delle famiglie come, ad esempio, dizionari e atlanti. Ogni commissario analizza dodici/quindici testi: su ciascuno di essi esprime un parere motivato, condiviso poi collegialmente. Nei casi in cui non è possibile formulare un giudizio unanime, si procede ad una seconda valutazione. Gli elenchi con i titoli sono oggetto di aggiornamento e di integrazioni grazie anche alle proposte avanzate dagli stessi componenti della commissione.

La lista definitiva è approvata dalla giunta municipale che, nella seduta del 2 aprile 1903, stabilisce comunque di mantenere anche la consueta distribuzione degli attestati. La spesa per i libri premio, acquistati in piccoli lotti a prezzo di catalogo o con la percentuale di sconto concordata con i singoli editori, è prelevata dai fondi del bilancio secondo le indicazioni contenuto all'articolo 107 (GM, 1883, vol. 68, n. 34). Si tratta, complessivamente, di 82 opere che, pubblicate da casa editrici di differenti regioni della penisola, corrispondono al 60% di quelle esaminate: nel triennio successivo il numero sale a 130 (ASCT, Affari Istruzione, 1905, c. 217, f. 9). Sono valorizzati anche i testi delle insegnanti locali: dalle più note Luisa Arietti Sclaverano e Eugenia Giuseppina Giordani Mussino (DBE, 2013, I, pp. 62 e 657-58), anche scrittrici per l'infanzia, alle meno note Cecilia Comino, Teresa Corrado Avetta e Olimpia De Gaspari[5].

[4] Oltre a Ernestina Vacca, sono membri della commissione: gli assessori Giacomo Albertini e Leopoldo Usseglio; il consigliere comunale Carlo Pia; Candido Ghiotti in rappresentanza della Commissione d'Istruzione; Camillo Tacconis, deputato di vigilanza; Antonio Ambrosini, direttore generale delle scuole elementari; Viecca Ildebrando, direttore della scuola elementare Monviso. La funzione di segretario è affidata a Luigi Barucchi.

[5] Per una ricostruzione della carriera nelle scuole municipali si rimanda a Archivio Storico Comune Torino [ASCT], *Direzione Centrale delle Scuole Elementari. Fascicoli individuali degli insegnanti municipali*, classificati secondo il criterio alfabetico.

É una selezione rigorosa che, nell'escludere alcuni autori o parte della loro produzione, denota la volontà di privilegiare testi di carattere educativo e morale anche datati (si pensi, ad esempio, ai racconti del canonico Schmid). Attraverso giudizi dai toni taglienti e talora offensivi (non mancano aggettivi come «stupido» o «cretino»), sono respinti libri considerati noiosi, fantastici o puerili, violenti o vaghi nel contenuto, non sempre corretti sotto il profilo linguistico: se le *Novelle e i proverbi* di Angelo Pardini sono ritenuti «un vero sonnifero» *Gli ultimi Boeri* di Umberto Cei vengono definiti «una stravaganza e nient'altro»; se le fiabe di Onorato Roux dal titolo *Mondo Fantastico* appaiono banali e prive di sostanza («con poco sugo») ne *La costa d'avorio* di Emilio Salgari «si ammazza troppa gente compresa la grammatica» (Nota libri marzo 1903 e giugno 1904).

La documentazione, conservata presso l'archivio storico cittadino, consente di ricostruire il rapporto con gli editori nelle diverse fasi della contrattazione: dalle modalità di contatto alle condizioni acquisto, trasporto e consegna. Sono le stesse autorità municipali che invitano le singole ditte a inviare il catalogo oltre a qualche campione di quelle opere considerate particolarmente adatte come libri premio. È una rete di relazioni non circoscritta alla realtà piemontese: accanto ai torinesi Paravia, e Petrini figurano, infatti, il genovese Donath, il fiorentino Bemporad, il palermitano Biondo e il milanese Trevisini (TESEO, 2003, pp. 65-68, 83-86, 194-195, 423-430, 445-447 e 600-604). In una lettera, indirizzata a quest'ultimo il 18 aprile 1903, l'assessore Albertini indica le caratteristiche richieste per la veste grafica: rilegatura in tela di colore rosso, fregi dorati, titolo in oro sul dorso e sul quadrante della copertina. Grazie alla lettura del testo scritto che accompagna l'invio dei volumi di Bemporad è possibile individuare i criteri con cui le case editrici selezionano le pubblicazioni proposte alle amministrazioni comunali:

> Come la S.V. Ill.ma, potrà constatare —scrive il rappresentante della ditta— sono nomi illustri e simpaticamente noti anche agli alunni delle nostre scuole quelli degli autori a cui sono dovuti gli ottanta volumetti della Biblioteca Azzurra. Tali volumetti poi, finamente stampati ed illustrati sono tutti provvisti di un'artistica e solida legatura in tela che li rende adattissimi per premio (Lettera del 12 febbraio 1903).

Dalla corrispondenza emerge inoltre l'esigenza di far fronte a difficoltà e a imprevisti di vario genere: in alcuni casi si tratta di una rettifica della cifra di pagamento a causa di un errato conteggio, in altri dell'indicazione di testi sostitutivi nell'impossibilità di garantire per alcune opere il numero di copie richieste, in altri ancora del mancato rispetto dei tempi di consegna. Se le case editrici torinesi ricorrono al corriere per il recapito dei volumi, le altre utilizzano la ferrovia.

TRA ETICA E AMOR DI PATRIA

Un'analisi delle opere selezionate come libri premio consente di delineare i valori e il modello educativo che la commissione intende trasmettere ai giovani lettori delle scuole. Ai testi con una chiara connotazione etica se ne affiancano altri che propongono una concezione di sano divertimento: si pensi, ad esempio, a *Educazione morale e civile del fanciullo italiano* di R. Barberis e C. Ottini o a *Prime ricreazioni* di D. Bocci; oppure ai *Doveri degli uomini* di S. Pellico o a *Ore piacevoli* di G. Sacchetti. Accanto a poesie e a romanzi storici di noti letterati italiani (*Fior da fiore* di G. Pascoli, *Ettore Fieramosca* di M.

D'Azeglio, *I promossi sposi* di A. Manzoni) figurano pubblicazioni che celebrano il Risorgimento attraverso i principali avvenimenti (*Le fortune dell'indipendenza italiana* di J. La Bolina), la biografia e i ricordi dei protagonisti (*Vita di Vittorio Emanuele II* di O. Pio; *Quadri e ritratti del risorgimento italiano* di A. Gotti).

Non mancano libri di avventura di autori italiani e stranieri come *Il nuovo Robinson Crusoe* di L. Mellano e *I cacciatori di giraffe* di T. Mayne Reid[6]. Significativa è la presenza di capolavori di letteratura per l'infanzia: dalla serie collodiana (*Le avventure di Pinocchio; Viaggio di Giannettino per l'Italia; La lanterna magica di Giannettino*) al celeberrimo *Cuore* di E. De Amicis; dai volumi di Ida Baccini (*Vorrei fare il signore*; *Una famiglia di saltimbanchi; memorie di un pulcino*) a quelli di Emma Perodi (*A veglia; I racconti della zia)*.

Particolarmente interessanti sono le opere legate al modello del self-help inglese, riletto alla luce delle condizioni socio-economiche e culturali dell'Italia negli anni successivi al compimento del processo unitario: nelle traduzioni dei testi anglosassoni di Samuel Smiles (*Chi si aiuta Dio l'aiuta; Il carattere*) e nelle opere degli scrittori della penisola (*Battaglie e vittorie* di A. Alfani; *Volere è potere* di M. Lessona), inseriti in elenco, emergono, infatti, la visione di un'etica del lavoro funzionale ad una «serena agiatezza», intesa come semplice miglioramento economico della condizione individuale, e l'idea di emulazione delle classi superiori con il chiaro intento di escludere una pericolosa mescolanza tra le classi e una inaccettabile messa in discussione dell'ordine sociale tradizionale (Sani, 2018, p. 64; Di Pol, 2007, pp. 157-169).

Alcune pubblicazioni sono destinate esclusivamente alle alunne come si evince dal riferimento nel titolo alle giovinette o a nomi di donna: da *La stella delle fanciulle* di R. Altavilla a *Rita* di M. Delorme. Dal 1904 figura un elenco, suddiviso per sesso, con l'indicazione dell'età per cui ciascun libro premio è consigliato. Le allieve ricevono in dono testi che spaziano dall'ambito morale (L. Mellano, *La buona fanciulla*; S. Bisi Albini, *Donnina Forte*) a quello della letteratura per l'infanzia con opere di autori noti (Collodi, De Amicis, Baccini) e meno noti (Attilia Montaldo Morando che utilizza lo pseudonimo di Fata Nix). Nelle due ultime classi femminili del ciclo elementare vengono distribuite raccolte di prose e poesie (L. Morandi), memorie (S. Pellico, *Le mie prigioni*) e volumi di divulgazione scientifica (A. Stoppani, *Il bel paese*).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Ambrosini, A. (1898). *Le scuole municipali di Torino dal 1848 al 1898*. Tipografia Eredi Botta.

Archivio storico del comune di Torino [ASCT]. *Affari Istruzione*, 1903, c. 200, f. 9 e 1905, c. 217, f. 9 e fascicoli *Direzione Centrale delle Scuole Elementari. Fascicoli individuali degli insegnanti municipali.*

Chiosso, G. (Ed.). (2003). *TESEO Tipografi ed editori scolastico educativi dell'Ottocento*. Editrice Bibliografica.

Chiosso C., Sani S. (Eds.). (2013). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000 (DBE)* (2 voll.). Editrice Bibliografica.

[6] Dello stesso autore vengono selezionati altri tre testi: *Avventure di terra e di mare; I giovani cacciatori; Il deserto d'acqua*.

Comune di Torino. (1903). *Atti municipali* (vol. I). Tipografia Eredi Botta.

D'Ascenzo, M. (2015). Nation building in the school prize giving ceremonies of the first decades after Italian Unification. A case study of post-unification Bologna, *History of Education & Childrens' Literature,* 1, pp. 447-468.

Di Pol, R.S. (2007). *La pedagogia scientifica in Italia tra Otto e Novecento*. Marcovalerio.

Giunta Municipale di Torino. (1883). *Verbali delle sedute* (vol. LXVIII). Tipografia Eredi Botta.

Marazzi, E. (2011). Il "libro premio" nei cataloghi degli editori milanesi del secondo '800, La fabbrica del libro. Bollettino di storia dell'editoria italiana, 2, pp. 12-19.

Marazzi, E. (2014). *Libri per diventare italiani: l'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento.* Franco Angeli.

Morandini, M.C. (2003). *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861).* Vita &Pensiero.

Pizzigoni, F.D. (2021). Torino 1893-1906. Precoci sperimentazioni per la creazione di biblioteche per ragazzi, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, pp. 191-204.

Sani, R. (2018). The «emulators» of Samuel Smiles: Self-Help in Italy during the 19th Century, *History of Education & Childrens' Literature*, 2, pp. 49-64.

Patrimonio escolar en la prensa femenina de la Segunda República (1931-1936)

School heritage in the women's press of the Second Republic (1931-1936)

ITZIAR MARCILLA GONZÁLEZ

Universidad de Málaga

https://orcid.org/0009-0009-8557-8410

ISABEL GRANA GIL

Universidad de Málaga

https://orcid.org/0000-0002-4239-8649

Resumen

En el presente trabajo se analiza como en la prensa femenina de la Segunda República se representó el patrimonio educativo, especialmente las construcciones escolares y centros de formación femeninos. Tras el estudio de *Ellas*, *Boletín de Acción Católica de la Mujer*, *Cultura Integral y Femenina*, *Mundo Femenino* y *Mujer*, se observa la importancia que en estos años tomaron las escuelas, Grupos Escolares, escuelas de obreras, centros de cultura femenina y residencias para universitarias en un intento de modernización y mejora social que tenía como principal motor la educación.

Palabras clave: prensa femenina, Segunda República, patrimonio escolar, educación de la mujer.

Abstract

This paper analyzes how the women's press of the Second Republic represented educational heritage, with a particular focus on school buildings and educational centers for women. After examining *Ellas*, *Boletín de Acción Católica de la Mujer*, *Cultura Integral y Femenina*, *Mundo Femenino*, and *Mujer*, we observe the importance that schools, school groups, working women's schools, female cultural centers, and female university residences took on during these years in an attempt of modernization and social development that was meant to be driven by education.

Keywords: women's press, Second Republic, school heritage, women's education.

INTRODUCCIÓN

La prensa constituye una fuente de gran relevancia en la Historia de la Educación. Dentro de ella, la prensa generalista, como elemento definitorio de la sociedad y dentro de la cual enmarcamos a la prensa femenina, permite abordar los contenidos propios de la Historia de la Educación (Salinas, 2020).

Así pues, cuando volvemos la mirada a las publicaciones periódicas destinadas a las mujeres durante la II República, nos damos cuenta de que la educación no resulta una cuestión baladí. Por el contrario, se dedicaban importantes y significativos espacios al tratamiento de las cuestiones educativas, ocupando incluso las portadas. *Ellas*, *Boletín de Acción Católica de la Mujer*, *Cultura Integral y Femenina*, *Mujer* y *Mundo Femenino*, recogieron una amplia variedad de aspectos relacionados con el ámbito de la educación como fueron la importancia de la formación femenina, el conflicto entre laicismo y catolicismo en la escuela o la necesidad de creación de nuevos centros educativos.

DESARROLLO

La lectura, categorización y análisis de los temas educativos que se trataron en la prensa femenina estudiada, puso de relieve, como una de las grandes preocupaciones en torno a la educación de estos años, fue la necesidad de contar con una serie de instituciones capaces de dar formación tanto a los más pequeños como a las mujeres, imprescindibles ambas para conseguir modernizar la sociedad española, abandonando ese letargo educativo en el que para muchos se encontraba el país.

En este sentido, la prensa estudiada se hizo eco de como la política educativa republicana y diversas iniciativas privadas, esencialmente de corte católico, tuvieron como objetivo la mejora de la instrucción pública, de la mala situación de la escuela y del analfabetismo femenino. Así lo expresaba Carmen de Castro (1933) en *Mundo Femenino*:

> "Puesto que la función principal de la sociedad es perfeccionar la raza, perfeccionarla física y moralmente; es necesario cultivar el cuerpo con el ejercicio, así como el alma y el cerebro, con el recogimiento y el estudio. […], hay muchas inteligencias malogradas por falta de cultivo.
>
> Debemos prestar más atención y todo nuestro esfuerzo en la educación del niño. Necesita guarderías donde pueda pasar su primera infancia, para después, pasar a la escuela.
>
> Hay que crear estas instituciones con elementos suficientes para que cumplan su fin.
>
> [...]. Hay que conseguir el fin del analfabetismo, causa de tantos males". (p. 6)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Señalaba Pedro Roy Herreros, quien fuese Jefe del Negociado de Enseñanza del Ayuntamiento de Madrid, en una entrevista publicada en *Cultura Femenina*, que:

> "[...] la enseñanza no se transforma hasta el año 1922, en el que se crean seis grupos escolares con arreglo a las exigencias y adelantos que exigen la Higiene y la Pedagogía; claro es que hasta el advenimiento de la República no se ha dado el impulso gigante". (Gabas, 1933, p. 21)

Y es que los Grupos Escolares serán un tipo de institución escolar de gran popularidad en estos años, aunque también se crearán escuelas y otros centros formativos de carác-

ter tanto público como privado, estando estos segundos asociados en la mayoría de los casos a la Iglesia y Órdenes religiosas.

Construcciones escolares

Grupos escolares

Una de las construcciones educativas a las que más atención se presta es a los Grupos Escolares, encontrándonos con el amplio reportaje a este respecto de Emilio Gabas (1933, 1934) en *Cultura Integral y Femenina*, en el cual se recogieron las principales características de estas instituciones, concretamente de las ubicadas en la capital del país. En otras revistas también se hace referencia a este tipo concreto de construcción, como es el caso de *Mujer*, donde Rosario del Olmo (1931) recoge una entrevista a la entonces directora del Grupo Escolar Joaquín Costa; o de *Cultura Integral y Femenina*, que habla de la futura construcción de un Grupo Escolar en Cabra (Sin firma, 1933).

Con carácter general, podemos extraer de estos reportajes una serie de características propias de estos centros: todos ellos contaban con servicio de comedor, aunque no tenían capacidad en su mayoría para atender a la totalidad del alumnado; acogían a un gran número de estudiantes, hasta 1.500 en el Joaquín Costa o 2.000 en el Concepción Arenal; las escuelas estaban graduadas y existía una oferta variada de clases especiales (música, corte y confección, mecanografía, encuadernación, idiomas, carpintería...). Además, contaban con una variedad de servicios como ropero, mutualidad escolar y colonias de verano; a la vez que se crearon asociaciones de padres, antiguas alumnos y amigos de las escuelas. Y, aunque la mayoría eran mixtos, salvo alguna excepción, niños y niñas se encontraban separados.

No obstante, a pesar de las buenas intenciones puestas en estos centros, de su importante función social con los más necesitados y de la colaboración entre Ayuntamiento y Ministerio para su financiación, esta última fue insuficiente, quedando en muchos casos visibles las carencias que sufrían: “[…] tenemos tristemente que señalar numerosas deficiencias […]. Nos han dado magníficas escuelas, mas no están dotadas de la consignación necesaria para atender a sus servicios: falta de dinero y material” (Pilar Angulo, en Gabas, 1933, pp. 25-26).

Otros centros

Junto a este intento que llevó a cabo el gobierno republicano por construir escuelas públicas, se van a crear también numerosos centros privados, asociados a grupos católicos, como las guarderías de párvulos de las misioneras franciscanas o las de Gaztambide, la Escuela de Golfillos de Ferrol o la Institución Ángel Bueno, entre otras muchas de las que se recogen, sobre todo, en *Ellas* (De Madariaga, 1932c, 1932d, 1932e, 1932f). Observamos en los artículos amplias descripciones de estas escuelas: la disposición del mobiliario adaptado al alumnado, la decoración, las metodologías innovadoras empleadas… Todo ello sin dejar de lado la naturaleza caritativa e importante función social de estos centros.

Centros de formación femenina

Más allá de la educación de los más pequeños, se consideraba fundamental en esta época la formación de la mujer para la modernización y mejora del país, como ya señalaba

Clara Frías (1934) en *Ellas*: "las naciones donde la cultura y el progreso están más difundidos cuidan la cultura superior de la mujer, la procuran, fundado instituciones dignas de estudio e imitación" (p. 17). Es de esta preocupación por la formación de las mujeres —de todas las clases sociales— que nace un fuerte interés por la creación y promoción de instituciones adecuadas para dar respuesta a esta necesidad tanto social como educativa.

Para las mujeres de clases altas y medias se crearon en estos años una serie de centros que ofrecían una amplia formación. Algunos ejemplos de ellos fueron el Centro de Cultura Femenina de San Sebastián, un lugar privilegiado situado frente a la Playa de la Concha de la capital guipuzcoana, que contaba con una amplia biblioteca —con más de seis mil volúmenes— un proyector de películas, diversas salas de reuniones y hasta un pequeño teatro en el mismo edificio (De Miguel, 1932).

Otras instituciones similares a este centro fueron el Centro Superior de Cultura Femenina, situado en un "lujoso hotel" de la calle Padilla de Madrid, el cual contaba incluso con residencia y un Instituto de Ciencias con laboratorios para las alumnas (Sin firma, 1934a; p. 15), o el Liceo Católico Femenino, también ubicado en la capital y con la intención de llegar a todas las clases sociales (Frías, 1934).

En esta misma línea, por su relevancia, debemos destacar como instituciones de formación y cultura femenina las sedes de asociaciones como Lyceum Club Femenino, Asociación Femenina de Educación Cívica, Unión Republicana Femenina, España Femenina o Asociación Nacional de Mujeres Españolas; en las cuales, tal y como recogen en *Mundo femenino* (Sin firma, 1934b, 1935a, 1935b, 1935c, 1936) y *Cultura Integral y Femenina* (Solvera, 1933a, 1933b; González, 1933; Berges, 1933; Sin firma, 1933a; 1933b; Guerrero, 1933), se desarrollaban diversas actividades formativas. Estas asociaciones, muchas veces consistían en salones en los cuales se desarrollaban conferencias, charlas y cursos —idiomas, taquigrafía, canto, literatura, pintura, etc.—, a veces propios de las asociaciones y otros cedidos por otras instituciones, como ocurría en los inicios de la Asociación Femenina de Educación Cívica, que se reunía en la Escuela Superior de Magisterio (Sin firma, 1933a).

Junto a estos centros culturales, de ofertas amplias y variadas, también aparecieron otros de formación más específica, como fue el caso de la Escuela nacional de Puericultura de la que se habla en *Cultura Integral y Femenina* (García del Diestro, 1933), además de diversas academias y escuelas, especializadas sobre todo en corte y confección, recogidas en los numerosos anuncios de la prensa.

Las escuelas de obreras, por su lado, eran centros que poco tenían que ver con aquellos dedicados las muchachas de clases altas. Estas escuelas estaban ubicadas, en la mayoría de los casos, en pueblos y ciudades industriales, algunas de ellas en iglesias y parroquias (Sin firma, 1933c, De Madariaga, 1932b), aunque de también manera próxima a hospitales, como era el caso de la de Aguliar de la Frontera (Doñamayor, 1932); en edificios cedidos por señoras de clase alta a estas obras benéficas (Boy, 1932), o cualquier espacio que estuviese disponible para este fin. Otorgaban una formación básica, enseñando a leer y escribir, las labores y el catequismo, pues la inmensa mayoría dependían de asociaciones católicas, a modo de obras de caridad y beneficencia.

Finalmente, las residencias universitarias resultaron también de gran relevancia pues en ella se combinaba el dar alojamiento a las más jóvenes, de manera supervisada, con

una variada oferta formativa. Ejemplo de ello fue, entre otras tantas, la Residencia de Estudiantes Católicas, dirigida por las teresianas, donde las jóvenes no solo se alojaban, sino que también contaban con salones de actos y conferencias, laboratorios, biblioteca y salas de estudio, música y labores (De Madariaga, 1932a). Casos similares de fueron el del Hogar-Residencia para señoritas estudiantes, la Residencia Internacional de Señoritas o el Hogar de Universitarias Católica, entre otros.

CONCLUSIÓN

Sea como fuere, y a pesar del gran impulso que se intentó dar a la educación durante estos años para paliar las enormes necesidades de un sistema educativo abandonado, esto no fue suficiente. Tanto la falta de tiempo como la de financiación hizo que mucho de lo propuesto nunca pudiese llevarse a cabo o fuese rápidamente abolido con la llegada de la Guerra Civil y la Dictadura. Sin embargo, no por ello debemos perder de vista la importancia que se otorgó en estos años a la educación, y en especial a la de la mujer, como motor de cambio y modernización social.

Junto a esto, debemos destacar como la prensa femenina nos aporta importante información sobre todo aquello relacionado con la formación de las mujeres y de las instituciones creadas y desarrolladas para ellas. Nos permite reconstruir una parte de la Historia de la Educación que había sido durante años relegada a un segundo plano, generando una Historia incompleta que ignoraba a la mitad de la población; siendo por ello necesario poner en valor e integrar en el relato histórico-educativo a la mujer y a todo aquello que rodeó a su formación.

REFERENCIAS

Berges, C. (1933). Rumbos. *Cultura Integral y Femenina*, (1), 16-17, 20.

Boy (1932). Unas Escuelas nocturnas de hace cincuenta años. *Ellas*, (13), 13.

De Castro, C. (1935). Pro niño. *Mundo femenino*, (103), 6.

De Madariaga, M. (1932a). Las mujeres españolas en las obras sociales y benéficas. *Ellas*, (1), 8-9.

De Madariaga, M. (1932b). La Juventud-Católico Femenina. *Ellas*, (2), 4.

De Madariaga, M. (1932c). Las Guarderías de Párvulos de las misioneras franciscanas. *Ellas*, (5), 4.

De Madariaga, M. (1932d). El Asilo del Niño Jesús de Praga, en Vigo. *Ellas*, (15), 2.

De Madariaga, M. (1932e). Dos grandes obras de la Hospedería de Gaztambide. *Ellas*, (19), 4.

De Madariaga, M. (1932f). La "Institución Ángel Bueno". *Ellas*, (24), 14.

De Miguel, V. (1932). Centro de cultura femenina de San Sebastián. *Ellas*, (7), 11.

Del Olmo, R. (1931). La directora del Grupo Escolar Joaquín Costa nos habla del funcionamiento de esta institución. *Mujer*, (12), 12-13.

Doñamayor, P. (1932). De nuestras Juntas locales. Aguilar de la Frontera. *Boletín de Acción Católica de la Mujer*, (137), 2-3.

Frías, C. (1934). El Liceo Católico Femenino. Ellas, (130), 17.

Gabas, E. (1933). Visitando los Grupos Escolares de Madrid. Cultura Integral y Femenina, (11), 21-28.

Gabas, E. (1934). Visitando los Grupos Escolares de Madrid. Cultura Integral y Femenina, (13), 33, 36.

García de Diestro, J. (1933). La Escuela Nacional de Puericultura. Visitadoras y Guardadoras de niños. *Cultura Integral y femenina*, (2), 28-30.

González, E. (1933). ¿Qué es "España Femenina"? Cultura Integral y Femenina, (1), 14.

Guerrero de Echevarría, S. (1933). Una conferencia de María Martínez Sierra en "Educación cívica". *Cultura Integral y Femenina*, (6), p. 21

Salinas, J. R. (2020). La prensa como fuente para el estudio de la historia de la educación en España durante la segunda mitad del siglo XIX y la Restauración. *El Futuro del Pasado*, 11, 419-440. https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.014

Sin firma (1933a). Asociación Femenina de Educación Cívica. *Cultura Integral y Femenina*, (1), 15-16.

Sin firma (1933b). Asociación Femenina de Educación Cívica. *Cultura Integral y Femenina*, (2), 11.

Sin firma (1933c). Memoria de los trabajos realizados por la Junta Diocesana de Acción Católica de la Mujer desde Junio de 1932 hasta fines de Agosto de 1933. *Boletín de Acción Católica de la Mujer*, (148), 1-4.

Sin firma (1933d). Crónica Egabrense. Cultura Integral y Femenina, (9), 40-41.

Sin firma (1934a). Ampliación de enseñanza en el Centro Superior de Cultura Femenina. *Ellas*, (120), 15.

Sin firma (1934b). Movimiento feminista. *Mundo femenino*, (100-101), 33-35.

Sin firma (1935a). Movimiento feminista. *Mundo femenino*, (102), 13-15.

Sin firma (1935b). Movimiento feminista. *Mundo femenino*, (106-107), 11-12.

Sin firma (1935c). Movimiento feminista. *Mundo femenino*, (108-109), 10.

Sin firma (1936). Movimiento feminista. *Mundo femenino*, (110-111), 11-13.

Solvera, I. (1933a). Como nació "España Femenina". Cultura Integral y Femenina, (1), 13-14.

Solvera, I. (1933b). En "España Femenina". *Cultura Integral y Femenina*, (2), 12.

Scrivere la storia della cultura materiale scolastica d'Oltremare: nuove fonti di ricerca

Escribir la historia de la cultura material escolar de Ultramar: nuevas fuentes de investigación

Writing the history of school material culture in the overseas territories: new research sources

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
https://orcid.org/0000-0002-0419-3642

Riassunto

Il contributo intende contribuire alla storia della cultura materiale scolastica maturata negli anni della dominazione coloniale italiana nell'Africa Orientale. L'obiettivo della ricerca è quello di dimostrare le sinergie operanti fra l'ambiente sociale scolastico coloniale, gli orientamenti politici presenti nelle comunicazioni intercorse fra gli alti funzionari statali preposti alla gestione dell'impero italiano e l'immaginario collettivo nazionale, con particolare attenzione a quello infantile sviluppatosi nell'ambito scolastico metropolitano. L'analisi condotta all'interno del contributo si è avvalsa della consultazione delle fonti archivistiche inedite conservate presso il fondo del Ministero dell'Africa Italiana depositato nell'Archivio Centrale di Stato, oggetto di un recente riordinamento.

Parole chiave: colonialismo, Africa, fascismo, impero, educazione.

Resumen

Esta aportación contribuye a la historia de la cultura material escolar desarrollada durante el Imperio de África Oriental Italiana. La investigación pretende demostrar las sinergias existentes entre el entorno social escolar colonial, las orientaciones políticas presentes en las comunicaciones mantenidas entre los altos funcionarios estatales coloniales y el imaginario colectivo nacional, en particular el infantil desarrollado en el ámbito escolar metropolitano. El análisis se ha basado en la consulta de fuentes archivísticas inéditas conservadas en el fondo del Ministerio de África Italiana depositado en el Archivo Central del Estado, objeto de una reciente reorganización.

Palabras clave: colonialismo, África, fascismo, imperio, educación.

Abstract

This paper aims to contribute to the history of school material culture that developed during the Italian East Africa Empire. The research aims to demonstrate the synergies operation between the colonial school environment, the political orientations evident in the correspondence among colonially appointed senior officials, and the national collec-

tive imagination, in particularly attention to that of children as it developed within the metropolitan school system. The analysis conducted in this paper drew upon unpublished archival sources held in the Italian Ministry of Africa fund deposited in the Central State Archives, which has recently been reorganised.

Keywords: Colonialism, Africa, Fascism, Empire, Education.

INTRODUZIONE

Gli studi pubblicati a partire dalla fase pioneristica avviata dalla svolta della *material culture* negli anni Ottanta del secolo scorso (Appadurai, 1986), e poi proseguiti nel decennio successivo (Julia, 1995; Depaepe, & Simon, 1995; Viñao Frago, 1998; Grosvenor, Lawn, & Rousmaniere, 1999) sino ai più recenti interventi (Goncalves Vidal, Alcantara, 2021; Polenghi, 2024; Morandini, 2025) hanno lumeggiato le forme proprie della cultura materiale scolastica, costituita dagli oggetti e dagli ambienti didattici con i quali studenti e docenti interagiscono nella quotidianità.

In opposizione a questa fioritura di studi e ricerche che hanno avuto come focus di indagine le scuole attive negli Stati europei in età contemporanea, tuttavia, si registra una forte carenza di orientamenti euristici tesi ad approfondire la natura degli ambienti educativi formali collocati nell'Oltremare coloniale italiano. A questo ritardo non è estranea la tardiva maturazione di un interesse, nell'ambito degli studi disciplinari a carattere storico-educativo, in relazione all'oggetto di ricerca rappresentato dalla scuola coloniale (Di Pasquale, 2003; Carini, & La Cordara, 2014; Minuto, 2020; Scalvedi, 2020; Yi, 2025; Ead., 2026).

Sulla base di questa premessa, che richiede ai ricercatori una maggiore attenzione nei confronti dello sviluppo delle forme culturali materiali proprie dell'ambiente coloniale (Labanca, 2024, p. 41), recentemente un contributo di Elia (2026) ha provato ad adottare la metodologia formulata da Dussel e Caruso (1999) nel tentativo di comprendere in quale modo si sia sviluppata la "cosmologia scolastica" (Spampani, 2016, pp. 366-367) in colonia, al cui interno andavano caratterizzandosi le sinergie fra la comunità rappresentata da docenti e discenti e gli oggetti di uso didattico. Questa ricerca ha confermato, dunque, come la cultura materiale scolastica determinatasi nell'Impero dell'Africa Orientale Italiana nei mesi successivi alla conclusione del conflitto italo-etiopico nel 1936, espressione di ambienti scolastici poveri e malsani, abbia ricoperto una duplice influenza sia in merito allo svolgimento delle attività didattiche, sia nelle pratiche di controllo esercitato nei confronti degli studenti. Quest'ultimo aspetto, in particolare, è apparso direttamente connesso alle forme di educazione subalterna dei sudditi indigeni (Palma, 2007).

L'ambiente sociale (Gómez García, 2006) rappresentato dagli istituti scolastici e dagli altri ambienti legati alla promozione dell'educazione formale dei sudditi africani dell'Italia fascista, dunque, si è rivelato un fattore fondamentale per assecondare un progetto egemonico teso alla realizzazione di un sistema scolastico duplice e differenziato, avente l'obiettivo di formare una forza lavoro da sfruttare a vantaggio dei colonizzatori.

LA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE COLONIALE (1936)

In questo contributo, sulla scorta di quanto evidenziato in precedenza, si tenterà di comprendere quali furono le disposizioni formali che resero possibile la creazione di un ambiente sociale scolastico teso all'asservimento dell'elemento indigeno: se la ricerca di Elia (2026) ha confermato le finalità formative (Braster, Grosvenor, & Del Pozo Andrés, 2011, p. 15) attribuite all'allestimento materiale delle aule scolastiche coloniali, restano ancora da approfondire quali orientamenti politico-educativi resero possibili questa caratterizzazione dell'ambiente sociale scolastico nell'Oltremare italiano.

La ricerca svolta in questo contributo è stata agevolata dal recente riordinamento (Petraglia, 2022) delle carte depositate presso il fondo del Ministero dell'Africa Italiana, i cui faldoni giacciono all'interno dei depositi dell'Archivio Centrale dello Stato.

La riforma dell'ordinamento scolastico coloniale, approvato nel 1936 (Mondaini, 1941, pp. 641 e ss.) e applicata a tutto l'impero coloniale italiano rifiutava, nei fatti, le istanze impostate su una prudente apertura nei confronti degli indigeni mosse da Angelo Piccioli (1886-1945) (Deplano, 2012, p. 84), che le aveva mutuate, a sua volta, dal sistema scolastico francese coloniale.

Particolarmente significativa, ai fini delle riflessioni maturate dal funzionario ministeriale italiano, fu la lettura dell'opera *Una conquête morale —L'Enseignement en A.O.F.* pubblicata nel 1917 da George Hardy (Morembert, 1986, p. 646), alto dirigente delegato all'istruzione coloniale francese (Schaefer, 1987, pp. 17-18).

L'orientamento politico intrapreso dalla nuova Italia imperiale —che affidava le scuole indigene al pieno controllo del Ministero dell'Africa Italiana (Elia, 2025, p. 76)— dunque, sconfessava l'impegno di Piccioli a favore di una politica scolastica che, nelle sue intenzioni, avrebbe dovuto fornire agli indigeni i mezzi per poter, meno stentatamente che nel passato, sviluppare le loro attività e sospingerle con adatti aiuti materiali […] in una parola, vivificare senza sradicare, illuminare senza disorientare, e lasciar l'impressione che noi desideriamo tutelare i loro interessi almeno quanto vogliamo curare i nostri (Piccioli, 1926, p. 286).

> Questo mutamento nelle politiche scolastiche era da attribuirsi alle nuove logiche imperialiste messe in atto dal Regime: come aveva osservata acutamente Labanca, infatti, "proprio la scuola […] che avrebbe dovuto 'civilizzare' i sudditi africani era stata vista dalle amministrazioni coloniali come […] un elemento che rischiava di fomentare nazionalismi e ribellioni. E non come un potente strumento di integrazione" (Labanca, 2002, p. 337).

LIMITARE L'ISTRUZIONE DEGLI INDIGENI

Il contesto fortemente asimmetrico nel quale il fascismo imperiale avrebbe inteso collocare l'istruzione scolastica degli indigeni africani dev'essere inquadrato all'interno di un orientamento coevo, proprio dei docenti italiani, fortemente disinteressato, se non ostile, a prestare servizio nell'Impero. Tristemente, infatti, Piccioli scriveva la seguente nota al termine della guerra combattuta contro l'Abissinia: "il solo miraggio di elevati stipendi potrebbe indurre i maestri del Regno a recarsi in paesi a clima tropicale" (Piccioli, 1936, p. 215).

Proprio la questione del reclutamento dei maestri in ambito coloniale costituì il tema dibattuto in occasione di un promemoria inviato da Rodolfo Micacchi —alto funzionario ministeriale che era riuscito ad attribuire alla casa editrice Bemporad nel 1931 "l'incarico per la pubblicazione dei testi scolastici per tutte le classi delle scuole elementari coloniali, in italiano e in arabo" (Meda, & Montecchi, 2013, pp. 161-162)— al Sottosegretario di Stato alla fine del maggio del 1936. All'interno di questa missiva Micacchi osservava come la scelta del personale insegnante è indubbiamente il problema più urgente, ma non il più grave tra quelli che presenta la organizzazione scolastica dei nuovi territori. È necessario, infatti, stabilire quali tipi di scuole convenga istituire e in quali luoghi; *quali limiti siano da imporre all'insegnamento* (corsivo dell'Autore, NdA); fino a quale punto sarà possibile e conveniente valersi dell'opera di congregazioni religiose ecc.[1].

In un pro-memoria successivo, indirizzato questa volta direttamente al Ministro delle Colonie, l'autore, presumibilmente lo stesso Micacchi, annunciava l'apertura, a partire dal mese di ottobre del 1936, dei nuovi corsi per le scuole italiane in Etiopia. In questo documento, inoltre, scompariva ogni accenno alla possibilità teorica di accedere a corsi di ordinamento superiore che erano stati delineati nel pro-memoria precedente.

L'indirizzo da dare alle scuole per gli indigeni (*nettamente distinte da quelle per gli Italiani*) implica alcuni criteri generali di politica che si sottopongono all'approvazione di V.E.: *1° Scuole elementari*. Dovunque esse dovranno avere l'insegnamento dell'italiano (ed in più, per scopi pratici, quello della lingua locale degli indigeni). Accanto all'insegnamento elementare, sarà dato un insegnamento di arti e mestieri per preparare agricoltori ed operai. *2° Scuole medie*. Dei tre 'Licei' esistenti in Addis Abeba: uno sarà soppresso, uno sarà destinato all'istruzione media dei bianchi, uno infine sarà trasformato (con internato) per provvedere all'istruzione degli elementi idonei fra gli indigeni per i minori funzionari regionali locali dei villaggi e dei distretti, per i giudici dei mercati e simili, per i maestri indigeni[2].

In merito ai limiti da adottare nell'istruzione coloniale, Micacchi proponeva una soluzione prudente che, mediante provvedimenti esecutivi aventi carattere d'urgenza, mostrasse al popolo etiope una certa benevolenza dello Stato italiano nei loro confronti, mascherata, tuttavia, da una dichiarata ostilità a una parificazione di accesso alla medesima istruzione.

Può ritenersi opportuno riaprire alcuno dei tre licei che esistevano in Addis Abeba. Naturalmente la parola liceo designa, nel caso, un istituzione di istruzione media, da non confondere con i nostri Licei classici e scientifici, in quanto in esso gli alunni dovrebbero acquistare una cultura generale e conseguire un titolo puramente locale, senza escludere per altro la possibilità di sostenere, mediante ulteriori studi ed esami, la ammissione a corsi di studi superiori[3].

Il documento si concludeva con un terzo punto riferito alle scuole francesi, la cui influenza nel nuovo impero italiano, per ragioni politiche, avrebbe dovuto essere limitata, senza, tuttavia, suscitare dure reazioni dalle autorità francesi nei confronti delle

[1] *Pro-Memoria per S.E. il Sottosegretario di Stato,* Roma 26 maggio 1936, in ACS, Ministero dell'Africa Italiana (MAI), Fondo Direzione Generale Affari Civili (DDGGAACC), Serie Ispettorato Scuole (IS), b. 162, f. "Funzionamento scuole Libia".

[2] *Pro-memoria per S.E. il Ministro*, s.d., in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162, f. "Funzionamento scuole Libia".

[3] *Ibidem*.

analoghe istituzioni scolastiche italiane presenti nelle colonie della Terza Repubblica d'Oltralpe, ma imponendo al loro interno l'insegnamento in lingua italiana e dichiarandole "scuole private e, in conseguenza, non riconoscere a nessun fine gli studi in essi compiuti"[4].

CONCLUSIONI

Sulla base dell'analisi dei documenti storici presentati in questo contributo non sorprende constatare, dunque, come il pessimo stato delle condizioni materiali degli ambienti scolastici costituisse il naturale corollario di un'istruzione limitata a un livello elementare, richiesta e sostenuta nell'immaginario collettivo nazionale —finanche in quello infantile— per fronteggiare quell'ignoranza che appariva agli occhi dell'opinione pubblica la conferma dello stato barbarico nel quale si dibattevano le popolazioni suddite dell'Impero italiano.

Eventi solo apparentemente lontani dalla retorica fascista, come la celebrazione delle festività pasquali del 1937, si trasformarono, infatti, in un'occasione per celebrare la missione civilizzatrice italiana in Africa e, per converso, stigmatizzare le insufficienti condizioni materiali delle popolazioni indigene: "auguriamoci —scriveva la Piccola Italiana Rosa Boazzo a Rodolfo Graziani, viceré dell'Impero— che codesta gente sappia, sotto i segni del Littorio, uscire dalla sua vuota ignoranza"[5]. L'indigenza dei sudditi coloniali, dunque, sarebbe stata cancellata dal provvidenziale supporto fornito dall'Italia fascista: nonostante tutti i sacrifici che dovrei fare per affrontare la guerra —scriveva il balilla Fulvio Buonriposi a un anonimo soldato impegnato sul fronte etiopico— se avessi vent'anni partirei col massimo entusiasmo per liberare gli schiavi, conquistare terreni e portare anch'io *la civiltà in mezzo a quei popoli barbari* (corsivo a cura dell'Autore, NdA)[6].

Nuove ricerche dovranno approfondire le condizioni materiali che caratterizzarono la dominazione italiana dell'impero dell'Africa Orientale Italiano: un'esigenza, quest'ultima, avvertibile all'interno di molteplici contesti legati all'esperienza coloniale, non necessariamente affini alle istituzioni scolastiche. Sarà sufficiente, in questo contributo, accennare come lo studio delle trasformazioni urbanistiche, subìte da Addis Abeba negli anni della dominazione italiana, abbia evidenziato gli sforzi intrapresi dagli architetti del regime nel contribuire "a marginalizzare le forme architettoniche locali e a costruire l'immagine dell'alterità come arretrata e incivile" (Azouzi, 2024, p. 70).

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Azouzi I. (2024). L'edilizia coloniale in scena. Rappresentazioni architettoniche e propaganda imperiale nelle riviste e nei cinegiornali. *Memoria e Ricerca*, *32*(75), 51-72. https://doi.org/10.14647/112841

Braster, S., Grosvenor, I., & Del Pozo Andrés, M.d.M. (2011). Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries. In Braster, S., Grosvenor, I, & Del Pozo Andrés, M.d.M.

[4] *Ibidem*.

[5] Lettera di R. Boazzo a R. Graziani, Torino, 23 febbraio 1937, in Archivio Centrale di Stato (ACS), Fondo Graziani Rodolfo (FGR), b. 50, f. 42.

[6] Lettera del balilla F. Buonriposi al caro soldato ignoto, La Spezia, 8 aprile 1936, in ACS, FGR, b. 50, f. 42.

(Eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (pp. 9-20). P.I.E. Peter Lang.

Carini, G.P., & La Cordara, R. (2014). *Storia della scuola italiana in Eritrea*. Giorgio Pozzi Editore.

De Morembert, T. (1986). Hardy (Georges). In Prévost, M., D'Amat, R., Tribout De Morembert, H. (Eds.), *Dictionnaire de Biographie Française*, *17*(99) (pp. 645-646).

Depaepe, M. & Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools. *Paedagogica Historica*, *31*(1), 9-16. https://doi.org/10.1080/0030923950310101

Deplano, V. (2012). Il razzismo fascista nelle riviste coloniali. In Cannas, A., Cossu, T., & Giuman, M. (Eds.), *Xenoi: immagine e parola tra razzismi antichi e moderni: atti del Convegno internazionale di studi, Cagliari, 3-6 febbraio 2010* (pp. 79-92). Liguori.

Di Pasquale, F. (2003). *La Scuola per l'Impero. Politiche educative per gli arabi di Libia in epoca fascista (1922-1940)* [Tesi di Dottorato]. Università degli Studi di Pisa. https://core.ac.uk/outputs/14693793/

Dussel, I, & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de ensañar*. Santillana.

Elia, D.F.A. (2025). Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell'Archivio Storico del Ministero dell'Africa Italiana. *Ricerche Pedagogiche*, *59*(234), 63-80. https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2025/04/Fascicolo_234-2025.pdf

Elia, D.F.A. (2026). Ricostruire la cultura materiale scolastica d'Oltremare agli albori dell'Africa Orientale Italiana. *Ricerche Pedagogiche*, *61*(238), 19-36.

Gómez García, M.N. (2006). El Aula Escolar, Escenario, Narración y Metáfora: Nuevas Fuentes para la Historia de la Educación. *Historia de la Educación*, *25*, 341-358.

Grosvenor, I., Lawn, M., & Rousmaniere, K. (1999). *Silences and Images: The Social History of Classroom. History of Schools and Schooling, Volume 7*. Peter Lang Publishing.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, *31*(1), 353-382. https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853

Labanca, N. (2002). *Oltremare. Storia dell'Espansione Coloniale Italiana*. Il Mulino.

Labanca, N. (2024). *Studi storici sul colonialismo italiano. Bibliografia (2000-2024)*. FrancoAngeli.

Meda, J., & Montecchi, L. (2013). 1481. Micacchi Rodolfo. In Chiosso, G., & Sani, R. (Eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. II (pp. 161-162). Editrice Bibliografica.

Minuto, V. (2020). L'apartheid educativo nell'Eritrea italiana. Quali scuole per i meticci?. *History of Education & Children's Literature*, *15*(2), 699-713. https://digital.casalini.it/10.1400/280144

Mondaini, G. (1941). *La legislazione coloniale italiana nel suo sviluppo storico e nel suo stato attuale (1882-1940)*, vol. II. Ispi.

Palma, S. (2007). Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea. In Carcangiu, B.M., & Negash, T. (Eds.), *L'Africa orientale italiana nel dibattito storiografico contemporaneo* (pp. 211-238). Carocci.

Petraglia, G. (2022). Fonti per la storia dell'Oltremare all'Archivio Centrale dello Stato. *Giornale di storia*, *41*, 1-8.

Piccioli, A. (1926). La conquista morale. La scuola e le istituzioni educative. In Volpi di Misurata, G. (Ed.), *La rinascita della Tripolitania: memorie e studi sui quattro anni di governo del conte Giuseppe Volpi di Misurata* (pp. 285-319). Mondadori.

Piccioli, A. (1936). Le istituzioni educative nell'Affrica Orientale Italiana. In T. Sillani (Ed.), *L'Affrica Orientale Italiana e il conflitto italo-etiopico* (pp. 215-220). La Rassegna Italiana.

Polenghi, S. (2024). Histories of educational technologies. Introducing the cultural and social dimensions of pedagogical objects. *Paedagogica Historica*, *60*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2298337

Scalvedi, C. (2020). *Cruce et Aratro*: Fascism, Missionary Schools, and Labor in 1920s Italian Somalia. In Matasci, D., Bandeira Jerónimo, M., & Gonçalves Dores, H. (Eds.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1960* (pp. 143-171). Palgrave Macmillan.

Schaefer, W.P. (1987). *Franco-Moroccan and Italo-Lybian Schools 1912-1940. A comparison* [Tesi di Dottorato]. University of Illinois Chicago.

Spampani, G. (2016). Material History of the School. Evolution and Changes of the Classroom in Italy. In Dávila Balsera, P., & Naya Garmendia, L.M. (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 365-376). Erein.

Viñao Frago, A. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In Almuiña C. (Ed.), *Culturas y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporanea* (pp. 167-183). Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid.

Volterra A. (2007). Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea. *Mondo Contemporaneo*, *1*, 5-42.

Yi, B. (2025). Educational policies and colonization: schooling in Eritrea under Italian rule (1890-1941). *History of Education & Children's Literature*, *20*(1), 9-30. https://digital.casalini.it/10.48219/1364

Yi, B. (2026). Il ruolo del razzismo nella scuola coloniale in Eritrea: conoscenze, potere e controllo. *El Futuro del Pasado*, *17*, 21-43. https://orcid.org/0009-0007-4828-2448

Vigilar, registrar y castigar: la construcción del patrimonio histórico-educativo a través de los expedientes de inspección de Enrique Othón Díaz, Ciudad de México en 1934

To watch, record, and punish: The construction of historical educational heritage through Enrique Othon Diaz's inspection files, Mexico City, 1934

ISABEL MARTÍNEZ CHOUZA

Universidad de Salamanca

https://orcid.org/0000-0002-9117-4027

BIENVENIDO MARTÍN FRAILE

Universidad de Salamanca

https://orcid.org/0000-0002-0553-7400

Resumen

El texto analiza los expedientes de inspección como fuentes clave para estudiar el patrimonio histórico educativo en el México posrevolucionario. Se centra en los informes de Enrique Othón Díaz en 1934 para reconstruir el panorama de las escuelas privadas de la Ciudad de México. Estos documentos revelan tensiones entre el proyecto educativo nacional, de carácter laico y nacionalista, y las prácticas de instituciones privadas. El inspector evaluaba aspectos administrativos, prácticos e ideológicos, exigiendo el cumplimiento de la legislación. El estudio destaca la inspección como un mecanismo de control, registro y construcción del patrimonio educativo.

Palabras clave: inspección escolar, escuela privada, educación laica, México posrevolucionario, patrimonio histórico educativo.

Abstract

This text analyzes school inspection records as key sources for studying historical educational heritage in post-revolutionary Mexico. It focuses on Enrique Othón Díaz's 1934 reports to reconstruct the landscape of private schools in Mexico City. These documents reveal tensions between the secular, nationalist national educational project and the practices of private institutions. The inspector evaluated administrative, practical, and ideological aspects, demanding compliance with legislation. The study highlights inspection as a mechanism for control, documentation, and the construction of educational heritage, offering a nuanced perspective on the state's role in shaping and preserving the nation's educational memory.

Keywords: school inspection, private school, secular education, post-revolutionary Mexico, historial educational heritage.

INTRODUCCIÓN

Los expedientes de inspección escolar constituyen en fuentes fundamentales para el estudio del patrimonio histórico educativo, ya que permiten analizar las principales preocupaciones, normas, valores y prácticas de organismos nacionales y estatales encargados de la educación en un contexto determinado. A través de estos documentos es posible reconstruir no solo el funcionamiento cotidiano de las escuelas, sino también las tensiones políticas e ideológicas que atravesaban el campo educativo. En este sentido, los expedientes de inspección no deben entenderse únicamente como registros administrativos, sino como dispositivos que permiten acercarnos a las formas de ver, evaluar y normar la realidad escolar en su contexto.

El presente texto se propone reconstruir el panorama educativo de las instituciones escolares privadas de la Ciudad de México en la década de 1930, a partir de los informes de colegios de educación primaria, elaborados por el inspector Enrique Othón Díaz en el año 1934, actor relevante en la política educativa y cultural del México posrevolucionario, cuya trayectoria lo vinculó con el proyecto educativo estatal. Para ello se analizará el *Reglamento para la Inspección y Vigilancia de las Escuelas Particulares* (México. Secretaría de Educación Pública, 1926), considerando las modificaciones que se realizaron seis años después (México. Secretaría de Educación Pública, 1932), ambos publicados en el Diario Oficial de la Federación, en los que se especifican las regulaciones a los colegios privados, contrastando dichas disposiciones con los informes de inspección, con el fin de identificar continuidades, rupturas y tensiones entre la normativa y su aplicación.

Los expedientes analizados se encuentran en el Archivo General de la Nación, ubicado en la Ciudad de México, en la sección de la Secretaría de Educación Pública, en la caja número 8. Esta sección no se encuentra catalogada actualmente, lo que convierte a este conjunto documental en una fuente poco explorada y de gran valor historiográfico. Su carácter inédito refuerza la relevancia del presente estudio, ya que permite acceder a información poco utilizada en la historiografía educativa.

La década de 1930 representó un periodo clave para la consolidación del proyecto educativo impulsado por el Estado tras la Revolución mexicana. Desde la Revolución Mexicana, se entendió la educación como una herramienta para unificar a los mexicanos y llevar a la sociedad al progreso e igualdad, y fue durante la década de 1920 donde se permeo una ideología de fuerte carácter social y nacionalista por parte del Estado en la que se buscaría formar ciudadanos cultos, consientes y comprometidos con los ideales revolucionarios. En este contexto, la educación privada, especialmente la vinculada a sectores conservadores, religiosos o extranjeros, fue objeto de una vigilancia constante por parte del Estado, al considerarse un espacio potencial de resistencia ideológica.

El inspector Enrique Othón Díaz, miembro del Partido Nacional Revolucionario y cercano a posturas marxistas, afín al proyecto educativo del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), encarnó esta función de vigilancia estatal.

Su labor no se limitó a una revisión administrativa, sino que implicó una evaluación ideológica de las instituciones educativas, lo que se refleja claramente en sus informes, donde expresa de manera explícita su concepción de la educación como instrumento de

transformación social. Desde esta perspectiva, su actuación permite analizar la inspección no solo como práctica técnica, sino como intervención política.

MARCO NORMATIVO: REGULACIÓN Y CONTROL DE LA EDCUACIÓN PRIVADA

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (1917, art. 3) estableció en su artículo tercero que la educación primaria debía ser laica, incluso en instituciones particulares, prohibiendo la participación de corporaciones religiosas en la enseñanza y sometiendo a todas las escuelas a la vigilancia del Estado. Este principio se convirtió en la base de la política educativa durante las décadas posteriores, marcando una clara delimitación entre el ámbito educativo y religioso.

En 1926, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, se publicó el Reglamento para la inspección y vigilancia de las escuelas primarias particulares del Distrito Federal y territorios federales (1926, 26 de julio) En este documento se establecieron las condiciones bajo las cuales podían operar las escuelas privadas, consolidando el papel de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como autoridad reguladora.

El reglamento definió a las escuelas privadas a todas aquellas que eran financiadas por fondos privados, decía que todas las instituciones debían solicitar autorización a la SEP, proporcionando información detallada sobre sus instalaciones, programas, personal docente y origen del financiamiento. Asimismo, diferenciaba entre las escuelas incorporadas y no incorporadas a la SEP, dependiendo se si seguían o no los programas oficiales. Esta distinción resultaba clave, ya que determinaba la validez de los estudios realizados en dichas instituciones.

Uno de los aspectos más relevantes del reglamento fue el énfasis en la laicidad. Se prohibía cualquier manifestación religiosa dentro de las escuelas, incluyendo símbolos, prácticas o denominaciones que hicieran referencia a credos religiosos. También se establecían requisitos para el personal docente, como tener experiencia en educación, y para los directores tener experiencia mínima de cinco años en el ámbito educativo y no ser parte del clero.

En 1932, balo el gobierno de Pascual Ortiz Rubio, se introdujeron modificaciones significativas al reglamento, que fueron publicados en el Boletín Oficial (Reglamento para las escuelas primarias particulares, 1932, 28 de abril), motivadas por la percepción de que las disposiciones anteriores no se estaban cumpliendo de manera adecuada. Estas modificaciones no solo reforzaron los mecanismos de control, sino que ampliaron el alcance de la intervención estatal.

Entre las nuevas medidas se incluían: la prohibición absoluta de la participación de miembros de corporaciones religiosas como docentes o cualquier tipo de personal dentro de las escuelas, la obligatoriedad de que todas las escuelas se incorporaran a la SEP siguiendo los programas oficiales, el control sobre los contenidos de enseñanza, la exigencia de que los docentes de materias como Historia , Geografía y Educación cívica fueran mexicanos y presentarán los materiales didácticos para su aprobación a la SEP. Asimismo, se reforzaron las normas de higiene, se establecieron criterios más estrictos sobre la ubicación de las escuelas y se reguló la relación entre los planteles y su entorno social, prohibiendo que las escuelas estuvieran junto a cantinas y prostíbulos. Se especi-

fica que todos los docentes y directores deben ir presencialmente a las oficinas de la SEP para presentar su trayectoria profesional, probar su nacionalidad y que no forman parte de ninguna corporación religiosa.

Estas modificaciones evidencian un endurecimiento del control estatal y una mayor preocupación por la vigilancia efectiva de las instituciones privadas. En este sentido, la normativa de 1932 puede interpretarse como una respuesta a las limitaciones detectadas en la aplicación del reglamento de 1932.

VIGILAR: LA INSPECCIÓN COMO PRÁCTICA DE CONTROL

El expediente de 1934 permite observar cómo estas disposiciones normativas se traducían en prácticas concretas. La figura del inspector aparece como un agente central en la materialización del control estatal, encargado de verificar el cumplimiento del reglamento y de evaluar el funcionamiento de las instituciones.

En sus visitas, Enrique Othón Díaz evaluaba múltiples aspectos de la vida escolar: desde la infraestructura hasta el comportamiento de los alumnos, pasando por el desempeño docente y el ambiente ideológico de la institución. Esta vigilancia era exhaustiva y abarcaba tanto dimensiones visibles como simbólicas, lo que permitía al inspector emitir juicios integrales sobre cada escuela.

Los informes muestran que la vigilancia no se limitaba a constatar hechos, sino que implicaba una interpretación de estos. Por ejemplo, la presencia de determinados objetos o prácticas podía ser leída como indicio de resistencia ideológica, lo que condicionaba las recomendaciones del inspector.

La escuela se convertía así en un espacio observado, en el que cada elemento podía ser objeto de evaluación. La presencia del inspector no solo implicaba control directo, sino también la internalización de la vigilancia por parte de las instituciones, que debían ajustar sus prácticas ante la posibilidad constante de ser inspeccionadas.

REGISTRAR: EL EXPEDIENTE COMO CONTRUCCIÓN DOCUMENTAL

Uno de los aportes más significativos de la inspección escolar es la producción de registros. El expediente de Enrique Othón Díaz contiene 124 folios en los que se documentan más de 70 instituciones educativas, incluyendo observaciones, evaluaciones y recomendaciones. Este volumen documental nos permite ver la intensidad de su labor como inspector y la importancia que este le da al registro escrito.

Estos documentos permiten reconstruir con gran detalle la vida escolar: condiciones materiales, prácticas pedagógicas, relaciones entre actores educativos y conflictos institucionales. Además, evidencian las preocupaciones del Estado en materia educativa, especialmente sobre la laicidad, la higiene y la obediencia a la SEP.

Un caso particularmente relevante es la inclusión de documentos, como en informe que hace sobre el colegio Dolores Medina (AGN, Secretaría de Educación Pública (SEP), 1934, f.1-3), en Tacubaya, donde presenta una copia literal del diario personal de una alumna llamada Rebeca, las notas del inspector son una lista detallada de oraciones,

misas, rosarios etc. Que la alumna menciona en su diario. Este tipo de fuentes revela no solo la amplitud de los mecanismos de inspección, sino también la forma en que la vida cotidiana era convertida en prueba documental. El uso de este tipo de materiales sugiere una ampliación de los criterios de evaluación, que incorporan elementos subjetivos y personales en el proceso de inspección.

En el expediente también se encuentra un listado de escuelas que se recomienda clausurar por considerarse no acordes al reglamento sin mencionar el motivo especifico, resaltando que estas decisiones no se justifican de manera clara pone en relieve la libertad de actuación del inspector al realizar las evaluaciones.

Desde la perspectiva del patrimonio histórico educativo, estos expedientes constituyen verdaderos archivos de cultura escolar. Su valor radica en su capacidad para preservar huellas de prácticas, discursos y experiencias que de otro modo se perderían, permitiendo acceder a una historia de la educación más cercana a la vida cotidiana, siendo así una fuente invaluable para el historiador.

CASTIGAR: SANCIÓN Y NORMALIZACIÓN

La inspección no solo vigilaba y registraba, también tenía la autoridad para sancionar. En el expediente se identifican diversas formas de intervención, desde recomendaciones con fecha límite de cumplimiento hasta la clausura de escuelas por faltar a la normativa, lo que evidencia el carácter dominante de los inspectores como extensión de la SEP.

Entre las faltas detectadas se encuentran: la presencia de símbolos religiosos, la participación de personal vinculado a las corporaciones religiosas o extranjeros, falta de registro oficial, el incumplimiento de las normas de higiene y el uso de materiales no autorizados. Estas faltas eran interpretadas como desviaciones respecto a la normativa vidente y requerían ser corregidas.

En muchos casos, el inspector recomendaba la clausura de las instituciones, aunque no siempre se especificaran las causas de manera detallada, lo que sugiere el uso de criterios personales en la aplicación de la normativa. No obstante, también se identifican situaciones en las que las escuelas continuaban operando a pesar de las recomendaciones, lo que pone en evidencia las limitaciones del control estatal.

El castigo, sin embargo, no se limitaba a la sanción directa, sino que también funcionaba como un mecanismo de normalización orientado a ajustar las prácticas escolares a los lineamientos del Estado. De este modo, la inspección contribuía a la homogenización del sistema educativo.

DISCUSIÓN: TENCIONES ENTRE EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN PRIVADA

Los expedientes de inspección ponen en evidencia las tensiones entre el modelo educativo promovido por el Estado y las prácticas de las escuelas privadas, que por lo encontrado en los expedientes varias eran operadas desde el anonimato por corporaciones religiosas. Estas tensiones se manifiestan especialmente en torno a la laicidad, la identidad nacional y el control ideológico.

En varios casos, las instituciones mantenían prácticas religiosas, empleaban personal extranjero o utilizaban materiales ajenos a los programas oficiales. La forma en que trataban de ocultar esto era mediante el entrenamiento al alumnado y personal docente para ocultar estas prácticas durante las inspecciones. Estas acciones eran interpretadas como incompatibles con el proyecto educativo nacional, lo que generaba conflictos entre las autoridades y los actores escolares.

El inspector, en este contexto, actuaba como mediador entre el Estado y las instituciones, pero también como agente y verdugo de una imposición ideológica. Sus informes reflejan no solo la aplicación de normas, sino también una visión particular de la educación y del papel social de la escuela, lo que permite analizar su actuación desde una perspectiva crítica.

Asimismo, estos documentos muestran que la implementación de la normativa no es homogénea, y que dependía de múltiples factores, como la capacidad de intervención del Estado, la resistencia de las instituciones y las condiciones locales.

CONCLUSIÓN

El análisis de los expedientes de inspección de Enrique Othón Díaz permite comprender la inspección escolar como un dispositivo completo que enuncia vigilancia, registro y castigo. A través de estas prácticas, el Estado no solo regulo la educación privada, sino que también produjo un conjunto de documentos que hoy constituyen un valioso patrimonio histórico.

Estos expedientes ofrecen una mirada detallada sobre la vida escolar en la Ciudad de México en la década de 1930, revelando tanto las políticas educativas como las resistencias y adaptaciones de las instituciones y sus miembros. En este sentido, su estudio no solo contribuye al conocimiento de la historia de la educación, también los sitúa como piezas clave para la valorización del patrimonio documental en la investigación histórica

REFERENCIAS

Archivo General de la Nación (México), Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección General, caja 8. (1934) *Expediente de inspección escolar* (folios 1-3).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Diario Oficial de la Federación.

Reglamento para escuelas primarias particulares. (1932, 28 de abril). Diario Oficial de la Federación.

Reglamento para la inspección y vigilancia de las escuelas primarias particulares del Distrito Federal y territorios federales. (1926, 26 de julio). Diario Oficial de la Federación.

Cultura material y patrimonio escolar en las Escuelas de Enseñanza Primaria de Málaga durante el primer tercio del siglo XX

Material culture and school heritage in the Primary Schools of Málaga during the first third of the 20th century

PEDRO JOSÉ JIMÉNEZ CALVO
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0002-8908-660X

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0003-4208-2182

Resumen

Este trabajo analiza los edificios y espacios escolares en la provincia de Málaga durante el primer tercio del siglo XX a partir del estudio de memorias de prácticas y testimonios contemporáneos. El análisis pone de manifiesto una realidad caracterizada por la precariedad, la reutilización de edificios no diseñados para la enseñanza y la falta de condiciones higiénicas adecuadas. No obstante, también se identifican avances progresivos vinculados a la introducción de planteamientos pedagógicos modernos y al impacto del higienismo. Asimismo, se observa una desigual implantación del mobiliario y los materiales didácticos, así como una escasa presencia del museo escolar como espacio específico. En conjunto, el estudio permite comprender la cultura material de la escuela como un elemento clave en la configuración de la práctica educativa.

Palabras clave: cultura material escolar, edificios escolares, mobiliario escolar, materiales didácticos, Málaga.

Abstract

This paper analyzes school buildings and spaces in the province of Málaga during the first third of the twentieth century through the study of teaching practice reports and contemporary testimonies. The analysis reveals a reality defined by precarious conditions, the reuse of buildings not originally designed for schooling, and the lack of adequate hygienic conditions. However, gradual improvements linked to modern pedagogical approaches and the impact of hygienism can also be identified. The study also shows unequal distribution of school furniture and teaching materials, together with the limited presence of the school museum as a specific educational space. Overall, this research helps to understand school material culture as a key element in the shaping of educational practice.

Keywords: school material culture, school buildings, school furniture, teaching materials, Malaga.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la cultura material escolar permite acercarnos a una dimensión fundamental de la historia de la educación. Más allá de la legislación, los programas oficiales o los discursos pedagógicos, los edificios, el mobiliario, los materiales y los espacios muestran cómo era realmente la escuela. En ellos se hacen visibles las condiciones en las que enseñaban los maestros, aprendían los niños y se intentaban aplicar las propuestas de renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX.

Este trabajo analiza tres dimensiones complementarias de la cultura material escolar en Málaga: los edificios escolares, el mobiliario y los materiales didácticos. A través de ellas es posible comprender mejor cómo los condicionantes materiales influyeron en la organización de la enseñanza y en las posibilidades reales de implantación de los modelos pedagógicos contemporáneos.

EDIFICIOS ESCOLARES

El análisis de los edificios escolares muestra una realidad marcada por la precariedad. Desde la década de 1910, distintas memorias señalan que la mayoría de los centros no reunían las condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias. Calvo (1916) destacaba que no se trataba de simples carencias menores, sino de una ausencia casi total de los requisitos exigibles a una escuela. Gómez (1916) insistía igualmente en la necesidad de contar con edificios saludables y pedagógicamente adecuados, lo que revela una temprana preocupación por el entorno físico como parte del proceso educativo.

La década de 1920 deja ver la continuidad de los problemas, aunque también algunos avances. Comienzan a apreciarse nuevas construcciones, pero siguen siendo excepcionales frente al gran número de escuelas instaladas en edificios viejos, reformados o pensados originalmente para otros usos. De ahí que muchos alumnos en prácticas subrayasen el papel del magisterio en la denuncia de esta situación. Martínez (1920), por ejemplo, defendía que los maestros debían emprender una cruzada para concienciar a la sociedad sobre la necesidad de mejores condiciones materiales para la educación. Esta insistencia revela hasta qué punto el edificio escolar era percibido como un problema central.

La situación se agravaba en el medio rural. Las memorias relativas a pueblos de distintas comarcas malagueñas muestran que muchas escuelas unitarias estaban instaladas en casas o en edificios antiguos, situados a veces en calles estrechas, con mala ventilación y escasa luz. A ello se sumaban techos demasiado altos, pavimentos defectuosos, ausencia de patios o patios insuficientes, así como la falta de instalaciones auxiliares como lavabos o guardarropas. Aunque se documentan algunos casos con salón amplio, patio o dependencias complementarias, las propias memorias subrayan que estos eran los menos. La crítica de Ríos (1932) al local de la escuela de Torre del Mar resulta especialmente expresiva, al denunciar que en su construcción habían pesado más los intereses económicos del propietario que la calidad del espacio educativo.

Dentro de las escuelas graduadas también se observan contrastes. La Escuela Graduada Aneja de niños era muy valorada en cuanto a organización y métodos, pero el

edificio de calle Fresca fue objeto de duras críticas por su estrechez, falta de luz, ventilación deficiente y escasez de patio útil para el recreo. Se insistía en que no se trataba de un edificio construido para la enseñanza, sino de una casa adaptada, con clases oscuras y sin el espacio suficiente para la matrícula que atendía. En contraste, algunos grupos escolares como el Cervantes o el Bergamín representaban avances más claros en la concepción del edificio escolar como espacio específicamente pensado para educar.

La Escuela Graduada de Cañete la Real constituye otro caso significativo. Instalada en un antiguo convento franciscano, disponía de espacios amplios y aireados, gran patio de arena, baños, biblioteca y hasta una estación meteorológica. Sin embargo, el propio texto señala que seguía careciendo de otras dependencias habituales en las escuelas modernas. Además, aunque se aprobó un proyecto de nueva planta en 1934, este nunca llegó a ejecutarse. Todo ello resume bien la tensión entre aspiración y realidad.

El edificio escolar no puede entenderse únicamente como un contenedor arquitectónico. Su ubicación, distribución, orientación, amplitud y equipamiento condicionan la experiencia educativa y forman parte de la propia cultura escolar. Por eso, estudiar los edificios escolares significa estudiar también la materialización concreta de un proyecto pedagógico. En el caso malagueño, la persistencia de inmuebles improvisados y locales adaptados pone de relieve las dificultades para convertir en realidad los ideales de la escuela moderna.

MOBILIARIO ESCOLAR

El mobiliario escolar ocupa un lugar destacado dentro de las memorias, no solo por su función práctica, sino por sus implicaciones higiénicas y pedagógicas. Los alumnos en prácticas muestran una clara conciencia de que no se trataba de una cuestión menor. El tipo de pupitres, mesas o bancos influía directamente en la postura corporal, en la comodidad, en el orden de la clase y, en último término, en la salud del alumnado. En este sentido, el discurso del higienismo escolar resulta evidente, pues se consideraba que un mobiliario mal diseñado podía favorecer deformaciones y hábitos perjudiciales.

En la Escuela Graduada Aneja de niños se observa bien la transición entre formas antiguas y modelos más modernos. Durante los primeros años, en los grados superiores seguían utilizándose mesas-bancos colectivos que eran duramente criticadas por apiñar a los alumnos, dificultar la entrada y salida y no tener en cuenta sus dimensiones corporales. Rueda Jiménez (1920) y González Rosado (1925) insistían en que esos bancos constituían una auténtica tortura, pues carecían de respaldo adecuado, no respetaban la longitud de brazos y piernas y podían repercutir negativamente en la salud física de los escolares. Con el tiempo, las memorias reflejan una introducción progresiva de bancas bipersonales, consideradas un avance, aunque todavía lejos del ideal de pupitre individual adaptado a cada niño.

El Grupo Escolar Cervantes ofrece una imagen más favorable. Allí el mobiliario era descrito como completo, variado y adecuado para fines pedagógicos. Las mesas-bancos bipersonales seguían los criterios del Museo Pedagógico y sus dimensiones se ajustaban a los distintos grados escolares. Además, tanto el mobiliario como el resto del material estaban bien cuidados y colocados con orden, lo que reforzaba la sensación de encon-

trarse ante una escuela modelo. No obstante, incluso en este centro persistía la idea de que lo ideal sería que cada niño dispusiera de un pupitre propio, lo que revela que el estándar aspiracional seguía siendo más alto que la realidad alcanzada.

En las escuelas rurales, la situación era mucho más desigual. Persistían con frecuencia las antiguas mesas-bancos para varios niños, pesadas, incómodas y poco higiénicas. Algunas memorias denuncian que esos muebles dificultaban la limpieza del aula, limitaban la movilidad y favorecían posturas corporales inadecuadas. Arrabal (1927), Rodríguez (1931) y Lara (1933) destacan precisamente la convivencia entre esos modelos viejos y los pupitres bipersonales, mostrando una transición incompleta. En algunos centros se intentaba mitigar el problema alternando actividades de pie, cambios de puesto y uso diferenciado del mobiliario para evitar el desarrollo de escoliosis y otras deformaciones.

La pizarra o encerado ocupa un lugar ambiguo entre mobiliario y material didáctico, pero su presencia es constante. Aunque ninguna memoria niega su existencia, sí se señalan deficiencias en su estado. Ruiz (1926), por ejemplo, la describe como extremadamente vieja y pesada. En las escuelas unitarias, además, la organización por secciones hacía necesaria la presencia de varias pizarras adaptadas a cada grupo, algo que no siempre se cumplía. A menudo, junto a las mesas-bancos, el encerado constituía prácticamente el único equipamiento material permanente del aula.

Algunas memorias ofrecen descripciones más completas del mobiliario disponible. González (1922), por ejemplo, enumera la mesa con sillón para el maestro, una vitrina para libros, un crucifijo, retrato del rey, cuadro horario, termómetro, escribanía, perchas, campanilla y veinte mesas-bancos bipersonales. Este inventario muestra cómo el mobiliario no se reducía al asiento de los niños, sino que articulaba el espacio escolar, organizaba jerarquías y estructuraba el trabajo cotidiano.

El mobiliario escolar puede entenderse como una mediación entre cuerpo, disciplina y aprendizaje. No es un simple complemento del aula, sino un dispositivo que ordena posturas, movimientos y formas de atención. La preocupación por adaptar pupitres y mesas a las características antropométricas del alumnado muestra el peso que alcanzó una visión científica de la educación, influida por la higiene y por la pedagogía moderna. Al mismo tiempo, la persistencia de modelos anticuados evidencia que la modernización material no avanzó al mismo ritmo que el discurso reformador.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Las memorias recogen una gran variedad de materiales didácticos, lo que permite apreciar hasta qué punto la enseñanza aspiraba a apoyarse en recursos visuales, manipulativos y experimentales. En la Escuela Graduada Aneja de niños, por ejemplo, se documenta desde fechas tempranas la existencia de mapas geográficos, libros, material de física y química, gabinete con tarros, tubos y retortas, una colección de más de trescientos minerales, báscula y aparatos para mediciones antropométricas, así como una biblioteca circulante con más de trescientos volúmenes. También se mencionan mapas de las cinco partes del mundo, orográficos, hidrográficos, mudos, esferas, atlas, telurios y mapas en relieve, además de láminas para la enseñanza de Fisiología e Historia. Todo ello evidencia la importancia concedida a la intuición, a la observación y a la enseñanza activa.

Sin embargo, la abundancia de recursos no siempre implicaba su utilización constante o sistemática. En el caso de la Aneja, varias memorias sugieren que gran parte del material permanecía guardado en estantes y que solo se usaba durante la explicación del maestro. La limpieza de las paredes y la ausencia de objetos colgados respondían a un modelo de orden visual ligado a la higiene y a la estética del aula. De esta forma, los materiales existían, pero su presencia dentro de la clase estaba muy controlada.

En el Grupo Escolar Cervantes, la dotación de materiales también era notable. Gil (1932) describe una vitrina con material del sistema métrico decimal, colecciones de pesas y medidas, cuerpos poliédricos en cartulina y madera, tubos de ensayo, probetas, pipetas, embudos, vasos de precipitado, plomada, brújula, imanes, electroimán, balanzas, pila eléctrica, timbre, metales, ácidos y aparatos construidos en la propia escuela para obtener hidrógeno y otros gases. A ello se sumaban numerosas láminas y trabajos de Fisiología elaborados por los niños. Además, otras memorias citan el uso de fotografías históricas, tiras de papel, palitos, cajas de sólidos y otros objetos empleados directamente en las lecciones.

La Escuela Graduada Luna Pérez, en Antequera, contaba igualmente con una selección amplia y actualizada: mapas murales, globos terráqueos, atlas, láminas de Fisiología, vitrinas con material métrico, balanzas, instrumentos de medición, laboratorios de física y química, pequeña biblioteca y armarios para la ropa. A ello se añadía un conjunto singular de recursos vinculados a la sericicultura: estación sericícola en miniatura, muestras de seda y materiales relacionados con la cría del gusano de seda. Estos elementos conectaban el trabajo escolar con la realidad económica y social del entorno.

En las escuelas rurales, en cambio, la dotación material era mucho más desigual. Algunas memorias apenas mencionan recursos, mientras que otras describen carteles alfabéticos, libros de lectura, manuscritos, enciclopedias, mapas, esferas, brújulas, aparatos estereoscópicos, materiales de escritura y algunos recursos para Aritmética, Geografía o Ciencias. En muchos casos, la pobreza de medios se suplía con materiales elaborados por los propios alumnos: figuras geométricas de cartón, aparatos simples de física, herbarios, colecciones de insectos o minerales. Esta práctica, además de abaratar costes, se integraba bien en las orientaciones de la pedagogía activa, que valoraba el hacer y el construir como parte del aprendizaje.

Así pues, los materiales didácticos pueden entenderse como mediadores entre el conocimiento y la experiencia del alumnado. Su función no se reduce a ilustrar una explicación oral, sino que transforma la forma misma de enseñar y aprender. Allí donde existen mapas, láminas, objetos, sólidos geométricos, aparatos de laboratorio o colecciones de minerales, la enseñanza se hace más visual, más tangible y potencialmente más activa. Pero el análisis de las memorias también muestra que la mera existencia del material no garantiza una metodología renovadora. Su uso depende de la formación del maestro, de la organización del aula y de las condiciones concretas del centro.

CONCLUSIONES

El análisis de los edificios, del mobiliario y de los materiales didácticos en las escuelas de Málaga durante el primer tercio del siglo XX permite comprender con mayor precisión

la cultura material de la educación. Lo que muestran las memorias no es una realidad uniforme, sino un panorama profundamente desigual, donde conviven carencias estructurales, soluciones improvisadas y algunos intentos de modernización. Los edificios escolares revelan la persistencia de locales inadecuados, muchas veces adaptados de viviendas o antiguos inmuebles, especialmente en el medio rural. El mobiliario pone de relieve la lentitud con que se abandonaron los modelos antiguos y la importancia creciente de las preocupaciones higiénicas. Los materiales didácticos muestran, por su parte, una voluntad clara de incorporar recursos visuales y manipulativos, aunque su presencia y uso dependieron mucho de las posibilidades de cada centro.

En conjunto, todo ello confirma que la cultura material no fue un simple complemento de la escuela, sino una dimensión constitutiva de su funcionamiento. Las condiciones de espacio, de mobiliario y de recursos marcaron de forma decisiva las posibilidades de enseñanza. Las memorias dejan ver el peso de los ideales renovadores y de la pedagogía moderna, que actuaron como marco de referencia desde el que se juzgaban esas realidades. Estudiar estos elementos permite comprender mejor la distancia entre el modelo escolar deseado y la escuela realmente existente en la Málaga del primer tercio del siglo XX.

REFERENCIAS ARCHIVÍSTICAS

Arrabal Gómez, Sebastián (1927). [Memoria de prácticas en la Escuela Nacional n.º 1 de Almogía]. Expedientes académicos (S1-M2-178), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Calvo Betrán, Joaquín (1916). [Memoria de prácticas de reválida en Escuela Nacional]. Expedientes académicos (S1-M1-134), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Gil Fernández, Francisco (1932). Memoria de prácticas de segundo curso de prácticas en la Escuela Graduada “Grupo Escolar Cervantes”. Expedientes académicos (S1-M2-198), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Gómez Jaime, Juan (1916). Memoria de prácticas de revalida en escuela unitaria. Expedientes académicos (S1-M1-143), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Gómez Muñoz del Pozo, Francisco (1922). Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños de Málaga. Expedientes académicos (S1-M2-171), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

González Rosado, Miguel (1925). Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños. Expedientes académicos (S1-M2-171), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

González Vázquez, Francisco (1922). [Memoria de prácticas en la Escuela unitaria de Guaro]. Expedientes académicos (S1-M1-143), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Lara Jiménez, Juan Luis (1933). [Memoria de prácticas en la Escuela Nacional n.º 1 de Alfarnate]. Expedientes académicos (S1-M2-191), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Martínez Ortiz, Juan (1920). [Memoria de prácticas de segundo curso de prácticas en la Escuela monodídactica de “Santa Amalia” de Málaga]. Expedientes académicos (S1-M2-159), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Ríos Ruiz, Antonio (1932). [Memoria de prácticas de segundo curso de prácticas en la Escuela Nacional n.º 1 de Torre del Mar]. Expedientes académicos (S1-M2-213), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Rodríguez Rodríguez, Juan de Dios (1931). [Memoria de prácticas en la Escuela Nacional n.º 1 de Alfarnate]. Expedientes académicos (S1-M2-186), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Rueda Jiménez, Enrique (1920). [Memoria de prácticas de segundo curso de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños de Málaga y en Escuela Nacional de Alozaina]. Expedientes académicos (S1 - M1 - 141), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Ruiz Linares, José (1916). [Memoria de prácticas en Escuela de Málaga]. Expedientes académicos (S1-M1-137), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Ruiz Ramos, Salvador Vicente (1926). [Memoria de prácticas de segundo curso en la Escuela Nacional n.º 1 de Alfarnate]. Expedientes académicos (S1-M2-177), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Cultura materiale e patrimonio scolastico nei contesti migratori dell'otto e primo novecento. Il caso delle "scuole etniche" italiane nello stato di Santa Caterina del Brasile

Material culture and school heritage in migratory contexts of the late nineteenth and early twentieth centuries: The case of Italian "ethnic schools" in the state of Santa Catarina, Brazil

ALBERTO BARAUSSE

Università degli Studi del Molise
https://orcid.org/0000-0002-8326 046X

DEISI QUINTANA DE SOUZA

Università degli Studi del Molise
https://orcid.org/0009-0000-9260-1521

Resumen

Il presente paper intende illustrare i risultati di una ricerca in corso finalizzata ad approfondire la conoscenza dei processi di scolarizzazione nei contesti migratori degli italiani nel corso dei decenni del secondo ottocento e primo novecento in Brasile. Il focus sarà posto sugli aspetti legati alla cultura materiale e al patrimonio scolastico che hanno connotato lo sviluppo delle forme di scolarizzazione promosse nell'area coloniale dello Stato brasiliano di Santa Caterina nel periodo compreso tra il 1875 e la prima guerra mondale.

Parole chiave: scuole etniche italiane, Santa Caterina, Brasile, materiale scolastico.

Abstract

This paper aims to present the results of an ongoing research project intended to deepen the understanding of schooling processes in the migratory contexts of Italians during the decades of the late nineteenth and early twentieth centuries in Brazil. The focus will be placed on aspects related to material culture and school heritage that characterized the development of forms of schooling promoted in the colonial area of the Brazilian state of Santa Catarina in the period between 1875 and the First World War.

Keywords: Italian ethnic schools, Santa Catarina, Brazil, school material.

INTRODUZIONE

Il presente paper intende illustrare i risultati di una ricerca in corso finalizzata ad approfondire la conoscenza dei processi di scolarizzazione nei contesti migratori degli italiani nel corso dei decenni del secondo ottocento e primo novecento in Brasile. Il focus sarà posto sulle forme di scolarizzazione promosse nell'area coloniale dello Stato brasiliano di Santa Caterina e, in particolare, sugli aspetti legati alla cultura materiale e del patrimonio

scolastico. Come è noto la ricerca storica ha sollecitato gli studiosi ad orientare le loro indagini sulla conoscenza delle caratteristiche del flusso migratorio dal punto di vista economico e sociale (Trento, 1989) ma solo in questi ultimi quindici anni la storiografia scolastico educativa, ha posto l'esigenza di conoscere in forma più approfondita le esperienze della scolarizzazione promosse nella realtà dei contadini e dei piccoli commercianti che hanno animato la colonizzazione rurale nelle aree dello stato meridionale della federazione brasiliana (Ascenzi, Barausse, Luchese, & Sani, 2019). Il contributo intende soffermarsi, in questa circostanza, sugli aspetti legati alla cultura materiale che ha connotato la nascita e gli sviluppi delle scuole "etniche" nello stato caterinense nel periodo compreso tra il 1875 e la prima guerra mondale. La ricerca, dal punto di vista metodologico, si avvale di nuove fonti inedite custodite sia presso gli istituti di conservazione italiana sia presso quelli brasiliani. Si sottolineano, in particolare, oltre al considerevole patrimonio a stampa, i fondi documentari presenti presso l'Archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri italiano che consente di comprendere più a fondo le origini, lo sviluppo, la natura e l'organizzazione didattica e pedagogica delle prime forme di scolarizzazione per i figli degli emigrati italiani nello stato meridionale del Brasile e permette di arricchire le conoscenze offerte dalle poche ricerche condotte per lo Stato di Santa Catarina, su cui hanno manifestato interesse Claricia Otto (Otto, 2011), Norberto Dallabrida (Dallabrida, As escolas paroquiais entre os imigrantes italianos, 1997) (Dallabrida, 2001) (Dallabrida, 2005) (Dallabrida, 2012), Dos Santos Virtuoso (Virtuoso & Rabelo, 2015).

LE ORIGINI E I PRIMI SVILUPPO DELLA SCOLARIZZAZIONE ETNICA NELLO STATO DI SANTA CATERINA

Sin dal primo Ottocento il governo imperiale brasiliano cercò di promuovere delle politiche di immigrazione dall'Europa che incontrarono un terreno favorevole prioritariamente nell'ambito delle aree tedesche e, poi, in quelle italiane. Il primo tentativo di colonizzazione italiana venne fatto attraverso il dislocamento di una trentina di famiglie genovesi nella seconda metà degli anni Trenta. Ma il flusso migratorio fu favorito soprattutto nel secondo Ottocento quando il governo imperiale mostrò preoccupazione per una colonizzazione esclusivamente tedesca. A partire dal 1878 e, in particolare, nel periodo compreso tra il 1887 ed il 1902, giunsero nella capitale i primi vapori con i migranti italiani. La maggior parte dei coloni proveniva dalle provincie di Belluno, Vicenza, Treviso, Udine, Padova, Mantova, Verona. Un buon numero di essi venne collocato al nord, fra i coloni tedeschi; ed il resto al sud, ove si costituì la colonia Azambuja; da questa si distaccò in seguito la colonia di Urussanga (Furlan, 2001). All'inizio del Novecento la popolazione di Santa Caterina, secondo il censimento di inizio secolo, era di 321,260 abitanti, distribuiti in 27 municipi. Gli immigrati italiani, tedeschi, portoghesi, polacchi, austriaci, russi, siriani, ecc., formavano un buon terzo della popolazione e, in certi municipi la grande maggioranza. Così, nei centri di Blumenau, Joinville, Brusque, São Bento e Palhoca, la popolazione maggiore era costituita da coloni tedeschi ed in quello di Urussanga, da italiani (Macdonald, 1908, p. 214). La presenza di italiani, stimata intorno alle 25-27 mila persone era, comunque, distribuita tanto nei centri del nord dello Stato quanto in quelli del Sud. Le colonie esistenti erano quelle di Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra, Apiúna, Porto Franco e Nova Trento nel 1875; Médio Vale do Itajaí-Açu, Luís Alves, Azambuja, Pedras Grandes, Treze de Maio, Urussanga, Acioli de Vasconcelos (hoje Cocal e Crisciúma), Grão

Pará (hoje Grão Pará, São Ludgero e Braço do Norte) nel 1877; Nova Veneza e Siderópolis nel 1893 nei primi anni della repubblica.

Il movimento delle prime forme di scolarizzazione per i figli degli emigrati italiani nello stato caterinense fu connotato da una certa pluralità ed eterogeneità di esperienze come agenti di alfabetizzazione in uno scenario segnato dalla scarsa presenza di iniziative di matrice statale e dalla forte concorrenza con la comunità tedesca. Per quanto riguarda lo sviluppo delle scuole è necessario tener presente la distinzione di carattere etnico geografico che connotò il flusso migratorio dall'Europa. Inizialmente i figli dei migranti si avvalsero delle scuole istituite dai gruppi coloniali di origine tedesca. Un certo numero di scuole era stato costituito, nel municipio di Blumenau, per opera dei francescani tedeschi, ma queste erano connotate da un indirizzo prevalentemente religioso ("non avevano alcuna impronta nazionale, e vi si insegnava l'italiano, più per le esigenze della fede, che per spirito di patriottismo" (Macdonald, 1908, p. 254). Nel sud, invece, non poteva che parlarsi di «tentativi, spesso infruttuosi»[1]. Diverso, invece, era l'orientamento delle scuole parrocchiali promosse dal clero cattolico. In località come Nova Trento e Urussanga le scuole emersero come iniziativa comunitaria, spesso legata alla parrocchia e sostenuta attraverso le risorse degli stessi coloni. La forte presenza della Chiesa cattolica contribuì alla formazione di commissioni parrocchiali, che esercitarono un ruolo significativo. In queste scuole, l'insegnamento articolava alfabetizzazione e catechesi, ed era spesso impartito in italiano o nei dialetti regionali. Si trattava di scuole che, comunque, intendevano proporsi come spazio di preservazione identitaria, oltre che come strumento di integrazione sociale. Alle iniziative promosse dal clero parrocchiale si aggiunsero quelle delle congregazioni. Dal 1904 la scolarizzazione etnica poteva avvalersi anche del concorso delle suore missionarie di San Carlo che si insediarono ad Urussanga[2].

Costante nel corso dei decenni oggetto del nostro studio fu la concorrenza nelle aree settentrionali dello Stato tra il clero cattolico di origine italiana e i religiosi legati alla congregazione francescana di origine tedesca che chiedevano di vedere estese le scuole parrocchiali germaniche ai territori occupati dagli italiani. Minori tensioni si registrarono, invece, in quelle del Sud dello Stato contraddistinte, invece, da una maggior presenza di scuole vincolate al consolato italiano. Le scuole dei nuclei di Rio dos Cedros, Ascurra, Rodeio e Pomeranos Baixo erano considerate avamposti di resistenza culturale. Il consolato segnalava e denunciava apertamente l'"opera anti-italiana" promossa dai francescani tedeschi nella regione di Blumenau. Si cercava dunque nell'insegnamento uno strumento per "risvegliare il sentimento patriottico" di rafforzare il senso di appartenenza e mantenere il legame identitario dei coloni con la patria d'origine ed evitare l'assimilazione degli immigrati sotto l'egemonia germanica[3].

Le scuole etniche italiane iniziarono ad essere sussidiate dal governo italiano, attraverso le autorità consolari, in maniera più significativa a partire dai primi del Novecento. In alcuni casi, come nel contesto di Urussanga, le scuole furono sussidiate anche dall'intendente locale seppur non in maniera continuata. L'organizzazione

[1] L'unica scuola che poteva vantare un numero maggiore di anni di vita, era quella di Rio Carvâo, fondata nel 1895 e tenuta dal maestro Gregorio Bosa. Ma la frequenza era scarsissima, tra i 20 e i 22 alunni. Rapporto del console reggente G.C. Macdonald del settembre 1907, in ASMAE, AS, CAT III B, 1888-1920, b. 342, f. Urussanga.

[2] *Ibid*.

[3] Rapporto del regio console G. Pio di Savoia del 1902, in ASMAE, AS, CAT III B, 1888-1920, b. 342, f. Florianópolis.

amministrativa e pedagogico didattica delle scuole sussidiate dal governo italiano si avvalse di forme eterogenee. La scarsa presenza di una struttura organizzativa statale portò gli emigrati a sviluppare delle forme autonome di organizzazione scolastica. Nella sede centrale di Urussanga si costituì una associazione scolastica sotto il nome di "Dante Alighieri" col compito di disciplinare l'andamento delle scuole sorte nel municipio, provvedere alla distribuzione del materiale scolastico occorrente, concedere premi ai ragazzi più studiosi e ai maestri che maggiormente si fossero distinti, dare infine quegli aiuti che nell'interesse dell'istruzione pubblica si fossero stimati necessari. La vita di questo organismo fu, però, breve e si sciolse l'anno seguente, subito dopo la costituzione di una commissione scolastica per la sorveglianza alle scuole nominata direttamente dal console G. Pio di Savoia. Diversi furono i centri nei quali fu prevista l'esistenza di una commissione scolastica. Le funzioni esercitate dalle commissioni furono quelle di costruire gli edifici scolastici, contrattare e pagare gli insegnanti, definire i contenuti e la o le lingue di insegnamento; erano composte dai leader locali —i coloni di più antica presenza, religiosi o individui con maggior capitale culturale— e agivano come mediatori tra le istanze della comunità e il potere pubblico. Tali organismi si consolidarono durante le missioni consolari di Pio di Savoia e di Mancinelli Scotti ma a partire dal 1907, durante la missione di Garzurelli e la reggenza consolare di Caruso Mac Donald si attuò un progressivo accentramento direttamente nelle mani del consolato della gestione di molte scuole. L'obiettivo principale era gestire in forma diretta il pagamento degli insegnanti laici o religiosi precedentemente svolti dalle Commissioni scolastiche locali e parrocchiali al fine di assicurare e monitorare la lealtà degli educatori allo Stato italiano e il rispetto del bilancio per la rete di 27 scuole fosse rigorosamente rispettato, eliminando l'autonomia delle leadership comunitarie e riducendo il potere locale.

GLI ASPETTI MATERIALI DELLE SCUOLE

All'interno di questo contesto non furono secondarie le questioni legate alla dimensione materiale della cultura scolastica delle scuole etniche. In molti contesti la dimensione scolastica materiale rappresentava il presupposto per l'avvio delle esperienze di scolarizzazione. È significativo quanto avvenne nei nuclei coloniali del Sud dello Stato. Ad Urussanga i notabili locali decisero, nel 1900, di promuovere e sostenere lo sviluppo di una scuola italiana attraverso il coinvolgimento ampio delle professionalità che potevano concorrere allo sviluppo materiale della scuola stessa:

> Mancava tutto e per aver la prima suppellettile si dovette ricorrere alla generosità della colonia. E l'appello non cadde nel vuoto: banchi, tavoli, lavagne vennero offerti con slancio da questi nostri connazionali […]: a Jordão, Belluno, Belvedere, poche settimane dopo, si fondarono scuole, allogandole per lo più nelle chiesette, che in colonia non difettano, o in qualche casupola abbandonata; banchi se ne mise assieme quel po' che si poté, per il resto si ricorse a lunghi tavoloni tolti in prestito dai negozianti del luogo o a tavole ben piallate assicurate su cavalletti; solo i libri e i quaderni davano a quei locali impronta di scuole. A tutto ciò che faceva difetto, sopperiva la buona volontà[4].

[4] Rapporto del console reggente G.C. Macdonald del 15 febbraio 1905, in ASMAE, AS, CAT III B, 1888-1920, b. 342, f. Urussanga.

Uno dei primi impegni fu quello legato alla costruzione di edifici scolastici. A tal fine vennero organizzate delle raccolte di fondi specifiche come, Il 15 ottobre 1901, in occasione della festa della premiazione promossa a Urussanga che consentì di acquisire il danaro necessario per acquistare un terreno su cu edificare. Progressivamente a partire dal 1902 si iniziò l'edificazione delle scuole prima in legno e poi in muratura. Dapprima Belvedere, poi San Martino e Jordao fino ad Urussanga nel dicembre 1904.

Accanto al problema degli edifici scolastici costante fu l'attenzione alla fornitura e circolazione di materiale scolastico. La dotazione, inizialmente, era estremamente limitata e povera:

> I cartolari erano sostituiti da larghi fogli di carta commerciale, l'unica che si trovasse in colonia, e i libri, ahimè! erano generalmente grovigli di carta sudicia, ove a mala pena si intravedevano le parole. Certamente residui del misero bagaglio che i genitori di quei poveri fanciulli avevano portato seco dall'Italia. Altrove si davano in mano agli scolari più avvantaggiati, libri da messa, romanzi, storie di santi ecc. In una scuola ho scoperto persino "Il Re dei Cucinieri" che un esile e diafano fanciulletto scorreva con attenzione degna di miglior causa. Era una istruzione grottesca questa, eppure cosa si poteva fare? Chiudere tutte le scuole aspettando l'arrivo di questi benedetti libri? […].."[5].

Particolarmente rilevante ed attesa era la fornitura dei libri di testo anche a causa della difficoltà di reperire testi a basso costo.

> I libri ci erano pervenuti in discreta quantità dal Cav. Pio che li aveva ottenuti parte dal R. Governo e parte dalla "Dante Alighieri". Ed è stata una vera provvidenza, perché sino a quel momento erano costati ai coloni enormemente cari. L'unico rivenditore esistente in Urussanga ne ricavava larghi profitti: basti dire che un sillabario del valore di 20 centesimi si pagava un milreis (circa Lit. 1,50), un libro di prima lettura del valore di 30 centesimi, due milreis, e così di seguito[6].

Dopo le iniziali difficoltà legate all'arrivo di materiale scolastico proveniente dall'Italia si passò ad una fase dove la circolazione di libri di testo e ausili didattici fu meno problematica. L'incremento della circolazione consentì alle autorità consolari di dare maggior risalto agli aspetti della cultura materiale della scuola che avevano un diretto impatto sulla preservazione della dimensione identitaria, della italianità esigenza avvertita con maggiore intensità soprattutto in relazione alla conflittualità con la presenza tedesca. Lungo questa prospettiva ideologica di difesa nazionalista proprio il materiale scolastico, come i libri di testo o i simboli nazionali utilizzati nelle forme di premialità, acquistarono un valore determinante. Ad Ascurra, nei dintorni della regione a predominio tedesco, le autorità italiane constatarono come un successo l'introduzione dei libri di testo, di carte geografiche, dei ritratti del monarca visti come una componente essenziale per lo sviluppo dell'italianità. Anche le medaglie e i diplomi per le premiazioni scolastiche acquisivano una funzione di promozione della italianità (La Patria, 1903). In una lettera al console Gherardo Pio di Savoia si descrive il vivace contesto:

> Il contegno prudente dei connazionali suaccennati (che poi formano la Commissione Scolastica), il loro lavoro perseverante, hanno dato quei risultati

[5] *Ibid*.
[6] *Ibid*.

> che, sino a qualche anno fa, era vano sperare. I nostri libri prima respinti, sono già entrati trionfalmente in nove scuole, e pare che l'anno venturo tutte le scuole del nord se ne provvederanno; i ritratti dei nostri Sovrani, le nostre carte geografiche, prima tenuti al bando, sono oggi accolti in quelle scuole, con legittima gioia: l'anima italiana, che s'era cercato di addormentare, con mille artifici, si risveglia esultante[7].

CONCLUSIONI

Il breve *excursus* illustrato nelle pagine precedenti delle dinamiche che accompagnarono lo sviluppo della dimensione materiale delle scuole italiane nello Stato brasiliano di Santa Caterina, consente di mettere in evidenza la funzione esercitata dal materiale scolastico come supporto allo sviluppo di pratiche didattiche più adeguate alla scolarizzazione nei contesti migratori che sono stati segnati dalla presenza italiana, soprattutto in relazione alla preservazione di carattere identitario in senso etnico nazionale di tali forme di scolarizzazione.

BIBLIOGRAFÍA

Ascenzi, A., Barausse, A., Luchese, T. Â., & Sani, R. (2019). History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective. A research «agenda». *History of Education & Children's Literature, XIV*(2), p. 227-262.

Dallabrida, N. (1997). As escolas paroquiais entre os imigrantes italianos. *Blumenau Em Cadernos, 38*(9), 7-19.

Dallabrida, N. (2001). Trentinos e italianos na Colônia Blumenau e a sociedade da capela. In W. F. Piazza, *Italianos em Santa Catarina* (p. 97-129.). Florianopolis: Lunardelli.

Dallabrida, N. (2005). Escolas Dante Alighieri: resistência e italianidade. In J. C. Radin (A cura di), *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens* (p. 109-120). Joaçaba – SC: UNOESC.

Dallabrida, N. (2012). Le scuole Dante Alighieri e l'italianità (Santa Catarina - Brasile 1906-1917). *Nuovo Bollettino CIRSE, 1*(1), 71-77.

Furlan, A. O. (2001, jul-dez). Gli italiani nello Stato di Santa Caterina. Una bibliografia commentata. *Fragmentos* (21), 103-137.

Otto, C. (2011). A educação de imigrantes italianos em Santa Catarina. In L. K. T.Â. Luchese, & L. K. T.Â. Luchese (A cura di), *Imigração e Educação no Brasil. Histórias, Práticas e Processos escolares* (p. 265-284). Santa Maria: Editoraufsm.

Trento, A. (1989). *Do Outro lado do Atlantico: um século de imigração italiana no Brasil.* São Paulo: Nobel.

Virtuoso, T. d., & Rabelo, G. (2015). Escolas étnicas italianas: Urussanga como principal centro ítalo-brasileiro catarinense no início do século XX. *Acta Scientiarum, 37*(1), 65-77.

[7] Rapporto del regio console G. Pio di Savoia del 1902, in ASMAE, AS, CAT III B, 1888-1920, b. 342, f. Florianópolis.

Difusión, prensa y propaganda de la exposición pedagógica del Primer Congreso Nacional de Educación Católica, Madrid 1924

Publicity, Press Coverage and Propaganda for the Educational Exhibition of the First National Congress on Catholic Education, Madrid 1924

PEDRO L. MORENO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia (España)
https://orcid.org/0000-0002-1936-7078

Resumen

La comunicación pretende efectuar una primera aproximación al estudio de la Exposición pedagógica, aneja al Primer Congreso Nacional de Educación Católica, celebrada en la Biblioteca Nacional de Madrid del 21 de abril al 10 de mayo de 1924. La muestra aspiraba a ser la demostración material de los resultados alcanzados por la educación católica en España. Tratamos de conocer, en primer lugar, las líneas maestras proyectadas de la Exposición pedagógica y, en segundo lugar, la labor de difusión y propaganda realizada desde las páginas de los tres grandes diarios católicos del momento: *El Siglo Futuro*, *El Universo* y *El Debate*.

Palabras clave: exposición pedagógica, Movimiento Católico, prensa, propaganda, dictadura de Primo de Rivera.

Abstract

This paper aims to provide an initial overview of the Pedagogical Exhibition, held in conjunction with the First National Congress on Catholic Education, which took place at the National Library in Madrid from 21 April to 10 May 1924. The exhibition aimed to serve as a tangible demonstration of the achievements of Catholic education in Spain. We seek, firstly, to understand the main themes of the Pedagogical Exhibition and, secondly, the promotional and publicity work carried out in the pages of the three major Catholic newspapers of the time: *El Siglo Futuro*, *El Universo* and *El Debate*.

Keywords: educational exhibition, Catholic Movement, press, propaganda, Primo de Rivera's dictatorship.

INTRODUCCIÓN

El Movimiento Católico desarrollado en la España de la Restauración integró las iniciativas educativas entre sus líneas principales de actuación. En un periodo en el que se estaba consolidando en nuestro país un sistema político liberal y democratizador y las corrientes laicistas adquirían mayor entidad e influencia, el Movimiento Católico intentó encontrar en la educación un medio para dar respuesta a las tendencias secularizadoras.

La cuestión escolar fue objeto de atención constante en los congresos católicos nacionales realizados entre siglos (Madrid, 1889; Zaragoza, 1890; Sevilla, 1892; Tarragona, 1894; Burgos, 1899 y Santiago, 1902). Los últimos congresos venían a insistir en orientaciones posibilistas, en la necesidad de lograr la movilización de los católicos en torno a iniciativas propias, por medio de una escuela y una pedagogía católica específicas (Montero García, 1986). La intensificación de la confrontación catolicismo-laicismo producida en la primera década del siglo XX y los cambios operados del Movimiento Católico a la Acción Católica, un nuevo modelo de asociación y actividad apostólica dependiente de la pastoral episcopal marcó un salto cualitativo respecto a las obras sociales y educativas englobadas por dicho Movimiento Católico. Durante la dictadura de Primo de Rivera, un período histórico para el Movimiento Católico con entidad propia, se reforzaría la acción educativa de la Iglesia y sus aspiraciones a lograr el reconocimiento del papel desempeñado en el sistema educativo español (Montero García, 2017, p. 15).

En dicho contexto, la convocatoria del Primer Congreso Nacional de Educación Católica y la Exposición pedagógica vinculada al mismo, auspiciada por la Junta Central de Acción Católica y el Obispado de Madrid-Alcalá, aspiraba a mostrar lo que era y podía ser la educación católica en España.

La finalidad de la comunicación es efectuar una aproximación inicial al estudio de la Exposición pedagógica aneja al Primer Congreso Nacional de Educación Católica. La Exposición, que tendría lugar en la sede de la Biblioteca Nacional de Madrid, no fue un mero complemento testimonial, un adorno, un apéndice o una extensión del Congreso, sino que contó desde su generación y desarrollo, de una especificidad determinada y una entidad y proyección pública destacada. La Exposición pretendía ser la demostración material de los resultados alcanzados por la educación católica en España.

Entre los objetivos específicos que vamos a abordar podemos señalar, en primer lugar, conocer las líneas maestras de lo que la Exposición pedagógica pretendía ser, sus fines, preparativos, organización, reglamentación y las tipologías de los materiales previstos. Y, en segundo lugar, analizar la proyección pública de la Exposición lograda por medio de la labor de difusión y propaganda realizada desde las páginas de los tres grandes diarios católicos del momento: *El Siglo Futuro*, *El Universo* y *El Debate*.

EL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA

El Congreso Nacional de Educación Católica y la Exposición pedagógica fueron convocados por la Junta Central de Acción Católica, el 13 de junio de 1923, siendo Presidente de dicha Junta, por aquel entonces, Prudencio Melo y Alcalde, Obispo de Madrid-Alcalá. Según la convocatoria oficial, el Congreso y la Exposición pretendían ofrecer a la "consideración pública la inmensa y callada labor realizada por las instituciones de enseñanza vivificadas por la savia de la Iglesia (...), lo que es y lo que puede ser la educación católica en España" (Congreso Nacional de Educación Católica [CNEC], 1924, pp. 8-9). La comisión organizadora, presidida por el recién nombrado obispo de la diócesis de Madrid-Alcalá, Leopoldo Eijo y Garay, contaría en su comité ejecutivo con relevantes personalidades de la pedagogía católica del momento como Ramón Ruiz Amado, Pedro Poveda o Rufino Blanco. El Congreso se articularía en torno a ocho secciones —educación religiosa, educación eclesiástica, enseñanza superior, enseñanza profesional y educación artística, se-

gunda enseñanza, primera enseñanza, educación física y obras circumescolares y obras postescolares—, cada una de las cuales tendría su propia junta organizadora. Asimismo, dispondría de comisiones especiales, entre las que cabe destacar la de "Prensa y Propaganda" que estaría presidida por Manuel Senante, director de *El Siglo Futuro*, y dos vicepresidentes, Ángel Herrera, director de *El Debate*, y Miguel Fernández, subdirector de *El Universo*. Una comisión en cuyas vocalías estarían presentes una amplia representación de los principales de medios de la prensa católica (CNEC, 1924, pp. 23-24). La organización general del Congreso quedaba fijada en el "Reglamento" consiguiente.

El Congreso tendría lugar en Madrid del 21 al 26 de abril de 1924 contando en el acto inaugural, celebrado en el Teatro Real, con la presencia de los reyes y una representación del Directorio. El evento llegó a contar, según algunas fuentes, con 9.000 inscritos y la presentación de 560 memorias (Restrepo, 1924, p. 137). Los principales actos del Congreso, los discursos, las conferencias, las sesiones de las ocho secciones previstas –a la que se agregaría una nueva sección femenina–, la relación de ponencias y memorias, las sesiones generales efectuadas, las lecciones prácticas realizadas, así como, entre otros aspectos, los resúmenes de las conclusiones alcanzadas serían dados a conocer en una publicación general final (CNEC, 1925).

LA EXPOSICIÓN PEDAGÓGICA ANEJA AL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA

La Exposición pedagógica se concebía como un complemento del Congreso, donde al reunir los elementos que la integran moral y materialmente, al mismo tiempo que se da la medida de su importancia efectiva en el país, demostrando la perfección de sus procedimientos y el resultado positivo de su labor, hoy por nadie o por muy pocos reconocida, sirva de autoeducación para los mismos expositores, para los que ha de ser una ocasión excepcional de contrastar sus métodos de enseñanza y los resultados obtenidos. (CNEC, 1924, p. 38).

La convocatoria de la muestra establecía la existencia de una comisión organizadora propia, un reglamento específico y fijaba las modalidades de objetos que podían figurar en la misma. La comisión organizadora nombrada contaba, por un lado, con una rama masculina, presidida por Pedro G. de Artíñano, profesor de la Escuela de Ingenieros Industriales y del Instituto Católico de Artes e Industrias, auxiliado por dos vicepresidentes, un secretario y un elenco de vocales de perfil técnico y representantes de un amplio espectro de órdenes religiosas. También disponía, por otro lado, de una rama femenina al frente de la cual se encontraba la Duquesa del Infantado, junto con dos vicepresidentas, una secretaria y dos vocales, entre las que se encontraban responsables y profesoras de centros públicos de formación de profesorado, de otros niveles educativos y componentes de congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza.

El reglamento de la Exposición pedagógica contemplaba la existencia de dos secciones, una de carácter general con cuatro categorías —primera enseñanza, segunda enseñanza, enseñanza profesional y enseñanza superior— y otra de carácter especial, dedicada a organización y metodología. Asimismo, fijaba quien podría ser expositor —toda persona o entidad que reuniera las tres condiciones de nacional, pedagógica y católica—,

las competencias de la junta organizadora, los requerimientos a los expositores, la preferencia de los objetos a las fotografías, entre otras consideraciones.

A su vez, delimitaba las modalidades de objetos a exhibir tales como fotografías, estadística, didáctica, trabajos de los alumnos, enseñanza profesional, segunda enseñanza, enseñanza superior y publicaciones, detallando los tipos de materiales que abarcaba cada modalidad (CNEC, 1924, pp. 41-46).

Difusión y propaganda de la Exposición Pedagógica en la prensa católica: El Siglo Futuro, El Universo y El Debate

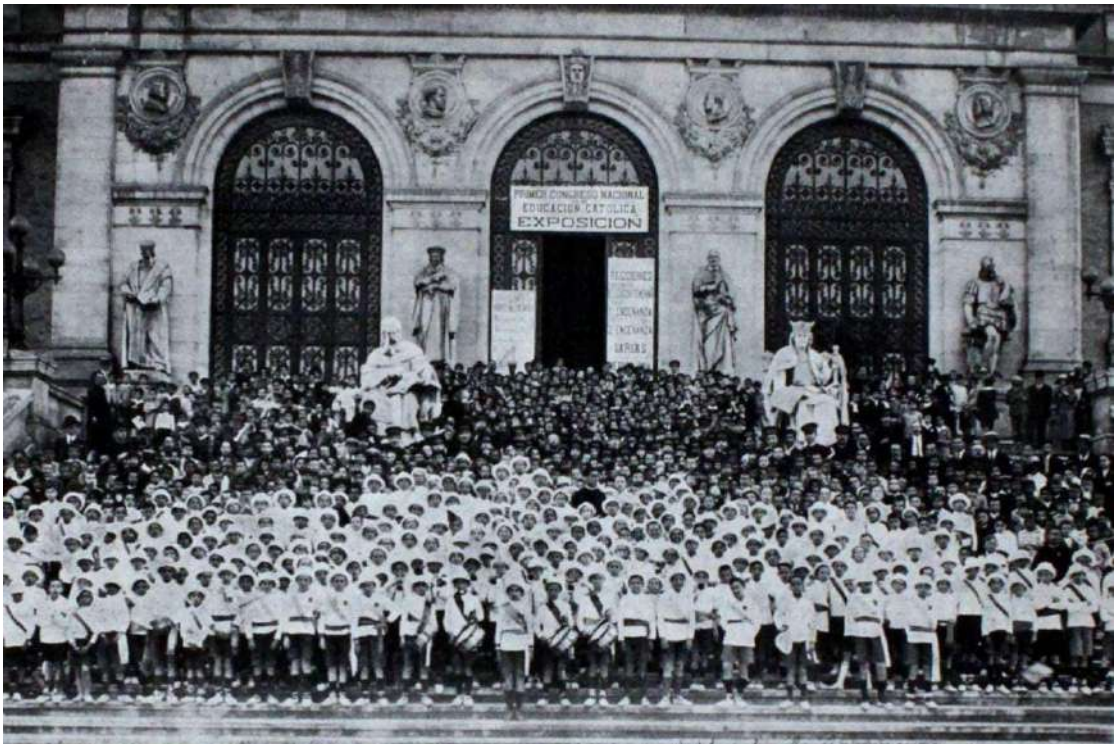
La configuración prevista de la comisión organizadora del Congreso y la Exposición, con una comisión especial de "Prensa y Propaganda", evidenciaba el papel que la prensa católica estaba llamada a desempeñar al servicio de la difusión y propaganda de los eventos organizados, sus ideales y el logro de los objetivos perseguidos. Tales planteamientos respondían a una estrategia general, reforzada en 1923, de la necesidad de organizar el Movimiento Católico en todos sus ámbitos de forma más eficaz, entre los que cabía situar la acción educativa frente a la influyente Institución Libre de Enseñanza en la política educativa gubernamental, mediante "el impulso de la Buena Prensa y en concreto de la unidad de los tres grandes diarios católicos (*El Siglo Futuro*, *El Universo* y *El Debate*)" (Montero García, 2017, p. 143).

Tras la aprobación de la convocatoria del Congreso y la Exposición pedagógica, en junio de 1923, la prensa católica comenzó a hacerse eco de la noticia de inmediato. *El Debate* sería el primero en ocuparse de ello y difundir, ya agosto de 1923, la configuración de la futura Exposición pedagógica. Los tres diarios incrementaron la propagación de noticias sobre los preparativos de la Exposición desde los inicios de 1924 destacándolas, frecuentemente, en sus portadas. Así, en enero se daba a conocer que el Ministerio de Instrucción Pública había aprobado que la exposición se celebrara en la Biblioteca Nacional. Asimismo, informaban de las reuniones preparatorias de la comisión organizadora, del comité ejecutivo o la publicación del folleto de la convocatoria, comisiones y reglamentos del Congreso y la Exposición (CNEC, 1924). Las referencias a los preparativos de la Exposición se intensificarían en fechas próximas a su inauguración. *El Debate* y *El Universo* serían particularmente activos informando sobre las donaciones recibidas, la creación de la oficina de información, la disponibilidad de 15 salones de la Biblioteca Nacional para albergarla, el tiempo dispuesto para su acondicionamiento, o el dedicado al montaje de la Exposición para la que habían enviado trabajos un total de 1.131 instituciones.

La Exposición fue objeto de atención casi diaria de la prensa católica considerada desde su inauguración, efectuada, al igual que el Congreso, el 21 de abril de 1924, hasta su clausura, que tuvo lugar el 10 de mayo, perdurando las referencias a la misma en diarios como *El Universo* hasta finales del mes de mayo. Los tres medios destacaron la visita de los reyes del día 22 de abril. *El Debate* y *El Universo* también serían en esta etapa los medios que ofrecieron análisis más pormenorizados de las características de la exposición, de la que subrayarían su amplitud, la representación de centros de todo el país o sus pretensiones de mostrar los métodos y procedimientos, organización, planes y estadísticas. Asimismo dieron a conocer los aspectos más reseñables de los materiales ex-

puestos por la panoplia de iniciativas y actuaciones de asociaciones, entidades y congregaciones religiosas masculinas —Maristas, Jesuitas, Salesianos, hermanos de las Escuelas Cristianas, Marianistas, Dominicos, Escolapios, escuelas del Ave María, etc.— y femeninas participantes —la Federación Nacional de Obras Católico femeninas, Asociación Católica de Señoras, Terciarias, Franciscanas de la Buena Pastora, Adoratrices, Anuncionistas, Dominicas, Carmelitas, Teresianas, Hijas de la Caridad, etc.— en las categorías contempladas, así como artículos monográficos sobre algunas de ellas (El Debate, 24 de abril de 1924, p. 7). *El Universo* tildaría el Congreso y la Exposición en una de sus crónicas como "un triunfo de la Acción Católica" (El Universo, 20 de abril de 1924, p. 1) o, concretamente, la Exposición pedagógica como un triunfo práctico de la educación católica "un testimonio evidente de superioridad, tanto en orden al contenido de la enseñanza, como en orden a la metodología pedagógica" (El Universo, 16 de mayo de 1924, p. 1).

Imagen 1. Niños de las Escuelas Salesianas tras la visita de la Exposición. Biblioteca Nacional.



Fuente: Exposición Pedagógica (1926, p. 9).

CONCLUSIÓN

La aproximación efectuada al estudio de la Exposición pedagógica aneja al primer Congreso Nacional de Educación Católica, celebrada en la Biblioteca Nacional de Madrid del 21 de abril al 10 de mayo de 1924, permite constatar la entidad, relevancia, alcance y proyección pública de la misma. Pone en evidencia el esfuerzo realizado para lograr la aspiración de convertirla en la demostración material de los resultados alcanzados por la educación católica en España y obtener el reconocimiento del papel desempeñado en el sistema educativo español. Unos fines a los que respondió la intensa y dilatada campaña de difusión y propaganda desarrollada por los principales diarios católicos. Pero

esta sucinta aportación también nos lleva a apreciar la necesidad de profundizar en el análisis de esta Exposición pedagógica, sus pretensiones, organización, configuración, los materiales e iniciativas presentados, sus artífices y protagonistas más directos —organizadores y expositores—, así como su importancia, significado, repercusiones y consecuencias.

REFERENCIAS

Congreso Nacional de Educación Católica (1924). Primer Congreso Nacional de Educación Católica y Exposición pedagógica: abril de 1924: convocatoria, comisiones, reglamentos y temas. Tip. “Revista de Archivos, bibliotecas y museos”.

Congreso Nacional de Educación Católica (1925). Primer Congreso Nacional de Educación Católica: Madrid, 21-26 de abril de 1924. Tip. “Revista de Archivos”.

El Debate (24 de abril de 1924). Una visita a la Exposición de la Biblioteca Nacional. El Debate. https://prensahistorica.mcu.es/i18n/media/object-miniature.do?id=2008681487

El Universo (20 de abril de 1924). Un triunfo de la Acción Católica. El Congreso y la Exposición de Pedagogía. El Universo. https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/low?id=daefd8ca-10f0-40da-bc6a-35ab90361b77

El Universo (16 de mayo de 1924). La Exposición pedagógica. Otras consideraciones sobre su importancia y significación. El Universo. https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/low?id=d08368b1-c792-418d-9d44-769e33a85aea

Exposición Pedagógica (1924. Madrid) (1926). Catálogo de la Exposición pedagógica aneja al Primer Congreso Nacional de Educación Católica: 26 de abril - 10 de mayo de 1924. Talleres Voluntad.

Montero García, F. (1986). La “cuestión escolar” en los Congresos Católicos (1889-1902). En Colom Cañellas, A. J., Sureda Garcia, B. y Vallespir Soler, J. (coords.), Iglesia y Educación en España. Perspectivas históricas: IV Coloquio de Historia de la Educación (Vol. 2, pp. 155-166). Universitat de les Illes Balears – Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía.

Montero García, F. (2017). El Movimiento Católico en España, 1889-1936, Universidad de Alcalá.

Restrepo, F. (1924). El Congreso de educación y la Exposición pedagógica. Razón y Fe, 69(1), 137-154.

Dal corpus al database. Un protocollo llm-assistito per l'analisi diacronica di temi trasversali: l'abbigliamento ne «i diritti della scuola» (1899-1940)

From corpus to database. An llm-assisted protocol for the diachronic analysis of transversal topics: clothing in «i diritti della scuola» (1899-1940)

FLORINDO PALLADINO
Università degli Studi del Molise
https://orcid.org/0000-0003-0371-5450

Riassunto

Il contributo presenta un protocollo che integra estrazione lessicale meccanica e Large Language Models per l'analisi sistematica di temi trasversali in corpora di vaste dimensioni, applicato a 35 annate de «I Diritti della Scuola» (1899-1940). Il protocollo si articola in due fasi —costruzione di un vocabolario controllato ed estrazione meccanica delle occorrenze, valutazione assistita da intelligenza artificiale generativa— e produce come output un database relazionale interrogabile e condivisibile. Una categorizzazione induttiva inter-codificatori, condotta a scopo esemplificativo sul database, fa emergere 15 dimensioni tematiche che restituiscono l'abbigliamento come tratto ordinario e costitutivo della cultura scolastica.

Parole chiave: abbigliamento, intelligenza artificiale, stampa pedagogica, analisi del contenuto.

Abstract

This paper presents a protocol integrating mechanical lexical extraction and Large Language Models for the systematic analysis of transversal topics in large-scale corpora, applied to 35 volumes of «I Diritti della Scuola» (1899-1940). The protocol comprises two phases —controlled vocabulary construction and mechanical extraction of occurrences, generative AI-assisted evaluation— and produces as output a queryable and shareable relational database. An inductive inter-coder categorisation, carried out on the database as an exemplary analysis, reveals 15 thematic dimensions that establish clothing as an ordinary and constitutive feature of school culture.

Keywords: clothing, artificial intelligence, educational periodicals, content analysis, teaching profession.

INTRODUZIONE

La ricerca storico-educativa su fonti complesse come la stampa periodica si confronta con un problema strutturale raramente dichiarato esplicitamente: i temi trasversali restano per lo più inaccessibili. Non per assenza di riferimenti nelle fonti, ma perché la

loro dispersione attraverso generi testuali eterogenei li sottrae alla ricerca sistematica. Il caso dell'abbigliamento ne «I Diritti della Scuola» è emblematico: il tema affiora nelle rubriche di moda, nelle composizioni scolastiche, nei problemi di aritmetica, nelle istruzioni di cucito, nelle norme di decoro professionale. Nessun indice analitico lo raccoglie; ricostruirlo richiederebbe la lettura integrale di migliaia di pagine. Non sorprende, dunque, che il tema sia stato lambito solo marginalmente: a quanto ci risulta, un unico contributo ha indagato il rapporto tra abbigliamento e identità femminile nell'istruzione, limitatamente all'Italia postunitaria (Covato, 1995).

Il caso dell'abbigliamento ne «I Diritti della Scuola» costituisce il banco di prova di un protocollo costruito per affrontare sistematicamente questa tipologia di problema su qualsiasi corpus digitalizzato di vaste dimensioni. I Large Language Models offrono oggi alla ricerca storico-educativa strumenti per trattare corpora di dimensioni altrimenti ingestibili (Palladino, 2025): il protocollo qui presentato ne fa uso in modo circoscritto e documentato, producendo deliberatamente un database relazionale stabile, interrogabile e condivisibile dalla comunità scientifica nel tempo.

Fondato a Roma nel 1899 da G.A. Marcati, il periodico è tra i più longevi della stampa pedagogica e scolastica italiana: pubblicato per quasi un secolo (1899-1994), già nel 1902 dichiarava una tiratura di 18.000 copie (Tognon, 1997). La sua struttura editoriale era articolata in sei sezioni con paginazione autonoma, concepite per essere rilegate in altrettanti volumi a fine anno: una *Parte generale* sulle questioni scolastiche e professionali; la *Scuola in azione*, dedicata alla pratica didattica; un *Supplemento letterario*; un *Corriere scientifico*; le *Pagine gentili*, rivolte esclusivamente «alla donna, maestra, sposa e madre»; e una *Copertina* con comunicazioni e inserzioni.

È precisamente questa eterogeneità strutturale a rendere il periodico particolarmente adatto alla sperimentazione del protocollo. Il corpus di riferimento è costituito dalle 35 annate disponibili in formato digitale nell'Emeroteca della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma (1899-1940)[1].

METODOLOGIA

Nella fase di pre-elaborazione, le 35 annate, acquisite in formato PDF, sono state convertite in formato Markdown mediante riconoscimento ottico dei caratteri (Palladino, 2026), producendo un corpus di circa 70 milioni di parole. A partire dal corpus così costituito, il protocollo si articola in due fasi, descritte di seguito, e produce come output un database relazionale interrogabile e condivisibile. La categorizzazione induttiva presentata nella terza sezione costituisce un'analisi esemplificativa a valle del protocollo, sostituibile con altre strategie di analisi.

Fase 1. Estrazione meccanica

Un vocabolario controllato di circa 70 termini —dal vestiario ai tessuti, dalla lavorazione alle norme di decoro— è stato utilizzato per estrarre meccanicamente tutte le occorrenze nel corpus, producendo per ciascuna un passaggio di contesto mediante

[1] Le annate mancanti sono sette: 1903-04, 1910-11, 1912-13, 1922-23, 1926-27, 1932-33, 1938-39.

analisi delle concordanze KWIC (Baker, 2023) [2]. Il raggruppamento per prossimità ha generato circa 17.800 passaggi candidati. La costruzione del vocabolario costituisce la principale decisione interpretativa della fase 1 e condiziona l'estrazione a valle: termini assenti producono omissioni sistematiche, non casuali.

Fase 2. Valutazione con intelligenza artificiale generativa

Ciascun passaggio è stato sottoposto a un Large Language Model (Claude Opus 4.6, Anthropic) con il compito di valutarne la pertinenza al tema, classificarla con giustificazione esplicita[3] e identificare annata, fascicolo, tipo testuale, sezione del periodico e autore. L'intera pipeline è stata orchestrata come sistema agentico multi-fase (Wang *et al.*, 2024a)[4]. Al termine del processo, sono risultati 7.395 passaggi pertinenti o parzialmente pertinenti, registrati in un database relazionale interrogabile, condivisibile con la comunità scientifica e incrementabile nel tempo.

Categorizzazione induttiva

Disponendo di 7.395 passaggi testuali relativi all'abbigliamento anziché di 70 milioni di parole, è stata eseguita una codifica aperta su un campione stratificato per annata e sezione di 525 testi (7,1% del totale filtrato), producendo etichette tematiche strutturate indipendentemente da tre codificatori e unificate in un *codebook* di 15 dimensioni. La validazione inter-codificatori —passaggio imprescindibile in ogni processo di annotazione assistita da LLM (Wang *et al.*, 2024b)— ha confermato la coerenza del *codebook* sulle categorie principali (Krippendorff, 2004), con margini attesi nelle dimensioni più sfumate. Le 15 dimensioni non erano state definite a priori: sono emerse induttivamente dal corpus. Per l'analisi diacronica, una dimensione è considerata in crescita quando la sua frequenza relativa nella seconda metà del corpus (1919-1940) supera di almeno una volta e mezza quella della prima metà (1899-1918); in declino nel caso inverso.

RISULTATI

Dai 7.395 passaggi sono emerse 15 dimensioni tematiche, con 9.860 assegnazioni complessive (media di 1,33 per passaggio, poiché molti testi attivano più dimensioni simultaneamente). La Tabella 1 le presenta ordinate per frequenza decrescente con il comportamento diacronico[5].

[2] L'analisi delle concordanze KWIC (Key Word In Context) estrae ogni occorrenza di un termine con il suo contesto circostante, permettendo l'identificazione sistematica di pattern ricorrenti e collocazioni.

[3] Le prestazioni dei LLM nel coding qualitativo migliorano significativamente quando il modello esplicita il proprio ragionamento prima di emettere il giudizio (*chain-of-thought reasoning*; Dunivin, 2025). Studi recenti confermano che, in condizioni strutturate, gli LLM raggiungono livelli di accordo comparabili a codificatori umani (Chew *et al.*, 2023; Tai *et al.*, 2024).

[4] L'elaborazione è stata condotta in ambiente agentico tramite Claude Code (Anthropic), che ha consentito l'orchestrazione automatica della pipeline, la gestione sequenziale dei batch e la registrazione sistematica degli output nel database.

[5] Le percentuali calcolate sui 7.395 record superano il 100% per la multi–assegnazione.

Tabella 1. Dimensioni tematiche emerse dall'analisi induttiva, ordinate per frequenza.

N.	Dimensione	N.	%	Trend
1	Vestiario come contenuto didattico trasversale	1.632	22,1	stabile
2	Lavori femminili e didattica del cucito	1.223	16,5	stabile
3	Narrativa, letteratura e rappresentazioni	938	12,7	↑ crescita
4	Rubriche di moda e consigli vestiario	870	11,8	stabile
5	Educazione morale, decoro e norme sociali	749	10,1	stabile
6	Condizione economica e identità professionale	614	8,3	stabile
7	Economia domestica e formazione della massaia	596	8,1	stabile
8	Moda come fenomeno socioculturale e genere	593	8,0	stabile
9	Igiene del vestiario e cura degli indumenti	570	7,7	stabile
10	Pubblicità e mercato per insegnanti	534	7,2	↑ crescita
11	Tessuti, fibre e produzione tessile	416	5,6	stabile
12	Divise, uniformi e grembiule scolastico	338	4,6	↑ crescita
13	Povertà degli alunni e assistenza vestiaria	295	4,0	stabile
14	Formazione professionale e sartoria	259	3,5	↑ crescita
15	Guerra, mobilitazione e vestiario bellico	233	3,2	episodica

Dieci dimensioni su quindici presentano una distribuzione diacronica sostanzialmente uniforme tra le due metà del corpus. Sono il discorso strutturale del periodico sull'abbigliamento, ciò che persiste a prescindere dal regime politico. È questo un risultato storiograficamente rilevante: l'abbigliamento nella rivista magistrale non è un tema occasionale, ma una dimensione ordinaria della cultura scolastica.

La prevalenza della didattica è un dato tra i più significativi. Le prime due dimensioni per frequenza —il vestiario come contenuto trasversale (dim. 1, 22,1%) e la didattica del cucito (dim. 2, 16,5%)— raccolgono da sole oltre un terzo di tutte le assegnazioni. L'abbigliamento nel periodico magistrale è anzitutto strumento di lavoro: problemi di aritmetica su stoffe e calzature, lezioni di cose sulla filiera tessile, esercizi di composizione e nomenclatura. Lo schema della lezione oggettiva —osservare l'indumento, risalire alla materia prima, collegare il mestiere artigianale— si replica invariato dal 1899 al 1940, assorbendo i contenuti del regime senza mutare la propria struttura formale. La dimensione 2 è fortemente connessa all'economia domestica (dim. 7, 106 co–occorrenze):

il curricolo dei lavori femminili disegna un arco formativo che dalla scuola elementare conduce alla «massaia», lungo una traiettoria ideologica già pienamente articolata in età liberale e solo successivamente istituzionalizzata dal fascismo.

Attorno al corpo dell'insegnante come corpo pubblico si raccoglie un secondo nucleo stabile. La rubrica di moda (dim. 4, 11,8%) attraversa ininterrottamente quarant'anni di pubblicazione, affidata a tre voci femminili in successione —Parisina (1899-1909), Radium (1911–1917) ed Edvige Verdura (1919-1937)— operando una costante mediazione tra aspirazione estetica, vincoli salariali e norme di decoro. La condizione economica (dim. 6, 8,3%) genera un paradosso che il periodico articola per quarant'anni: l'insegnante è obbligato a un'apparenza decorosa strutturalmente incompatibile con le proprie risorse. La forte co-occorrenza tra educazione morale (dim. 5) e igiene del vestiario (dim. 9) —165 casi, la più alta del corpus— rivela come norma sanitaria e norma morale convergano sul medesimo bersaglio: il corpo docente. In tutti questi casi il passaggio dall'età liberale al fascismo non produce discontinuità strutturali: il regime radicalizza e istituzionalizza modelli discorsivi che preesistono.

Quattro dimensioni presentano variazioni diacroniche significative, e una quinta, la guerra, ha un profilo episodico. Insieme, segnalano con precisione i punti di rottura in cui il contesto storico-politico modifica il discorso del periodico.

La trasformazione più netta è quella delle divise scolastiche (dim. 12), passando dalle 39 occorrenze nel periodo 1899-1918 alle 299 nel periodo 1919-1940. Il grembiule dell'età liberale, discusso come pratica locale non regolamentata, cede progressivamente il passo alla camicia nera, alla divisa delle Piccole Italiane, e nel 1934 all'obbligo dell'uniforme per il personale insegnante. La rivista registra anche le resistenze pratiche a questa imposizione. Nel 1935 il periodico annota che «introdotto l'obbligo della divisa l'insegnante ha assunto la figura integrale dell'educatore»: il regime non considera l'uniforme come un vincolo imposto, ma come un compimento identitario finalmente realizzato.

La pubblicità per insegnanti (dim. 10) segue una traiettoria parallela ma di segno commerciale: da 20 occorrenze prima del 1915 a 514 nella seconda metà del corpus. Oreficerie, pelliccerie, sartorie e corsi di taglio per corrispondenza si rivolgono alle «signore insegnanti» con un meccanismo economico ricorrente: il pagamento rateale, fondato sulla prevedibilità dello stipendio statale. La maestra viene celebrata come «sacerdotessa dell'educazione» e simultaneamente trasformata in target di mercato.

La narrativa (dim. 3) cresce più moderatamente (rapporto 1,50), ma è già la terza dimensione per peso complessivo (12,7%). La sua co-occorrenza con la condizione economica (136 casi) indica che romanzi a puntate, racconti e bozzetti sono il genere testuale in cui il periodico elabora più liberamente la tensione tra apparenza e povertà. Ciò che il registro normativo può solo prescrivere —vestire con decoro nonostante la miseria— la narrativa lo mette in scena come dramma individuale, dal conflitto sulla biancheria nel romanzo a puntate "Una maestrina privata" dei primi anni del Novecento fino ai racconti di Elsa Morante e Marino Moretti nel 1940.

La dimensione 15 relativa alla guerra è, infine, episodica: 190 delle 233 occorrenze cadono nel quadriennio 1915-18, quando la scuola elementare femminile si trasforma in officina di produzione tessile per il fronte, con migliaia di capi confezionati dalle alunne

sotto la guida delle maestre. La dimensione riemerge nel 1940, ultima annata del corpus, con struttura identica: stessi capi, stessa terminologia, stessa organizzazione.

CONCLUSIONI

Il protocollo sperimentato su 35 annate de «I Diritti della Scuola» dimostra che l'integrazione tra estrazione lessicale meccanica e Large Language Models rende analizzabile ciò che la dispersione rendeva inaccessibile: 70 milioni di parole ridotte a 7.395 passaggi, classificati e indicizzati in un database interrogabile e condivisibile con la comunità di ricerca. L'analisi successiva, operata sul database, ha restituito 15 dimensioni emerse induttivamente.

Dalle prime analisi effettuate, a scopo esemplificativo, si rileva che l'abbigliamento nel periodico magistrale emerge come dimensione ordinaria e costitutiva della cultura scolastica, in cui convergono pratiche didattiche, condizione economica, norme morali e controllo del corpo docente.

I limiti principali riguardano la qualità dell'OCR, che condiziona la completezza dell'estrazione e la scelta del modello di linguaggio, che influenza i giudizi di pertinenza nella seconda fase.

Il database prodotto costituisce una mappa, non un'analisi compiuta e le 15 dimensioni sono un repertorio tematico, non un'interpretazione storica. Le prospettive comprendono l'estensione del protocollo ad altri periodici della stampa pedagogica, il rilascio del database in accesso aperto e lo sviluppo di una riflessione metodologica sul valore epistemologico del database relazionale come prodotto stabile della ricerca storico-educativa assistita da intelligenza artificiale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baker, P. (2023). *Using corpora in discourse analysis*. Bloomsbury Publishing.

Chew, R., Bollenbacher, J., Wenger, M., Speer, J., & Kim, A. (2023). LLM-assisted content analysis: Using large language models to support deductive coding. *arXiv preprint arXiv:2306.14924*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.14924

Covato, C. (1995). Una bella vestina color caffè. Istruzione, abito e identità femminile negli ultimi decenni dell'Ottocento. In Giorcelli, C. (a cura di), *Abito e identità. Ricerche di storia letteraria e culturale* (pp. 191-206). Edizioni Associate.

Dunivin, Z. O. (2025). Scaling hermeneutics: A guide to qualitative coding with LLMs for reflexive content analysis. *EPJ Data Science*, 14 (1), art. 28. https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-025-00548-8

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.

Palladino, F. (2025). Intelligenza artificiale generativa e fonti storico–educative: Prospettive metodologiche. *History of Education & Children's Literature*, 20(1), 537-550. https://doi.org/10.48219/1387

Palladino, F. (2026). Intelligenza artificiale generativa e ricerca storico-educativa: Sperimentazione sui cataloghi didattici Paravia. In Martínez Ruiz-Funes, M. J., Marín Murcia,

J. P. & Pizzigoni, F. D. (Eds.), *History of educational objects: Biographies and complementary approaches* (pp. 237-254). Pensa MultiMedia.

Tai, R. H., Bentley, L.R., Xia, X., Sitt, J.M., Fankhauser, S. C., Chicas–Mosier, A. M., & Monteith, B. G. (2024). An examination of the use of large language models to aid analysis of textual data. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1-13. https://doi.org/10.1177/16094069241231168

Tognon, G. (1997). I Diritti della scuola. In Chiosso, G. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)* (pp. 234-39). Editrice La Scuola.

Wang, L., Ma, C., Feng, X., Zhang, Z., Yang, H., Zhang, J., … & Wang, J. (2024a). A survey on large language model based autonomous agents. *Frontiers of Computer Science*, 18(6), art. 186345. https://doi.org/10.1007/s11704-024-40231-1

Wang, X., Kim, H., Rahman, S., Mitra, K., & Miao, Z. (2024b). Human-LLM collaborative annotation through effective verification of LLM labels. In *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–21). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3613904.3641960

Sección 2.ª La escuela rural y el patrimonio material e inmaterial de la escuela



Escuela de La Cuba (Teruel).

Memoria oral y visual de la escuela rural: el caso de las "escuelas de masías" en Morella

Oral and visual memory of the rural school: the case of the "fashion schools" in Morella

MANUEL MARTÍ PUIG
Universidad Jaume I
https://orcid.org/0000-0003-2205-5566

EMMA DUNIA VIDAL PRADES
Universidad Jaume I
https://orcid.org/0000-0002-6759-0290

Resumen

Esta comunicación presenta un proyecto de investigación centrado en la recuperación de la memoria oral y visual de la escuela rural castellonense, a través del estudio de las escuelas de masías de Morella. Desde una perspectiva cualitativa y narrativa, recoge testimonios de antiguos docentes, alumnado y familiares vinculados a estos centros desaparecidos. Mediante entrevistas abiertas, registros audiovisuales y análisis de relatos de vida, se reconstruyen experiencias educativas del siglo XX y su contexto social. Los resultados se incorporan al Museo Pedagógico de Castellón, preservando el patrimonio educativo inmaterial y fortaleciendo la memoria colectiva territorial.

Palabras clave: escuela rural, memoria oral, patrimonio educativo, investigación narrativa, escuelas de masías

Abstract

This communication presents a research project focused on the recovery of the oral and visual memory of the Castellón rural school, through the study of the farmhouse schools of Morella. From a qualitative and narrative perspective, it collects testimonies from former teachers, students and family members linked to these disappeared centers. Through open interviews, audiovisual records and analysis of life stories, educational experiences of the 20th century and their social context are reconstructed. The results are incorporated into the Pedagogical Museum of Castellón, preserving the intangible educational heritage and strengthening the territorial collective memory.

Keywords: rural school, oral memory, educational heritage, narrative research, farmhouse schools.

INTRODUCCIÓN

La escuela rural ha sido un pilar esencial en la historia educativa y social del medio rural, especialmente en territorios con población dispersa. Estas instituciones contribuyeron a la cohesión social, la construcción de identidades comunitarias y la transmisión

de saberes, valores y prácticas culturales locales (Hernández Díaz, 2011; Viñao, 2002). Más allá de la instrucción académica, funcionaban como espacios de socialización, fortaleciendo redes comunitarias y vinculando docentes, alumnado y familias en actividades culturales y cívicas (Corbett, 2007; Schafft y Howley, 2009).

Las escuelas de masías de Morella fueron escuelas unitarias situadas en núcleos dispersos, donde un único docente atendía alumnado de distintas edades y niveles. La enseñanza se articulaba con la vida cotidiana y las actividades económicas locales, transmitiendo conocimientos formales, normas sociales y saberes prácticos. Con la despoblación rural y la centralización escolar, muchas desaparecieron, dejando un vacío en la memoria educativa.

El proyecto busca recuperar este patrimonio educativo inmaterial mediante fuentes orales y visuales, reconstruyendo la memoria pedagógica colectiva, vinculado a la Universitat Jaume I, el Museo Pedagógico de Castellón y la UNESCO (2003).

MARCO TEÓRICO

Investigación narrativa y enfoque biográfico

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo, que entiende la realidad social como una construcción simbólica mediada por el lenguaje, la interacción y la memoria. Desde esta perspectiva, los relatos de vida no constituyen meras descripciones del pasado, sino formas de producción de sentido que articulan experiencias, identidades y marcos culturales (Denzin, 1997; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El enfoque narrativo otorga centralidad a la dimensión temporal de la experiencia, entendiendo que los sujetos reconstruyen el pasado desde el presente mediante procesos de selección, interpretación y resignificación. En este sentido, la narrativa no reproduce los hechos, sino que los reconfigura en función de la identidad y del contexto social (Plummer, 1989). Este planteamiento se alinea con desarrollos más recientes de la investigación narrativa, que subrayan su potencial para comprender la experiencia educativa como proceso vivido y contextualizado (Clandinin, 2019; Goodson, 2017).

El denominado giro biográfico en las ciencias sociales refuerza esta perspectiva al situar las historias de vida como vía privilegiada para el análisis de fenómenos sociales complejos (Ferrarotti, 2007; Hernández y Sancho, 2013). Las trayectorias individuales permiten conectar lo micro y lo macro, revelando cómo las experiencias personales condensan transformaciones históricas, políticas educativas y cambios socioculturales. En esta línea, las narrativas biográficas se consolidan como herramientas epistemológicas clave para comprender la educación en contextos específicos.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa se apoya en entrevistas abiertas y en profundidad concebidas como espacios dialógicos de construcción conjunta del relato (Vela, 2001). El análisis de los datos combina la codificación temática con la interpretación contextualizada, incorporando aportaciones actuales sobre análisis cualitativo que enfatizan la sistematicidad y el rigor interpretativo (Saldaña, 2021). Asimismo, la narrativa permite acceder a dimensiones emocionales y afectivas de la experiencia educativa, ampliando la comprensión del fenómeno más allá de los registros institucionales.

La dimensión colectiva de las narrativas es especialmente relevante en estudios vinculados a la memoria educativa. Cuando las historias individuales se ponen en relación, emergen patrones comunes, imaginarios compartidos y marcos culturales que configuran una memoria pedagógica colectiva. Así, la investigación narrativa no solo recupera recuerdos, sino que contribuye a activar procesos de reconocimiento y valoración social del pasado. Este enfoque permite comprender la educación como experiencia vivida y como proceso histórico encarnado en sujetos concretos, ampliando la interpretación del pasado escolar y reforzando el valor del testimonio como fuente para la construcción de conocimiento histórico, social y pedagógico.

Memoria oral e historia de la educación

La recuperación de testimonios personales se inscribe en la tradición de la historia oral, que reconoce la memoria como fuente legítima de conocimiento histórico (Thompson, 2000; Portelli, 1991). Desde esta perspectiva, el valor del testimonio no reside únicamente en su fidelidad factual, sino en su capacidad para revelar significados, interpretaciones y marcos culturales desde los que los sujetos comprenden su experiencia.

La memoria se concibe como un proceso activo de reconstrucción, vinculado a la identidad individual y colectiva. En este sentido, las aportaciones de Assmann (2018) y Erll (2017) permiten ampliar el análisis al considerar la memoria como fenómeno cultural dinámico, atravesado por prácticas sociales, narrativas compartidas y procesos de transmisión intergeneracional. La memoria no es un simple depósito del pasado, sino un espacio de negociación simbólica donde se construyen significados colectivos.

En el ámbito educativo, el estudio de la memoria permite acceder a la cultura escolar y a la vida cotidiana de la escuela, dimensiones fundamentales para comprender la evolución de los sistemas educativos (Escolano Benito, 2000; Viñao, 2002). Las prácticas pedagógicas, los rituales escolares, las relaciones interpersonales y los usos del espacio constituyen elementos clave que difícilmente se recogen en fuentes normativas o administrativas.

Asimismo, la historia oral aplicada a la educación ha evolucionado hacia enfoques más reflexivos que consideran la producción del testimonio como un proceso situado, mediado por la interacción entre investigador y participante (Abrams, 2016). Este enfoque permite interpretar los relatos no solo como fuentes de información, sino como construcciones narrativas que expresan identidades, emociones y visiones del mundo.

La recuperación de estas memorias se vincula directamente con la preservación del patrimonio cultural inmaterial, definido por la UNESCO (2003) como el conjunto de prácticas, conocimientos y expresiones transmitidas de generación en generación. En el ámbito educativo, este patrimonio incluye saberes pedagógicos, experiencias escolares y formas de relación que configuran la identidad colectiva de las comunidades.

Escuela rural y territorio

La escuela rural constituye un espacio educativo profundamente ligado al territorio y a la comunidad, donde la enseñanza se articula con dinámicas sociales, económicas y culturales (Corbett, 2007; Schafft y Howley, 2009). A diferencia de los contextos urbanos,

la escuela rural es un nodo central de la red comunitaria: conviven familias, tradiciones, actividades productivas y formas de vida específicas. El territorio no es solo el marco físico del edificio escolar, sino un componente activo que condiciona ritmos, contenidos y expectativas educativas.

El concepto de patrimonio educativo ha adquirido relevancia en las últimas décadas como marco para la preservación y valorización de la memoria escolar. Este enfoque reconoce que la educación no solo produce conocimientos, sino también prácticas, objetos, relatos y experiencias que forman parte del patrimonio cultural de una comunidad.

Autores como Viñao (2019) y Escolano (2018) subrayan la importancia de recuperar la memoria escolar como vía para comprender la cultura empírica de la educación. Esta perspectiva se amplía con aportaciones del campo de los estudios patrimoniales, donde Smith (2016) plantea que el patrimonio no es un conjunto de objetos, sino un proceso social de construcción de significado.

Desde este enfoque, la recuperación de testimonios orales y materiales audiovisuales no solo contribuye a la documentación histórica, sino que activa procesos de reconocimiento, identidad y participación social. La memoria educativa se convierte así en un recurso para el fortalecimiento de la comunidad y la transmisión intergeneracional de saberes.

En el caso de la escuela rural, esta dimensión patrimonial adquiere una relevancia especial, ya que muchas de estas instituciones han desaparecido sin dejar registros formales. La reconstrucción de sus experiencias a través de la memoria oral permite preservar un legado educativo que forma parte de la historia social y cultural del territorio.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Recuperar la memoria oral y visual de la escuela rural castellonense mediante la recopilación de testimonios de docentes, alumnado y familias vinculadas a las escuelas de masías de Morella.

Objetivos específicos:

- Complementar la cartografía existente de las escuelas rurales con soporte audiovisual.
- Ampliar la investigación a otras comunidades educativas rurales.
- Difundir el patrimonio educativo inmaterial mediante plataformas digitales y actividades académicas.
- Contribuir a la construcción de la memoria pedagógica colectiva desde las experiencias individuales.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un enfoque cualitativo sustentado en el método narrativo, entendiendo que las experiencias educativas sólo pueden comprenderse plenamente a

través de los relatos de quienes las vivieron. Este planteamiento prioriza la profundidad interpretativa frente a la generalización estadística, situando el énfasis en los significados, percepciones y marcos culturales que estructuran la memoria escolar. La entrevista abierta no estructurada se configura como la principal técnica de recogida de información, al posibilitar una conversación flexible y adaptada a la trayectoria de cada participante, favoreciendo la espontaneidad y la construcción libre del relato.

Se emplea un muestreo intencional y por conveniencia, seleccionando a las personas participantes en función de criterios previamente definidos: edad, vinculación directa con las escuelas rurales estudiadas, diversidad de perfiles (antiguo alumnado, docentes, familiares) y experiencia educativa desarrollada en los espacios rurales objeto de investigación (Ruiz Olabuénaga, 2012). Este tipo de muestreo prioriza la riqueza informativa sobre la representatividad estadística.

En la recogida de información el trabajo de campo se estructura en fases: contacto previo con participantes, obtención de consentimiento informado y cesión de derechos de imagen, realización de entrevistas individuales en formato audiovisual, diseño de guiones flexibles y creación de un clima de confianza que facilite la expresión de experiencias y emociones (Vela, 2001). Las entrevistas abiertas permiten emergencias de recuerdos y reflexiones elaboradas que no surgirían en cuestionarios estructurados.

Se realiza un análisis desde una perspectiva interpretativa, atendiendo al contenido temático, la estructura narrativa y la dimensión temporal de las trayectorias vitales. Se identifican categorías emergentes relacionadas con prácticas pedagógicas, cultura escolar, relaciones comunitarias, género, trabajo infantil y expectativas de futuro. El análisis combina codificación temática con interpretación contextualizada, manteniendo la coherencia interna de cada relato y reconociendo la memoria como construcción dinámica y situada.

ACCIONES Y DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto contempla una planificación estructurada en distintas fases que garantizan coherencia metodológica, rigor organizativo y proyección social de los resultados. Las acciones a desarrollar son:

- Planificación y coordinación inicial: definición de objetivos específicos, calendario, protocolos éticos y técnicos, y coordinación con instituciones locales.
- Localización y contacto con informantes: identificación de participantes mediante redes comunitarias, asociaciones locales y contactos institucionales.
- Grabación de entrevistas: en entornos significativos, registrando contenido verbal y expresivo.
- Organización y edición de materiales audiovisuales: catalogación, transcripción, archivo y edición con fotografías y documentos históricos.
- Difusión de resultados: congresos, plataformas digitales y repositorios institucionales.

- Elaboración de un documental: síntesis de testimonios e imágenes de archivo, destinado a la sensibilización social y pedagógica.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que el proyecto genere impactos significativos y sostenibles en distintos niveles: académico, educativo, comunitario y cultural, consolidándose como una contribución integral al estudio y preservación de la escuela rural en Morella.

- Recuperar testimonios inéditos sobre la escuela rural morellana.
- Preservar el patrimonio educativo inmaterial del territorio.
- Generar recursos audiovisuales para investigación y docencia.
- Fortalecer la transmisión intergeneracional del conocimiento pedagógico.
- Contribuir al estudio histórico de la educación rural desde perspectivas locales.
- Generación de conocimiento social, cultural y educativo.
- Difusión y proyección social.

En conjunto, se espera que el proyecto tenga un impacto duradero, contribuyendo a la recuperación de historias olvidadas, la preservación del patrimonio educativo inmaterial, la generación de recursos para investigación y docencia, y el fortalecimiento del conocimiento intergeneracional y la identidad cultural local. La iniciativa posiciona la escuela rural como un elemento clave para entender la historia social, educativa y cultural del medio rural castellonense.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, L. (2016). *Oral history theory.* Routledge.

Assmann, A. (2018). *Forms of forgetting: Memory and oblivion in the age of total recall.* University of Chicago Press.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología.* La Muralla.

Camarero, L. (2020). *Despoblación y mundo rural en España.* Los Libros de la Catarata.

Clandinin, D. J. (2019). J*ourneys in narrative inquiry.* Routledge.

Corbett, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community.* Fernwood Publishing.

Corbett, M. (2020). *Rural education and spatial justice: Beyond metro-centricit*y. Routledge.

Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century.* Sage.

Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos.* Biblioteca Nueva.

Escolano, A. (2018). *La cultura empírica de la escuela: Experiencia, memoria y arqueología.* Tirant lo Blanch.

Erll, A. (2017). *Memory in culture* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Ferrarotti, F. (2007). *Las historias de vida como método*. Convergencia.

Goodson, I. (2017). *The Routledge international handbook on narrative and life history.* Routledge.

Hernández, F., & Sancho, J. M. (2013). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Universitat de Barcelona.

Hernández Díaz, J. M. (2011). *Historia de la escuela rural en España.* Ediciones Universidad de Salamanca.

Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. Sage.

Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. State University of New York Press.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.

Schafft, K. A., & Howley, A. (2009). *Research in rural education*. Routledge.

Smith, L. (2006). *Uses of heritage.* Routledge.

Thompson, P. (2000). *The voice of the past: Oral history (3rd ed.)*. Oxford University Press.

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.*

Vela Peón, J. M. (2001). *La entrevista cualitativa.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Viñao, A. (2019). *Memoria y patrimonio de la educación*. Morata.

Un objeto excepcional dentro del patrimonio histórico educativo: el himno del colegio como cuento identitario de la vida escolar. un estudio de caso

An exceptional piece of the educational historical heritage: the school anthem as an identity-building narrative of school life. A case-study

LETTERIO TODARO
Università di Catania
https://orcid.org/0000-0003-3170-752X

Resumen

A través de un estudio de caso, el ensayo propone considerar el valor del himno escolar, entendido como un indicio simbólico representativo del marco educativo que caracterizaba la vida de las comunidades escolares en el pasado, y, por tanto, también como un objeto inmaterial que debe inscribirse plenamente en los repertorios del patrimonio histórico-educativo.

Palabras clave: canto, identidades colectivas, memoria escolar, Sicilia, patrimonio histórico-educativo.

Abstract

Through a case study, the essay highlights the value of the school anthem, understood as a symbolic indication representative of the educational framework that characterized the life of school communities in the past, and, therefore, also as an intangible object that should be fully included in the repertoires of historical-educational heritage.

Keywords: hymn, collective identities, school memories, Sicily, historical-educational heritage.

UNA HUELLA PERSISTENTE EN LA MEMORIA ESCOLAR: EL HIMNO DEL COLEGIO

En las últimas décadas los estudios sobre los objetos pertenecientes a la amplia esfera del patrimonio histórico educativo han aumentado exponencialmente a nivel internacional. Una gran cantidad de esos han detallado los distintos objetos utilizados en las prácticas educativas del pasado, centrándose especialmente en el análisis de los instrumentos de la didáctica y de los equipamientos utilizados para fomentar el aprendizaje (Polenghi, 2024).

Por otro lado, la ampliación de una mirada etnográfica sobre la cotidianidad de la vida escolar del pasado ha permitido atribuir un relevante valor histórico a la colección de objetos y de signos, materiales e inmateriales, capaces de dar testimonio y narrar esa historia de la vida escolar, entendida como producto de comunidades humanas en acción (Escolano Benito, 2023).

El aporte de análisis desarrollado en el estudio presente intenta implantarse dentro de este sentido etnográfico, centrando su enfoque en un objeto bastante peculiar de la vida de las comunidades escolares del pasado, y que desplaza la investigación histórica hacia unos patrimonios inmateriales de la educación que con pleno derecho merecen ser recogidos dentro de las distintas colecciones de memorias escolares (Yanes-Cabrera *et al.*, 2017).

El objeto peculiar de este estudio son los himnos escolares.

La hipótesis que abarca la exposición del tema consiste en considerar la importancia del himno escolar no solo como una huella notable para recuperar una red de significados simbólicos y culturales que se entreteje alrededor de la vida pasada de cualquier comunidad escolar, sino también como un objeto plenamente válido para la construcción de un repertorio de memorias escolares confluyente dentro de una definición más completa del patrimonio histórico educativo.

A partir de esta premisa, la investigación histórica nos permite reconocer en el himno de cualquier colegio un documento que habla de la identidad de la comunidad escolar que vivió dentro de una representación imaginaria de sí misma, expresada en tal forma peculiar, capaz de fomentar el sentimiento colectivo de pertenencia y contar sobre los valores simbólicos por los cuales la vida escolar se desarrollaba dentro de un preciso marco cultural.

Dirigir la atención hacia el himno de la escuela, entendido como fuente de conocimiento y como documento histórico, nos permite, por una parte, integrar en el patrimonio histórico educativo un objeto que habla de comunidades escolares que, sin duda, en el momento de reunirse para cantar esa melodía expresaban, quizá de la manera más solemne, un tema identitario de fuerte caracterización simbólica. Por otra parte, la permanencia de la huella sonora del himno escolar en la memoria de los alumnos permite identificar en esa forma de canción uno de los signos más resistentes que acompañan la conservación de la memoria escolar, reconociendo en ella un potente enganche simbólico entre las memorias individuales y las memorias colectivas.

Para ejemplificar este tema, en la parte siguiente, el análisis se centrará en un *estudio de caso*. En particular, se examinará el himno escolar perteneciente a un colegio educativo activo hasta la mitad de los años Cincuenta en la Sicilia: el instituto *Buon Pastore* situado en la ciudad de Acireale (en el entorno próximo de Catania); un colegio femenino y de orientación católica, que en aquel tiempo logró una discreta fama como instituto distinguido para la educación de las jóvenes mujeres.

Siguiendo la hipótesis expresada previamente, nuestra intención es examinar cómo ese himno puede representar una tésera identitaria de la comunidad escolar activa en aquel tiempo y valer como un documento histórico que hoy va a incluirse totalmente en una consideración de recurso válido para implementar y detallar la clasificación del patrimonio histórico educativo.

UN COLEGIO RENOMBRADO Y SU IDENTIDAD

La costumbre bastante difundida entre un cierto número de los colegios educativos, durante los siglos XIX y XX, de tener un himno escolar representativo de la identi-

dad de la escuela, compartido por la comunidad escolar y exhibido especialmente en las manifestaciones solemnes, constituye un dato que, en el ámbito del conocimiento de la historia de la educación, aún pertenece principalmente al plano de la observación empírica.

Dentro de algunos límites, parece bastante legítimo afirmar que la atención de los historiadores no se ha suficientemente concentrado en la intención de recuperar ese tipo de elementos que enriquecen el patrimonio histórico educativo y se proyectan hacia una esfera inmaterial. En cambio, esos *objetos* resultan de relevante valor cuando se tienen en consideración por respecto a su significado antropológico y, luego, por remitir a entender la notable importancia que tiene el plano de las emociones en el mantenimiento duradero de la memoria compartida, así como en la organización de las identidades colectivas (Escolano Benito, 2018).

Por lo tanto, es posible que, con el paso del tiempo, muchas huellas de la memoria relacionadas con la experiencia de la vida escolar se pierdan: ocurre que no se recuerdan los nombres de ciertos compañeros, los rostros de algunos profesores, las materias que se estudiaban, y también ocurre que los aspectos más rutinarios de la vida diaria transcurrida dentro de las aulas escolares se desvanecen de la mente. Sin embargo, otras huellas de la memoria que penetran más en profundidad y afectan a la participación emocional permanecen como una marca difícilmente olvidable: así sucede en el caso de los himnos escolares, que implican la sedimentación de huellas musicales, de sonidos, de cantos y de recuerdos de momentos colectivos penetrantes en la esfera afectiva.

Por su parte, esta investigación también se organiza en torno a una práctica de búsqueda en gran medida empírica, que se apoya en la conservación de memorias personales por parte de sujetos que hoy se encuentran en una franja de edad superior a los ochenta años y cuyas memorias escolares se remontan al período de asistencia a la escuela primaria, en torno a la mitad de la década de 1950 del siglo pasado, es decir en correspondencia de los últimos años del funcionamiento de clases escolares dentro del colegio elegido en este ensayo como objeto de análisis particular.

Efectivamente, como ya se ha anunciado, el *estudio de caso* aquí presentado se refiere a la específica historia de un instituto siciliano, situado en una ciudad provincial de medias dimensiones, sede de diócesis y muy orgullosa del prestigio ganado por sus colegios de enseñanza entre los siglos XIX y XX: es decir, Acireale.

Se trata de un instituto generalmente conocido como *Buon Pastore*: una denominación que describe claramente la pertenencia de la institución educativa a la amplia iniciativa gestionada por congregaciones religiosas y católicas a lo largo de una práctica ampliamente extendida en la Italia moderna y contemporánea (Sani, 2009), incluso cuando en su origen había voluntades de beneficencia impulsadas por adinerados ciudadanos particulares, de todas formas, devotos de la religión católica.

En cierto sentido, lo mismo había ocurrido con el *Buon Pastore* de Acireale, del cual, sin entrar en todos los detalles de su historia particular, se debe recordar que a mediados de los años Cincuenta del siglo XX representaba una institución educativa con cierto orgullo de tradición, dado que su fundación se remontaba más que un siglo antes (1814), debida al previo establecimiento de un asilo de beneficencia dedicado al acogimiento de

niñas huérfanas[1], a las que se les proveía refugio, educación básica y una sana moral (Pennisi, 1999, pp. 119-134).

El desarrollo y la transformación de aquella primera institución de reclusorio para huérfanas en un sólido colegio educativo habría ocurrido en la segunda mitad del siglo XIX, pasando por dos fases diferentes: primero, en 1873, con la reforma del estatuto, y luego a partir de 1890, cuando por iniciativa del obispo local, se decidió invertir en una ampliación de las instalaciones, reforzar las funciones del colegio abriendo su asistencia a jóvenes mujeres de toda procedencia, que podrían estudiar y también alojarse allí mediante el pago de una cuota, y la gestión fue confiada a la orden de las Hermanas del Buen Pastor de Angers. La entrega de cargo a esas monjas gerentes habría conferido gradualmente al colegio un rostro moderno como institución escolar, con guarderías para la infancia, escuela primaria y, a partir de los años Treinta del siglo XX, también con algunos niveles superiores de enseñanza, clásico y magisterio (Licciardello, 1997).

A pesar de su consolidación y de la fama adquirida, para satisfacer una política de fusión de colegios educativos dentro de la ciudad de Acireale y de mejor gestión financiera, el instituto habría asistido al cese de las diferentes actividades de instrucción escolar en 1956, manteniendo solo la función de centro de recuperación y reeducación social.

EL HIMNO COMO REFLEJO IDENTITARIO DE LA ESCUELA

Como bien puede demostrar una publicación interna del Colegio, divulgada realmente poco antes del cierre de las actividades de instrucción (Raciti, 1955), hasta la llegada de ese fatídico giro, la vida escolar en el Colegio proyectaba una imagen de vitalidad, serenidad y normalidad.

Sin embargo, la identidad del instituto se codificaba de manera muy fuerte por la asimilación de su imagen a la típica de una institución educativa completamente integrada en el modelo de colegio privado católico, dentro de la cual, solo para señalar algunos de los aspectos más característicos, la gestión ordinaria del internado a cargo de las monjas, la asignación de la presidencia de la escuela a un sacerdote y la constante superposición de las rutinas de la vida escolar y colegial con el transcurso del tiempo litúrgico anual, contribuían a imprimir un claro sello distintivo a la cotidianeidad.

Evidentemente, con el paso del tiempo, respecto a la misión original de asistencia a huérfanas, y luego a jóvenes extraviadas, había prevalecido decisivamente la importancia de todas aquellas funciones de instrucción y educación de las que se beneficiaban alumnas e internas procedentes de familias acomodadas y de medio-alto rango, quienes al asistir al instituto católico confiaban en la certeza de una disciplina educativa y en una preparación intelectual adecuada para la formación femenina.

Por lo tanto, en el cambio de los años Cincuenta, al instituto se le atribuía un crédito bastante elevado en términos de reputación, reforzado por la razón de que, al inscribir a sus hijas, no solo aspiraban diversas familias distinguidas del entorno próximo, sino que de varias provincias sicilianas y también de Calabria. De toda forma, parece legítimo afirmar que en el colegio circulaba cierto aire de orgullo.

[1] La primera denominación del instituto fue la de *Reclusorio delle proiette settenarie del Cuor di Maria*.

En este punto, conviene concentrar la atención en lo que, en ese periodo, se utilizaba como el himno de la escuela y tratar de comprender de qué manera constituía un emblema representativo de la comunidad reunida en el instituto.

El contacto inmediato con el texto devuelve la impresión de estar frente a una composición sofisticada por el uso de un registro lingüístico elevado, en sintonía con la intención de emplear un estilo poético. La entonación es solemne y, de igual manera, se percibe la intención celebrativa de la composición, que destaca la singularidad del contexto geográfico y cultural en el que se inscribía el colegio, con un especial énfasis en las figuras del volcán Etna, del Mar Jónico y de los naranjales. Además, se subraya el rigor de los estudios y la tenacidad de ánimo de las alumnas, capaces de afrontar el esfuerzo intelectual que se les exigía.

También desde el punto de vista de la partitura musical, la composición resulta sofisticada, ya que se estructura en dos movimientos, con melodía y ritmo bastante diferentes: el primero más andante y rápido, el segundo más lento y solemne.

Así se presenta puntualmente la composición del texto:

Della terra di *Sicilia*
Siam la speme più fiorente
In noi brilla la fulgente
Millenaria civiltà
Del vulcano il vivo fuoco
Ci riempie la baldanza
Di instancabile costanza
E di indomito vigor
L'onda cerulea dell'Jonio
Come limpida sorgiva
L'intelletto ci ravviva
E conoscer ci fa il ver
E la zagara odorosa
Il profumo ed il candore
Ci trasfonde dentro al cuore
Ci rinsalda la virtù.
Ridente l'alma
E il volto sereno
Seguiam la strada che il Ciel ci addita
E di speranza il cuor sempre pieno
Guardiam la vita.
Non ci atteriscon le insidie del mondo
Mai nel periglio vien meno l'ardore
Che ci rimira lo sguardo profondo
Del Buon Pastore.

En las estrofas finales del himno se observa la reconexión del horizonte educativo con el marco religioso, y también los referentes intertextuales indican la superposición de determinados constructos a los propios de las oraciones religiosas.

CONCLUSIÓN BREVE

Los límites de espacio asignados no nos permiten profundizar más en muchas implicaciones adicionales, pero se confía en que el ensayo haya podido alcanzar el objetivo de proporcionar una doble orientación metodológica y de investigación. En este sentido, el *caso de estudio* parece interpretar de manera adecuada el valor del himno escolar, tanto como señal útil para la recuperación de una caracterización identificativa de la atmosfera educativa circulante, en el pasado, dentro de ciertas escuelas y colegios, así como elemento que requiere ser comprendido y recogido entre las diferentes proyecciones inmateriales del patrimonio histórico educativo.

REFERENCIAS

Escolano Benito, A. (2023). *Etnografia della scuola.* Parma: Edizioni Junior.

Escolano Benito, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y memoria de la educación.* (7), 391-422.

Licciardello, G. (1997). L'Istituto "Buon Pastore" di Acireale: ieri e oggi. En Accademia di Scienze di Lettere e Belle Arti degli Zelanti e dei Dafnici di Acireale (Ed.), *Memorie e Rendiconti.* (Serie IV, Vol. VII, pp.455-468). Acireale: Accademia degli Zelanti e dei Dafnici.

Pennisi, F. (1999). *I conservatori femminili ad Acireale nei secoli XVIII e XIX*. Tesi di Laurea – Università degli Studi di Catania – Facoltà di Lettere e Filosofia.

Polenghi, S. (Ed.), (2024). *Educational Tools in History. New sources and perspectives. Roma: Armando.*

Raciti, G. (1955). *Il Buon Pastore di Acireale.* Acireale: Tipografia Galatea.

Sani, R. (2009). *«Ad maiorem Dei gloriam». Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea.* Macerata: Eum.

Yanes-Cabrera, C., Meda, J., Viñao, A. (Eds.). *School Memories. New Trends in the History of Education.* Cham: Springer.

El impacto de la cultura en el desarrollo local, urbano y rural: las bandas de música como buenas experiencias educativas de sostenibilidad

The impact of culture on local, urban and rural development: Music bands as educational experiences for sustainability

MARINA HARO ARAGÚ
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0001-9988-5459

M.ª DEL CARMEN ARAGÚ CRUZ
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0002-9509-557X

Resumen

El presente artículo analiza el papel de las bandas de música como agentes clave en el desarrollo cultural, educativo y social en España, con especial atención al contexto andaluz y al caso de Málaga. A partir de un enfoque cualitativo de carácter interpretativo basado en la revisión de la literatura y en el análisis contextual, se examina su contribución en el acceso a la educación musical, la cohesión social y la construcción de identidad colectiva. Asimismo, se aborda su vinculación con el desarrollo sostenible y su proyección en el ámbito del turismo cultural, destacando su papel en la generación de experiencias vinculadas a la autenticidad y la participación comunitaria. Los resultados evidencian que las bandas de música no solo constituyen un patrimonio cultural relevante, sino también una herramienta estratégica para el desarrollo territorial, al integrar dimensiones educativas, sociales y culturales en un mismo espacio de actuación.

Palabras clave: bandas de música, educación no formal, sostenibilidad cultural, turismo cultural, desarrollo local.

Abstract

This article analyses the role of music bands as key agents in cultural, educational and social development in Spain, with particular attention to the Andalusian context and the case of Málaga. Adopting a qualitative and interpretative approach based on a literature review and contextual analysis, the study examines their contribution to access to music education, social cohesion and the construction of collective identity. Furthermore, it explores their connection with sustainable development and their projection within the field of cultural tourism, highlighting their role in generating experiences linked to authenticity and community participation. The results show that music bands are not only a significant element of cultural heritage, but also a strategic tool for territorial development, integrating educational, social and cultural dimensions within a single framework of action.

Keywords: music bands, non-formal education, cultural sustainability, cultural tourism, local development.

INTRODUCCIÓN

Las bandas de música han constituido históricamente un espacio clave para el desarrollo cultural, actuando como agentes de difusión, cohesión social y dinamización del entorno local. En el contexto español, y especialmente en Andalucía, el fenómeno bandístico se configura como una de las expresiones culturales más arraigadas, presente en conciertos, festividades y celebraciones, y vinculada a la vida cotidiana de la ciudadanía. En este sentido, pueden entenderse como prácticas de *community music*, al promover la participación, la inclusión y el aprendizaje colectivo (Higgins, 2012).

Desde una perspectiva educativa, estas agrupaciones funcionan como entornos de aprendizaje no formal, facilitando el acceso a la formación musical y el desarrollo de competencias como la disciplina, el trabajo en equipo o la responsabilidad. Este tipo de prácticas se alinean con los principios de la educación para el desarrollo sostenible, basada en enfoques participativos y orientados a la transformación social (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020; Burnard *et al.*, 2021).

Asimismo, las bandas de música contribuyen a la preservación y continuidad del patrimonio cultural inmaterial, desempeñando un papel relevante en la sostenibilidad cultural de los territorios (Soini & Birkeland, 2014; Duxbury *et al.*, 2017; Bonet & Négrier, 2021). En contextos urbanos como Málaga, caracterizados por un dinamismo cultural y turístico, estas agrupaciones adquieren además una dimensión estratégica, al integrarse en la oferta cultural del destino y contribuir a la generación de experiencias auténticas para residentes y visitantes (Richards, 2018; UNWTO, 2022).

En este contexto, nuestro trabajo tiene como objetivo analizar cómo las bandas de música han contribuido a la educación a través de la promoción del fenómeno bandístico en Andalucía y en España, destacando su papel como elemento imprescindible a lo largo de la historia en el fomento de una educación musical sostenible y su vinculación con la mejora turística de los territorios.

Para el desarrollo del estudio se ha adoptado un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, basado en una revisión de la literatura científica relacionada con la educación musical, la sostenibilidad cultural y el turismo. Este análisis se complementa con una aproximación contextual centrada en el caso de Málaga, con el objetivo de interpretar el papel de las bandas de música como agentes culturales, educativos y sociales en la dinamización del territorio.

DESARROLLO

Cultura, sostenibilidad e identidad territorial

La cultura se ha consolidado como un pilar fundamental del desarrollo sostenible, no solo por su impacto económico, sino por su contribución a la cohesión social, la identidad colectiva y la calidad de vida. En este sentido, los enfoques contemporáneos subrayan la necesidad de integrar la dimensión cultural en las estrategias de sostenibilidad, incorporando los valores y prácticas propias de cada territorio (Soini & Birkeland, 2014; Duxbury *et al.*, 2017).

En el contexto español, y especialmente en Andalucía, las bandas de música representan una de las expresiones culturales más arraigadas, con una presencia constante en celebraciones, rituales y eventos comunitarios. Esta participación las configura como agentes activos del desarrollo cultural local y como facilitadoras del derecho a la participación en la vida cultural, elemento clave para la cohesión social (Arnau, 2013). Asimismo, su carácter participativo favorece la implicación ciudadana y la construcción colectiva de la cultura (Bonet & Négrier, 2021).

Desde la perspectiva de la sostenibilidad cultural, estas agrupaciones contribuyen a la preservación y continuidad del patrimonio cultural inmaterial, no solo mediante su conservación, sino también a través de su adaptación a contextos contemporáneos. Su carácter intergeneracional las convierte en espacios de transmisión de conocimientos, valores y tradiciones, reforzando su papel como elemento clave en la sostenibilidad social y cultural de los territorios.

Las bandas de música como espacios de educación musical

Las bandas de música han desempeñado históricamente un papel esencial como espacios de formación musical, especialmente en contextos donde el acceso a la educación reglada era limitado. En este sentido, pueden entenderse como entornos de educación no formal, en los que el aprendizaje se produce a través de la práctica y la participación (Aragú Cruz & Martín Zúñiga, 2020; Higgins, 2012).

Más allá de la adquisición de competencias técnicas, estas agrupaciones favorecen el desarrollo de valores sociales como la cooperación, la responsabilidad y el compromiso colectivo. Tal y como señala Higgins (2012), las prácticas de *community music* se caracterizan por su carácter inclusivo y su orientación al desarrollo personal y social.

Esta dimensión educativa se alinea con los enfoques de educación para el desarrollo sostenible, que promueven modelos de aprendizaje participativos y orientados a la transformación social (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020; Burnard *et al.*, 2021). En este marco, la práctica musical colectiva se configura como una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias sociales y culturales.

Desde una perspectiva histórica, las bandas de música han actuado como precedentes de la educación musical reglada en España. Antes de la consolidación de los conservatorios, estas agrupaciones ya desempeñaban una función pedagógica fundamental, facilitando el acceso a la formación musical a amplios sectores de la población. Iniciativas como las academias de educandos vinculadas a bandas municipales permitieron formar a numerosos músicos en contextos sin alternativas educativas, contribuyendo a la democratización del acceso a la cultura (Aragú Cruz & Martín Zúñiga, 2020).

Bandas de música y turismo cultural: el caso de Málaga

En contextos urbanos con una fuerte actividad turística, como Málaga, las bandas de música adquieren una dimensión estratégica vinculada al turismo cultural. Su presencia en eventos, festividades y celebraciones contribuye a enriquecer la experiencia del visitante y a reforzar la identidad del destino.

El turismo cultural contemporáneo se orienta hacia la búsqueda de experiencias auténticas, donde la conexión con la cultura local resulta determinante (Richards, 2018). En este sentido, las bandas de música aportan un valor diferencial al integrarse en manifestaciones como la Semana Santa o iniciativas culturales como La Noche en Blanco, configurándose como elementos clave en la construcción de buenas experiencias educativas.

Este papel se ve reforzado por el dinamismo cultural de la ciudad, caracterizado por la presencia de eventos de proyección internacional, como el Festival de Cine de Málaga, y una amplia red de instituciones culturales. En este contexto, entidades como las bandas municipales, los conservatorios o las escuelas de arte contribuyen a la difusión del arte y a la participación ciudadana, consolidando un ecosistema cultural activo y accesible.

De este modo, las bandas de música no solo actúan como expresiones culturales, sino también como recursos estratégicos para el desarrollo turístico sostenible, al reforzar la autenticidad y la identidad del destino.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis realizado pone de manifiesto que las bandas de música constituyen un elemento clave en el desarrollo cultural, educativo y social tanto en entornos urbanos como rurales. A partir de la revisión teórica y del caso de Málaga, se observa que estas agrupaciones no solo desempeñan una función artística, sino que actúan como espacios de aprendizaje no formal, cohesión social y transmisión de valores culturales.

En primer lugar, las bandas de música han sido históricamente un canal fundamental de acceso a la educación musical, especialmente en contextos con limitada oferta reglada. Este papel se alinea con los enfoques de educación para el desarrollo sostenible, basados en modelos participativos y vinculados al entorno social (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020), así como con la literatura sobre *community music*, que destaca su valor en el desarrollo personal y social (Higgins, 2012).

Desde una perspectiva social, estas agrupaciones contribuyen a la cohesión y a la construcción de identidad colectiva mediante dinámicas participativas que favorecen la implicación ciudadana. En este sentido, su funcionamiento resulta coherente con las prácticas culturales participativas señaladas por Bonet y Négrier (2021), así como con la dimensión ética planteada por Kreusburg Molina (2011), basada en el compromiso colectivo.

Por otro lado, el caso de Málaga evidencia cómo estas dinámicas se integran en un contexto urbano con proyección cultural y turística. La participación de las bandas en eventos como la Semana Santa o la Noche en Blanco, junto con su vinculación a instituciones culturales consolidadas, como los museos de la ciudad, refuerzan su papel en la generación de experiencias culturales auténticas, alineadas con las tendencias del turismo cultural contemporáneo (Richards, 2018).

Asimismo, el contexto español muestra una posición destacada en el ámbito internacional, con un elevado número de bandas profesionales y una larga tradición histórica. A ello se suma la evolución de las bandas no profesionales, que han incrementado su nivel organizativo y técnico. En la actualidad, existen alrededor de 102 bandas en la provincia de Málaga, consolidándose como espacios culturales activos en entornos urbanos y rurales.

En este contexto, las academias vinculadas a las bandas han desempeñado un papel clave en el acceso a la educación musical, facilitando la formación en contextos con escasa oferta reglada y contribuyendo a la creación de los conservatorios en España (Aragú Cruz & Martín Zúñiga, 2020).

De este modo, las bandas de música se configuran como estructuras culturales, educativas y sociales fundamentales, tanto por su capacidad de generar participación como por su papel en la transmisión de valores y dinamización cultural.

No obstante, estas agrupaciones enfrentan desafíos relacionados con la adaptación a nuevos públicos, la sostenibilidad de sus estructuras y su integración en estrategias culturales y turísticas más amplias, lo que abre nuevas líneas de reflexión sobre el papel de las instituciones en su fortalecimiento.

En este sentido, resulta especialmente relevante avanzar hacia modelos de gestión cultural que reconozcan el valor estratégico de las bandas de música, promoviendo su visibilidad, profesionalización y adaptación a los nuevos contextos sociales y digitales. La incorporación de estas agrupaciones en políticas culturales y turísticas integradas puede contribuir no solo a su sostenibilidad, sino también a reforzar su papel como agentes activos en el desarrollo territorial y en la construcción de una ciudadanía más participativa y comprometida.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo ha permitido evidenciar el papel fundamental que desempeñan las bandas de música como agentes culturales, educativos y sociales en el desarrollo de los territorios, tanto en contextos urbanos como rurales. Más allá de su función artística, estas agrupaciones se configuran como espacios de aprendizaje no formal e informal, cohesión social y construcción identitaria, contribuyendo a la democratización del acceso a la educación musical y a la transmisión del patrimonio cultural.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto su relevancia en el contexto del desarrollo sostenible, al fomentar modelos de participación activa, inclusión social y vinculación con el entorno. En este sentido, las bandas de música actúan como estructuras capaces de integrar cultura, educación y comunidad, alineándose con los principios de la educación para el desarrollo sostenible y con las nuevas demandas sociales y culturales.

El análisis del caso de Málaga ha permitido, además, destacar cómo estas prácticas se proyectan en el ámbito del turismo cultural, formando parte de la identidad del destino y contribuyendo a la generación de experiencias auténticas para residentes y visitantes.

Por otro lado, el contexto español muestra un ecosistema especialmente consolidado en torno a las bandas de música, tanto en su vertiente profesional como no profesional, lo que refuerza su papel como patrimonio cultural singular y como modelo de referencia en el ámbito internacional. Esta realidad pone de relieve la necesidad de seguir impulsando estrategias que favorezcan su visibilidad, sostenibilidad y adaptación a nuevos públicos.

En definitiva, las bandas de música deben ser entendidas no solo como manifestaciones culturales tradicionales, sino como estructuras dinámicas con capacidad para contribuir activamente al desarrollo cultural sostenible, a la educación y a la cohesión social de los territorios.

REFERENCIAS

Aragú Cruz, M. D. C., & Martín Zúñiga, F. (2020). Las bandas de música y la educación popular en España: la Academia de Educandos de la Municipal de Málaga (ss. XIX y XX). *Revista Internacional de Educación Musical, 8*(1), 35–42.

Arnau, T. S. (2013). Educarse a través de la participación en la vida cultural: aprender a ser y a vivir juntos en una banda de música. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 197-208.

Bonet, L., & Négrier, E. (2021). *The participative turn in cultural policy: Paradigms, models, contexts*. Routledge.

Burnard, P., Ross, V., Hassler, B., & Murphy, L. (2021). Advancing culturally responsive music education: Developing sustainable practices. *Music Education Research, 23*(3), 295–307. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908290

Duxbury, N., Kangas, A., & De Beukelaer, C. (2017). Cultural policies for sustainable development: Four strategic paths. *International Journal of Cultural Policy, 23*(2), 214–230. https://doi.org/10.1080/10286632.2017.1280789

Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.

Kreusburg Molina, R. Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexo.* Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Richards, G. (2018). Cultural tourism: A review of recent research and trends. *Journal of Hospitality and Tourism Management, 36*, 12–21. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2018.03.005

Soini, K., & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum, 51*, 213–223. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.12.001

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

UNWTO. (2022). *World tourism barometer*. World Tourism Organization.

La recreación del Dance de Fortanete: Una actividad didáctica intergeneracional

The re-enactment of the Dance of Fortanete: an intergenerational educational activity

ELENA FORTEA MONFORTE

Universitat Jaume I

https://orcid.org/0009-0001-3249-5437

Resumen

La recreación del Dance de Fortanete (Teruel) en 2025, manifestación del teatro religioso popular perdida desde hace más de cien años, es un proyecto de gestión del patrimonio cultural de la Comarca del Maestrazgo que sitúa a la comunidad en el centro, conectando la investigación con la realidad social. Coincidiendo con la declaración del Dance como BIC en Aragón, la iniciativa utiliza la educación patrimonial para vincular a los entes educativos en un proceso intergeneracional de reapropiación del rito. Mediante una red de patrimonio compartido y la hibridación de fuentes, se activa la identidad local; una experiencia que, más que asegurar la sostenibilidad, abre la puerta a una futura recuperación.

Palabras clave: comunidad, memoria colectiva, teatro religioso popular, gestión del patrimonio, educación patrimonial.

Abstract

The 2025 recreation of the *Dance de Fortanete* (Teruel), a manifestation of folk religious theatre lost for over a century, is a heritage management project by the Comarca del Maestrazgo that places the community at its core, bridging the gap between research and social reality. Coinciding with the declaration of the *Dance* as a Cultural Interest Heritage (BIC) in Aragon, the initiative employs heritage education to engage educational entities in an intergenerational process of reclaiming the rite. Through a shared heritage network and the hybridization of sources, local identity is activated; an experience that, rather than ensuring sustainability, opens the door to a future recovery.

Keywords: community, collective memory, folk religious theatre, heritage management, heritage education.

INTRODUCCIÓN

La recuperación de las manifestaciones inmateriales en territorios rurales despoblados como la Comarca del Maestrazgo[1] no es solo un acto de nostalgia, sino una estrategia

[1] Es una comarca turolense situada en el sector oriental de la provincia de Teruel. Comprende quince municipios con una extensión total de 1.204 km^2 que agrupan a unos escasos 3.100 vecinos (Instituto Aragonés de Estadística, 2024).

de gestión cultural activa donde patrimonio y desarrollo pretenden unirse. El Dance[2] de Fortanete, manifestación del teatro religioso popular[3], permaneció silenciado desde su última representación hacia 1903, provocando una fractura en la transmisión de la memoria colectiva local. Este rito, que históricamente congregaba a la comunidad durante la Pascua de Pentecostés[4], fusionaba la devoción a la Virgen del Buen Suceso con la exaltación del origen mítico-heroico de la villa a través de una compleja estructura de escenas teatrales y mudanzas coreográficas.

El proyecto de recreación desarrollado en 2025 por el Área de Patrimonio Cultural de la Comarca del Maestrazgo nace desde los principios de la Nueva Museología, donde el patrimonio no se entiende como un objeto estático, sino como un proceso vivo que requiere de la participación comunitaria (Sánchez Giménez, 2024, pp. 19-30).

La iniciativa coincide con un marco legal de especial relevancia: la declaración del Dance como Bien de Interés Cultural Inmaterial en Aragón (Gobierno de Aragón, 2025). Esta figura de protección refuerza la necesidad de implementar estrategias de educación patrimonial que involucren a los entes educativos del territorio para evitar que la protección jurídica sea un fin en sí mismo y se convierta en una herramienta de revitalización social.

DESARROLLO

El proceso de gestión institucional de esta recreación se diseñó de tal forma que la investigación histórico-artística quedase conectada con la realidad social del Maestrazgo actual. En 2024, el Área de Patrimonio inició una línea de estudio sobre las representaciones teatrales comarcales, detectando en el texto publicado por la Asociación Cultural Ontejas realizado por Jesús Villarroya (2001) la base documental necesaria para el proyecto. De acuerdo con los documentos y planteamientos estratégicos en materia de gestión sostenible social del patrimonio, la implicación de la comunidad resulta central para que el patrimonio trascienda la mera conservación y se integre en la vida social, manteniéndose como un patrimonio vivo (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023, pp. 122-126).

La fase operativa se organizó con la colaboración de los principales centros educativos del territorio. En primer lugar, la adaptación del texto dramático del siglo XIX fue asumida por el SIES Segundo de Chomón de Cantavieja, donde el alumnado de 4º de ESO trabajó la interpretación y dramatización de las escenas teatrales del Dance[5]". El documento histórico, originalmente concebido para ser representado pero que había perdido su función práctica, fue revitalizado por los alumnos, quienes lo llevaron nuevamente a la escena, logrando además unir a la comunidad en torno a una tradición que conecta

[2] Gonzalvo Vallespí los define como "una manifestación de religiosidad popular, que se presenta como el producto de una colectividad que celebra una fiesta religiosa, siendo a su vez el reflejo y la expresión de formas políticas, sociales y económicas que se relacionan entre sí, subyaciendo en una determinada mentalidad" (2005, p.4).

[3]Se trata de manifestaciones que trascienden lo teatral para constituirse también como acciones rituales, representaciones simbólicas, y formas de lenguaje artístico colectivo. Se caracterizan por dar vida a hechos religiosos de una forma didáctica, en la cual el hilo conductor de la narración es el enfrentamiento del bien contra el mal, en el plano terrenal y en el espiritual, con el vencimiento moralizante del primero sobre el segundo.

[4] Se celebraba el domingo y el lunes de Pascua de Pentecostés. Duraba dos días y atraía a una multitud de vecinos de los pueblos de alrededor (Sánchez Giménez y Fortea Monforte, 2025).

[5] El trabajo se desarrolló en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, bajo la coordinación de la profesora Laura Domínguez, responsable también de la adaptación del texto, y de Artes Escénicas y Danza, impartida por Alicia Lahera.

con la memoria de sus antepasados. De este modo, un texto histórico dejó de ser solo un documento para convertirse en una experiencia compartida que reforzó los vínculos culturales y sociales del territorio.

En segundo lugar, el Colegio de Fortanete, perteneciente al CRA Alto Maestrazgo, asumió la dimensión plástica y coreográfica del rito. El alumnado, acompañado por sus maestras[6], elaboró los elementos decorativos de la indumentaria, creando sus propios símbolos, y participó en la ejecución del baile de "vestir el palo", intermedio dentro de la representación teatral, al ritmo de "La Pelegrina", melodía compuesta expresamente para esta ocasión por Armando Ayora. La participación intergeneracional se completó con el Aula de Adultos de la Escuela Hermanas Catalán de Ocón[7], cuyos integrantes interpretaron los "Gozos a la Virgen del Buen Suceso", aportando sentimiento devocional, esencial para dotar de autenticidad a la recreación. La infraestructura y la puesta en escena fueron posibles gracias a la cooperación del Ayuntamiento de Fortanete, de los vecinos[8] y del carpintero local, que reprodujo las espadas a partir del modelo de las originales.

Imagen 1. Alumnos del Colegio de Fortanete ensayando para "Vestir el palo".



Fuente: Comarca del Maestrazgo, 2025.

Paralelamente, se desarrolló una labor pedagógica desde el Área de Patrimonio Cultural en los centros educativos, mediante varias charlas dirigidas a explicar qué es el dance y las distintas manifestaciones del teatro religioso popular, así como la noción de patrimonio compartido entre los diferentes pueblos, destacando las similitudes culturales y tradicionales que los unen. Todo ello permitió sensibilizar al alumnado y crear una base de comprensión y respeto hacia estas tradiciones.

[6] Fue esencial el trabajo realizado por las maestras Marisol Gonzalez y Cecilia Alegre, ambas naturales de Fortanete.

[7] Resultó indispensable la implicación de la profesora Sonia Moreno.

[8] Para la ejecución de la danza de "vestir el palo" fue esencial la colaboración de Maria José Monforte, vecina del municipio.

Imagen 2. Charla en el SIES Segundo de Chomón de Cantavieja.



Fuente: Comarca del Maestrazgo, 2025.

Imagen 3. Charla en con los alumnos del Colegio de Fortanete y del Aula de Adultos de la Escuela Hermanas Catalán de Ocón.



Fuente: Comarca del Maestrazgo, 2025.

Así las cosas, la colaboración entre distintos grupos de la comunidad proveniente de los centros educativos ya mencionados, refleja los principios de la gestión sostenible social del patrimonio, destacando su carácter intergeneracional y la importancia de involu-

crar a públicos diversos en la revitalización de las tradiciones culturales (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023, pp. 124-125).

Basar el diálogo social en torno a la transición en el conocimiento y la tradición cultural locales permite compartir experiencias satisfactorias de salvaguardia y superación de las dificultades ligadas a la transmisión de elementos del patrimonio vivo, prácticas y conocimientos a las futuras generaciones, además de ayudar a las autoridades a escuchar y aprender de las comunidades, en lugar de solo apuntar a «modernizarlas» (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023, p. 89).

Esta perspectiva refuerza la idea de que la recreación del Dance de Fortanete no solo recupera memoria, sino que activa un proceso educativo y social replicable en otros contextos, preparándolo para ser un modelo de referencia en educación patrimonial.

Imagen 4. Todos los actores de la recreación del Dance de Fortanete.



Fuente: Comarca del Maestrazgo, 2025.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proyecto culminó con la recreación el 6 de junio de 2025, en esta jornada quedó demostrado que el patrimonio inmaterial puede actuar como un potente cohesionador social. Los resultados de esta acción de gestión patrimonial no se midieron desde la ortodoxia metodológica tradicional, sino a través de indicadores más cualitativos: el éxito se reflejó en la plaza de Fortanete llena, no solo de vecinos del municipio, sino de habitantes de toda la comarca, como “antaño” cuando se celebraba el Dance, y en el gran impacto mediático, especialmente en prensa escrita, con amplia difusión antes y después del evento.

Además, esta iniciativa evidenció una red de colaboración entre municipios y puso de manifiesto la calidad de la interacción intergeneracional. La recreación no fue un acto aislado de un único municipio, sino un ejercicio de patrimonio compartido a nivel comarcal, materializado visualmente en la indumentaria utilizada: los trajes de moros y cristia-

nos prestados por el Ayuntamiento de La Iglesuela del Cid, el del ángel por la Cofradía del Tremedal de Tronchón y el del demonio por el Ayuntamiento de Mirambel, convivieron en el tablado de Fortanete. Ello permitió superar la falta de materiales originales, preservando la autenticidad de la representación.

Imagen 5. La embajada del Rey moro con los trajes de Iglesuela del Cid y las espadas hechas para la ocasión.



Fuente: Comarca del Maestrazgo, 2025.

Imagen 6. El demonio del Dance de Fortanete con la indumentaria de un demonio de la Sanantonada de Mirambel.



Fuente: Comarca del Maestrazgo, 2025.

De este modo, se reforzó la idea de que el territorio funciona como un sistema de vasos comunicantes, donde la memoria y la cultura se comparten, intercambian y enriquecen colectivamente.

El impacto de la red de colaboración institucional y vecinal

La discusión de estos resultados cualitativos plantea que la gestión institucional debe ser capaz de mediar entre el rigor científico y la emoción popular. La participación de los entes educativos garantizó que el proyecto no fuera percibido como una imposición técnica, sino como un espacio de aprendizaje colectivo. La reproducción de las espadas o la decoración de sombreros por los niños devolvieron a la comunidad el protagonismo en la creación de su propia simbología.

No obstante, debe subrayarse que esta recreación es un punto de partida. La puerta ha quedado abierta, pero la transición de "proyecto educativo" a "tradición recuperada" depende de la voluntad local de instaurarlo de nuevo en la fiesta.

CONCLUSIÓN

La recreación del Dance de Fortanete en 2025 demuestra cómo el patrimonio inmaterial puede convertirse en una herramienta educativa y social. La participación de centros educativos y alumnado en la interpretación, dramatización y creación de elementos del rito permitió vincular investigación histórico-artística, aprendizaje práctico y transmisión intergeneracional, activando la identidad local y fomentando la colaboración entre municipios. Más que un proyecto puntual, esta experiencia ofrece un modelo replicable de gestión patrimonial educativa, que puede inspirar iniciativas en otros contextos. Siguiendo el enfoque microhistórico de Carlo Ginzburg (1976), el análisis intensivo de un caso pequeño permite revelar estructuras que la "gran historia" no capta directamente; Fortanete, un lugar pequeño, se convierte así en un ejemplo referente y replicable para la educación patrimonial.

REFERENCIAS

Comarca del Maestrazgo. (2025). Archivo fotográfico del Área de Patrimonio Cultural de la Comarca del Maestrazgo. Cantavieja.

Ginzburg, C. (1976). El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del siglo XVI. Barcelona: Crítica.

Gobierno de Aragón. (2025, 12 de noviembre). Decreto 127/2025, de 12 de noviembre, por el que se declaran "Los Dances en Aragón" como Bien de Interés Cultural Inmaterial. Boletín Oficial de Aragón, (225). https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1421884460606

Gonzalvo Vallespí, Á. (2005). El dance de Teruel. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses.

Instituto Aragonés de Estadística. (2024). Datos de Maestrazgo (Ficha municipal). Gobierno de Aragón. https://bonansa.aragon.es/iaest/fic_mun/pdf/30.pdf

Ministerio de Cultura y Deporte. (2023). Libro verde para la gestión sostenible del patrimonio cultural. Ministerio de Cultura y Deporte. https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/publicaciones.html

Sánchez Giménez, S. (2024). De la nueva museología en Molinos al Geoparque del Maestrazgo. Una experiencia de cultura de calidad para el medio rural. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sánchez Giménez, S., y Fortea Monforte, E. (2025). El dance de Fortanete. Museo Virtual Maestrazgo. https://museovirtualmaestrazgo.com/el-dance-de-fortanete/

Villarroya, J. (2001). El dance de Fortanete. Fortanete: Asociacion Cultural Ontejas.

El Carnaval de Miguelturra (Ciudad Real) como patrimonio histórico inmaterial en el aula: una estrategia para el desarrollo territorial y la educación cultural

The Miguelturra Carnival (Ciudad Real) as intangible historical heritage in the classroom: a strategy for territorial development and heritage education

FRANCISCO MANUEL PECO DÍAZ
Universidad de Castilla-La Mancha
https://orcid.org/0000-0002-6261-728X

Resumen

El carnaval de Miguelturra (Ciudad Real) es un caso singular de patrimonio inmaterial con alto valor identitario. Esta investigación doctoral analiza el ritual festivo y propone su transferencia didáctica. Mediante una metodología mixta (archivo y etnografía), se transforman elementos históricos, personajes y gastronomía en recursos para el aula. La propuesta integra el patrimonio local como eje curricular, fomentando el desarrollo integral del alumnado y la sostenibilidad cultural mediante la comparación con otros rituales. Así, la escuela se convierte en garante del arraigo territorial y la diversidad patrimonial en el marco del desarrollo sostenible.

Palabras clave: patrimonio inmaterial, educación patrimonial, Carnaval de Miguelturra, desarrollo territorial, transferencia didáctica.

Abstract

The Miguelturra Carnival (Ciudad Real) is a unique case of intangible heritage with profound identity value. This doctoral research analyses the festive ritual and proposes its didactic transfer. Using a mixed-methods approach (archival research and ethnography), historical elements, characters and gastronomy are transformed into classroom resources. The proposal integrates local heritage as a curricular axis, fostering the holistic development of students and cultural sustainability through comparison with other rituals. In this way, the school becomes a guarantor of local roots and heritage diversity within the framework of sustainable development.

Keywords: intangible heritage, heritage education, Miguelturra Carnival, territorial development, knowledge transfer.

INTRODUCCIÓN: EL CARNAVAL DE MIGUELTURRA COMO PATRIMONIO EDUCATIVO

El Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), lejos de ser un conjunto de vestigios estáticos o anclados en el pasado, constituye un organismo vivo que articula la memoria colectiva y la cohesión de los territorios (Prats, 2005, p. 26). En la sociedad contemporánea, la salvaguarda de estos rituales festivos se vuelve imperativa frente a la

globalización y la homogeneización cultural (UNESCO, 2003/2018, Art. 14). En este escenario, el Carnaval de Miguelturra (Ciudad Real) emerge no solo como una manifestación popular de hondo calado histórico, sino como un activo pedagógico de primer orden. Esta festividad destaca por su resiliencia histórica y la presencia de elementos distintivos como su máscara callejera, su música o su gastronomía (Vallejo, 1990, p. 173), permitiendo un enfoque interdisciplinar. Su estudio constituye el eje central de este trabajo, reconociéndolo como un espacio de acción comunitaria y transmisión intergeneracional.

Históricamente, la escuela ha operado de espaldas a la realidad antropológica local (Green, 2008, p. 21). Esta desconexión supone una pérdida crítica para la educación patrimonial, binomio fundamental en la gestión social del territorio (Fontal, 2016, pp. 433-434). Autores como Cuenca (2014) subrayan la necesidad de un enfoque territorial que convierta el patrimonio local en recurso para la formación ciudadana (pp. 87-88). Integrar el ritual festivo permite que el alumnado desarrolle un sentido de pertenencia y arraigo, esenciales para la sostenibilidad cultural (Teixeira, 2006, p. 139; Domínguez y López, 2017, p. 63).

Bajo este marco, la presente comunicación se fundamenta en una aproximación inicial al objeto de estudio desarrollada como Trabajo Fin de Máster, la cual constituye la base de una investigación doctoral en curso marcada como prospectiva (Peco, 2022, p. 75). El objetivo central de este trabajo es exponer un modelo de transferencia didáctica que convierta los hallazgos históricos y etnográficos de dicha tesis en recursos de aprendizaje con incidencia en el territorio. Mediante el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) (Mir Marín, 2018, p. 72), se propone que el alumnado actúe como agente activo en la recuperación de su memoria local. Se pretende validar cómo el uso de elementos identitarios favorece la conciencia histórica y el arraigo, en sintonía con las competencias de “conciencia y expresiones culturales” (Decreto 81/2022; Decreto 82/2022).

DESARROLLO: METODOLOGÍA Y RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL RITUAL FESTIVO

El estudio del Carnaval de Miguelturra como transferencia didáctica parte de un rescate patrimonial que trasciende la descripción festiva. Bajo la premisa del docente como investigador (Stenhouse, 1981/2003, p. 194) de su propia realidad cultural, este trabajo asume que la indagación historiográfica es el paso previo indispensable para una praxis educativa de calidad. Para dotar de rigor científico a la propuesta, la investigación se estructura en dos ejes: un marco metodológico basado en la triangulación de fuentes y la reconstrucción del fenómeno de resistencia cultural que define a esta festividad.

Marco metodológico y categorización de fuentes

Para abordar el estudio del Carnaval de Miguelturra como recurso de transferencia didáctica, se ha seguido una metodología cualitativa de corte histórico-educativo. La investigación se sustenta en la triangulación de fuentes (Massot *et al.*, 2004, p. 332), un proceso crítico para garantizar la validez científica del relato patrimonial. En primer lugar, se ha procedido a una exhaustiva investigación documental en archivos públicos y privados que conservan vestigios de este ritual. Este corpus se complementa con un análisis

hemerográfico de prensa histórica, destacando entre ellas *El Pueblo Manchego*, cuyas crónicas permiten rastrear la evolución y la resiliencia del rito en el primer tercio del siglo XX. Finalmente, se ha recurrido a la historia oral mediante entrevistas semiestructuradas a informantes clave —personas vinculadas de forma directa con el carnaval desde la década de 1930—, rescatando una memoria inmaterial que no siempre figura en las actas oficiales y que resulta vital para la construcción de la identidad local (Prats, 2001, pp. 82 - 83). La diversidad de repositorios e informantes consultados para esta investigación se sintetiza en la *Tabla 1* de este documento.

Tabla 1. Categorización de las fuentes consultadas.

Categoría de la fuente	Instituciones / Fondos consultados	Información obtenida
Archivos públicos	Archivo Municipal de Miguelturra y Archivo Histórico Provincial de Ciudad Real	Libros de actas municipales, libros de cuentas y gastos, correspondencia oficial, bandos de alcaldía, registros y normativa de orden público.
Archivos privados	Archivo del Centro de Artesanos y Obreros de Miguelturra, Archivo de la Asociación de Peñas del Carnaval de Miguelturra, Archivo personal de Francisco M. Peco, Archivo personal de Carmen Corral, Archivo personal de María Pilar Rojas.	Reglamentos asociativos, estatutos, libros de actas, libros de cuentas y gastos, facturas, fotografías y registros de participación vecinal.
Hemerotecas	Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (MECD), Biblioteca Virtual de CLM y Hemeroteca Digital de la BNE.	Discurso periodístico, crónicas de sociedad, noticias de orden público y registros iconográficos del ritual festivo.
Fuentes orales	Muestra polifónica y representativa (n=50): alcaldes del periodo democrático, Rey del Carnaval, Máscaras Mayores, miembros de peñas y vecinos de diversas generaciones.	Memoria colectiva, evolución del rito, estrategias de resistencia a la censura y procesos de transmisión intergeneracional.

Fuente: Elaboración propia.

El Carnaval de Miguelturra: resiliencia y singularidad del rito

La reconstrucción histórica, apoyada en la triangulación de fuentes descrita (ver Tabla 1), revela que el Carnaval de Miguelturra constituye un fenómeno excepcional de resistencia cultural en la posguerra española. Mientras que la normativa estatal silenciaba las carnestolendas en gran parte del país, en esta localidad manchega la figura de la máscara callejera sobrevivió bajo el amparo de la solidaridad colectiva y el ingenio popular (Valero y Vallejo, 2022, p. 20). Esta manifestación, auténtica "historia desde

abajo" (Thompson, 1989, p. 92), se caracteriza por el uso de ropas viejas o "trapos" y el rostro cubierto con una tela fina, permitiendo al individuo "dar la broma" mediante la distorsión de la voz y el anonimato (Sobrino, 2003, p. 55). Dicha práctica no solo representó un desafío simbólico al orden establecido en periodos de censura, sino que articuló un sistema de valores basado en la sátira, la libertad creativa y una cohesión comunitaria que hoy define la identidad del territorio.

En consecuencia, la singularidad de figuras rituales como el "Rey del Carnaval" o las "Máscaras Mayores", unida a la pervivencia de una cultura inmaterial específica —donde destaca la gastronomía de la "fruta en sartén"—, conforma un ecosistema patrimonial que trasciende lo meramente festivo. Este sustrato histórico ofrece un potencial educativo extraordinario para el trabajo de la conciencia histórica en el aula, permitiendo que el alumnado analice procesos de continuidad y cambio social a través de su entorno más cercano. De este modo, los datos rescatados del archivo y la memoria oral de los cincuenta informantes dejan de ser registros estáticos para convertirse en la base científica de la propuesta de transferencia didáctica que se discute en el siguiente apartado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN: HACIA UNA PRAXIS DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO INMATERIAL

La transferencia didáctica del Carnaval de Miguelturra no se plantea como un ejercicio de folclore localista, sino como un modelo de alfabetización patrimonial replicable en otros contextos rurales. Aunque el grueso de la investigación se centra en el rito "churriego", los resultados obtenidos han permitido diseñar una estrategia de intervención aplicada en diversas localidades de la provincia de Ciudad Real. Esta deslocalización del recurso permite al alumnado establecer procesos de comparación y análisis crítico sobre la identidad regional, tal y como se detalla a continuación.

La aplicación del modelo en el territorio: de la investigación a la praxis

La propuesta se articula mediante el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), donde el alumnado asume el rol de «pequeño investigador» (Mir, 2018, pp. 72-73). El diseño pedagógico no busca la mera transmisión de datos, sino generar una atracción hacia lo inédito que invite al estudiante a la búsqueda activa de sus raíces. Esta estrategia se ha trasladado con éxito a centros de localidades vecinas como material de atracción y contraste, nutriéndose de los hallazgos documentales y etnográficos sintetizados anteriormente (ver Tabla 1).

Este enfrentamiento entre la norma histórica y la vivencia actual funciona como un motor de aprendizaje; al descubrir documentos que antes eran secretos o estaban olvidados, el alumnado experimenta un conflicto cognitivo (Piaget, 1936/2003, p. 51) que transforma el patrimonio en un recurso vivo. Así, los elementos del ritual —vestuario, personajes y gastronomía— dejan de ser contenidos estáticos para convertirse en objetos de estudio que el propio alumno debe descodificar, fomentando la alfabetización patrimonial y el pensamiento crítico desde las etapas iniciales de la educación.

Discusión: sostenibilidad cultural y desarrollo del territorio

Los resultados de esta transferencia didáctica demuestran que el conocimiento del Carnaval de Miguelturra, al ser comparado con otros rituales del entorno, refuerza el sentido de arraigo y pertenencia (Teixeira, 2006, p. 135). La discusión de estos hallazgos revela que el alumnado no solo adquiere competencias en "conciencia y expresiones culturales" (Decreto 81/2022), sino que se convierte en agente activo de la sostenibilidad cultural.

Asimismo, el rol del estudiante como "pequeño investigador" involucra a familias y conocidos, generando un flujo de transmisión intergeneracional que blinda las identidades locales frente a la homogeneización de la globalización. En definitiva, el patrimonio local inmaterial actúa como un "libro de texto del territorio", donde la escuela no solo enseña historia, sino que garantiza el desarrollo territorial al formar ciudadanos que valoran, protegen y proyectan su herencia cultural hacia el futuro.

CONCLUSIÓN: LA ESCUELA COMO GARANTE DE LA MEMORIA Y EL DESARROLLO TERRITORIAL

La investigación confirma que el Carnaval de Miguelturra es un dispositivo pedagógico de alto valor estratégico. La triangulación de fuentes (ver Tabla 1) documenta el pasado y construye un presente con sentido crítico en el aula. Como balance final, se plantean las siguientes consideraciones:

- La investigación como motor docente: la figura del docente-investigador permite que el patrimonio deje de ser un contenido estático para convertirse en un "libro de texto del territorio". Este enfoque transforma al alumnado en un agente activo que, mediante la curiosidad por lo inédito, recupera y valora su propia identidad.
- Sostenibilidad y arraigo: el éxito de la aplicación de este modelo en diversas localidades de la provincia de Ciudad Real valida la escalabilidad de la propuesta. El patrimonio inmaterial, cuando se trabaja desde el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), actúa como un potente antídoto contra la desafección cultural, fomentando el arraigo y el desarrollo sostenible de las comunidades rurales.
- Prospectiva y continuidad: este trabajo no constituye un punto final, sino una fase necesaria de una investigación doctoral en curso. La validación de estos recursos didácticos abre nuevas vías para explorar cómo otros rituales festivos pueden integrarse en el currículo, garantizando que la memoria colectiva sea el cimiento de una ciudadanía más consciente y comprometida con su entorno.

REFERENCIAS

Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación,* (19), 76-96. https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2566

Decreto 81/2022, de 12 de julio. Por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, XLI, Núm. 134, 14 de julio de 2022, pp. 24354-24461.

Decreto 82/2022, de 12 de julio. Por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, XL, Núm. 134, 14 de julio de 2022, pp. 24462-24730.

Domínguez Almansa, A., y López Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(4), 49–68. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003

Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(2), 415–436. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing Limited.

Massot Lafon, M. I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida de información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Bases de la metodología de la investigación educativa* (pp. 301-356). La Muralla.

Mir Marín, J. M. (2018). Aprendizaje Basado en la Investigación. En C. Castaño Garrido (Ed.) *Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2018: Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. Actas* (pp. 72–73). Prensas de la Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/78757/files/BOOK-2019-015.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 (Edición 2018)*. UNESCO.

Peco Díaz, F.M. (2022). *¿A que no me conoces? La música como hilo conductor del carnaval democrático de Miguelturra (Ciudad Real)*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja].

Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (P. Bordonaba, Trad.; 2.ª ed.). Crítica. (Obra original publicada en 1936).

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

Prats, Ll. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35. http://ref.scielo.org/4wct22

Sobrino Pérez, J. L. (2003). *¿A que no me conoces? El increíble mundo del carnaval de Miguelturra*. Ayuntamiento de Miguelturra.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5.ª ed.). Morata. (Obra original publicada en 1981).

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos, 32*(2), 133-145. https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008

Thompson, E. P. (1989). Folklore, antropología e historia social (J. Carazo, Trad.). *Historia Social*, (3), 81–102. http://www.jstor.org/stable/40340532

Valero Cano, F., y Vallejo Cisneros, A. (2022). *La actualización del antiguo carnaval churriego*. Ediciones Malastardes.

Vallejo Cisneros, A. (1990). *Música y tradiciones populares*. Diputación de Ciudad Real, Biblioteca de Autores y Temas Manchegos.

¿Qué enseñan las ruinas de las escuelas rurales a un estudiante en educación?

What do the ruins of rural schools teach a student in education?

EUGENIO OTERO URTAZA

Universidade de Santiago de Compostela

https://orcid.org/0000-0002-1697-418X

Resumen

Esta comunicación realiza un análisis de algunas viejas escuelas rurales abandonadas, que todavía guardan objetos y acaso memoria oral, en las comarcas del interior de Lugo. El propósito es establecer su valor como un patrimonio efímero que es útil para fortalecer la conciencia histórica de los estudiantes. Se trata de reivindicar el aprendizaje práctico en los lugares donde los sucesos ocurrieron y dar valor a la construcción de narrativas basadas en experiencias que involucran sus capacidades críticas usando edificios abandonados. Se presentan tres casos diferentes que explican una historia escolar temporalmente cercana.

Palabras clave: arquitectura escolar, escuela rural, Galicia rural, patrimonio educativo, ruinas escolares.

Abstract

This paper analyzes several old, abandoned rural schools in the inland regions of Lugo, which still hold artifacts and perhaps oral histories. The aim is to establish their value as ephemeral heritage that can strengthen students' historical consciuousness. It seeks to promote hands-on learning in the places where events occurred and to emphasize the importance of constructing narratives based on experiences that engage students' critical thinking skills using abandoned buildings. Three different cases are presented that explain a school history that is temporally close.

Keywords: school architecture, rural school, rural Galicia, educational heritage, school ruins.

INTRODUCCIÓN

Hasta 1970, en que la Ley General de Educación las empezó a agrupar en localidades más grandes y habitadas, las escuelas unitarias eran todavía muy comunes en toda España, conforme la dinámica que desarrolló la Ley Moyano en 1857, de entender que una escuela era un local donde trabajaba un maestro o una maestra con un grupo de escolares. Las escuelas unitarias han venido cerrando desde entonces, y actualmente son excepcionales. Todos los escolares han sido reunidos en grandes grupos escolares o bien, en colegios rurales agrupados. Los edificios que quedaron vacíos conforme su propia circunstancia a nadie interesaron. Durante años conservaron en su interior unos viejos

pupitres inservibles, libros desechables u otro material que ya no era aprovechable en las instalaciones modernas a donde se llevaron a los escolares.

En Galicia, con una población muy diseminada, eso fue un desastre para la vida de las aldeas, que se quedaron sin infancia, en un momento en que los jóvenes empezaban a emigrar en busca de un trabajo que les proporcionase un bienestar, imposible de alcanzar en una economía de subsistencia suspendida en un pasado preindustrial. Los escolares trasladados en autobús perdían la relación diaria con el modo de producción que se desarrollaba en la familia y disminuía el fuerte apego que tenían por el lugar y el contacto continuo con una naturaleza viva, en un lugar al que todavía no había llegado la televisión.

Los grupos escolares acabaron con una cultura escolar rural de la que quedan testimonios literarios y está presente en algunas memorias de vida. No obstante, los restos materiales han interesado poco, salvo para llevarse algún objeto a un museo, pero no se estudian in situ como tal ruina, con los desechos a la vista que nadie quiere. Cada una de estas escuelas que no han sido destruidas completamente o transformadas de raíz, guardan una memoria espectral que se siente nada más entrar en su umbral. Hay ahí una narrativa que quedó suspendida al cierre de la escuela y que despierta sus fantasmas al visitar lo que todavía queda de ellas. Tiene un valor formativo imponderable para los jóvenes que se preparan para ser maestros.

LAS RUINAS ESCOLARES EN LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Hay posiblemente en la actualidad un anhelo de proteger la ruralidad, y acaso de regresar a ella (Bustos, 2009), ante el fenómeno de despoblación cuya consecuencia ha sido la pérdida de un acervo que se apegaba fuertemente al territorio, con manifestaciones diversas que se contraponía a la narración uniforme de la escuela. La cultura rural solía enfrentarse a una modernidad que presionaba sobre el *statu quo* tradicional con el que a veces los maestros y maestras tenían que enfrentarse. La escuela, en este contexto, cumplía una función transformadora de un paisaje detenido en el tiempo: hacía entrar a los escolares en un universo desconocido. No obstante, es un modelo escolar que apenas ha sido vivido por los jóvenes rurales actuales y que por supuesto es poco conocido por los estudiantes que se forman para ser el futuro magisterio.

Las ruinas escolares nos permiten atravesar el umbral del pasado y revivir una memoria que fortalece la conciencia profesional. El contacto físico con los espacios que albergan memoria despierta los mecanismos de una «vida significativa» que abren a la «conciencia histórica» (Pereira, 2021). En la medida que quedan testigos que pueda narrar ese pasado próximo, las ruinas pueden además ser objeto de diálogo intergeneracional. No es posible hacer que la historia sea un aprendizaje inseparable de la conciencia de los maestros si se presenta como una asignatura ajena a los valores morales. La historia es una lección moral (Southgate, 2013) que enseña a estar en el mundo, a comprender el paso del tiempo hasta llegar a donde estamos.

Las escuelas unitarias rurales guardan una memora relacionada con un lugar concreto, aislado y con frecuencia, actualmente deshabitado. Su estudio permite conocer mejor la relación entre la escuela y la comunidad; el liderazgo educador y la gestión es-

colar, la importancia del entorno de aprendizaje y la enseñanza multigrado; la igualdad educativa y el progreso de los escolares (Fargas-Malet y Bagley, 2022).

Las ruinas de una escuela conectan con la narrativa que construye de sí mismo un futuro docente. Un estudiante se fortalece moralmente en una visita que hace emerger su conciencia crítica y desafía los supuestos instrumentales neoliberales (Otero, 2026). Las ruinas conservan una veracidad que revela representaciones históricas que es difícil trasladar a un museo, pero que despiertan la imaginación, recomponiendo en el lugar los hechos que allí sucedieron, enlazando el conocimiento a la conciencia personal mediante un escenario histórico vivo, todavía no transformado.

Los lugares donde hubo una escuela unitaria son espacios en que los futuros maestros y maestras pueden aprender sobre el sentido que tiene la educación. ¿Qué significa alejar a unos niños de su cultura próxima? ¿Es necesario que la escolarización lleve consigo el desarraigo? ¿El grupo escolar que trabaja conforme a normativas cerradas es mejor que una pequeña e íntima escuela rural donde los afectos no se pierden y cada quien tiene una posición personal y cuidados comunitarios? El lugar importa de múltiples maneras, señala Corbett, aunque los modelos escolares sean esquemas estandarizados de rendición de cuentas y currículos centralizados (2009).

TRES CASOS DE RUINAS ESCOLARES RURALES DE LUGO

No hace mucho tiempo, el 6 de julio de 2024, un grupo de personas fuimos a visitar las ruinas de la escuela de Argimiro Rico en San Bernabé (Baleira, Lugo). Un maestro que fue brutalmente asesinado por una banda de falangistas en 1936. Su historia se hizo muy conocida (Gabriel, 2000). Aquella escuela está actualmente en ruinas, y aunque funcionó hasta ya entrada la ley Villar Palasí, el recuerdo de su etapa republicana y la labor que el maestro realizaba con los escolares quedó grabada en la memoria del lugar. Éramos un extraño conjunto de universitarios y vecinos. Nos reunió un joven doctorando que prepara su tesis sobre lo que había ocurrido en la escuela. Lo que queda, sin embargo, es muy representativo de la labor del maestro, desde el mobiliario, el encerado y la parte superior de la escuela donde preparaba a algunos escolares para que entrasen en la Escuela Normal o el Instituto. Sus inquietudes culturales le llevaron a crear un grupo de teatro y los vecinos le consultaban sobre sus decisiones para mejorar las cosechas o, a falta de un médico, a tratarse una dolencia. Aunque no se llevaba bien con el párroco, era católico y le costó mucho retirar los crucifijos de las aulas cuando se lo exigieron las autoridades republicanas, pero nada impidió su asesinato.

Imagen 1. Un detalle del estado actual de la escuela de San Bernabé (Baleira, Lugo) donde Arximiro Rico fue maestro durante los años de la Segunda República. Algunos de los pupitres que todavía se conservas entre estos restos fueron construidos por sus propias manos.



Fuente: Fotografía del autor.

Las antiguas escuelas unitarias están ya en un proceso casi completo de pérdida. En algunas porque el saqueo las ha vaciado de espectros que puedan avivar la imaginación y la capacidad de conectar con el pasado. En otros casos han sido transformadas y arregladas para otros usos, pero las escuelas vacías y en ruinas son un instrumento muy valioso para la formación de los maestros. Otro ejemplo muy diferente al de San Bernabé es la escuela de Matodoso en la Terra Chá. Durante el franquismo se desarrolló en esta comarca un proceso de colonización que creó cuatro poblados cuyo urbanismo contrastaba fuertemente con la arquitectura tradicional. Es una arquitectura racionalista que fue muy similar en los 300 pueblos creados por el Instituto Nacional de Colonización por toda España. Estaba inspirada en "el modelo del fascismo italiano de construcción de poblaciones modernas" (Martínez, 2025, p. 85) y sus moradores vivían bajo un estricto control social. En el caso de Matodoso el edificio tenía una sala para las niñas y otra para los niños, así como una vivienda del maestro. Hace tiempo que los pocos niños que viven en el lugar asisten a un grupo escolar en una localidad más grande, y la escuela está abandonada. Este lugar de nueva creación tuvo la fuerte impronta de un sacerdote, Ramón Rodríguez González, que fue quien creó la parroquia en 1958. Fue el líder de su vida social y cultural durante cuarenta años y su personalidad se reflejó en la actividad escolar que tenía una fuerte impronta nacional-católica. Es un lugar visitado anualmente por los estudiantes del Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza, de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, que establecen una narrativa sobre cómo se creó el lugar y aquí representaron una recreación de la gimnasia de aquella escuela.

Imagen 2. Estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, haciendo una representación sobre la educación franquista en la escuela de Matodoso, 11 de septiembre de 2021.



Fuente: Fotografía del autor.

La tercera escuela de referencia que consideramos es el grupo escolar de Vilardíaz en A Fonsagrada. Es el municipio de mayor extensión territorial de Galicia y, a su vez, por ser un espacio rural muy extenso tenía, antes de 1970, un número de escuelas unitarias que cumplía las exigencias de la ley Moyano: están actualmente registradas 29, algunas restauradas para otras actividades de la comunidad y la mayoría en ruina. A partir de 1970, estas escuelas empezaron a suprimirse y se crearon dos grupos escolares fuera de la villa: Paradavella y Vilardíaz. Este último, cuya construcción fue autorizada en 1983, fue cerrado en 2009, cuando pasó de cinco a tres escolares, y sufrió de inmediato un ataque de vandalismo. Actualmente el municipio solo mantiene el grupo escolar que está en la cabecera del municipio al que son transportados los escolares con rutas que a veces cubren 20 kilómetros. Quizá lo más extraordinario es que a principios del siglo XIX era el noveno municipio más poblado de Galicia y que en 1930 aún contaba con 17.000 habitantes. Hoy cuenta con 3.082. Esta despoblación hace que el municipio posea un notable conjunto de ruinas para explicar su historia. En el caso de esta escuela, sorprende el abandono de una construcción tan reciente, rodeada de maleza. Está en un punto de comienzo de varias rutas de senderismo del municipio, e impresiona a los excursionistas la aparición de un grupo escolar tan arruinado en un lugar despoblado. Es un ejemplo del desarrollismo escolar que cerró escuelas unitarias para crear concentraciones escolares que ahora están abandonadas.

Imagen 3. El grupo de Vilardíaz en Fonsagrada cerró sus puertas por falta de niños en 2009. Su deterioro aún guarda una memoria viva de un despoblamiento reciente.



Fuente: Fotografía del autor, 21 de febrero de 2026.

La presencia de estas escuelas yermas en el campo, como una parte del argumentario de esa España vaciada, es una violencia lenta que se hunde en el paisaje (Vorbrugg, 2022). Visibiliza el desastre de la desafección de los espacios rurales y la necesidad de imaginar si ese abandono puede tener un renacimiento. Hay sin duda movimientos que intentan *resituar lo rural* (Castelló, 2023) y en algunos lugares, aparecen neo-rurales, con proyectos novedosos y empeño por recuperar la vida de los pueblos, pero ese también será otro tiempo —y otro paisaje— y tendrá sus propios procesos. Mientras, es conveniente aprender de lo que comunican las escuelas en ruinas a nuestros estudiantes.

CONCLUSIONES

Los tres ejemplos explican una evolución de la historia escolar rural en un territorio administrativamente delimitado. La decadencia de la primera escuela está situada en el principio de la reacción franquista al esplendor pedagógico de Segunda República, la segunda se inscribe en el marco de una utopía totalitaria, y la tercera en el exceso de optimismo del desarrollismo tardofranquista que conduce a esos espacios escolares vacíos. Un repaso por esas escuelas permite construir una narración histórica coherente, más viva que una explicación en el aula. Experimentar el lugar, más allá de la documentación en papel o digital, es un aprendizaje esencial para avivar la conciencia de los educadores. Las ruinas de una escuela conectan muy bien la narrativa interna de los futuros maestros con sus ideales manifestados sobre la educación. La visita no es un simple proceso de instrucción, un ejercicio académico. El resultado es que la experiencia enciende las luces de la conciencia histórica. Suscita un conjunto de preguntas que necesitan ser respondidas.

REFERENCIAS

Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.

Castelló, E. (2023). The resituated rural: exploring narratives beyond the empty Spain. *Journal of Spanish Cultural Studies*, *24*(4), 529-544.

Corbett, M. (2009). Rural schooling in mobile modernity: Returning to the places I've been. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, *24*(7), https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/24-7.pdf.

Fargas-Malet, M. y Bagley, C. (2022). A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, *21*(5), 822–844.

Gabriel, Narciso de (2000). Vida e morte dun mestre republicano. *Sarmiento. Anuario*

Galego de Historia da Educación, 4, 9-38.

Martínez Rubio, J. (2025). Pueblos fantasma y pueblos de colonización: espectros de la modernidad franquista en Brais Lamela y Millanes Rivas. *Brumal*, *XIII*(1), 83-105.

Otero-Urtaza, E. (2026). Historical consciousness and pedagogy of place in teacher education. En N. Mead (ed). *Historical consciousness within teacher education: interdisciplinary synergies in a neoliberal world*. Routledge (en prensa).

Pereira, Pedro T. (2021). Historical Memory for Education: A Combined Intergenerational Educational Experience. *European Journal of Teaching and Education*, *3*(3), 35-44.

Southgate, B. (2013). *Why bother with History? Ancient, modern, and postmodern motivations*. Routledge.

Vorbrugg, A. (2022). Ethnographies of slow violence: Epistemological alliances in fieldwork and narrating ruins. *Environment and Planning C: Politics and Space*, *40*(2), 447-462.

Una microescuela como comunidad educativa

A micro school as an educational community

Mª JESÚS LLINARES CÍSCAR
Universitat de València

ESTHER GASCÓN LLINARES
Universitat de València

Resumen

Esta comunicación es un Estudio de Caso donde se describe un ejemplo de escuela rural, la microescuela Bordería (1961-1971). Escuela que desarrolló una educación mixta que estuvo unida a su entorno y a la vida cotidiana de los escolares e hizo posible el establecimiento de nuevas relaciones entre la comunidad educativa y los vecinos de la pedanía del Teularet, perteneciente a la población de Tavernes de la Valldigna. Escuela construida con materiales modernos adaptados al medio ambiente, rodeada de algarrobos y olivos, que poseía una biblioteca que contribuyó e impulsó el desarrollo cultural de esta zona.

Palabras clave: microescuela bordería, educación mixta, comunidad educativa.

Abstract

This communication is a Case Study where an example of a rural school, the Bordería micro-school (1961-1971), is described. A school that developed a mixed education connected to its surroundings and the daily lives of the students, making it possible to establish new relationships between the educational community and the neighbors of the Teularet district, part of the town of Tavernes de la Valldigna. The school was built with modern materials adapted to the environment, surrounded by carob and olive trees, and had a library that contributed to and promoted the cultural development of this area.

Keywords: bordería micro-school, mixed education, educational community.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del estudio fue describir algunas características de la microescuela Bordería (instalaciones materiales, metodología, actividades), que permitieran a través de la documentación oficial, prensa periódica, fotografías, y entrevistas, identificar rasgos de identidad y estilos educativos relacionados con el edificio y con la aplicación de una metodología activa en contacto con el entorno, que contribuyó a la formación de la personalidad de la pedanía del Teularet.

Para su desarrollo se seleccionaron tres elementos: el edificio, la metodología, y la biblioteca escolar como centro cultural de referencia. Elementos considerados importantes para comprender el fenómeno cultural y educativo que desarrolló la microescuela en esta zona.

En su análisis constatamos, que durante la década de los años sesenta del siglo XX, apareció en la sociedad una mayor concienciación para adecuar el sistema educativo a las necesidades socioeconómicas de la nación. Por eso, en 1964, en el primer Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967, se afirmaba que "la mayor o menor prosperidad económica de una sociedad estaba determinada por el grado de educación alcanzado" (Comisaría del Plan de Desarrollo, 1963, p. 289).

De igual forma, en el III Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca en 1964, se profundizó en la importancia de la educación y de las inversiones realizadas en la enseñanza, para el desarrollo y el progreso de los pueblos. Aspecto que hizo que se diera relevancia a la construcción de las microescuelas para potenciar las escuelas rurales, y contribuir al desarrollo de la educación en los sectores más desfavorecidos.

La microescuela se utilizaba como un recurso de emergencia para solucionar los problemas escolares que tenían planteados las poblaciones. Puesto que su reducido presupuesto, al utilizar materiales de rápida construcción y económicos, que respetaban las condiciones higiénico-pedagógicas, hacía que los municipios no presentasen inconvenientes para su creación. De esta forma, en "una superficie de dimensiones reducidas se construía un aula capaz de albergar cuarenta y dos alumnos, cumpliendo todos los requisitos técnicos y pedagógicos, por lo que se consideraba un ejemplo excelente de aula mínima moderna" (Plan Nacional de Construcciones Escolares, 1960, p. 25).

Todo esto ocurría en un tiempo donde eran limitados los edificios y escasos los medios materiales en que se encontraban las escuelas. En este contexto, encontramos que Tavernes de la Valldigna no contaba con ningún centro educativo propio, ya que las escuelas estaban situadas en edificios particulares habilitados con escasas condiciones, (Memoria para la subvención de la microescuela, 1957). Pero en cambio, no ocurría lo mismo con la microescuela creada en 1961, en la zona de la pedanía del Teularet. Escuela unitaria mixta de un solo maestro que se ubicó en un edificio construido con fines educativos, que tenía resuelto los problemas de espacio, ventilación, e iluminación, en una época en la que la mayoría de las escuelas lo incumplían (Plan Nacional de Construcciones Escolares, 1960).

La microescuela fue un elemento importante en la escuela rural, porque "el edificio escolar con sus rincones, espacios y mobiliario, es considerado como un elemento activo que conforma la experiencia de la escuela, al ser los objetos físicos y materiales, decisivos para la intermediación social y cultural", (Hernández, 2002, p. 225), ya que "el espacio escolar no es neutro, sino que recoge en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y de las relaciones sociales, de y entre quienes lo habitan" (Viñao, 1993, p.19).

En este sentido, las instalaciones escolares aportaban una valiosa información sobre la evolución de la vida de la escuela, porque formaban parte del patrimonio educativo. Aspecto que ayudaba a reconstruir la memoria educativa de cada generación de alumnos, al ser el local de la escuela, recordado como un espacio donde se combinaba la arquitectura y la pedagogía, porque era un lugar de memoria histórica, social e individual (Escolano, 2007).

CONSTRUCCIÓN DE LA MICROESCUELA BORDERÍA: EL EDIFICIO

La elevada dispersión de la población rural que vivía en caseríos y masías en los alrededores de la parte este de la ciudad de Tavernes de la Valldigna, dio lugar a que en junio de 1959, la Junta Local de Primera Enseñanza (Libro de Actas Junta Local Enseñanza Primaria,1959, T. I, p.112) y el Ayuntamiento, acordaran la creación de una nueva escuela mixta o microescuela y vivienda para maestro en la zona del Teularet, con el objetivo de poder atender al número de escolares tan elevado que vivían en las casas de campo (*Levante*, 5 junio 1959), y terminar así con el:

Grave problema que existe para los niños que habitan en el despoblado sector de la Venta de Bordería, ya que para poder asistir a la escuela de la ciudad tienen que recorrer dos kilómetros a pie con el peligro de sufrir accidentes debido a su corta edad y al enorme tráfico que existe por la carretera de carros, camiones (Expediente n.º 56, 217/56, 1959).

Para su realización el Ayuntamiento aportó el solar. Su construcción fue realizada por el Departamento de Cultura de la Diputación Provincial de Valencia, Patronato de Educación Rural (Memoria del Proyecto microescuela,1960).

La obra quedó finalizada el 9 de febrero de 1962, aunque fue inaugurada oficialmente sin terminar, el 30 de noviembre de 1961, para que los escolares pudieran empezar el curso sin retraso (*Levante,* 30 noviembre 1961).

Su construcción siguió las instrucciones de la Circular del Gobierno Civil de la provincia de Valencia, publicada el 27 de agosto de 1959, en donde se especificaba que el emplazamiento del edificio escolar y sus relaciones con el orden urbanístico de la zona, tenían que responder a unos patrones culturales y pedagógicos, porque el niño lo iba a interiorizar y a aprender (Escolano, 1994).

En la obra se usaron materiales de rápido montaje adaptados al medio ambiente en relación al clima y al paisaje, utilizando “teja árabe en la techumbre, el ladrillo rojo en cara vista en la fachada posterior y lateral. La carpintería de madera de pino. El vidrio de los cristales doble” (Memoria del Proyecto microescuela. 1960).

El edificio escolar era de planta rectangular, dividida en dos partes que estaban comunicadas por un pórtico que daba acceso a la clase y a la vivienda de la maestra. El aula era espaciosa y tenía cinco ventanales en la parte derecha de la entrada principal, por donde se podía contemplar el paisaje y la naturaleza. También contaba con tres ventanas altas en la parte izquierda, dando una mayor iluminación y ventilación al aula.

En la fachada principal del edificio había un porche y una pérgola con plantas enredaderas, creando un espacio de sombra que permitía mantener el fresco durante los días calurosos, y protegerse de las inclemencias del tiempo. Todo el edificio estaba decorado con plantas, que la comunidad escolar, junto con los vecinos de la pedanía, cuidaba, haciendo que se sintiesen orgullosos de pertenecer a la comunidad educativa de Bordería, al formar parte y ser protagonistas de las actividades que allí se desarrollaban.

Por eso, la visión que se tenía desde fuera al contemplarla no era la de un edificio escolar, sino la de un chalet, al ser espaciosa luminosa y rodeada de algarrobos y olivos.

Además, contaba con un espacio exterior con columpio para los más pequeños, que permitía hacer actividades al aire libre donde los escolares podían jugar y correr.

UN NUEVO ESTILO DE ESCUELA

La microescuela Bordería, era una escuela mixta, en un tiempo donde este tipo de enseñanza no estaba permitida. Escuela donde los niños y niñas aprendían las cosas de la vida, y conocían la historia de su tierra a través de la experiencia con el contacto directo con su entorno y con las vivencias de los vecinos. Porque desconocer esto era estar en el camino de no disfrutarlo y perder un bien natural de la historia y de la cultura de su comunidad.

Un nuevo estilo de escuela que utilizaba el entorno natural como espacio donde desarrollar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Y así, se aprendía primero a observar y a escuchar la naturaleza que rodeaba la *Escoleta*. Pasando después a la expresión oral, donde se comentaba lo que sentían y escuchaban en sus familias y en los vecinos. Finalmente, se pasaba a la producción de textos personales, al ser importante conocer las "experiencias que conducen a la adquisición de conocimientos y a la aplicación de los mismos, para las soluciones de problemas vitales" (De la Orden, 1966, pp. 2-4).

La escuela unitaria mixta Bordería realizó una clara función divulgadora de la cultura dentro y fuera de la comunidad educativa del Teularet. Propició la intervención de los vecinos de esta pedanía en la dinámica de las actividades escolares, dando un nuevo impulso y un nuevo estilo a la enseñanza-aprendizaje, al conseguir que todos los habitantes fuesen miembros y protagonistas activos de todo lo que allí se hacía.

La E*scoleta,* tal y como la llamaban, consiguió que se valorara la educación y la cultura para el progreso de las personas. Fue el puente que unió la vida de los escolares con la vida adulta de los vecinos del Teularet al acercar la cultura a todos.

CENTRO DE REFERENCIA DEL TEULARET: LA BIBLIOTECA BORDERÍA

La Biblioteca escolar era el centro neurálgico de la microescuela, y espacio que se convirtió en el núcleo cultural de la pedanía. En ella se encontraban libros de lectura y obras temáticas adaptadas a los niveles de edad de los escolares. Así como, libros de divulgación profesional y material didáctico para alumnos, docentes y vecinos de la pedanía.

Su diseño y organización estaba basado en el libro *La Biblioteca en la escuela* (Pérez,1965). Obra que sirvió para potenciar y dar a conocer la importancia y las ventajas de tener una buena biblioteca para poder conseguir buenos lectores. Motivo que hizo, que se distribuyera su espacio en secciones temáticas, quedando reflejado en el *Registro de la Biblioteca escolar* (Talens, 1967). En él se anotaban los depósitos y los préstamos de libros. Los escolares eran quienes se encargaban de dar este servicio, con el objetivo de que fuesen responsables de su mantenimiento.

El préstamo de libros estaba pensado, no solo para potenciar en el alumnado el hábito lector y ser un medio que proporcionara material para la construcción y el desarrollo del proceso de aprendizaje. Sino también, para atender las necesidades de los vecinos que buscaban información para ampliar su cultura.

El lema que reinaba en esta institución era informar y formar, al proporcionar la capacidad de acceder a la información, pero también el saber hacer uso de ella actuando como memoria del pasado, recogiendo, conservando y dando acceso a materiales relacionados con la historia y las tradiciones de este territorio.

La biblioteca Bordería fue un lugar de encuentro y ocio para las familias y vecinos, al realizar actividades culturales como tertulias de libros, charlas-coloquio y conferencias de profesionales sobre temas educativos y culturales.

Una biblioteca escolar que a través de la cultura y del ocio de la lectura, acercó e integró en la comunidad educativa a las familias y vecinos de esta pedanía.

CONCLUSIONES

En estos años donde la educación no tenía valor para los padres, el trabajo docente desarrollado en esta escuela rural, junto con las condiciones del edificio escolar, grande, luminoso y en contacto con la naturaleza, permitió demostrar la importancia que tenía la educación como instrumento de desarrollo humano y de regeneración social.

Pero también, su actividad cultural y educativa junto con su biblioteca, cambió el concepto social que se tenía de la escuela, en una época donde todo lo relacionado con la enseñanza de la cultura de leer y escribir estaba poco valorado socialmente.

La microescuela Bordería, fue una escuela que estableció nuevas formas de relaciones socioculturales dentro de la comunidad educativa y fuera de ella, porque todos eran parte y protagonistas de sus enseñanzas, constituyendo una auténtica comunidad de aprendizaje en una época de gran dificultad para reconocer el valor de la educación.

Escuela unitaria mixta que desapareció por la descolonización progresiva que afectó a la zona del Teularet. Microescuela que nos ayuda a comprender la realidad educativa de la escuela rural, y la trayectoria histórica del papel de los docentes en el proceso educativo. Porque no tenemos que olvidar de dónde venimos para poder tener referencias, y con ellas, explicar la realidad actual de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Orden, A. (1966). Programas, niveles y trabajo escolar. *Vida Escolar,* 53, p.2-4.

Diario *Levante*, 5 junio 1959; y 30 noviembre 1961. BUV.

Escolano Benito, A. (1993-1994). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, p. 97-120.

Escolano Benito, A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Ed. Junta de Castilla León.

Expediente n.º 56, 217/56, (1959). Caja B-232. AMTV.

Hernández Díaz, J.M. (2002). Etnografía e historia material de las escuelas. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada.* Valencia. Tirant lo Blanch, p.225-246.

Libro de Actas Junta Local Enseñanza Primaria. Tomo I, 112. AMTV.

Memoria del Ayuntamiento para la solicitud de la subvención de la microescuela. (1957). Expediente 80, Caja B-232. AMTV.

Memoria del Proyecto de microescuela con vivienda para el maestro. E-Fomento 9.4.4

Instrucción Pública, Caja 7,1961-68. Documento nº1. (Diciembre 1960). ADV.

Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967. Comisaría del Plan de Desarrollo. Madrid, (1963).

Pérez Rioja, J.A (1965). *La biblioteca en la escuela.* Comisaría de Extensión Cultural. Ministerio de Educación Nacional. Madrid.

Plan Nacional de Construcciones Escolares. Operación escuela (1960). Ministerio de Educación Nacional. Madrid.

Pulpillo Ruiz, . (1967). *Nuestras escuelas de maestro único*. CEDODEP.

Talens Magraner, M.D. (1967). *Inventario Escuela Nacional mixta Bordería*. Caja B-232. AMTV.

Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. H*istoria de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 12-13, pp.17-74.

La "Escuela Pepín Rodríguez" y su impacto en el territorio

The "Pepín Rodríguez School" and its impact on the territory

CARMEN DIEGO PÉREZ
Universidad de Oviedo
https://orcid.org/0000-0002-4746-2670

MONTSERRAT GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo
https://orcid.org/0000-0002-6790-347X

Resumen

La escasez de escuelas en Asturias fue paliada hasta la segunda mitad del siglo XX por benefactores que las construyeron a sus expensas, especialmente en zonas rurales con población muy dispersa. Investigamos la historia de la casa-escuela construida en 1910 por el emigrante José Rodríguez Fernández (1866-1954), "Pepín Rodríguez", enriquecido en Cuba. Proporcionamos datos de las sucesivas trasformaciones del edificio desde su inauguración, describiendo las infraestructuras de las que dispuso, para dilucidar en qué medida y en qué fechas pudiera considerarse escuela vinculada al Ave-María de Granada y cómo los cambios legislativos en educación provocaron su cierre en 1991.

Palabras clave: escuela rural, enseñanza primaria, edificio escolar, Asturias.

Abstract

The shortage of schools in Asturias was mitigated until to the second half of the 20th century by benefactors who built them at their own expense, especially in sparsely populated rural areas. We investigate the history of the schoolhouse built in 1910 by the emigrant José Rodríguez Fernández (1866-1954), known as "Pepín Rodríguez", enriched in Cuba. We provide information on the successive transformations of the building since its inauguration, describing its infrastructure, to determine to what extent it could be considered a school linked to the Ave-María de Granada, and how legislative changes in education led to its closure in 1991.

Keywords: rural school, primary education, school building, Asturias.

INTRODUCCIÓN

"Pepín Rodríguez", José Rodríguez Fernández (1866-1954), emigrante en Cuba enriquecido con varias empresas tabaqueras, construyó y sostuvo, en la entonces zona rural asturiana, la casa-escuela para niños de Colloto (Oviedo) de la que presentamos una concisa historia desde su apertura en enero de 1911 hasta 1991.

Las escuelas construidas con capital procedente de América ayudaron a la escolarización y han sido objeto de varias investigaciones (Castrillo, 1926; Morales, 1987; Álvarez, 1991; Cuenca, 2003; Prieto, 2010, 2024 y 2025; Mato, 2012) que estudian la filan-

tropía que manifestaron los emigrantes asturianos al facilitar la enseñanza a sus paisanos o bien el interés arquitectónico del edificio y su conservación. Estos estudios no describen o analizan la permanencia en el tiempo de la escuela, ni los avatares o los modelos de enseñanza aplicados en cada momento. Por tanto, nuestro primer objetivo es dar cuenta del tiempo de actividad de esta escuela y sus modificaciones legales, dado que la historia de las construcciones escolares suele hacerse desde una óptica cuantitativa, atendiendo en general a la expansión o incremento de estas. El segundo objetivo es conocer el edificio como continente de la acción didáctica para dilucidar si fue una escuela vinculada a la obra educativa de Andrés Manjón —el Ave-María— como señalan Palma (2003) y García López (2004).

METODOLOGÍA

Localizada e identificada previamente la documentación sobre la "Escuela Pepín Rodríguez" en el Fondo Fermín Canella (Diego y González, 2007), la fase heurística se completó consultando y recuperando expedientes en:

- Archivo Municipal de Oviedo (AMO), Archivo Histórico de Asturias (AHA), Archivo Histórico de la Universidad de Oviedo (AUO), Registro de Asociaciones del Principado de Asturias y Biblioteca de Asturias.
- Las bases de datos Gazeta y Boletín Oficial del Estado para la normativa legal.
- La prensa de la época y en estudios bibliográficos y hemerográficos.

Reunidas estas fuentes primarias y secundarias hemos procedido a analizarlas, interpretarlas y evaluarlas para construir la historia de este centro de enseñanza.

UBICACIÓN Y ENTORNO DE LA "ESCUELA PEPÍN RODRÍGUEZ"

La "Escuela Pepín Rodríguez" fue construida en 1910, a unos cinco kilómetros de la capital asturiana, en un barrio de Colloto (Roces), en una finca cedida por su tío materno Antonio Fernández Roces, quien lo llevó a Cuba cuando tenía 9 años, encargándose de su formación, tanto en la isla como en Estados Unidos.

Colloto, atravesado por el río Nora y situado en una fértil llanura poblada entonces de pumaradas, contaba con la fábrica de sidra achampanada "Cima", de cerveza "El águila negra" y otra de celuloide y formaba parte del cinturón industrial de Oviedo, al estar conectado por carretera y por tren. Allí "existían fábricas donde se ganaban jornales, una iglesia donde se practica la fe, laborando las tierras los labradores comen. Aquí hace falta una escuela" (Rivero, 1912) y Pepín Rodríguez la construyó. De este pasado quedan en la actualidad las dos fábricas de bebidas que están consideradas patrimonio industrial y este edificio escolar, que es uno de los 120 declarados en 2015 bien de interés patrimonial del Principado de Asturias[1]. Actualmente, por su crecimiento demográ-

[1] Véase Resolución 16-2-2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte por la que se incluye en el Inventario del Patrimonio Cultural de Asturias una selección de 120 escuelas de interés patrimonial existentes en Asturias, *Boletín Oficial del Estado,* 28-4-2015.

fico y urbano, Colloto está incorporado a la trama urbana de Oviedo, pues esas actividades industriales transformaron la economía de los residentes.

En enero de 1911 comenzó la actividad en la "Escuela Pepín Rodríguez" lo que implicó escolarizar, según sus estatutos, a 60 varones desde los 8 hasta los 16 años o hasta los 18 para los que no tuvieran un buen rendimiento académico. De la construcción de esta escuela se benefició también el Ayuntamiento de Oviedo que estaba obligado a construir, custodiar y conservar escuelas públicas y así no tuvo que atender las necesidades escolares de Colloto hasta el último tercio del siglo XX, cuando al entrar en vigor de la Ley General de Educación fue necesario modificar la estructura arquitectónica y la organización pedagógica de los centros educativos, concediéndose a esta escuela "los beneficios correspondientes para que la construcción del Colegio 'Escuelas Pepín Rodríguez' cuyo actual edificio precisa de modo decisivo reforma y ampliación, pudiera ser una pronta realidad, cual lo reclama la demanda social de puestos escolares"[2].

EL EDIFICIO: PATRIMONIO ESCOLAR TRANSFORMADO

La casa-escuela fue proyectada en octubre de 1909 por el arquitecto municipal de Oviedo, Juan Miguel de la Guardia Ceínos, con dos plantas, la vivienda en la superior y el aula, una biblioteca y sala de juntas en la planta baja. El aula contó con luz natural bilateral proporcionada por cinco ventanas –tres y dos en los lados más largos del rectángulo– con sus respectivos montantes, que garantizaban la ventilación natural y la higiene cuando el aula estaba ocupada. También tuvo luz artificial proporcionada por la fábrica de sidra de José Cima. Desde el aula se accedía directamente a la biblioteca y al patio cubierto adosado a la fachada oeste, en el que se instalaron los inodoros con agua corriente y, desde este, al patio donde se ubicaron lavabos.

Un jardín rodeaba al edificio, en el que se plantaron árboles y arbustos tanto de adorno como frutales con dos finalidades, según el primer maestro Manuel Nicolás Sánchez Fresno (1897-1921): acostumbrar a los niños a respetar las propiedades ajenas dentro de la escuela de modo que jugasen sin coger la fruta —prácticas de educación cívica y derecho— y explicar nociones de agricultura —prácticas de ciencias naturales y agricultura—.

La escuela se completó con materiales didácticos propios de la pedagogía del Ave-María proyectados por el citado maestro, que conocía la pedagogía manjoniana[3] por haber sido becado y dibujó en el cobertizo "Rayuela, tabla pitagórica, mapa de España (reinos), de América (estados), de Asturias (ferrocarriles), de Cuba (departamentos). Problemas gráficos, números romanos, signos de aritmética, figuras geométricas, etc."[4]; medios de instrucción que completó con el mapa de España en cemento en el patio en 1917, autorizado por Pepín Rodríguez.

[2] Inspección Técnica de Educación de la Delegación Provincial de Oviedo del Ministerio de Educación y Ciencia del 22 de diciembre de 1978. Expediente 1199-790916. 2-1-105-1 (AMO).

[3] Sánchez publicó en 1910, *Memoria de una visita a las escuelas de Ave María en Granada* y artículos en los que evidencia su conocimiento de esta pedagogía como: El P. Manjón redentor de la raza gitana. *El distrito universitario. Semanario de primera enseñanza* (21-8-1914). p. 1.

[4] Carta del 18-4-1911 de Sánchez Fresno a Fermín Canella (AUO).

Reestructuración del edificio y conversión en fundación benéfico-docente

Esta casa-escuela fue modificada en 1931 para tener un aula más y acercarse mejor a la graduación de la enseñanza. El proyecto fue obra del arquitecto municipal de Oviedo entre 1911 y 1921 y arquitecto director de construcciones escolares Julio Galán Carbajal. Con esta reforma desaparecieron los elementos pedagógicos propios de la pedagogía manjoniana al construirse una biblioteca y más inodoros en lo que era el patio cubierto[5].

Ese año Pepín Rodríguez puso en marcha en París la solicitud para clasificar esta escuela particular como fundación benéfico-docente, condición obtenida en 1935 (González, 1998), invirtiendo 400.000 pesetas en Deuda Pública del Estado para su mantenimiento.

La escuela se transforma en nacional unitaria

Al proporcionar enseñanza gratuita sustituyendo a una escuela nacional –que no había entonces en Colloto–, la Fundación "Escuelas Pepín Rodríguez" pudo beneficiarse en años posteriores de algunas subvenciones del Ministerio de Educación Nacional, recibiendo 5.000 pesetas en 1948 por las dos secciones que tenía y, finalmente, fue inscrita como escuela subvencionada en 1952 y como escuela nacional unitaria de niños en régimen de Consejo de Protección escolar en 1955.

La escuela aspira a ser colegio de Educación General Básica

Este centro se fue quedando pequeño para responder a la demanda de escolarización en Colloto, de modo que el presidente de la Fundación "Escuelas Pepín Rodríguez" impulsó su ampliación para impartir la Enseñanza General Básica y llegar a ser un centro completo de ocho unidades para 280 puestos escolares. La Inspección Técnica de Educación de la Delegación de Oviedo dio luz verde a esta transformación en 1972 porque había crecido la población escolar y así se solucionaba el problema de escolarización en esta zona y esa ampliación reduciría el número de unidades que debía construir el estado, razonaba la inspectora. Este expediente se retrasó en el proceso administrativo y a este obstáculo se unió en 1974 el informe del Delegado Provincial de Educación de Oviedo avisando de que procedían a la concentración escolar de Colloto en uno de los colegios comarcales de la zona rural de Oviedo (AHA); no obstante, esta obra al resolver los problemas de escolarización en la zona fue considerada de interés social y subvencionada por el M.E.N. en 1978. Mientras se realizaba la reforma y ampliación, esta escuela fue autorizada a impartir la primera etapa de E.G.B.

En este proceso, la Fundación Collotense de La Habana, que ejerció el Patronato desde 1935, suscribió créditos para mejorar el edificio y construir otro que albergara varias aulas lo que provocó su endeudamiento con el banco Hipotecario de España, quien finalmente decidió subastar el edificio.

El Ayuntamiento de Oviedo consignó cincuenta millones de pesetas en los presupuestos de 1991 para adquirir ambos edificios, proyectando instalar la Escuela Municipal

[5] Expediente 1299-310012. Signatura 3-2-9-17 (AMO).

de Música. Finalmente, compró los inmuebles por cerca de veinte millones de pesetas, calculando que adecuarlos para escuela de música costaría otros 75 millones (AHA). Esta compraventa por menos de los cuarenta millones que calculaba la Fundación que recibiría para pagar a proveedores y deudas la empujó a querellarse con el Ayuntamiento. Consideraba que había sido engañada porque el mismo día de la segunda subasta del edificio —el 5-11-1991—, el banco lo ofreció al Ayuntamiento por 19.258.715 pesetas, arruinándola. El Ayuntamiento en otra operación urbanística en 1994 permutó finca e inmuebles con el Colegio George Washington por una parcela adyacente a la piscina municipal para destinarla a parque. En la actualidad el edificio alberga al centro gerontológico Washington.

La "Escuela Pepín Rodríguez" no llegó a ser un colegio de EGB, sin que podamos dilucidar cuál fue la dificultad, porque en la información disponible apreciamos ambigüedad y silencios interesados.

CONCLUSIONES

La "Escuela Pepín Rodríguez" es una de las 207 construidas individualmente en Asturias por un emigrante (Prieto, 2025, 32) de la que ahora sabemos que:

- Los gráficos manjonianos desaparecieron en 1931 al reestructurarse el edificio.
- La escuela garantizó la enseñanza durante ocho décadas.
- Su cierre en 1991 dificultó la escolarización en Colloto.
- Este edificio escolar ha sido un legado que el gobierno municipal aprovechó para urbanizar el barrio.

El altruismo de Pepín Rodríguez —construyó la casa-escuela y pagó a ambos maestros—, el amparo que buscó inicialmente en el rector de la Universidad de Oviedo —quien dirigió esta escuela hasta su fallecimiento en 1924—, el reconocimiento como fundación benéfico-docente, el traspaso del patronazgo a la Sociedad Collotense de La Habana y, finalmente, a la administración pública ejemplifican y concretan un caso de filantropía social, de solidaridad y de fomento de la instrucción en Asturias. Estas acciones son reconocidas y recordadas en Colloto y explican el vínculo de sus exalumnos con esta institución.

REFERENCIAS

Álvarez Quintana, C. (1991). *Indianos y arquitectura en Asturias (1870-1930),* Colegio Oficial de Arquitectos.

Bustamante Alonso, F. (2017). *El sueño del indiano. Biografía de "Pepín" Rodríguez.* Autor.

Castrillo Sagredo, B. (1926). *El aporte de los "indianos" a la instrucción pública y al progreso en general de España y su historia hecha en La Prensa de Buenos Aires.* Imp. Región.

Cuenca, C., Fernández M. F. y Hevia J. (2003). *Escuelas de indianos e inmigrantes en Asturias. Rehabilitación de las escuelas de Vidiago.* Ediciones Trea.

(2003. 2ª ed. revisada y ampliada). *Diario del P. Manjón 1895-1923.* Biblioteca de Autores Cristianos.

Diego Pérez, C. y González Fernández, M. (2006). La documentación escolar en el Fondo Fermín Canella. En Real Instituto de Estudios Asturianos. *I Congreso de Estudios Asturianos. Oviedo, del 10 al 13 de mayo de 2006. T. I. Comisión de Lingüística, Literatura y Tradiciones* (pp. 241-254). Real Instituto de Estudios Asturianos.

(1919). *La Escuela "Pepín Rodríguez" (Colloto, Oviedo). Memoria de los cursos 1910 a 1918, por el Profesor M. Sánchez Fresno, del Ilustre Colegio de Abogados de Oviedo. Precedida de una carta del Director de la Escuela, Fermín Canella Secades, catedrático de la Universidad.* Imprenta de Flórez, Gusano y Comp.ª.

(1910). *Estatutos y reglamentos de la escuela "Pepín Rodríguez" de niños de Colloto (Oviedo).* Imp. Flórez, Gusano y Compañía.

García López, M. E. (2004). *Las escuelas del Ave María de Arnao.* Patronato Municipal de Cultura de Castrillón.

González Fernández, M. (1998). *La atención socioeducativa a los marginados asturianos (1900-1939).* Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias.

Hojas del Ave-María (1908). *Ley, Instrucción, Reglamento y Presupuesto del Ave-María.* Imprenta-Escuela del Ave-María.

Mato Díaz, A. (2012). Las escuelas de indianos en Asturias. En Llordén Miñambres, M. y J. M. Prieto Fernández del Viso (Coordinadores). *El asociacionismo y la promoción escolar de los Emigrantes del norte peninsular a América* (pp. 71-90). Ayuntamiento de Boal.

Morales Saro, M. C. (1987). *La arquitectura de indianos en Asturias.* Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Palma Valenzuela, A. (2003). *El seminario de maestros del Ave María: un compromiso por la renovación social y educativa.* Universidad de Granada. Tesis.

Prieto Fernández del Viso, J. M. (2010). Americanos y escuelas. Una aproximación al patrocinio indiano en las construcciones escolares en Asturias. *Magister. Revista miscelánea de investigación* 23, 35-58.

Prieto Fernández del Viso, J. M. (2024). *Emigrantes y capitales indianos en el despegue de los servicios públicos de Asturias (1850-1936)*. Trea.

Prieto Fernández del Viso, J. M. (2025). *Las escuelas de americanos en Asturias. La impronta educativa de la emigración asturiana.* Consejería de Presidencia, Reto Demográfico, Igualdad y Turismo. Dirección General de Emigración y Políticas de Retorno.

Rivero, F. (10-11-1912). La cultura asturiana. Pepín Rodríguez. *Diario de la Marina*, 5.

Sánchez Fresno, M. (1910). *Memoria de una visita a las escuelas de Ave María en Granada*. El Carbayón.

Sánchez Fresno, M. (21-8-1914). El P. Manjón redentor de la raza gitana. *El distrito universitario. Semanario de primera enseñanza,*1.

Las escuelas de barriada de Bizkaia y los museos escolares: innovadores laboratorios de aprendizaje

The neighborhood schools of Bizkaia and school museums: Innovative learning laboratories

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ
Euskal Herriko Unibertsitatea
https://orcid.org/0000-0002-7252-5098

LUIS MARÍA NAYA GARMENDIA
Euskal Herriko Unibertsitatea
http://orcid.org/0000-0003-0515-9486

PAULÍ DÁVILA BALSERA
Euskal Herriko Unibertsitatea
https://orcid.org/0000-0002-3039-8107

Resumen

La comunicación examina el papel del museo escolar en las Escuelas de Barriada de Bizkaia (1919-1936) una red escolar pública financiada por la Diputación de la Provincia. Estos museos, obligatorios según normativa, se formaban con materiales recolectados por el alumnado en excursiones, fomentando su participación y la enseñanza intuitiva. Más que espacios expositivos, funcionaban como laboratorios didácticos basados en la observación y la experiencia, frente a la memorización tradicional. Además, actuaron como instrumentos de modernización cultural, conectando el entorno rural con el progreso industrial y urbano de Bilbao.

Palabras clave: museo escolar, enseñanza intuitiva, Bizkaia, escuelas de barriada.

Abstract

The paper examines the role of the school museum of Neighbourhood Schools of Bizkaia (1919–1936), a public-school network funded by the Provincial Council. These museums, mandatory by regulation, were created using materials collected by students during excursions, fostering participation and intuitive learning. Rather than mere exhibition spaces, they functioned as didactic laboratories based on observation and experience, in contrast to traditional rote memorization. Moreover, they acted as instruments of cultural modernization, connecting rural environments with scientific and industrial progress of Bilbao.

Keywords: school museum, intuitive teaching, Biscay, neighbourhood schools.

LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS DE BARRIADA DE BIZKAIA

En la segunda década del siglo XX, la provincia de Bizkaia, además de las escuelas nacionales y municipales, semejantes a las que existían en toda España, dispuso de una red pública de escuelas creadas por la Diputación provincia, denominadas Escuelas de Barriada. Estos centros surgieron oficialmente en el año 1919. La institución provincial llegó a inaugurar algo más de un centenar de escuelas en la provincia entre 1919 y 1936, y en los años 30 superó los 6.000 alumnos matriculados (Arrien, 1987, 2021, Arrien, Pereda, Pérez de la Peña, 2015, Paliza, 2015, Artetxe, 2020)

Tras el acceso al gobierno de la Diputación de Bizkaia en 1917, el PNV impulsó a través de la Junta de Instrucción Pública la creación de una red de escuelas, en zonas rurales apartadas, conocidas como Escuelas de Barriada (*Auzo-eskolak* o *Auzo-ikastolak*). El motivo oficial de su creación fue el de suplir las deficiencias educativas de la provincia, ya que en muchos barrios rurales faltaban escuelas y el analfabetismo, aunque inferior a otros territorios del estado, era del 32,7 % (Dávila, 1995, p. 188). Asimismo, se deseaba poner en marcha una red escolar alternativa auspiciada por el nacionalismo vasco. Se trató por tanto de una iniciativa pública de ampliación de la red educativa, asumida desde el territorio, y que tenía un objetivo ideológico explícito: crear una red de "Escuelas Vascas" encuadradas en corrientes pedagógicas europeas de la época. Por lo tanto, las Escuelas de Barriada surgen de la confluencia de dos corrientes, una pedagógica, en concreto la Escuela Nueva, y otra política, el nacionalismo vasco (Artetxe, 2020).

Una de las características fundamentales de este proyecto escolar fue la identificación de dos líneas de lingüísticas para la impartición de docencia, que respondían a la realidad sociolingüística de cada zona de la provincia: una euskaldún, que abarcaba aproximadamente dos tercios del territorio, y la otra castellanoparlante.

Las Escuelas de Barriada, se diseñaron siguiendo las ideas pedagógicas europeas relacionadas con la Escuela Nueva, que buscaban un aprendizaje experiencial y activo. Estas corrientes reconocían el valor del juego en el aprendizaje y la estimulación de la creatividad del niño. Froebel, por ejemplo, diseñó una serie de juegos educativos que utilizó en sus escuelas y que también llegaron a las Escuelas de Barriada de Bizkaia. En los inventarios de los materiales de muchas escuelas se menciona la existencia de una caja de construcciones Froebel.

Asimismo, se concebía que el aprendizaje no solo se realizara en la escuela o en el aula, sino también fuera de ella. El alumnado daba paseos con la maestra, hacía excursiones al bosque o a la playa, para aprender Geografía o simplemente conocer el mar, que muchos no habían visto nunca. A veces se desplazaban a Bilbao para visitar museos, sobre todo el de Bellas Artes, o conocer empresas como los astilleros Euskalduna. Además, muchas escuelas tuvieron un huerto alrededor, para plantar plantas y árboles. En este sentido el Museo Escolar era el eje articulador de toda esa actividad fuera del aula.

MUSEOS ESCOLARES: LABORATORIOS DE APRENDIZAJE

Los museos escolares que surgieron en España entre finales del siglo XIX y comienzos del XX pueden entenderse como un claro reflejo de los cambios pedagógicos que se es-

taban impulsando en la época, muy ligados al pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. Estos espacios se concebían como una manera diferente de entender la educación: dejar atrás el aprendizaje puramente memorístico y dar más importancia a la observación directa y a la experiencia.

En lugar de ser instituciones separadas, estos museos solían estar dentro de la propia escuela, a menudo en la propia aula o sala del centro. Eran espacios pequeños, organizados con un objetivo claramente didáctico, donde se recogían, ordenaban y mostraban distintos materiales que ayudaban en el proceso de aprendizaje. En el fondo, tenían un carácter muy práctico, pensado para acercar al alumnado a los contenidos curriculares de una forma más concreta y cercana.

Los objetos que formaban parte de estos museos eran bastante variados y, muchas veces, procedían del entorno más próximo de los propios estudiantes. Había colecciones de historia natural —como herbarios, minerales, conchas o animales disecados—, junto con mapas, láminas, instrumentos científicos o incluso objetos de la vida cotidiana. Todo ello permitía trabajar diferentes áreas del conocimiento de una manera más accesible y comprensible.

Un aspecto especialmente interesante era la participación activa del alumnado. Los propios estudiantes aportaban materiales, ayudaban a clasificarlos y aprendían a describirlos y situarlos en su contexto. De esta forma, no solo adquirían conocimientos, sino que también desarrollaban habilidades como la observación, la organización o el análisis, al tiempo que se implicaban más en su propio aprendizaje.

En este sentido, los museos escolares encajan dentro de lo que se conoce como enseñanza intuitiva, defendida por pedagogos como Manuel Bartolomé Cossío. Esta corriente daba un papel central a la experiencia sensorial y al contacto directo con los objetos como base para el aprendizaje. La difusión de la enseñanza intuitiva se produjo tanto a través de libros teóricos como de libros de lecciones de cosas (Sanchidrián, Molina & Alvarez, 2024) y museos escolares, que no eran solo lugares donde se exponían materiales, sino herramientas educativas que contribuían a una enseñanza más activa, participativa y conectada con la realidad. El objetivo era sustituir el aprendizaje basado en la memorización de conocimientos por uno basado en la observación y percepción sensorial de los objetos (Roldán, 2025, p. 12).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las escuelas de barriada de Bizkaia siguieron el planteamiento de los museos escolares dibujado en el apartado anterior, puesto que el artículo 73 del reglamento de 1923 establece que todas las escuelas de Barriada tengan un museo:

> Artículo 73. En todas las Escuelas de barriada se establecerá el Museo escolar, formado a base de las excursiones y paseos escolares, por los alumnos, bajo la dirección del Maestro, con objetos recogidos por ellos mismos en sus expediciones, pues de esta forma considerarán el Museo como algo propio, a cuya formación han aportado todos su esfuerzo y, observando aquél, desde su creación, siguiendo atentamente su normal desarrollo, les serán más asequibles las enseñanzas que del mismo se desprendan (*Reglamento de las Escuelas de Barriada*, 1923, p. 23-24).

La Junta de Instrucción de la Diputación se encargó de orientar, inspeccionar y coordinar todo el proyecto referente a las Escuelas de Barriada. La Junta a través de la inspección prestaba especial atención a la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecía orientación en lo necesario. Así, por ejemplo, los docentes que para el aprendizaje utilizaban métodos como la repetición o la memorización, eran corregidos. Para la mejora pedagógica de la enseñanza impartida en estas escuelas, la Junta publicó en 1928 un *Programa para las Escuelas de Barriada* con orientaciones metodológicas, didácticas y curriculares para los docentes, donde el Museo escolar, compuesto por fondos propios, aparecía como una herramienta de aprendizaje experiencial reservada al grupo de alumnado de los niveles superiores y al servicio de su propio aprendizaje ("Los alumnos de este grado deben ser los que orienten y dirijan a sus condiscípulos, siempre bajo la superior inspección del Maestro, en la recolección de materiales, clasificación de los mismos, y ordenación y cuidado del Museo escolar" *Programa para las Escuelas de Barriada,* 1928, p. 72). El objetivo de estos Museos no era crear una exposición visitable, sino que se trata de un espacio didáctico innovador para sostener todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas escuelas:

> "(...) los paseos escolares y sobre todo las excursiones de enorme valor instructivo y educativo; paseos y excursiones que los Maestros deben frecuentar dándoles el carácter de lección práctica y orientándolos a las necesidades de la respectiva Escuela, según el lugar y condiciones de la que se trate.
>
> De estos paseos y excursiones ha de nacer la creación del Museo escolar, constantemente en formación y constantemente renovado, para excitar el interés de los alumnos, pues no ha de olvidarse que todo el secreto del arte de enseñar estriba en que el alumno intervenga lo más posible en su misma educación y enseñanza, siendo colaborador y no meramente receptor y oyente, para lo cual es de necesidad absoluta rodear de interés el trabajo, y este interés nace tanto de la naturaleza del objeto que se estudia como del método y de la oportunidad". (*Programa para las Escuelas de Barriada,* 1928*,* p. 11).

En este sentido, Pedro Zufía, inspector de las Escuelas de Barriada desde 1923, en una obra monográfica para dar a conocer la labor de esta red escolar vizcaína al desarrollo de la provincia menciona brevemente la relevancia de estos museos en línea de lo que venimos recogiendo en los documentos marco de las de barriada:

> "El Museo, que debe ser formado bajo la dirección del Maestro, pero con el esfuerzo y acción de los mismos escolares, que así han de tenerlo y conservarlo como cosa propia. Estos Museos, que en todas partes tienen un elevado valor pedagógico, en las escuelas de barriada alcanzan la mayor importancia, supuesto que a nuestros apartados caseríos con dificultad y con rareza extremada pueden llegar las manifestaciones de progreso". (Zufía, 1930, sin paginar)

Zufía introduce un elemento que no habíamos observado hasta ahora, y es la asociación del museo escolar con el progreso. El concepto de "progreso" en este caso presenta, por un lado, una clara connotación civilizatoria, y por otro hace referencia a las transformaciones económicas, sociales y culturales que la provincia está viviendo ligadas a desarrollo industrial, en torno a la ría de Bilbao.

CONCLUSIÓN

Los museos escolares de finales del siglo XIX y principios de XX fueron colecciones didácticas dentro de las escuelas, muy influenciadas por corrientes pedagógicas modernas como la enseñanza intuitiva. Por lo tanto, eran relativamente comunes en los proyectos situados dentro de la renovación pedagógica, y en escuelas bien dotadas, más habitual de los contextos urbanos que rurales. Las Escuelas de Barriada a pesar de situarse en ámbito rural, fueron concebidas desde Bilbao y del conglomerado vasquista, cercano a planteamientos de la ILE, y con una exquisita dotación de infraestructuras y materiales (escuelas de nueva planta, cantina, biblioteca escolar, cine escolar itinerante, libros, láminas, cuadernos escolares, etc.) que fue posible gracias al proceso de industrialización de la provincia, y al hecho de contar con un fisco propio (el concierto económico), lo que hizo posible que la Diputación de Bizkaia, pudiera responder económicamente a este ambicioso proyecto escolar.

Sin embargo la historiografía actual sobre las Escuelas de Barriada (Arrien, 1987, 2021, Arrien, Pereda, Pérez de la Peña, 2015, Paliza, 2015, Artetxe, 2020) no ha prestado atención a los museos escolares que existieron en la provincia y que fueron creados con una doble intención, la de reforzar el aprendizaje del alumnado a través de un recurso educativo innovador y la de conectar dos esferas enfrentadas en ese momento, por un lado el mundo tradicional y rural, y por otro, el del progreso, incardinado en ese momento con la industria y la cultura urbana.

REFERENCIAS

Arrien, G. (1987). Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. (Escuela y Autonomía. 1898-1936). Diputación Foral de Bizkaia.

Arrien, G., Pereda, I. y Pérez de la Peña, G. (2015). Escuelas de barriada de Bizkaia, construyendo un paisaje educativo (1919-1937). Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

Arrien, G. (2021). Las escuelas de Barriada. Política educativa en la Diputación Foral de Bizkaia (1919-1994). Diputación Foral de Bizkaia.

Artetxe, K. (2020). Revisión y nuevos datos sobre las Escuelas de Barriada de Bizkaia (1920-1937). Historia y Memoria de la Educación (12), 363-394. https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.25320

Dávila, P. (1995). La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930). Ibaeta Pedagogía.

Paliza, M. (2015). El proyecto de las Escuelas de Barriada y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya de la Historia de la Educación en Bizkaia. Gobierno Vasco.

Roldán, E. (2025). Presentación: La circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y América Latina, ca. 1870-1930: Perspectivas nacionales y transnacionales. Historia y Memoria de la Educación (21), 11-28. https://doi.org/10.5944/hme.21.2025

Sanchidrián, C.; Molina, M. D. y Álvarez, V. E. (2024). Las primeras cajas y libros de lecciones de cosas y la puesta en práctica de la enseñanza intuitiva. No pidamos peras al olmo. Cabás (32), 128-148. https://doi.org/10.1387/cabas.26820

Zufía, P. (1930). Las escuelas de barriada en Vizcaya. Imprenta Provincial de Vizcaya.

La scuola rurale sulle pagine de il Molise Magistrale: la stampa magistrale come spazio di dibattito

The rural school in the pages of il Molise Magistrale: Educational press as a space for debate

VALERIA MICELI
Università degli Studi del Molise

Riassunto

Il contributo analizza la scuola rurale nel Mezzogiorno italiano tra primo Novecento e anni Venti, alla luce del rinnovamento storiografico sui processi di scolarizzazione. Dopo aver delineato il quadro interpretativo offerto dalla recente storiografia, lo studio si concentra sul caso molisano attraverso l'esame del periodico *Il Molise Magistrale* (1908-1925). L'analisi mette in luce le condizioni materiali e professionali dei maestri rurali, le criticità dell'edilizia scolastica, i limiti dell'organizzazione didattica e le rivendicazioni sindacali. La stampa magistrale emerge così come fonte privilegiata per comprendere pratiche, problemi e rappresentazioni della scuola nelle aree periferiche

Parole chiave: storia dell'educazione, scuole rurali, stampa magistrale, XX secolo, patrimonio storico educativo.

Abstract

This study analyses rural schooling in southern Italy between the early 20th century and the 1920s, in light of the historiographical renewal concerning the processes of school enrolment. After outlining the interpretative framework provided by recent historiography, the study focuses on the case of Molise through an examination of the periodical *Il Molise Magistrale* (1908–1925). The analysis highlights the material and professional conditions of rural teachers, the critical issues surrounding school buildings, the limitations of educational organisation, and trade union demands. The teaching press thus emerges as a key source for understanding the practices, problems and representations of schooling in peripheral areas.

Keywords: history of education, rural schools, educational press, 20th century, historical-educational heritage.

INTRODUZIONE

Il presente contributo analizza l'evoluzione della scuola rurale in Italia tra il 1908 e il 1925, assumendo la stampa pedagogica e magistrale — in particolare il periodico *Il Molise Magistrale* — quale osservatorio privilegiato. Attraverso lo studio delle fonti locali, l'indagine ricostruisce la dialettica tra le spinte centralizzatrici dello Stato unitario e le resistenze materiali delle periferie. Emergono così i nuclei tematici della precarietà economica dei maestri, dell'inadeguatezza dell'edilizia scolastica e del dibattito sull'identità didattica della scuola di campagna.

LA STORIOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE RURALE IN ITALIA: MODELLI TEORICI E NUOVI ORIENTAMENTI

Negli ultimi decenni la storia dell'educazione ha progressivamente ampliato i propri ambiti di indagine, rivolgendo un'attenzione crescente ai processi di scolarizzazione nelle aree periferiche e rurali. Come hanno mostrato Alberto Barausse e Michela D'Alessio (Barausse, D'Alessio, 2018), la storia delle scuole rurali costituisce ancora oggi un campo di ricerca aperto, utile a superare una lettura esclusivamente normativa della scuola legale per ricostruire invece la scuola reale, ossia le forme concrete di penetrazione dell'istruzione nelle periferie geografiche e sociali dell'Italia unita. In tale prospettiva, la scuola rurale non appare più come una semplice realtà marginale, ma come un luogo in cui si intrecciano dinamiche nazionalizzatrici e adattamenti locali. Gli autori insistono infatti sulla tensione tra la spinta dello Stato unitario verso l'uniformità didattica e organizzativa e la resistenza delle condizioni materiali delle campagne, che imponevano continui compromessi con i ritmi del lavoro agricolo, con la povertà delle famiglie e con la distanza dai centri abitati. Un contributo decisivo a questo rinnovamento è stato offerto da Luca Montecchi (Montecchi, 2016)**,** che ha ricostruito in modo sistematico l'evoluzione della scuola rurale in Italia, distinguendo con chiarezza tra istruzione rurale, finalizzata all'alfabetizzazione elementare delle popolazioni contadine, e istruzione agraria, orientata invece alla formazione professionale. Montecchi ha inoltre mostrato come la scuola rurale sia stata progressivamente investita, soprattutto negli anni Venti, di una nuova dignità pedagogica, anche grazie all'influenza di Giuseppe Lombardo Radice, che contribuì a costruire il mito della campagna come luogo di autenticità educativa e della scuola rurale come possibile modello di «scuola serena» (Montecchi, 2018, p. 140).

In tale cornice, l'estensione della scuola nelle campagne non può essere letta unicamente come risposta all'analfabetismo, ma anche come strumento di diffusione di modelli linguistici, civili e morali destinati a integrare le popolazioni rurali nel progetto nazionale. La storiografia più recente ha inoltre arricchito notevolmente i propri approcci, spostando l'attenzione dalla sola storia istituzionale verso la cultura materiale della scuola e l'analisi degli spazi educativi. In questa direzione si collocano i lavori di Valeria Viola, che hanno ricostruito l'evoluzione dell'edilizia scolastica rurale, documentando il passaggio dai locali di fortuna —stalle, pagliai, ambienti di fortuna— a edifici concepiti specificamente per la scuola, fino alle realizzazioni del periodo fascista dotate di alloggio per il maestro e di campicelli scolastici per le esercitazioni agricole (Viola, 2018, p.87). In questo solco metodologico, un ruolo di primaria importanza è rivestito dalla stampa pedagogica e scolastica, che si configura come una fonte privilegiata per penetrare nelle pieghe della quotidianità educativa. Come sottolineato da Giorgio Chiosso, i periodici di settore costituiscono un bacino documentario insostituibile per ricostruire:

> "(...) la trama della vita scolastica, le diverse concezioni dell'infanzia e della scuola, i rapporti tra cultura pedagogica e prassi educative, i modelli didattici e formativi, la condizione dei maestri e dei professori, la storia delle loro associazioni e delle loro battaglie rivendicative". (Chiosso, 1997, p. 5)

ANALISI DELLE FONTI LOCALI: IL CASO DE «IL MOLISE MAGISTRALE» (1908-1925)

Nel caso molisano, una fonte di particolare rilievo è costituita dal periodico «Il Molise Magistrale»: l'analisi sistematica degli articoli pubblicati tra il 1908 e il 1925 consente di ricostruire il dibattito sviluppatosi attorno ai nodi critici della scuola nelle campagne, offrendo al tempo stesso uno spaccato significativo delle politiche e delle pratiche educative locali nei primi decenni del Novecento. Attraverso le sue pagine, la rivista emerge come uno spazio di elaborazione e di denuncia in cui confluirono istanze professionali, questioni organizzative e rivendicazioni politico-sindacali. I nuclei tematici ricorrenti individuati nell'arco del ventennio riflettono le principali criticità del settore: la precarietà economica dei maestri rurali, l'inadeguatezza dell'edilizia scolastica e dell'igiene, le carenze della strumentazione didattica e le forme di mobilitazione per la difesa della scuola periferica.

Un primo e centrale ambito di discussione riguarda la precarietà economica dei maestri rurali e la questione delle indennità per le sedi disagiate. Ciò che emerge con chiarezza la percezione di una forte disparità tra gli insegnanti delle scuole urbane e quelli destinati alle borgate e alle località più isolate. I maestri rurali venivano descritti come figure esposte a un duplice svantaggio: da un lato la modestia del trattamento economico, dall'altro la gravosità delle condizioni di servizio. Nel 1908, l'obiettivo primario era l'applicazione della Legge Orlando del 1904, che prevedeva l'elevazione dello stipendio minimo dei maestri rurali a mille lire:

> "Noi, modesti soldati dell'alfabeto, non invidieremo ai Professori universitari (che sono gli ufficiali dello stato maggiore del corpo insegnante) il loro tanto stipendio, ma non possiamo non sentirci umiliati e spacciati, passando che lo stipendio nostro è inferiore a quello che si dà ad un agente di guardia di finanza, ad un ferroviere, ad un bidello di scuola secondaria, ad un portiere di tribunale, ad un fattorino postale!" (*Il Molise Magistrale*, 1908,p.3).

Molti maestri erano costretti a dedicarsi a lavori extra-scolastici o agricoli per sopravvivere, sottraendo preziose energie all'insegnamento:

> "(...) l'insegnamento non ci dà tutto quello che ci è strettamente necessario alla nostra vita fisica e spirituale; dobbiamo, perciò, dedicarci ad altri lavori, dobbiamo, nostro malgrado, togliere alla scuola gran parte delle nostre energie". (*Il Molise Magistrale*, 1908, p. 4)

Uno degli argomenti più contestati dai maestri era l'affermazione governativa secondo cui i maestri rurali necessitassero di meno stipendio perché la vita in campagna costava meno.

Strettamente connessa a questo primo nucleo è la questione dell'edilizia scolastica e delle condizioni igienico-sanitarie degli edifici destinati alle scuole rurali. Il periodico insiste ripetutamente sull'inadeguatezza dei locali adibiti all'insegnamento, spesso ricavati in spazi improvvisati, malsani o privi dei requisiti minimi di abitabilità e salubrità. La scuola rurale appare così non soltanto come istituzione fragile sul piano amministrativo, ma anche come realtà penalizzata da una grave insufficienza strutturale. Le denunce relative alla mancanza di luce, aerazione, arredi appropriati e condizioni igieniche adeguate si inseriscono in un più ampio discorso volto a rivendicare la dignità

materiale della scuola e a sottolineare il nesso tra qualità dell'ambiente scolastico, efficacia dell'insegnamento e tutela della salute di alunni e insegnanti. I fanciulli erano spesso costretti a stare "appollaiati" in quattro o sei su banchi logori e inadeguati, in aule che ospitavano fino a 70 alunni, rendendo impossibile un'efficace azione educativa. Così leggiamo nelle pagine del periodico:

> "(...) la legge obbliga il maestro a ricevere nella sua classe sino ai 70 alunni... il maestro non ha alcuna potenza magica, né il fascino per trasformare de' marmocchi in persone più o meno compiute; i fanciulli non sono esseri formati, ma esseri in formazione, e occorrono speciali cure individuali per sviluppare le loro energie latenti. Si riduca il massimo a 40 e ne guadagnerà la scuola, il maestro, l'alunno, l'economia nazionale. Un alunno che ripete una classe, rappresenta per la famiglia e per la società una perdita di almeno duemila lire! I nostri provvedimenti legislativi per la scuola sono ispirati a taccagneria degna del più abile usuraio". (*Il Molise Magistrale*, 1912, p.12).

Veniva inoltre denunciata la mancanza di acqua potabile e di servizi, con l'acqua attinta da recipienti comuni, favorendo la diffusione di malattie come la tubercolosi e il rachitismo. Ancora nel 1922 si legge quanto segue:

> "È deplorevole però che, di fronte a tanto cammino percorso dalla classe magistrale, niuna voce si sia ancora levata per porre un freno alle continue sofferenze che travagliano il povero maestro rurale e ne inaspriscono l'animo. Tutto è tormento per lui: deficienza di abitazioni pulite e igieniche; mancanza spesso di acqua potabile; di mezzi d'illuminazione e persino degli alimenti di prima necessità, scarsezza o assenza di ogni materiale didattico nelle scuole che rende inefficace e sterile l'insegnamento; la mancanza di istituti superiori d'istruzione per dotare di sufficiente cultura i propri figliuoli; l'impossibilità di procacciarsi un guadagno straordinario per far fronte alle proprie esigenze, gli contristano la vita e ne immiseriscono lo spirito". (*Il Molise Magistrale*, 1922, p.7).

Una tematica discussa con forza riguardava la profanazione dei locali scolastici. Nonostante i regolamenti vietassero l'uso delle scuole per scopi diversi dall'istruzione, durante le feste di paese, le aule venivano trasformate in alloggi per musicanti o addirittura in fabbriche di fuochi pirotecnici, costringendo maestri e alunni a rientrare in locali sporchi, pieni di paglia o con i muri sporchi. Nel 1914 erano stati approvati progetti per 34 nuovi edifici scolastici; tuttavia, la lentezza burocratica e l'insufficienza dei fondi statali (solo 20 milioni all'anno per tutta Italia a fronte di richieste per 160 milioni) rallentarono drasticamente le costruzioni. Un'ulteriore rivendicazione centrale dei sindacati magistrali fu l'obbligo di annettere l'abitazione per il maestro in ogni nuovo edificio rurale, per sottrarre i docenti (specialmente le giovani maestre) dall'obbligo di vivere in fienili o locali insalubri vicini a stalle e letamai. Nonostante questi sforzi, nel 1925 la situazione rimaneva critica: molte sedi erano ancora confinate in locali privi del minimo materiale didattico, continuando a rappresentare una sfida irrisolta per la civiltà scolastica molisana.

L'organizzazione didattica delle scuole rurali e gli strumenti necessari per l'insegnamento in questi contesti sono stati oggetto di un dibattito, segnato da dure critiche verso un sistema ritenuto spesso inefficiente e lontano dalle necessità del popolo. La critica principale riguardava la «mostruosità pedagogica» delle classi riunite

o alternate (*Il Molise Magistrale*, 1916, p.2). Prima della Legge Daneo-Credaro del 1911, un unico maestro gestiva tre classi diverse contemporaneamente nella stessa aula. Con la riforma, si passò al sistema delle classi alternate, che pur portando l'orario del maestro a 6 ore, riduceva quello dei fanciulli a sole 3 ore giornaliere, un tempo giudicato assolutamente insufficiente per garantire una seria preparazione intellettuale e morale. Molti docenti denunciavano che tale riduzione d'orario, motivata da ragioni di risparmio del Governo, rendeva la scuola incapace di formare il carattere dei futuri cittadini. A queste osservazioni si collegava la riflessione sugli strumenti didattici specifici richiesti dall'insegnamento nelle scuole rurali. Dalle discussioni pubblicate nel periodico emergeva la consapevolezza che la scuola di campagna non potesse essere semplicemente assimilata, sul piano metodologico e materiale, alla scuola urbana. Le particolari condizioni sociali e culturali degli alunni, la scarsità di mezzi, il rapporto con l'ambiente locale e la necessità di rendere l'insegnamento più aderente alla vita quotidiana delle comunità rurali inducevano a richiedere materiali, sussidi e impostazioni didattiche adeguate. La questione degli strumenti didattici assume così un significato più ampio: rappresentava un problema tecnico e al tempo stesso era indicatore della ricerca di una fisionomia specifica della scuola rurale, capace di rispondere alle esigenze di popolazioni scolastiche spesso escluse dai circuiti più strutturati dell'istruzione elementare. L'editoria scolastica rispose alla necessità di adattare l'insegnamento all'ambiente agricolo con sussidi appositamente studiati, come libri di lettura dedicati: il testo di riferimento fu *Semenza d'Oro* di Emilio Scaglione, approvato dalle Commissioni Provinciali e adottato in oltre duemila comuni rurali d'Italia. Altri testi specifici includevano *Alla Sorgente* di Luigi Vicentini e *Primavera Italica*. Per andare incontro alla povertà delle famiglie contadine, i libri per le scuole rurali avevano prezzi stabiliti; ad esempio, un sillabario rurale costava 0,20 lire contro le 0,25 di quello per le scuole urbane. Si richiedeva che i programmi non fossero puramente teorici ma includessero nozioni di agraria, economia e istruzione tecnica legata alle industrie locali. Testi sussidiari come *Quel che devo imparare* venivano promossi per la loro capacità di riunire più materie in un unico volume economico.

CONCLUSIONI

Il *Molise Magistrale* si configura come uno strumento centrale di elaborazione e diffusione delle istanze del mondo docente, capace di dare voce alle criticità della scuola rurale trasformandole in richieste di riforma e riconoscimento. Nel collegare l'esperienza quotidiana degli insegnanti al più ampio dibattito politico-scolastico, il periodico contribuisce alla formazione di una coscienza professionale condivisa. Nel suo complesso, rappresenta quindi una testimonianza fondamentale per ricostruire tanto le condizioni della scuola rurale molisana quanto le dinamiche delle rivendicazioni magistrali.

BIBLIOGRAFIA

Barausse, A. e D'Alessio, M. (A cura di). (2018). Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Pensa Multimedia.

Barausse, A., Panizzolo, C., Sani, R., & Warde, M. J. (2021). Journals for teachers, children and youth as a transnational phenomenon: Directions and experiences of the periodical press in

Italy, Brazil, Spain, France and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th centuries. Apresentação. History of Education & Children's Literature, 16(2), 11–15.

Barausse, A. (2021). I periodici dell'associazionismo degli insegnanti primari nell'Italia del secondo Ottocento. History of Education & Children's Literature, 16(2), 109–144.

Chiosso, G. (1997). La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943). La Scuola.

Montecchi, L. (2012). La scuola rurale Faina: Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento. EUM.

Montecchi, L. (2015). I contadini a scuola: La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo. EUM.

Montecchi, L. (2018). Giuseppe Lombardo Radice e la "scoperta" della scuola rurale. In A. Barausse e M. D'Alessio (A cura di), Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento (pp. 139-146). Pensa Multimedia.

Viola, V. (2018). Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali. In A. Barausse e M. D'Alessio (A cura di), Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento (pp. 65-92). Pensa Multimedia.

Viola, V., & Miceli, V. (2016). "In iscuola meglio che in casa": L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista. Primi risultati di uno scavo documentario. Rivista di storia dell'educazione, (2), 83–89.

L'istruzione femminile in Sicilia tra XVIII e XX secolo: il caso dell'Istituto Pietro Domina

Female education in Sicily between the 18th and 20th centuries: the case of the Pietro Domina Institute

RITA BALDI

Riassunto

L'Istituto Magistrale femminile "Pietro Domina" di Petralia Sottana, inserito nel contesto geografico montano e rurale delle Madonie, in Sicilia, rappresenta un osservatorio privilegiato per lo studio delle dinamiche dell'istruzione femminile tra età moderna e contemporanea. La sua vicenda consente infatti di cogliere, in una prospettiva di lunga durata, le trasformazioni che hanno interessato l'accesso delle donne all'educazione e il progressivo consolidarsi di percorsi formativi destinati alla preparazione delle future insegnanti. Il presente contributo intende analizzare il ruolo svolto dall'Istituto nella diffusione dell'alfabetizzazione e nella qualificazione culturale e professionale delle giovani donne, in un'area interna della Sicilia caratterizzata da persistenti squilibri sociali, economici e di genere. In tale contesto, l'istituzione non si limitò a svolgere una funzione educativa in senso stretto, ma si configurò come un importante agente di mediazione culturale, capace di incidere sulle opportunità di mobilità sociale e di ridefinire, almeno in parte, i ruoli tradizionalmente assegnati alle donne.

Parole chiave: Istituto Pietro Domina, Collegio di Maria a Petralia Sottana, Educazione femminile, maestre rurali, Istituto Magistrale femminile in Sicilia.

LE ORIGINI E LA FONDAZIONE DEL COLLEGIO DI MARIA A PETRALIA SOTTANA

L'Istituto Magistrale femminile "Pietro Domina" di Petralia Sottana nasce nel contesto di un'istruzione femminile tradizionalmente affidata a istituzioni religiose, che già tra XVIII e XIX secolo svolgevano un ruolo centrale nella formazione delle giovani donne. La fondazione del Collegio di Maria nel 1778 da parte del sacerdote Ignazio Bellingreri rappresenta un esempio precoce di attenzione educativa rivolta alle bambine appartenenti ai ceti popolari di Petralia Sottana e dei centri limitrofi. Già nel 1777 Ignazio Bellingreri aveva avanzato formale richiesta per l'istituzione di un collegio destinato all'educazione gratuita delle ragazze meno abbienti, con l'obiettivo non solo di fornire i primi rudimenti della lettura, della scrittura e dell'aritmetica, ma anche strumenti morali e culturali idonei a migliorare le loro condizioni di vita e le prospettive future (Di Chiara, 2017). Il progetto educativo si collocava nel solco delle esperienze dei Collegi di Maria promossi dal cardinale Pier Marcellino Corradini, concepiti come strumenti privilegiati per la diffusione dell'istruzione femminile e per il contrasto all'analfabetismo, particolarmente diffuso nei ceti popolari. In tale prospettiva, l'iniziativa non si limitava a riprodurre modelli educativi esistenti, ma introduceva nel contesto locale elementi di rinnovamento, ampliando le possibilità di accesso all'educazione per le giovani

provenienti da ambienti socialmente ed economicamente svantaggiati (Caminiti, 2005). In un'area caratterizzata da isolamento geografico e da una limitata presenza di istituzioni scolastiche, la fondazione del collegio rappresentò dunque un passaggio di rilievo sia sul piano pedagogico sia su quello sociale. Essa contribuì a porre le basi di una tradizione educativa destinata a consolidarsi nel tempo, incidendo progressivamente sulle dinamiche culturali del territorio e favorendo, seppur entro i limiti dell'epoca, un primo processo di alfabetizzazione femminile (Sindoni, 2018) . In questo senso, l'istruzione femminile in Sicilia non era concepita solo come trasmissione di saperi, ma come veicolo di valori, identità culturale e ruolo sociale, pur mantenendo una forte impronta tradizionale. Sebbene limitata nella portata delle conoscenze teoriche, essa costituiva un primo strumento di emancipazione per le giovani dei ceti popolari, offrendo spazi di accoglienza, protezione e accesso alla cultura in contesti caratterizzati da povertà e marginalità (Chiosso, 2011).

TRASFORMAZIONI E NASCITA DELL'ISTITUTO MAGISTRALE "PIETRO DOMINA"

Dopo la morte di Bellingreri, la continuità del Collegio fu garantita dal barone Pietro Domina delli Destri, che raccolse l'eredità materiale e ideale del sacerdote. Attraverso il proprio testamento, destinò rendite al mantenimento dell'istituzione, stanziò fondi per il matrimonio delle ex allieve meritevoli o in difficoltà, istituì borse di studio per consentire a quattro giovani di proseguire gli studi universitari in Teologia, Diritto canonico, Medicina, Chirurgia o Giurisprudenza e garantì un vitalizio stabile al Collegio, assicurandone la sopravvivenza economica e organizzativa. Il periodo post-unitario, segnato dalla legge 7 luglio 1866 n. 3036 e dalla gestione comunale dei locali, vide l'Educatorio femminile di Petralia crescere rapidamente: tra il 1870 e il 1876 furono istituiti corsi elementari fino alla quarta classe, corsi preparatori per la scuola magistrale, e furono nominate le prime insegnanti provenienti da altre città. La documentazione archivistica testimonia norme rigorose sulla vita dell'istituto, riservato a maestre nubili e subordinato al rilascio dell'attestato di moralità. Il quadro dell'educazione femminile in Sicilia tra XIX e XX secolo evidenzia un progressivo mutamento di prospettiva rispetto alla formazione delle bambine e delle giovani donne. Se per lungo tempo tale ambito era stato affidato quasi esclusivamente a istituzioni di carattere religioso, con l'avvento dello Stato unitario si affiancò un crescente interesse politico e istituzionale per l'istruzione femminile, inserita all'interno di un più ampio progetto di costruzione civile e culturale della nazione. Tuttavia, le finalità educative rimasero in larga misura legate al ruolo sociale tradizionalmente assegnato alla donna: l'istruzione era pensata non tanto come strumento di emancipazione individuale, quanto come mezzo per formare future madri e custodi dei valori morali e familiari, chiamate a trasmettere tali principi alle nuove generazioni. In questo passaggio, la formazione femminile mutò profondamente: da modello prevalentemente religioso e assistenziale, orientato alla trasmissione di valori e alla preparazione domestica, si trasformò in un percorso formativo professionale destinato a formare insegnanti capaci di operare nei contesti rurali dell'isola e di contribuire alla diffusione dell'istruzione primaria. La documentazione archivistica restituisce inoltre un quadro molto rigoroso delle norme che regolavano la vita dell'istituto. L'insegnamento era riservato esclusivamente a maestre nubili, mentre la presenza di insegnanti sposate era considerata incompatibile con il modello educativo proposto. Sono documentati anche

casi disciplinari, come quelli delle maestre Cirami e Florio, sospese dal servizio e dalla retribuzione per comportamenti ritenuti moralmente inappropriati, quali relazioni sentimentali con ufficiali e contatti privati giudicati sconvenienti. Episodi di questo tipo erano percepiti come gravi minacce alla reputazione dell'istituto, che si proponeva come luogo esemplare di moralità e disciplina. In tale contesto assumeva un ruolo centrale l'attestato di moralità: la carriera delle insegnanti era infatti subordinata al rispetto di rigide norme etiche, e il mancato rilascio di tale certificazione da parte del sindaco poteva precludere l'esercizio della professione docente.

> Dopo l'acquisizione della struttura del Collegio da parte dello Stato e il trasferimento della sua gestione al Comune, l'educazione proseguì nel periodo post-unitario grazie al sostegno della Congregazione di Carità e del presidente Giulio Carapezza. A partire dal 1870, l'Educandato di Petralia conobbe una rapida espansione, con l'istituzione di un corso elementare femminile fino alla quarta classe nel 1874-1875, seguito dall'apertura della Scuola Magistrale Femminile nel 1877, una delle prime in Sicilia […] (Baldi, 2025, p.210).

Sul piano istituzionale, l'istituto conobbe ulteriori sviluppi: con decreto del 4 gennaio 1891 alla denominazione di Scuola Magistrale Femminile fu aggiunto il nome "Pietro Domina", a riconoscimento del fondatore; nel 1897 venne istituita la Regia Scuola Normale Femminile superiore; il 6 novembre 1911 l'istituto divenne misto. Dopo una fase di soppressione nel 1923, nel 1927 i locali furono concessi al professor Giovanni Vaccarella per l'istituzione di un ginnasio privato che tuttavia non fu mai attivato. Infine, nel 1929, l'istituto fu ripristinato con la denominazione di Regio Istituto Magistrale "Pietro Domina", segnando l'avvio di una nuova fase della sua storia. Attraverso questi passaggi, la vicenda dell'istituto testimonia il ruolo dell'istruzione femminile come strumento di formazione culturale e professionale, di emancipazione e di mediazione sociale nelle Madonie, restituendo una lettura storica in cui l'educazione delle donne si intreccia con la trasformazione della società rurale siciliana (Figlia, 2015).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baldi R., Maestre di "frontiere" e dispersione scolastica in Sicilia. Il caso dell'Istituto Pietro Domina, in G. D'Addelfio, L. Romano, M. Vinciguerra (a cura di), *L'educazione è una consegna*, Scholé, Brescia 2025, pp. 209-213.

Caminiti L., *Educare per amor di Dio: i collegi di Maria tra Chiesa e Stato,* Rubbettino, Cosenza 2005.

Chiosso G., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino 2011.

Figlia F., *Dall'antico regime all'età contemporanea in un comune rurale*, Edizioni Grifo, Palermo 1994.

Figlia F., *Istruzione ed educazione pubblica prima e dopo l'Unità in un paese delle Madonie Petralia Sottana*, Edizioni Il Petrino, Petralia Sottana 2015.

Franchini S., Puzzuoli P., *Gli istituì femminili di educazione e di istruzione (1861-1910*), Tipografia Mura S.r.l., Roma 2005.

Loparco G., "L'attività delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia attraverso le ispezioni governative (1884-1902) in *Ricerche storiche Salesiane. Anno XXI (2002), 40, N. 1,* pp. 49-106.

Sindoni C., *Leggere e scrivere nel mezzogiorno d'Italia* (1815-1860) in «Quaderni di Intercultura», X (2018), pp. 56-78.

Soldani S., *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1989,

Soldani S., *Maestre d'Italia*, Laterza, Bari 1996.

Le scuole per adulti nelle carte dell'archivio storico dell'Istituto scolastico "A. R. Dinardo" di Picerno (1947-1964): il contributo del patrimonio educativo all'identità culturale e sociale del Meridione d'Italia

Adult education schools in the papers of the "A. R. Dinardo" historical school archive of Picerno (1947-1964): the contribution of educational heritage to the cultural and social identity of Southern Italy

CLELIA TOMASCO

Università degli Studi della Basilicata

https://orcid.org/0000-0002-4485-2462

Riassunto

Il saggio analizza l'esperienza delle Scuole popolari per adulti a Picerno (1947-1974), interpretandole come presìdi di alfabetizzazione e modernizzazione nel Mezzogiorno post-bellico. Attraverso l'esame di 143 registri d'archivio, l'indagine evidenzia il ruolo dei docenti e l'uso di dispositivi culturali - libri di testo e di lettura - nella costruzione di un'identità nazionale condivisa, in equilibrio tra persistenze rurali e nuove istanze civiche. Il recupero delle fonti mediante le *digital humanities* assicurerà, infine, la conservazione e la fruibilità critica di questo prezioso patrimonio educativo e sociale.

Parole chiave: basilicata, archivi scolastici, educazione degli adulti, memoria scolastica.

Abstract

This essay examines the experience of the "Scuole Popolari" for adults in Picerno (1947-1974), interpreting them as vital hubs for literacy and modernization in the post-war Southern Italy. Through the analysis of 143 school registers, the study highlights the pivotal role of teachers and the use of cultural devices —textbooks and reading materials— in constructing a shared national identity, balanced between rural persistences and new civic demands. Finally, the recovery of these sources through digital humanities ensures the preservation and critical accessibility of this valuable educational and social heritage.

Keywords: basilicata, school archives, adult education, school memory.

INTRODUZIONE

Il presente contributo intende restituire uno specifico spaccato di storia locale riportando l'esperienza delle Scuole popolari per adulti tenutesi a Picerno tra il 1947 e il 1974. Istituite nell'ambito della politica di alfabetizzazione promossa dal ministro Guido Gonella (D.L. 17 dicembre 1947, n. 1599; L. 16 aprile 1953, n. 326), le scuole popolari

assurgono a presìdi educativi e civici delle zone rurali e periferiche (Barausse, D'Alessio, 2018; D'Alessio, 2020) perché chiamate a sostenere processi di alfabetizzazione e di modernizzazione culturale destinati alla popolazione adulta esclusa dai percorsi scolastici ordinari (De Nicola, 2003; Labriola, 2021; Lofranco, 1951; Targhetta, 2015).

Il caso di Picerno è esemplificativo delle criticità nelle aree interne del Mezzogiorno italiano nel secondo dopoguerra (De Rosa, Cestaro, 2021): un'economia agropastorale, una struttura sociale stratificata con scarsa mobilità ed elevati tassi di analfabetismo (Arcomano, 1963; Scotellaro, 1999). Dunque, nel rispetto dell'economia editoriale, si proverà a segnalare il potenziale euristico della ricerca sui registri di classe dei corsi per adulti, considerando tanto i piani materiali e quantitativi dell'indagine, quanto le ricadute simboliche e immateriali delle prassi e degli strumenti educativi adoperati, in aderenza a specifiche esigenze di modernizzazione culturale delle comunità rurali. In ultimo, si delineeranno le future ricadute della ricerca, con particolare riferimento alla valorizzazione e alla diffusione dei dati attraverso pratiche proprie delle *digital humanities*.

IL *CORPUS* DEI REGISTRI SCOLASTICI DEI CORSI PER ADULTI: STRUTTURA E LIVELLI DI ANALISI

L'Istituto comprensivo "A. R. Dinardo" di Picerno conserva una documentazione archivistica di eccezionale valore storico-educativo, già oggetto di una prima ricognizione sistematica (Labriola, 2025); in tale patrimonio, si collocano i registri delle scuole popolari quali esperienze formative mirate all'abbattimento dell'analfabetismo strumentale e di ritorno.

L'analisi ha riguardato 143 registri[6] dei corsi tenuti tra il 1946 e il 1974 comprendenti quelli di istruzione elementare di I e II ciclo (corsi Tipo A e B) e di orientamento professionale o post-elementare (Tipo C). Tali fonti, strutturate secondo modelli ministeriali, offrono una documentazione articolata ed includono le informazioni identificative del corso; l'elenco e le generalità degli alunni, la professione svolta e il grado di istruzione; il diario delle lezioni; i resoconti delle visite di direttori e ispettori; i prospetti sintetici delle frequenze, delle presenze agli esami, degli approvati; i verbali d'esame; le relazioni finali del corso. Tali notizie permetterebbero analisi multidimensionali: quantitative, utili a ricostruire indicatori come l'andamento delle frequenze, i tassi di partecipazione e le percentuali di promozione; qualitative, per delineare il profilo socio-culturale dei destinatari, la professionalità docente, nonché le metodologie didattiche adottate e gli strumenti educativi impiegati.

Ebbene, l'esposizione si concentrerà sugli snodi più significativi dell'indagine, con l'obiettivo di restituire un'analisi articolata e coerente del rapporto tra territorio, patrimonio e costruzione dell'identità comunitaria.

[6] L'archivio scolastico è stato parzialmente ordinato grazie al lavoro di docenti esperti (Labriola, 2024). Lo studio è stato condotto sulle seguenti buste: Corsi popolari (1946-1958), Corsi popolari (1959-1964), Scuole popolari (1965-1979). Abbreviazione: AICP = Archivio Istituto Comprensivo Picerno. Si esprime viva gratitudine al Dirigente Scolastico, Vincenzo Vasti, e al personale dell'istituto per la preziosa collaborazione prestata durante la ricerca.

Scuole popolari e territorio: diffusione dei corsi tra Stato e iniziativa privata

Per la quasi totalità, si tratta di corsi gestiti e coordinati dallo Stato, la cui diffusione interessa non solo il centro urbano di Picerno, ma anche numerose frazioni, delineando una rete educativa capillare. Oltre alla sede della scuola elementare "Oscar Pagano" situata a Picerno, si annoverano Assunta, Bosco Tre Case, Cantoniera, Cecine, Corpo Morto, Faraone, Serralta. In questi contesti, anche gli enti privati si organizzano per sostenere la popolazione con servizi diversificati.

L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo – UNLA (D'Alessio, 2023; Lorenzetto, 1994;) contribuisce alla diffusione di all'incirca 20 corsi a partire dall'a.s. 1953-54, occupandosi anche della distribuzione di vivande e materiali didattici. Pochi altri corsi risultano gestiti dalla POA-Pontificia Opera di Assistenza (AICP, 1963; 1966) e dall'AIMC-Associazione Italiana Maestri Cattolici (AICP, 1956; 1967), a riprova dell'utilità e dell'emergenza sociale in cui versava il territorio.

La comunità scolastica: profili di alunni, maestri e direttori didattici

La popolazione scolastica si compone in prevalenza di contadini, casalinghe, artigiani e commercianti, con l'accesso di figure come "bidelle" e "meccanici" a partire dalla fine degli anni Cinquanta, ed una distribuzione anagrafica diversificata che accoglie giovani-adulti e anziani. Negli anni Sessanta si registra una sensibile riduzione delle bocciature con conseguenti promozioni generalizzate; la principale criticità rimane l'abbandono prima degli esami, dovuto alla fatica del lavoro quotidiano e alla scarsa sostenibilità della frequenza serale.

Il corpo docente, di cui si conservano informazioni anagrafiche e biografiche, opera in un contesto di "frontiera" pedagogica. Figure come i maestri provvisori Amelio Antonio di Vito e Rocchina Parisi testimoniano, nelle loro "Cronache di vita della scuola", un forte senso di responsabilità civile derivante dall'esordio professionale in contesti rurali disagiati (AICP, 1946; 1947). Di frequente, spetta agli insegnanti il compito di "reclutare" i propri studenti attraverso opere di persuasione e sensibilizzazione, essenziali per favorire l'adesione e la partecipazione regolare alle lezioni. Dalle cronache della maestra Anna Laurenzana del Corso A misto tenuto nell'a.s. 1960-61:

> Quest'anno mi è stato dato un corso popolare per analfabeti istituito nella frazione di Vallone di Gaeta. L'ubicazione della scuola è davvero infelice, a questo si aggiungono le condizioni pessime dei locali. Superate queste prime difficoltà ho dovuto iniziare un'opera di convinzione soprattutto con le donne, le quali si mostrano molto restie a frequentare la scuola. Ho girato per i campi e per le case intavolando conversazioni cercando in questa maniera di conoscere e conquistare l'ambiente. Sono così riuscita ad ottenere un discreto risultato riguardo alle frequenze.

Il "discreto risultato" si risolve con 10 iscritti, di cui 8 promossi (4 uomini e 4 donne).

Sul piano didattico, l'impostazione tradizionale (dettato, lettura, conversazione) viene costantemente riadattata alle peculiarità dell'utenza adulta che, come da annotazioni degli insegnanti, è segnata da disomogeneità nei livelli di istruzione, uso

prevalente del dialetto e frequenza discontinua, fortemente condizionata dai cicli del lavoro agricolo. Si riscontrano aperture verso più moderne pratiche didattiche dalla fine degli anni Cinquanta quando, ad esempio, si registra l'eccezionale cronaca del "lancio del satellite artificiale americano" (AICP, 1957) seguito in televisione, o quando, dal 1961, si attivano i corsi televisivi UNLA in aderenza a una *media education ante-litteram* (AICP, 1961a; 1961b; 1962). Quali segnali di un progressivo aggiornamento dell'offerta formativa, i Centri di lettura dal 1966-67 o i Corsi di aggiornamento orticultura e attrezzisti del legno del 1963.

Dalle ispezioni dei direttori didattici —tra cui si distinguono le figure di Francesco Guida, Antonio Pergola, Andrea Mancusi, Luigi Telesca, Rocco Colonnese e Angelo Dinardo— emerge una costante attenzione sia alla corretta tenuta dei registri sia alla conformità dei metodi. In particolare, il direttore Mancusi sollecita una didattica aderente ai "bisogni reali" degli educandi, che possa superare anche la rigidità del programma ministeriale (AICP, 1958). Analogamente, Telesca invita l'insegnante a condurre i "suoi adulti" nelle diverse forme di espressione, evitando esercitazioni meccaniche e favorendo, piuttosto, un apprendimento significativo da cui far derivare anche le attività di calcolo (AICP, 1960).

In alcuni casi, i direttori delegano la presidenza degli esami finali a docenti di comprovata esperienza. Tra questi si distingue la maestra Antonietta Manfreda, figura di riferimento per la memoria storica delle trasformazioni della scuola a Picerno (AICP, 1955), la cui testimonianza offre un prezioso contributo alla ricostruzione delle pratiche educative e del contesto professionale dell'epoca (Labriola, 2025, pp. 113-118).

PRATICHE DI LETTURA E IMMAGINARIO EDUCATIVO NELLE SCUOLE PER ADULTI

Uno degli snodi più significativi emersi dall'analisi riguarda l'impiego dei libri di testo e delle letture proposte, che si configurano come elementi centrali per comprendere la costruzione dell'immaginario degli alunni adulti. Le relazioni finali degli insegnanti documentano l'adozione di manuali quali *Studia, lavora, spera* di Luigi Ventre e Italo Magni o *La dolce fatica* di Vera Cottarelli Gaiba, —o i libri di lettura. Tra questi si riscontra la presenza ricorrente di opere del canone letterario dell'Ottocento, come *I promessi sposi* e *Cuore*, nonché testi quali *Pinocchio*, *Le mie prigioni* e *La Gerusalemme liberata*. A partire dagli anni Sessanta si affiancano romanzi come *Canne al vento* di Grazia Deledda, *I Malavoglia* e le *Novelle* di Giovanni Verga, e *Gente in Aspromonte* di Corrado Alvaro. Completano il quadro periodici illustrati, testi di carattere pratico —come l'*Antologia dell'agricoltore*, così come l'almanacco *Il Leonardo* (Ferro Allodola, 2024)— e letture religiose.

Tale repertorio assolve una duplice funzione: da un lato offre modelli di lingua italiana, sostenendo l'alfabetizzazione e il superamento del dialetto; dall'altro, veicola rappresentazioni che contribuiscono alla costruzione di un immaginario nazionale condiviso, fondato su ideali civici e morali. La presenza di testi religiosi e l'apertura a contenuti di attualità evidenziano, inoltre, una tensione tra tradizione e modernità.

In questa prospettiva, i libri di testo si configurano come dispositivi culturali che mediano l'esperienza educativa, ridefinendo identità individuali e collettive.

CONCLUSIONI

L'indagine sui registri delle Scuole popolari di Picerno trova sviluppo nell'ambito delle *digital humanities* e nel progetto "Collezione digitale e analisi delle fonti scritte storico-educative di epoca contemporanea" del DIUSS dell'Università degli Studi della Basilicata, che prevede la trascrizione e la marcatura XML-TEI delle fonti scritte storico-educative prodotte in Basilicata tra Otto e Novecento. In considerazione dell'ampiezza del *corpus* documentario, si potrà procedere alla trascrizione delle relazioni finali più significative, favorendone l'accessibilità e il riuso scientifico.

In linea con gli orientamenti storico-educativi che recepiscono il *material and cultural turn*, le "carte" sulle scuole popolari di Picerno agevolano lo studio delle relazioni tra educazione, territorio e sviluppo sociale: nel solco della *Public History of Education*, la valorizzazione di tali fonti aderisce a prassi di recupero della memoria educativa (Meda *et al.*, 2024) e offre strumenti critici per interpretare i processi di cittadinanza e costruzione culturale nelle società contemporanee.

RIFERIMENTI

AA.VV. (1990). Picerno tra passato e presente. Armento.

AICP. (1946). Corso serale, anno scolastico 1946-47, Corso Popolare (1946-1958), Picerno.

AICP. (1947). Scuola popolare, a.s. 1947-48, CP (1946-1958), Picerno.

AICP. (1955). SP, Registro corso A+B + Corso di richiamo a.s. 1955-56, CP (1946-1958), Picerno.

AICP. (1956). SP, R. corso A + B. AIMC. a.s. 1956-57, Frazione Assunta. CP (1946-1958), Picerno.

AICP. (1957). SP, R. corso A + B a.s. 1957-58, CP (1946-1958), Picerno.

AICP. (1958). SP, R. corso A a.s. 1958-59, CP (1959-1964), Picerno.

AICP. (1960). SP, R. corso A + B a.s. 1960-61, CP (1959-1964), Picerno.

AICP. (1961a). SP, R. corso A + B UNLA televisivo a.s. 1961-62, CP (1959-1964), Picerno.

AICP. (1961b). SP, R. corso A UNLA televisivo a.s. 1961-62, CP (1959-1964), Picerno.

AICP. (1962). SP, R. corso A + B UNLA televisivo a.s 1962-63, CP (1959-1964), Picerno.

AICP. (1963). SP, R. Corso A + B. POA. a.s. 1963-1964, Scuola Assunta di Picerno, CP (1959-1964), Picerno.

AICP. (1966). SP. R. corso A + B. POA. a.s. 1966-1967, Scuola Via Portanova di Picerno. CP (1965-1979), Picerno.

AICP. (1967). SP. R. corso A + B AIMC a.s.1967-68, Frazione Cantoniera. SP (1965-1979), Picerno.

Arcomano, A. (1963). Scuola e società nel Mezzogiorno. Editori Riuniti.

Bandini, G. Oliviero, S. (2019). Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze. FUP. DOI: 10.36253/978-88-5518-009-2.

Barausse, A. M. D'Alessio, M. (2018). Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà. Pensa Multimedia.

Barausse, A. (2002). Scuola e società nell'età repubblicana. In Gili, G., Lupo, M. Zilli, I. Scuola e società: le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro. Edizioni Scientifiche Italiane.

Caivano Bianchini, G. (1977). Una cittadina del Mezzogiorno d'Italia: Picerno. Note ed appunti di storia municipale. Editrice salentina.

D'Alessio, M. (2020). L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928). Osanna Edizioni.

D'Alessio, M. (2023). Al di là dell'alfabeto nella Basilicata del secondo dopo guerra. Battaglie ed esperienze dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo nel Mezzogiorno d'Italia, in Cagnolati, A. Rabazas Romero, T. Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea. Gruppo editoriale TAB srl.

De Fort, E. (2002). Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia, in Sega, M. T. (a cura di), La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e per la didattica. Ediciclo.

De Nicola, L. (2003). Educazione degli adulti in Basilicata, dal dopoguerra ad oggi. Laterza.

De Rosa, G. Cestaro, A. (2021). Storia della Basilicata. Laterza.

De Sanctis, F. M. (1987). L'educazione degli adulti in Italia: 1848-1987. Dal diritto di adunarsi alle 150 ore. Editori riuniti.

Ferro Allodola, V. (2024). L'educazione popolare in Italia durante la Ricostruzione: il caso dell'Almanacco "Il Leonardo" (1952-1975). Civitas educationis, XIII (2), 237-257. doi https://dx.doi.org/10.7413/2281-9568115.

Labriola, R. (2021). La Basilicata tra i banchi di scuola: dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento. EditricErmes.

Labriola, R. (2024). Per un percorso di valorizzazione del patrimonio storico-educativo all'Istituto Comprensivo "G. Fortunato" di Picerno (Pz). Attività e prospettive. In Ascenzi, A. Bandini, G. Ghizzoni, C. Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Eum.

Labriola, R. (2025). Fare scuola in Basilicata. Patrimonio storico-educativo, progettualità e indirizzi pedagogici nell'istituto comprensivo di Picerno. Editricermes.

Lawn, M. Grosvenor, I. (a cura di). (2005). Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines. Symposium Books. DOI:10.4000/rfp.681.

Lofranco, L. (1951). Il problema dell'analfabetismo degli adulti: la scuola popolare e le altre iniziative di educazione popolare, con particolare riguardo alle condizioni della regione. Cioffi.

Lorenzetto, A. (1994). Dal profondo sud. Storia di un'idea. Edizioni studium.

Mattiacci, L. (1997). Picerno: storia, economia, società (1880-1900). EditricErmes.

Meda, J. Paciaroni, L. Sani, R. (2024). The school and its many pasts. Eum.

Montecchi, L. (2015). I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'unità alla caduta del fascismo. Eum.

Scotellaro, R. (1999). Scuole di Basilicata. RCE edizioni.

Targhetta, F. (2015). Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'unità alle 150 ore, Venetica, 31, 31-48.

El juego y la educación artística en la escuela rural franquista en las islas Baleares (1945-1969) a partir de fuentes orales

Play and artistic education in rural schools under the Franco regime in the Balearic Islands (1945-1969) based on oral sources

CARLA TORRES SEGUÍ
GEDHE/IRIE, Universitat de les Illes Balears
https://orcid.org/0009-0000-4005-8045

XAVIER MOTILLA SALAS
GEDHE/IRIE, Universitat de les Illes Balears
https://orcid.org/0000-0002-8718-592X

Resumen

Este estudio analiza el juego y la educación artística, plástica, en las escuelas de contextos rurales y de baja densidad demográfica durante el régimen franquista en las islas Baleares (1945-1969) a partir de fuentes orales. Basado en 26 entrevistas a antiguos alumnos, reconstruye la vida escolar cotidiana, destacando prácticas, materiales y actividades en términos de juego y educación plástica. Los resultados muestran recursos escasos, dinámicas diferenciadas por género y el papel central de los juegos tradicionales en la socialización y la transmisión cultural. La investigación subraya la importancia de la historia oral para documentar y sensibilizar sobre la preservación del patrimonio educativo inmaterial.

Palabras clave: juego, educación artística, educación plástica, escuela rural, historia oral.

Abstract

This study analyzes play and visual arts education in schools located in rural and low population density contexts during the Franco regime in the Balearic Islands (1945-1969), based on oral sources. Drawing on 26 interviews with former students, it reconstructs everyday school life, highlighting practices, materials, and activities related to play and visual arts education. The results reveal scarce resources, gender-differentiated dynamics, and the central role of traditional games in socialization and cultural transmission. The research underscores the importance of oral history in documenting and raising awareness about the preservation of intangible educational heritage.

Keywords: play, art education, visual arts education, rural school, oral history.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación[1] aborda un estudio histórico-educativo sobre el juego y la educación artística, centrándose en la educación plástica, en las escuelas franquistas de contextos rurales y de baja densidad demográfica de las Islas Baleares entre 1945 y 1969, periodo marcado por la aprobación de la Ley de Educación Primaria de 1945 y disposiciones posteriores. Dicha normativa establecía, entre las materias de enseñanza, la lectura, el cálculo, la religión, las matemáticas o las ciencias naturales, pero también contemplaba otros ámbitos formativos como las materias artísticas, la formación del espíritu nacional y los trabajos manuales, el taller y las labores (Egido, 2022), ámbitos que constituyen el eje de análisis de esta investigación. Atendiendo a la España eminentemente rural de la época (Sonlleva y Torrego, 2014), el trabajo se inscribe en el ámbito del patrimonio histórico-educativo, concretamente en su dimensión inmaterial, a partir del análisis de relatos orales de antiguos alumnos escolarizados en contextos rurales y/o de baja densidad demográfica.

LAS FUENTES ORALES

La investigación se sustenta en un enfoque propio del método histórico, aplicado a la investigación educativa, en el que los testimonios orales se conciben como fuentes primarias fundamentales para la reconstrucción del pasado escolar (Ruiz Berrio, 1976 y Agulló, 2010). A través de la historia oral, se recuperan las vivencias y recuerdos de quienes fueron alumnos de escuelas rurales y de entornos de baja densidad demográfica en las islas Baleares durante el franquismo, permitiendo aproximarse a la experiencia cotidiana de la escolarización en estos contextos (Sonlleva, 2022). El corpus documental (tabla 1) está constituido por 26 entrevistas realizadas en 2025 a personas que cursaron su educación primaria en escuelas de contextos rurales o de núcleos con población reducida en Baleares (10 procedentes de Mallorca, 8 procedentes de Menorca y 8 procedentes de Ibiza, de los cuales 5 son hombres y 21 son mujeres, con una media de edad de 77 años), cuyos relatos ofrecen una mirada situada y vivida sobre las prácticas educativas, el juego y la educación artística en el medio rural.[2]

[1] Con financiación del Programa de Fomento de la Investigación y la Innovación de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026.

[2] Los datos analizados proceden de entrevistas realizadas por el alumnado de la asignatura *22101 – Pensament i Contextos Educatius Contemporanis* de la Doble Titulación de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de las Islas Baleares (UIB), siguiendo un modelo de entrevista común diseñado para la recogida homogénea de información. Dichas entrevistas se realizaron parcialmente en el marco de actividades vinculadas al proyecto de innovación docente "Els jocs tradicionals com a estratègia de dinamització sociocultural, internacionalització i difusió pública de la història" (PID252722), financiado por la UIB en el contexto de la Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente 2025-27 (IRIE). A partir de las transcripciones resultantes, se ha trabajado con los datos en bruto, poniendo el foco en los relatos vinculados a la educación artística y al juego, y seleccionando aquellas entrevistas que corresponden a entornos rurales con el objetivo de profundizar en las experiencias educativas de estos contextos.

Tabla 1. Perfil de los participantes.

Entrevista	Género	Edad	Población rural	Isla
Entrevista 1	Femenino	85	Porreres	Mallorca
Entrevista 2	Femenino	84	Felanitx	Mallorca
Entrevista 3	Femenino	73	Mancor del Vall	Mallorca
Entrevista 4	Femenino	70	Sant Antoni de Portmany	Eivissa
Entrevista 5	Femenino	70	Sa Pobla	Mallorca
Entrevista 6	Femenino	81	Sa Pobla	Mallorca
Entrevista 7	Femenino	81	Sant Joan de Labritja	Eivissa
Entrevista 8	Masculino	70	Son Ferriol	Mallorca
Entrevista 9	Femenino	80	Binissalem	Mallorca
Entrevista 10	Femenino	80	Calvià	Mallorca
Entrevista 11	Femenino	89	Alaior	Menorca
Entrevista 12	Femenino	63	Artà	Mallorca
Entrevista 13	Masculino	82	*Zona rural no especificada*	Menorca
Entrevista 14	Femenino	74	Ferreries	Menorca
Entrevista 15	Masculino	82	Artà	Mallorca
Entrevista 16	Femenino	67	Sant Lluís	Menorca
Entrevista 17	Femenino	76	Sant Lluís	Menorca
Entrevista 18	Femenino	82	Alaior	Menorca
Entrevista 19	Femenino	89	Alaior	Menorca
Entrevista 20	Femenino	87	Alaior	Menorca
Entrevista 21	Femenino	79	Santa Gertrudis de Fruitera	Eivissa
Entrevista 22	Femenino	73	Sant Miquel de Balansat	Eivissa
Entrevista 23	Femenino	77	Sant Rafel de Forca	Eivissa
Entrevista 24	Masculino	85	Sant Josep de sa Talaia	Eivissa
Entrevista 25	Femenino	74	Sant Carles de Peralta	Eivissa
Entrevista 26	Masculino	67	Sant Jordi de Ses Salines	Eivissa

Esta investigación permite valorar la importancia del estudiante como cohistoriador. Si bien la historia educativa se ha construido durante décadas a partir del relato docente, resulta necesario incorporar también la perspectiva del alumnado para comprender de manera más completa las dinámicas educativas (Sonlleva y Torrego, 2014). En este sentido, los relatos de los estudiantes entrevistados funcionan como fuentes primarias que

permiten acceder a experiencias, significados y percepciones que enriquecen la comprensión del pasado educativo (Agulló, 2010). Por tanto, considerar al alumnado entrevistado como cohistoriador contribuye a democratizar la producción del conocimiento histórico y a reconocer la pluralidad de miradas necesarias para interpretar la educación en su contexto social y cultural.

RESULTADOS

El juego

Los testimonios revelan una gran diversidad de juegos practicados en los patios de las escuelas de contextos rurales y de baja densidad demográfica de Baleares, que combinaban elementos de habilidad, destreza, azar y socialización colectiva. Entre los más mencionados se encuentran el salto de cuerda, juegos con elásticos, la peonza, las postales, las agujas de cabeza negra, las estampitas, juegos con piedras pequeñas, el *cavall fort*, el pillapilla, el corro de la patata, la rayuela, el "balontiro", el TEA (similar al tres en raya), juegos libres con pelotas y el escondite, así como juegos con latas de bote e hilos, carreras y juegos de improvisación con calcetines o trapos como pelota. También se practicaban juegos de cartas y figuritas, incluyendo el recorte de "maripepas" y la personalización de pequeñas figuras de papel. Entre las experiencias concretas, se recuerda cómo se organizaban para jugar: "En los patios teníamos una cuerda, dos niñas daban la vuelta a la cuerda, y las otras saltaban. Cuando una se cansaba, iba la otra. Después, una piedrecita y jugábamos a la chinga, le decíamos" (Entrevista 21).

Los juegos en los patios escolares se realizaban con materiales muy limitados, casi siempre procedentes del entorno doméstico o reciclados. Los alumnos jugaban con postales, telas, pelotas de papel, piedras, canicas, muñecas de cartón, objetos hechos a mano o reutilizados de hermanos mayores, y ocasionalmente con juegos comprados como las "figuritas". Debido a la escasez de recursos, los niños y niñas adaptaban los objetos disponibles a distintos juegos, improvisaban nuevas dinámicas y se organizaban para llevar lo necesario al patio, ya que "Las chicas, lo que hacíamos era hablar y planificar, y mañana ya llevarás la cuerda y jugaremos a la cuerda o a otra cosa. Cada una ya se apañaba para llevar lo que nos hiciera falta" (Entrevista 17).

El canto formaba parte integral de muchos juegos en el patio, especialmente en actividades rítmicas como saltar a la cuerda o al elástico. Se cantaban canciones tradicionales en castellano, como *Arroz con leche, me quiero casar, Al pasar la barca*, *Rey, rey, rey, cuántos años viviré*, *El Cocherito leré, El patio de mi casa* o *El Cartero*, mientras realizaban los movimientos del juego. Estas canciones servían para marcar el ritmo y organizar turnos, a la vez que transmitían repertorios culturales de la época. La mayoría de las canciones que acompañaban el juego eran en castellano, con escasas expresiones en catalán, lo que evidencia el control cultural del régimen dejando poco espacio para la transmisión del patrimonio lingüístico local en el ámbito lúdico.

En ocasiones, no existía un horario rígido para salir al patio: "Las monjas nos decían que cuando estuviéramos cansadas fuéramos al patio a jugar, no había un horario establecido" (Entrevista 11). En otras ocasiones los recreos se realizaban en tandas debido al

tamaño reducido del patio, y el alumnado disfrutaba de pequeños incentivos como un vaso de leche o, ocasionalmente, un poco de queso: “Había años en los que nos traían leche en polvo y tu tenías que traer tu cazo y en la escuela nos hacían la leche, después también había un queso naranja, y como en ese entonces no teníamos mucha cosa, lo encontrábamos muy bueno” (Entrevista 14).

Un aspecto llamativo que surge de los testimonios es la agresividad que afloraba en algunos juegos cuando se traspasaba el espacio propio del colegio, donde las peleas físicas y la violencia se ejercían como parte de un juego físico y agresivo que conformaba la socialización entre pares: “Nos dábamos muchas palizas [...] Jugábamos a perseguirnos, cuando salíamos de la escuela de Sant Josep, nos lanzábamos piedras hasta el puente de Bagot, que le llamaban, y después del puente de Bagot nos lanzábamos piedras hasta casa, de Can Curt. Y después, los que se quedaban hasta Es Cubells, se tiraban piedras unos a otros jajaja. Eso era el juguete de ese tiempo” (Entrevista 24).

Con relación al juego en clave de género, los juegos en las escuelas rurales estaban claramente separados por género. Los niños se centraban en actividades más físicas y deportivas, como fútbol, carreras o juegos con peonzas o canicas, mientras que las niñas jugaban mayormente a juegos de cuerda, elástico, la rayuela, figuritas o “maripepas”. Esta separación también afectaba la socialización, ya que los grupos rara vez se mezclaban y cada género mantenía sus propias dinámicas y repertorios de juego.

La educación artística

Los testimonios recogidos muestran, de manera reiterada, una percepción generalizada de ausencia de la educación artística en las escuelas de contextos rurales y de baja densidad demográfica de Baleares durante el franquismo. Ante la pregunta por la realización de actividades plásticas, la mayoría de los entrevistados responden de forma tajante con expresiones como “Eso ni existía” (Entrevista 3), evidenciando una escasa presencia de este ámbito en su experiencia escolar o, al menos, en su memoria. Algunos participantes asocian esta ausencia a las limitaciones materiales y formativas del contexto, afirmando que “ni creo que supiesen lo que era” (Entrevista 15).

Frente a la percepción generalizada de ausencia de una asignatura específica de educación artística, los relatos también evidencian la presencia puntual de prácticas vinculadas principalmente al dibujo y la pintura. Estas actividades aparecen descritas como esporádicas, integradas en la rutina escolar sin una planificación sistemática ni un espacio curricular propio. Los entrevistados recuerdan haber realizado algún dibujo donde pintaban flores, paisajes sencillos y casas, así como ejercicios de copia a partir de láminas proporcionadas por el profesorado, generalmente con motivos tradicionales como cestas con frutas o paisajes.

Asimismo, algunos testimonios señalan que estas actividades se desarrollaban bajo una lógica eminentemente práctica, sin contenidos teóricos ni reflexión estética, reduciéndose incluso a la realización de pequeños dibujos integrados en otras tareas, como, por ejemplo, dictados. En determinados casos, la presencia del dibujo dependía en gran medida de la iniciativa individual del docente, como refleja el recuerdo de un alumno cuyo profesor preparaba con entusiasmo los modelos para ser posteriormente copiados. En este sentido, la práctica artística se orientaba fundamentalmente hacia la imitación

de modelos previamente establecidos y configurándose como una práctica secundaria, centrada casi exclusivamente en el dibujo figurativo y la reproducción de formas sencillas, más cercana a un ejercicio técnico que a una formación artística integral.

Los testimonios señalan que, junto al dibujo, los trabajos manuales y las manualidades constituyeron una de las principales formas de actividad vinculada a lo artístico en la escuela rural. Estas prácticas se orientaban a la elaboración de objetos funcionales, como carteras, bolsas o pequeños recipientes, mediante técnicas sencillas de perforado, costura y ensamblaje. Las manualidades aparecen asociadas a celebraciones escolares, especialmente al Día de la Madre o del Padre, para las que se elaboraban regalos, como, por ejemplo, lapiceros hechos a base de pinzas de madera, o tarjetas de felicitaciones siguiendo modelos repetidos de años anteriores.

Los relatos ponen de manifiesto la presencia de las labores como parte habitual de las actividades escolares, especialmente vinculadas al aprendizaje de la costura y el bordado. Se recuerdan prácticas como coser, realizar punto de cadeneta, punto de cruz o bordar sobre telas preparadas, actividades que se desarrollaban de forma periódica. Estas tareas eran identificadas explícitamente como “labores del hogar” (Entrevista 16), lo que revela su función formativa orientada a la preparación para la vida doméstica. La presencia de este tipo de actividades evidencia una clara diferenciación de género en la educación artística y manual, asociando estas prácticas al alumnado femenino. En consecuencia, la dimensión artística quedaba subordinada a una lógica moral y doméstica, en consonancia con los valores promovidos por el régimen.

En cuanto a los materiales, las actividades vinculadas a la educación artística se desarrollaban con materiales escasos y básicos. Predominaban el uso del lápiz, las pinturas de madera, las ceras, el carbón y, en menor medida, pequeñas cantidades de óleo, generalmente sobre cuadernos o cartulinas. En algunos casos, el alumnado disponía únicamente de “un lápiz y una goma” (Entrevista 20), lo que refleja la limitada dotación de recursos en muchas escuelas rurales. Para determinadas manualidades o labores, debían adquirir previamente los materiales necesarios, como telas u otros utensilios, siguiendo las indicaciones del profesorado. En conjunto, la precariedad material fue uno de los condicionantes que perjudicó el desarrollo de las prácticas artísticas.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones provisionales, este estudio pone de manifiesto el valor del juego y de la educación artística como elementos fundamentales para comprender la cultura escolar en las escuelas de contextos rurales y de baja densidad demográfica de las islas Baleares durante el régimen franquista. A través de las fuentes orales, ha sido posible reconstruir prácticas cotidianas visibilizando experiencias marcadas por la escasez de recursos, la fuerte presencia de la ideología y la centralidad de la religión. Asimismo, los testimonios revelan cómo el patio y las actividades manuales funcionaron como espacios de aprendizaje y socialización.

En un contexto marcado por el reforzamiento de las jerarquías sociales y la imposición de una moral católica tradicional propia del régimen franquista (Viñao, 2014), este estudio contribuye a la puesta en valor de la preservación del patrimonio histórico-edu-

cativo inmaterial, subrayando las posibilidades e importancia de las fuentes orales para acceder a las prácticas y experiencias vividas, complementariamente a otras fuentes primarias. En paralelo, se pone en relieve el papel del juego y de la educación artística como elementos clave para comprender la cultura escolar en contextos rurales y su contribución a la identidad cultural y social del territorio.

REFERENCIAS

Agulló, C. (2010). La voz y la palabra de los "tesoros vivos": Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 28*(2), 157-178.

Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 217-249). Síntesis Educación.

Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, XXXIV/134, 449-475.

Sonlleva, M. (2022). Consideraciones éticas de la historia oral desde el enfoque educativo. *New Trends in Qualitative Research*, 10, e566-e566.

Sonlleva, M., y Torrego, L. M. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: Una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 285-306.

Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, (51), 19-35.

“Il primo incarico”. Storia del patrimonio storico-educativo delle scuole rurali raccontata dai neo maestri del Molise del XX secolo

“The initial assignment”. Historical-educational heritage in rural schools through the narratives of early-career teachers in 20th century Molise

ROSSELLA ANDREASSI
Università degli Studi del Molise
https://orcid.org/0000-0001-9543-2751

VALERIA VIOLA
Università Telematica “Giustino Fortunato”
https://orcid.org/0000-0002-4638-0294

Riassunto

Il contributo indaga il potenziale euristico delle fonti orali nello studio del patrimonio storico-educativo delle aree rurali del Molise tra gli anni Quaranta e Ottanta del Novecento. L’analisi di un campione di interviste a insegnanti in pensione permette di ricostruire spazi, arredi e materiali didattici, facendo emergere la povertà, il ritardo e la distanza rispetto alla narrazione della documentazione ufficiale. Lo studio approfondisce anche le principali questioni metodologiche concernenti la raccolta, la salvaguardia e il vaglio critico dell’attendibilità delle testimonianze.

Parole chiave: storia dell’educazione, patrimonio storico-educativo, fonti orali, scuole rurali; XX secolo.

Abstract

This contribution examines the value of oral sources for the study of the historical-educational heritage of rural areas in Molise between the 1940s and the 1980s, through interviews with retired teachers who began their careers in rural schools. These testimonies make it possible to reconstruct school spaces, furnishings, and teaching materials, highlighting poverty, backwardness, and the gap between lived reality and the image conveyed by official documentation. The study also explores the main methodological issues related to the collection, preservation, and assessment of the reliability of these sources.

Keywords: history of education, historical-educational heritage, oral sources, rural schools, 20th century.

INTRODUZIONE

Le testimonianze[1] degli insegnanti attivi in Molise dagli anni Quaranta del Novecento —confluite nell'Archivio della Memoria, progetto condotto dal 2011 dal gruppo di ricerca del Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.) dell'Università degli Studi del Molise, coordinato da Alberto Barausse— concorrono a delineare la fisionomia del patrimonio storico-educativo delle scuole rurali. La ricerca ne ripercorre la dimensione materiale, restituendo una realtà di indigenza e isolamento distante dalla documentazione ufficiale. L'analisi affronta i principali aspetti metodologici legati alla raccolta, alla tutela e alla verifica dell'attendibilità di queste fonti.

"SPAZI ARRANGIATI". LE SCUOLE DI CAMPAGNA DEL SECONDO NOVECENTO IN MOLISE

Le scuole di campagna nell'Italia dell'Otto e del Novecento accolsero quasi sempre i maestri al loro primo incarico di insegnamento. La professione magistrale iniziava il più delle volte alla periferia del Paese, ovvero in quei territori difficilmente raggiungibili tra loro anche, se non molto distanti, diversi per altitudine e dialetto, ma accomunati dall'arretratezza e dall'isolamento. Laddove si arrestavano o diventavano difficili i collegamenti riusciva ad arrivare la giovane maestra/o per fare scuola in locali il cui aspetto e le cui dotazioni didattiche apparivano lontani dalla rappresentazione delle prescrizioni ministeriali. Tale stato di cose rifletteva la minore considerazione della politica scolastica verso le scuole di campagna che rappresentarono una questione secondaria rispetto a quella dei centri urbani all'interno dell'emergenza scuole di cui soffriva il paese che assunse i toni più drammatici con la guerre. Gli amministratori della prima stagione repubblicana furono costretti a gestire la questione applicando il principio dell'adattamento. Locali lontanissimi per destinazione d'uso da quella educativa divennero aule improvvisate. Restava poco della campagna edilizia condotta nelle aree rurali dalla politica scolastica fascista che, ad ogni modo, non era riuscita a soddisfare ovunque il bisogno di scuole (Viola, 2018, p. 78).

Le testimonianze raccolte dagli insegnanti attivi in Molise (consultabili online https://www.youtube.com/@museunimol/playlists/musep/memoriediscuola), concorrono a delineare la fisionomia del patrimonio storico-educativo delle scuole "per modo di dire" della campagna molisana del periodo analizzato. Era una scuola «per modo di dire» quella di Busso poco lontano da Campobasso dove la maestra Giovanna Rossi, nata nel 1926, svolse il suo primo incarico di insegnamento. «Non si poteva chiamare una scuola» neanche quella di Macchiagodena (IS) in cui fece lezione nel 1956 per la prima volta Maria Spina, perché, «ubicata sopra una stalla». Una masseria era la scuola rurale di Poggio Sannita (IS), dove il giovane Felice Quartullo, classe 1920, svolse la sua prima docenza come maestro elementare. Una lavagna e pochi banchi muniti di calamai, arredavano una stanza scaldata dal carbone o dalla legna e illuminata da una lampada ad acetilene. Questa era il più delle volte la dotazione garantita dai comuni presenti

[1] Il contributo è il risultato del lavoro congiunto di Valeria Viola, autrice dei paragrafi 1 e 2, e di Rossella Andreassi, autrice dei paragrafo, 3. L'introduzione e le conclusioni sono frutto della collaborazione di entrambe le studiose.

all'interno di quelli che il maestro Giovanni Ciarmela, classe 1932, insegnante delle scuole rurali negli anni Cinquanta di Fossalto (CB), definiva «spazi arrangiati». Le scuole, infatti, erano «allocate in vani non utilizzate dai contadini», stretti e del tutto inadeguati. «Ma d'altra parte», affermava il maestro Giovanni, non c'era di meglio e concludeva: «Però, ci si adeguava».

L'adeguamento degli spazi rappresentava una tra le principali mansioni e preoccupazioni dei giovani maestri dell'Italia del dopoguerra e di quelli di dopo ancora. La maestra Rosa de Rensis, classe 1952, raccontava che nel 1983 allestiva l'aula con i lavori dei suoi cinque alunni, situata in una casa fredda e buia, con i pavimenti sconnessi, riscaldata ancora da una stufa in contrada Fonte Polo di Baranello (CB). L'arredo era essenziale: pochi banchi, spesso di recupero, una cattedra, una stufa, libri di testo, e gli strumenti per la scrittura ovvero, pennini, calamai e la bottiglia dell'inchiostro, ottenuta grazie alla miscelazione da parte dell'insegnante di acqua e l'inchiostro in polvere. Spiegava bene il procedimento Enza Conti, classe 1945, ricordando ammirata la sua maestra quando era un'alunna della scuola urbana di Capracotta (IS). Quasi vent'anni dopo sarebbe stata anche lei una giovane maestra nelle campagne di Sepino (CB) in scuole che non erano ancora vere scuole. Soltanto quella situata in località Altilia era «nata come scuola»; le altre, invece, erano locali privi di un'impronta architettonica di tipo didattico e addirittura dei servizi igienici.

Lo scenario ricostruito sin qui è confermato dalle molte altre testimonianze restituite dai maestri intervistati dal 2011 ad oggi, non riportate in questa sede per esigenze di economia editoriale. Il risultato è una ricostruzione combaciante, asincrona e corale della fisionomia di un patrimonio materiale dai connotati educativi appena accennati.

LE FONTI ORALI E LO STUDIO DEL PATRIMONIO STORICO-EDUCATIVO

La rapida disamina del campione di testimonianze fin qui esposta, riprendendo e sviluppando la recente riflessione dal titolo *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei maestri* presentata al Terzo Congresso SIPSE, intende far emergere il significativo contributo delle fonti orali nella ricostruzione del patrimonio storico-educativo. Il tema, in particolare, ha rappresentato l'occasione per approfondire le ricerche sugli spazi scolastici della seconda metà del Novecento in area rurale condotte dal gruppo di ricerca dell'Unimol al principio degli anni Venti del Duemila su una disponibilità di fonti principalmente riferibile alla storiografia tradizionale.

L'indagine qui proposta dà l'opportunità di affrontare nuovamente la questione integrando le ricerche condotte sulla base dell'analisi della documentazione tradizionale tipica delle ricerche relative alla storia politica, istituzionale e culturale della scuola con quelle innovative riferibili alla cultura materiale e alla memoria scolastica, tra cui le fonti orali. Come ha rilevato Sani, infatti «le ricerche e gli studi sulla storia della cultura materiale della scuola non si contrappongono e non sono alternativi alle ricerche e agli studi sulla storia politica – ma anche istituzionale e culturale – della scuola» in quanto entrambi mirano a «fornire una lettura più organica ed articolata, un'interpretazione più ampia ed approfondita dell'evoluzione storica della realtà che chiamiamo 'scuola'». (Sani, 2023, p.14).

Tale approccio storiografico ha incoraggiato nell'ultimo decennio le ricerche sia sul tema dello spazio scolastico, inteso nella sua dimensione architettonica, sia sull'utilizzo delle fonti orali. Entrambi gli aspetti inizialmente non sono stati interessati dalla «democracia cultural esclarecida» (Escolano, 2023, p. 131) conquistata grazie alla rivoluzione storiografica francese accesa alla fine degli anni Novanta del Novecento da Julia e Chervel (Julia, 1996; Chervel, 1998). Per quanto riguarda il tema dell'edilizia scolastica, come si è più volte avuto modo di sottolineare (Viola, 2018; 2019; 2025), gli studiosi di settore non le hanno prestato subito attenzione, concentrati inizialmente sullo studio dell'aula, lo «spazio educativo per eccellenza» (Viola, 2020, p. 472). Il ritardo, invece, con cui la comunità scientifica di settore ha guardato alle fonti orali è riconducibile al pregiudizio derivante dal paradigma crociano nella cultura storiografica (Barausse, 2013; Paciaroni, 2020; Covato, Meda, Barausse, 2020). A dissuadere gli storici di settore dal farne ricorso hanno contribuito aspetti come l'interazione tra gli intervistati e il ricercatore, l'interpretazione soggettiva dei fatti indagati, il rischio di inattendibilità a causa della labilità della memoria e, infine, le complicazioni metodologiche. (Andreassi, Viola, 2025). A differenza delle altre fonti, infatti, quelle orali richiedono tempi di consultazioni più lunghi, in quanto non preesistono all'intervento dello studioso. Le fonti video-sonore sono infatti disponibili alla consultazione solo dopo essere state realizzate secondo l'adozione di precisi criteri metodologici, adottando nei loro confronti una cautela storiografica poiché, anche se costruite con rigore metodologico, restano fonti soggettive alla quali è opportuno continuare a non assegnare «un significato esagerato» (Andreassi, Viola, 2024, p. 604). Ad ogni modo, come si è avuto modo di dimostrare, non è opportuno in termini di vantaggi di ricerca rinunciare al contributo dei testimoni in quanto la loro memoria riesce a «sopperire ai vuoti storiografici sulla cultura e sulla quotidianità della scuola» (Andreassi, Viola, 2025, p. 820) fatta degli oggetti e degli spazi che costituiscono il patrimonio storico-educativo delle città e delle campagne.

LA METODOLOGIA DI RACCOLTA DELLE FONTI ORALI

L'interesse crescente verso le fonti orali nell'ambito della ricerca storica in generale ha sollecitato il gruppo di lavoro del Ce.S.I.S. a mettere a punto una metodologia per la lora realizzazione, valorizzazione e la tutela con un approccio aperto alle sollecitazioni provenienti dagli ambiti storici affini. *Il Vademecum per il trattamento delle fonti orali*, pubblicato nel 2023 su iniziativa dell'Istituto centrale per gli archivi, l'Istituto centrale per-i beni sonori e audiovisivi e l'Associazione italiana di storia orale - che ha rappresentato uno dei momenti più alti del processo di legittimazione del lor utilizzo (Portelli, 2023, 3) - ha fornito un riferimento di lavoro utile anche per gli storici di ambito storico-educativo.

Il documento ha sollecitato il gruppo di ricerca dell'Ateneo molisano a perfezionare la metodologia di realizzazione delle fonti audiovisive migliorando gli accorgimenti funzionali ad aumentare il loro grado di oggettività e affidabilità. In particolare, le questioni di metodo hanno interessato diversi aspetti come l'individuazione del campione, la relazione intervistatore-intervistato, il setting, le tecniche di registrazione, la trascrizione, il trattamento archivistico e la restituzione pubblica (Contini 2006).

Il campione è stato individuato secondo il criterio dell'eterogeneità, attingendo a segnalazioni spontanee, reti di prossimità e passaparola tra colleghi ed ex studenti, così da garantire la rappresentanza anagrafica, professionale e territoriale. Per ogni testimone sono state redatte una scheda anagrafica e una di contesto, strumenti fondamentali per la successiva analisi scientifica delle fonti. La conduzione dell'intervista costituisce un momento cruciale: il racconto non è un recupero meccanico del passato, ma il prodotto di una relazione dialogica (Portelli, 2007; Bonomo, 2015). Sebbene l'intervistatore debba tendere alla neutralità, la formulazione dei quesiti, il lessico, il tono, i tempi dell'ascolto e la postura incidono direttamente sulla qualità della testimonianza. Egli deve pertanto possedere una duplice competenza: una solida preparazione storico-disciplinare, necessaria per orientare il colloquio e coglierne i dettagli rilevanti (Barausse, 2013), e spiccate abilità relazionali per costruire un clima di fiducia con il testimone. Operativamente, appare efficace prevedere almeno due incontri: uno preliminare di reciproca conoscenza e presentazione degli obiettivi, e uno dedicato alla registrazione. Anche il setting rappresenta un aspetto centrale della costruzione della fonte orale. Lo spazio domestico favorisce spesso spontaneità e senso di sicurezza, mentre luoghi densi di memoria —come edifici scolastici, archivi, musei della scuola o ambienti frequentati in passato dal testimone— possono attivare processi rievocativi più intensi. A ciò si aggiunge la funzione degli oggetti semiofori, quali fotografie, quaderni, registri, pagelle, diari o materiali didattici, che operano come inneschi della memoria e consentono di far emergere ricordi altrimenti non immediatamente accessibili (Andreassi, Viola 2025). Va inoltre valutata con attenzione la presenza di terzi: un pubblico familiare o amicale può facilitare il racconto, ma può anche produrre autocensure, correzioni reciproche o forme di autorappresentazione più ordinate ed edulcorate. Anche la durata è un elemento metodologico centrale: l'esperienza di ricerca suggerisce che sessioni di circa novanta minuti garantiscano il miglior equilibrio tra profondità narrativa e sostenibilità fisica.

Sul piano tecnico-documentario, la videoregistrazione appare preferibile alla sola audioregistrazione, poiché consente di conservare non soltanto il contenuto verbale, ma anche la dimensione non verbale della comunicazione: espressioni del volto, pause, esitazioni, silenzi, gestualità, orientamento del corpo e modulazioni della voce.

Per garantire la confrontabilità tra le testimonianze, è utile predisporre un questionario articolato in macroaree tematiche che funzioni come traccia flessibile, adattabile all'età, al profilo biografico e alla qualità narrativa del singolo testimone senza irrigidire il colloquio. Accanto alle domande strutturate, occorre lasciare spazio alla narrazione libera, che spesso restituisce passaggi inattesi e particolarmente significativi. Dal punto di vista interpretativo, nessuna intervista può essere assunta isolatamente: i contenuti raccolti devono essere messi a confronto con altre testimonianze e con fonti scritte, iconografiche e materiali, così da verificare concordanze, divergenze, rimozioni e riscritture del ricordo.

Particolarmente delicata è la fase post-raccolta. La trascrizione, pur indispensabile per l'analisi, non coincide con la fonte poiché traduce l'oralità in un codice scritto privo di ritmo, intonazione e gestualità. Deve pertanto essere accompagnata dalla registrazione originale e da un apparato descrittivo comprendente abstract, parole chiave, metadati e liberatoria per l'uso scientifico e pubblico. Sotto il profilo etico, è fondamentale garantire il diritto del

testimone di emendare, limitare o revocare l'utilizzo dei contenuti anche successivamente alla registrazione. La valorizzazione pubblica richiede un lavoro ulteriore di selezione e montaggio: accanto alla versione integrale destinata alla conservazione, può essere prodotta una versione divulgativa più fruibile dai non addetti ai lavori corredata da titolazioni, immagini e riferimenti di contesto. In quest'ottica, l'uso di banche dati digitali e piattaforme indicizzate diventa essenziale non solo per la salvaguardia del dato nel tempo, ma soprattutto per trasformare la memoria orale in uno strumento di consultazione critica e trasmissione del patrimonio storico-educativo.

CONCLUSIONI

Il contributo dimostra come la narrazione del primo incarico degli insegnanti rappresenti un osservatorio privilegiato per ricostruire il patrimonio storico-educativo nelle scuole rurali molisane nel periodo analizzato. Le testimonianze dei maestri consentono, infatti, di ricostruire la fisionomia degli spazi scolastici, caratterizzata da un'architettura dai connotati spesso estranei a quelli educativi e da una dotazione didattica esigua e improvvisata. Quello che emerge è il profilo di un patrimonio povero che rispecchia le condizioni materiali del contesto di appartenenza, tipico delle aree periferiche del Paese. Un contesto emergenziale che innescò nei docenti l'adozione di strategie di adattamento in ordine alla logistica e alla didattica. L'analisi, dunque, lascia emergere il contributo delle fonti orali nella ricostruzione del patrimonio storico–educativo, fornendo allo storico informazioni alle quali altrimenti non potrebbe accedere.

BIBLIOGRAFIA

Andreassi, R., & Viola, V. (2024a). La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei maestri. In A. Ascenzi, G. Bandini, & C. Ghizzoni (A cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education* (pp. 597-613). EUM.

Andreassi, R., & Viola, V. (2024b). The construction of an "Archive of Memory". In J. Meda, L. Paciaroni, & R. Sani (A cura di), *The school and its many pasts* (pp. 85-94). EUM.

Andreassi, R., & Viola, V. (2025). La storia orale e la scuola come ambito di ricerca e di innovazione storiografica negli ultimi trent'anni. *History of Education and Children's Literature*, 20(2), 809-836. https://doi.org/10.63277/hecl.v20i2.4692

Barausse, A. (2013). "E non c'era mica la bic!" Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica. In H. A. Cavallera (A cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (Vol. 2, pp. 544-558). Pensa MultiMedia.

Bonomo, B. (2013). *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*. Carocci.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.

Contini, G. (2006). Le fonti orali e audiovisive. In C. Pavone (A cura di), *Storia d'Italia nel secolo ventesimo. Strumenti e fonti: Vol. 3. Le fonti documentarie* (pp. 809-828). Ministero per i Beni e le attività culturali.

Covato, C., Meda, J., & Barausse, A. (2020). Scuola, memoria, storia: a proposito di un recente volume. *History of Education and Children's Literature*, 15(2), 755-775.

D'Enfert, R., & Thivend, M. (Coords.). (2025). Collecter, archiver, exploiter des sources orales en histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, (164). https://doi.org/10.4000/he.21550

Escolano Benito, A. (2023). Etnostoria e cultura materiale della scuola: l'educazione nelle Esposizioni Universali (Trad. G. D'Itria). In V. L. Gaspar da Silva, G. de Souza, & C. A. Castro (A cura di), *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: Scritture e possibilità* (Tomo II, pp. 136–172). EDUFMA.

Julia, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3(3), 119-147.

Paciaroni, L. (2020). *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*. EUM.

Portelli, A. (2007). *Storie orali. Racconti, immaginazione, dialogo*. Donzelli.

Sani, R. (2023). Prefazione all'edizione italiana. In V. L. Gaspar da Silva, G. de Souza, & C. A. Castro (A cura di), *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: Scritture e possibilità* (Tomo II, pp. 9–16). EDUFMA.

Viola, V. (2018). Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali. In A. Barausse & M. D'Alessio (A cura di), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento* (pp. 65-92). Pensa Multimedia.

Viola, V. (2019). L'edilizia scolastica in Italia ai tempi del fascismo. *História da Educação*, 23, 1-29. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/82782

Viola, V. (2025). A slow construction project: Nineteenth century school architecture through Universal Expositions. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 34, 138-152. https://doi.org/10.35072/27774

La cultura materiale scolastica nei contesti rurali: una riflessione sulle fonti utili alla ricostruzione degli spazi educativi di campagna e di montagna nell'italia tra otto e novecento

Rural school material culture: sources for reconstructing educational spaces in 19th and 20th century Italy

MICHELA D'ALESSIO
Università degli Studi della Basilicata
https://orcid.org/0000-0002-6396-3336

Riassunto

Il contributo indaga la cultura materiale e la prassi educativa nelle scuole rurali e montane dell'Italia tra Otto e Novecento. Superando il divario tra "scuola legale" e "scuola reale", la ricerca incrocia fonti istituzionali (programmi e relazioni ispettive) con le scritture professionali delle maestre. Il caso studio della maestra molisana Anita Castiglione rivela la quotidianità di aule spesso disagiate e prive di arredi nell'Appennino meridionale. L'analisi degli ego-documenti permette così di ricostruire un patrimonio educativo marginale, documentando dal basso la trasformazione sociale dei territori più remoti.

Parole chiave: storia dell'educazione, cultura materiale, scuole rurali, fonti storiche, insegnanti della scuola elementare.

Abstract

This contribution investigates school material culture and educational practices in rural and mountain settings in Italy between the 19th and 20th centuries. Moving beyond the gap between "legal school" and "real school," the research crosses institutional sources, such as ministerial programs and inspector reports, with the professional writings of female teachers. The case study of Annita Castiglione, a teacher in Molise, reveals the daily reality of classrooms that were often impoverished and lacked basic furnishings in the Southern Apennines. The analysis of these ego-documents allows for the reconstruction of a marginal educational heritage, documenting from the bottom up the social transformation of the country's most remote territories.

Keywords: history of education, material culture, rural schools, historical sources, elementary school teachers.

INTRODUZIONE

Il contributo prende le mosse dall'affermazione con cui lo studioso Marino Raicich vent'anni fa poneva in risalto come non fosse facile "ricostruire la reali prassi educativa di una scuola rurale, e sapere come realmente trovavano svolgimento i programmi, visto che tra i programmi ministeriali e la realtà della scuola quotidiana c'è sempre stato un sensibile

distacco" (RAICICH, 2005). In linea con questo invito, il panorama della storiografia educativa contemporanea ha subito, negli ultimi decenni, una metamorfosi profonda, transitando da una narrazione prevalentemente istituzionale e normativa verso un'indagine densa della "scuola reale". Tale spostamento di paradigma, spesso definito come *material and cultural turn* o svolta materiale, ha permesso di gettare luce su quegli aspetti della quotidianità scolastica che per lungo tempo sono rimasti confinati rispetto alla storia generale dei processi educativi. Al centro di questa riflessione si pone la necessità di colmare il divario tra la "scuola legale" - quella definita dai programmi ministeriali e dalle leggi - e la prassi educativa concreta, vissuta quotidianamente da maestri e alunni nelle aule di periferia. La sfida storiografica consiste nel comprendere come i programmi trovassero effettiva attuazione in contesti dove la distanza fisica e culturale dal centro burocratico era marcata da una precarietà materiale estrema. In questo contesto, la ricerca si focalizza sulla riscoperta e valorizzazione della materialità educativa nei contesti rurali e montani italiani tra l'Unità e la metà del Novecento. L'indagine non si limita all'analisi degli arredi o dei sussidi di una "didattica differenziata" rispondente ai bisogni dei contesti rurali, ma abbraccia l'intera cultura materiale scolastica come strumento euristico per ricostruire gli spazi educativi di territori marginali, quali l'Appennino meridionale. Attraverso un approccio metodologico che fa dialogare fonti pubbliche (relazioni ispettive, statistiche, piani edilizi) e fonti private o professionali (i cosiddetti ego-documenti), emerge una narrazione della scuola italiana "dal basso", capace di restituire la voce autentica di figure a lungo stereotipate, come la "maestrina di montagna", spesso chiamata al primo incarico in quei contesti dove combatteva "una battaglia solitaria contro l'analfabetismo, il pregiudizio e un ambiente spesso ostile".

METODOLOGIA DELLA RICERCA E VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO

La ricostruzione di questo passato richiede una metodologia rigorosa che sappia integrare diverse scale di analisi e la valorizzazione di archivi personali, musei della scuola, banche dati delle memorie scolastiche, nel loro determinante impatto storiografico. Un ruolo centrale in questa opera di recupero è svolto dal Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche (Ce.S.I.S.) dell'Università del Molise. che promuove la valorizzazione degli oggetti e dei documenti come "beni culturali". Il recupero dei fondi personali degli insegnanti - tra cui quello del maestro Ialenti -, permette di analizzare nel dettaglio come le teorie pedagogiche venissero tradotte in pratica in contesti specifici del Mezzogiorno. Il dibattito italiano si inserisce felicemente in contesti di ricerca internazionali, come quelli della SEPHE, della SIPSE e dell'ISCHE, sottolineando l'importanza di studiare la circolazione transnazionale dei modelli materiali e delle pratiche educative. Il confronto con altri paesi non solo europei permette di cogliere similitudini e differenze nei processi di scolarizzazione rurale, evidenziando come la materialità sia stata ovunque un fattore chiave per l'integrazione o l'esclusione sociale.

Le fonti per la ricostruzione della "scuola reale"

La transizione verso lo studio della cultura materiale ha imposto una revisione critica delle fonti. Se la storiografia tradizionale privilegiava il "centro" (ministeri, leggi, politica

scolastica), la nuova prospettiva guarda alla "periferia" e all'interno dell'aula, aprendo la cosiddetta "scatola nera" della scuola per osservare i congegni della vita educativa. Per ricostruire il quadro storiografico rurale, è necessario far dialogare tipologie documentarie diverse che permettano di cogliere lo scarto tra prescrizione e realtà: - fonti pubbliche e istituzionali, tra cui relazioni ispettive, statistiche ministeriali (come l'inchiesta Corradini) e piani di edilizia scolastica, che restituiscono dati concreti sulle miserie della classe magistrale e sull'inadeguatezza dei locali; fonti del patrimonio storico-educativo materiale, che "narrano", tra arredi (banchi sgangherati), sussidi (alfabetieri, pallottolieri, carte geografiche) e corredo scolastico (quaderni, penne), se interrogati e "fatti parlare" quali oggetti non neutri, ma "dispositivi pedagogici" che veicolano modelli di disciplinamento; fonti "speciali" quali gli ego-documenti e le scritture professionali, registri di classe, diari didattici e corrispondenza privata dei maestri, che in maniera ibrida oscillano tra la dimensione personale (spontanea) e quella pubblica (orientata dall'obbligo normativo) della scrittura, restituendo una memoria biografica e culturale che, rispetto alla storia generale, offre sguardi diversi sulla microstoria educativa.

Il valore metodologico dei registri di classe

I registri scolastici, specialmente dopo l'introduzione dell'obbligo del "Giornale di classe" nel 1927/1928, si configurano come un osservatorio privilegiato, quale fonte documentale più vicina alle pratiche o alla realtà quotidiana dell'aula. Essi contengono la sezione "Cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola", dove il maestro parla di sé e della propria professionalità, descrivendo al contempo l'attività didattica giornaliera, i rapporti con le famiglie e le resistenze dell'ambiente. Rispetto alle memorie autobiografiche scritte *a posteriori*, i registri offrono il vantaggio della contemporaneità, riducendo il rischio di deformazioni nostalgiche, in una coincidenza tra "memoria di vita" scolastica e vita stessa, dando fiducia alla verità dei maestri nell'esposizione del loro lavoro in classe. Un modello d'indagine su queste fonti è offerto dallo studio delle cronache della maestra Anita Castiglione, che insegnò a Capracotta, un piccolo e spesso innevato paese dell'Appennino meridionale italiano, negli anni venti del Novecento: i registri restituiscono la voce autentica del "fare scuola" sul piano sociale, educativo e didattico. Le sue note scolastiche permettono di addentrarsi nelle pieghe di una "scuola vissuta" in un periodo cruciale di transizione verso il regime totalitario, parlando di sé, ma in fondo parlando della classe magistrale intera all'altezza di quegli anni e offrendo uno spaccato sociale originale di quei territori alto-molisani.

La quotidianità didattica tra le vette di montagna

I registri della maestra Castiglione restituiscono un'immagine vivida delle difficoltà logistiche e ambientali: la sfida climatica, del freddo e le tormente di neve che non sono solo cornici, ma fattori che determinano il tempo scolastico, causando interruzioni della frequenza e influenzando la routine didattica; la missione sociale, per cui la maestra emerge come "un'apostola laica, impegnata nella propaganda igienico-sanitaria e nel tentativo di elevare culturalmente una popolazione spesso diffidente.; l'identità professionale, che riecheggia la visione di Giuseppe Lombardo Radice del

maestro come missionario, dedito con "fede religiosa" al proprio lavoro e alla cura affettiva della propria "nidiata" di alunni. Le cronache di Anita Castiglione documentano con precisione anche la pervasività del fascismo all'interno dell'aula. Attraverso la "liturgia del calendario scolastico", la scuola diventa la cellula di socializzazione degli ideali del regime, dalla ritualità collettiva, con la celebrazione della Marcia su Roma, della Vittoria o della leva fascista, mirando a inculcare valori morali e disciplinamento con la raccolta delle fedi per la patria, il tesseramento dei Balilla e l'uso della Radio Rurale per far giungere la voce del Duce tra le montagne: tutte tracce visibili di un'occupazione totale del tempo e dello spazio dell'infanzia. La scrittura della maestra, pur appassionata, si adegua progressivamente alla retorica del tempo, mostrando come il progetto di "ruralizzazione" e militarizzazione delle coscienze venisse interiorizzato e presentato come "naturale" ai piccoli alunni.

EVOLUZIONE DEL PARADIGMA STORIOGRAFICO: DALLA NORMA ALLA MATERIALITÀ

La transizione verso lo studio della cultura materiale scolastica in Italia è stata guidata da una crescente sensibilità verso il patrimonio storico-educativo inteso come insieme di beni culturali. Come evidenziato dai lavori di Meda e Sani, la memoria scolastica viene oggi intesa come una pratica individuale e collettiva di richiamo di un passato comune, che si manifesta non solo nei ricordi, ma negli oggetti e negli spazi che hanno ospitato l'esperienza educativa. La riflessione iniziale di Marino Raicich costituisce la premessa di un punto di svolta metodologico: egli denunciava la difficoltà di ricostruire le reali dinamiche di una scuola rurale basandosi esclusivamente sui documenti ufficiali. La "scuola reale" è dunque il risultato di un compromesso quotidiano tra le direttive dello Stato e le risorse effettivamente disponibili sul territorio. Le fonti storiche restituiscono un quadro di profonda precarietà per quanto riguarda gli spazi educativi rurali. Fino a buona parte del Novecento, l'aula scolastica in molti borghi era ben lontana dal modello di "tempio del sapere" celebrato dalla retorica ufficiale. Le relazioni ispettive e le cronache scolastiche descrivono spesso aule allogate in locali malsani. Non era raro che le scuole fossero ospitate in stanze di abitazioni private o in stalle riadattate. In queste "aule di fortuna", la materialità educativa era ridotta al minimo: banchi sgangherati, lavagne usurate e una cronica mancanza di sussidi elementari. Il regime fascista cercò di dare un'impronta visibile alla propria politica rurale attraverso una vasta campagna edilizia, specialmente sotto il dicastero di Giuseppe Bottai.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Le prospettive d'indagine sulla materialità educativa nei contesti rurali italiani tra Otto e Novecento rivelano un universo di storie marginali che meritano di essere collocate al centro della narrazione nazionale. La scuola di campagna e di montagna non è stata solo una copia sbiadita e precaria del modello urbano, ma uno spazio educativo specifico, plasmato dall'ambiente, dall'isolamento e da una materialità "di resistenza". Il distacco tra la "scuola legale" e la "scuola reale" trova nelle fonti materiali e negli ego-documenti la sua più chiara evidenza storiografica. Attraverso lo sguardo delle maestre, come Anita Castiglione, sul quotidiano scolastico delle aule gelide, la lotta per un sussidio

didattico o l'impegno nella propaganda rurale del fascismo, emerge la concretezza di un processo di scolarizzazione che ha dovuto fare i conti con la durezza del territorio e la povertà dei mezzi, oltre che la pervasività del progetto politico totalitario. Restituire ascolto a queste scritture e valore a questi oggetti significa non solo documentare la storia della cultura materiale, ma comprendere profondamente i processi di trasformazione sociale e la costruzione dell'identità culturale italiana nelle sue aree più remote. L'integrazione di fonti eterogenee - dai dati della Prefettura alle voci delle maestre rurali - permette un approccio che invita a un riuso culturale e didattico dei beni scolastici, affinché le "scuolette di montagna" non siano dimenticate, ma riconosciute come luoghi in cui si è faticosamente costruita la cittadinanza. Il patrimonio educativo rurale, materiale e immateriale, rappresenta quindi un tassello insostituibile per una storia dell'educazione che voglia essere autenticamente democratica, capace di includere le voci di chi, nel silenzio dei borghi e delle contrade, ha combattuto la propria battaglia solitaria contro l'analfabetismo e l'oblio. La riflessione condotta, nello spazio editoriale consentito, invita a proseguire nell'indagine attraverso aggiornati approcci e rinnovate fonti di studio che sono stati portati all'attenzione degli storici dell'educazione, secondo una dimensione sia internazionale, che microeducativa della ricerca, ampiamente ribadita dagli orientamenti emergenti.

BIBLIOGRAFIA

Barausse, A., e D'Alessio, M. (Coord.). (2018). Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà. Pensa MultiMedia.

Chiosso, G., e Sani, R. (Coord.). (2013). Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000 (2 voll.). Editrice Bibliografica.

D'Alessio, M. (2014). Life at school: Class registers as a new source of studying historical and educational heritage. In A. M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanza, e C. Rodriguez Guerrero (Coord.), Pedagogia museistica. Practicas, usos didacticos e investigacion del patrimonio educativo (pp. 401-409). Universidad Complutense de Madrid.

D'Alessio, M. (2015). "Il duro calle". Memorie di un ispettore scolastico (Berengario Galileo Amorosa - 1865/1937). In C. Yanes e J. Meda (Coord.), School memories. New trends in Historical research into Education. Siviglia.

D'Alessio, M. (2016). Between the desks of the Italian rural schools in the first half of XX century. The teachers' voice in school life stories. In P. Dávila e L. M. Naya (Coord.), Espacios y patrimonio histórico-educativo (pp. 843-854). Erein.

D'Alessio, M. (2017). Cultura pedagogica e pratica professionale nell'esperienza del molisano Giuseppe Ialenti. Rivista di Storia dell'educazione, 4(2), 325-340.

D'Alessio, M. (2019). Le cronache scolastiche di una maestra di montagna. Anita Castiglione tra i banchi elementari di Capracotta (1927-1941). In Associazione Amici di Capracotta, Neve! Neve! Neve! Anita Castiglione tra i banchi delle elementari di Capracotta (1927-1941). Tipografia Lampo.

D'Alessio, M. (2020a). L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928). Osanna.

D'Alessio, M. (2020b). Le scritture professionali quali fonti per lo studio delle pratiche educative del passato. L'esperimento didattico del maestro Arcomano nella «scuola nuova» di Basilicata a metà del Novecento. In A. Ascenzi, C. Covato, e J. Meda (Coord.), La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio (pp. 401-420). EUM.

D'Alessio, M., e Tomasco, C. (2020). Per un riuso culturale e didattico dei beni scolastici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata. In A. Ascenzi, C. Covato, e G. Zago (Coord.), Il patrimonio storico-educativo e il rinnovamento della didattica universitaria e scolastica. EUM.

Julia, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 3(3), 119-147.

Lawn, M., Grosvenor, I. (Eds.) (2005). Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines, Symposium Books.

Meda, J., Paciaroni, L., e Sani, R. (Coord.). (2024). The school and its many pasts. School memories between social perception and collective representation. EUM.

Montecchi, L. (2015). I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo. EUM.

Raicich, M. (2005). Storie di scuola da un'Italia lontana (S. Soldani, Coord.). Archivio Guido Izzi.

Viola, V. (2018). Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali. In A. Barausse e M. D'Alessio (Coord.), Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento (pp. 65-92). Pensa Multimedia.

Zago, G. (2016). La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso. Espacio, Tiempo y Educaciòn, 3 (1), 203-234.

Essere maestre nelle scuole rurali nell'Italia giolittiana: le memorie di Marcellina Cappelli Bajocco

Being female teachers in rural schools in Giolittian Italy: the memoirs of Marcellina Cappelli Bajocco

NICOLE PANZERA

Università degli Studi del Molise

https://orcid.org/0009-0006-2782-0879

Resumen

Il presente contributo ha analizzato le prime esperienze professionali di Marcellina Cappelli Bajocco al fine di ricostruire uno spaccato della cultura scolastica dell'epoca. Attraverso la documentazione privata e professionale conservata presso il suo fondo personale, sono state delineate consuetudini, paure, difficoltà, ma anche momenti di felicità e spensieratezza che travolsero Marcellina e il giovane ceto di maestre maceratesi, insegnanti delle scuole rurali nei primi anni dell'età giolittiana.

Palabras clave: Marcellina Cappelli Bajocco, scuole rurali, esperienze magistrali.

Abstract

This contribution analyzed the early professional experiences of Marcellina Cappelli Bajocco to reconstruct a cross-section of the school culture of the period. Through the private and professional documentation preserved in her personal archive, the study outlines the habits, fears, and difficulties, as well as the moments of happiness and light-heartedness that defined Marcellina and the young generation of female teachers from Macerata, who taught in rural schools during the early Giolittian era.

Keywords: Marcellina Cappelli Bajocco, rural schools, teaching experiences.

INTRODUZIONE

Fu durante i primi anni dell'età giolittiana che lo Stato italiano iniziò a manifestare un interesse concreto per le sorti dell'istruzione rurale, cercando di intervenire direttamente nella creazione di scuole elementari anche nelle aree più isolate. Questo mutamento di paradigma segnò il passaggio da una fase di inerzia legislativa a una gestione più attiva e capillare della politica scolastica nazionale (Montecchi, 2015, pp. 63-67).

In questo contesto però, pur rappresentando spesso una delle prime mete degli insegnanti, le condizioni delle scuole rurali risultavano ancora disagevoli in molti centri e lo spirito degli insegnanti non era sempre incline ad accettare tali incarichi. Seguendo il filone della *biographical turn* della storia dell'educazione, che in Italia ha registrato un forte slancio con la pubblicazione del Dizionario biografico dell'educazione, il seguente contributo intende mostrare come le singole vicende professionali possano offrire alla ricerca storica-educativa, e in tal caso al dibattito sulla scolarizzazione rurale,

considerazioni rilevanti di differente natura. Marcellina Cappelli Bajocco (1885-1964) è una figura ancora poco conosciuta nel panorama storiografico, tuttavia il suo iter professionale rispecchia il percorso di un profilo poliedrico di ampio respiro: insegnò nelle scuole elementari e nei giardini d'infanzia negli anni compresi tra il 1903 e il 1926, fu pubblicista di articoli su riviste di stampo educativo e produsse manuali scolastici con importanti case editrici (D'Alessio, Panzera, 2025; Barausse 2004 pp.168-171). L'analisi della documentazione conservata nel suo fondo personale, più che delineare una sistematica narrazione della storia delle scuole rurali nel contesto maceratese, intende portare alla luce -focalizzando l'attenzione sul percorso della maestra- la fitta rete sociale che si creò tra lei e alcune colleghe maceratesi assegnate alle scuole di campagna nei primi anni del Novecento. In conclusione si mostra come, il vissuto dell'autrice, ma soprattutto l'itinerario tortuoso di tante altre docenti, rimasero impressi nella sua memoria con forza tale da spingerla a condividerlo con i lettori de *I Diritti della scuola*.

LA CORRISPONDENZA DEL FONDO PERSONALE: CONSUETUDINI E FATICHE DELLE MAESTRE RURALI

Alla nascita dell'autrice, le Marche si configuravano come una regione caratterizzata da un assetto rurale ancora profondamente incardinato su un'economia agricola di stampo mezzadrile (Sabbatucci, 1980). Tale struttura socio-economica si rifletteva inevitabilmente sui processi di scolarizzazione: la regione si collocava in una posizione di mezzo tra il crescente sviluppo delle regioni settentrionali e il profondo divario del Mezzogiorno. Per molti cittadini la scuola era un'esperienza breve basata essenzialmente sulla frequenza del corso elementare inferiore. Il percorso scolastico appariva ancora segnato da profonde disparità di genere: le bambine presentavano tassi di frequenza sensibilmente inferiori rispetto ai maschi, nonostante il corpo docente iniziasse a mostrare i segni di un cambiamento strutturale, con una presenza di 720 donne a fronte di 589 uomini (Statistica dell'Istruzione per l'anno scolastico 1880-1881, pp. XVIII, XIX). Proprio in questa fase, mentre "l'attività magistrale non appare più un "mestiere" dai molti tratti provvisori, ma si presenta ormai con i tratti di una vera e propria professione" (Chiosso, 2007, p. 88), si cominciò ad avviare il processo di femminilizzazione del corpo docente (Soldani, 1993, p. 88).

La Cappelli dopo aver conseguito la licenza di maestra elementare presso la Scuola normale di Camerino *Costanza Varano* (Raponi, 2001), si immerse nel mondo dell'insegnamento all'età di soli diciotto anni ottenendo i primi incarichi nelle scuole rurali della provincia di Macerata. Dalle lettere scambiate tra l'autrice e le compagne, alcune delle quali amiche strette fin dai tempi del convitto, emergono passaggi salienti per ricostruire un bagaglio storico, ideologico e culturale relativo ad alcune prassi delle maestre di campagna. E la corrispondenza, risultato dell'analisi del vissuto personale, un "labirinto di relazioni educative" (Covato, p.20), rappresenta una delle fonti inedite più significative, nel quadro di quelli che sono stati definiti ego-documenti (Vinão Frago, 2005), per ricostruire in maniera esaustiva e dettagliata il percorso di queste giovani docenti: vere e proprie "maestrine per niente fragili e impressionabili, bensì donne combattive e coraggiose, capaci di affrontare e sopportare situazioni al limite della sopravvivenza" (Palombarini, p.89). Sebbene il fondo di Marcellina conservi esclusivamente la corrispondenza in entrata, senza alcuna bozza

di lettere inviate da lei, l'analisi delle risposte consente comunque di individuare gli stati d'animo, i timori e le incertezze che caratterizzarono il vissuto della maestra e delle sue colleghe. Nei contesti rurali dove l'autrice lavorò, ovvero nella frazione di Costa a Pioraco nel 1903-1904, e nella Valcimarra a Caldarola il successivo anno, entrambi comuni del circondario di Camerino, diede "splendida prova di diligenza ed intelligenza nel disimpegno del proprio dovere, di maniera che non solo ne è stata pienamente soddisfatta la Rappresentanza Municipale ma anche tutti gli abitanti della detta frazione" (ACS, 1903). Del resto in queste prime prove professionali si andava formando quell'identità di una "maestra che sa di compiere una missione e non un lavoro, e che all'adempimento di tale missione consacra tutte le doti del suo bell'ingegno e della sua forte volontà" (AC, 1923). Tuttavia, l'esito del suo impiego, soprattutto nel corso del primo anno, derivò da un percorso complesso frutto di duri ostacoli da superare:

> "Ho ricevuto la sua lunga lettera, nella quale mi dà notizie poco belle relativamente alla sua scuola; me ne spiace perché lei meriterebbe le più dolci soddisfazioni: la sua abilità didattica si trova inceppata dalla deficienza degli scolari e ciò è un vero dolore per chi si dedica al magistero. Abbia pazienza e non si scoraggi… chi sa? Forse potrà presto ottenere soddisfazioni vere e profondamente sentite". (ACS, 1904)

Tali parole non si riferiscono alle impressioni dei primi giorni di scuola, bensì alla fase di passaggio tra l'inverno e la primavera, quando il vissuto scolastico e le dinamiche dell'apprendimento costituivano ormai una realtà consolidata. Marcellina, una ragazza colta e formata, era giunta in un paese circondato da montagne dove l'istituzione scolastica accusava ancora un forte ritardo strutturale e il ceto rurale non aveva ancora maturato una piena consapevolezza del valore dell'istruzione. L'impiego presso la scuola rurale della frazione di Valcimarra, invece, rappresentò per lei una rinascita. Difatti, il carteggio con l'ispettore Luciani, divenuto negli anni suo confidenziale consigliere in ambito educativo, rilevò il costante desiderio di Marcellina di fare ritorno in quella sede attraverso richieste mirate sulle tempistiche di pensionamento del corpo docente:

> "La cosa come vede è chiara e semplice: non sarebbe umano costringere il Buscalferri a dimettersi ora, facendogli perdere circa duecento lire annue di pensione. Egli ha una famiglia ancora troppo piccola in ragione della sua età e la riduzione della pensione a lui si rifletterebbe sui figli. […] Senta poi, una classe mista a Caldarola, numerosissima, esige non poca fatica. Ella ha il vigor giovanile, ma non deve esaurirsi e deve anche riserbare energia per lo studio. Se poi, dato il numero eccessivo di scolari, si dovesse sdoppiare nel venturo anno qualche classe, ella potrà aspirare alla nomina, se così crede, sperimentando il concorso, di maestra nella nuova classe. […]. Ma io non mi stancherò mai di ripeterle di non abbandonare i libri, perché con diritto possa aspirare ad un centro migliore di Caldarola e di Urbisaglia". (ACS, 1907)

Il seguente passo, non solo consente di comprendere quanto la figura di questa giovane, che da lì a qualche anno sarebbe divenuta un'abile scrittrice, stava già iniziando ad emergere, ma è funzionale per ridisegnare i rapporti professionali che si instaurano nella scelta di un posto di lavoro e le sfide che i docenti delle scuole rurali si trovarono a dover fronteggiare. Il tema della formazione permanente si erge in gran parte della corrispondenza facendo affiorare un filo conduttore che lega Marcellina e le sue

compagne: la lettura, lo studio e le riflessioni relative a nuove opportunità lavorative, spesso intercettate dal passaparola o dalle testate de *I diritti della Scuola*, non abbandonarono mai queste giovani docenti impegnate giornalmente ad aggiornarsi e essere preparate a fronteggiare un nuovo concorso la cui vincita avrebbe garantito loro una maggiore stabilità professionale ed economica. Inoltre, la candidatura per una cattedra vacante in una piccola sede rurale era spesso accompagnata da vive inquietudini, dettate dal timore che pratiche clientelari o favoritismi potessero avvantaggiare altre concorrenti e di conseguenza, le aspiranti maestre attivavano le proprie reti relazionali con l'obiettivo di scongiurare il rischio di essere sorpassate da candidate provviste di maggiori appoggi.

Un ulteriore ambito sottolineato spesso dalle compagne, si manifestava nella numerosità di alcune di queste classi. I piccoli comuni non disponevano di tutte le entrate dei centri urbani e dunque assumere nuovi docenti e reperire locali più idonei per far scuola risultavano obiettivi complessi da raggiungere. E difatti, proprio nel corso dei primi anni dell'età giolittiana, questo tema fu affrontato nel dibattito della politica scolastica e, mediante l'approvazione della legge Orlando dell'8 luglio 1904, fu introdotta la facoltà di sdoppiare le aule di scuole rurali particolarmente numerose assegnando al maestro due classi con orari diversi e con ore di insegnamento ridotto (Montecchi, 2015, p.65). Ma tra tutti, il tema che riaffiorava con maggiore intensità si intravedeva nel rammarico di queste docenti causato dalla lontananza da casa e dai propri cari e, spesso, anche la difficoltà di adattamento ad una nuova abitazione. Marcellina, specialmente a Caldarola, era riuscita a stabilire un'intesa favorevole con la padrona di casa che l'anno successivo nella corrispondenza rimpiangeva la sua assenza e che, nel contempo, le raccontava del rapporto instaurato con la nuova ospite, anch'essa una maestra. Ma non tutte le sue compagne ebbero la stessa sorte: alcune di esse lamentavano di non trovarsi in un ambiente accogliente, fattore che rendeva il percorso ancor più tortuoso e la mancanza di casa sempre più incessante.

VERSO LA RAPPRESENTAZIONE COLLETTIVA: RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il tema dell'istruzione rurale rimase indelebile nella memoria di Marcellina tanto che —da collaboratrice de *I diritti della Scuola*— sulla rubrica delle *Pagine Gentili*, oltre ad occuparsi della valorizzazione del ruolo della donna, mostrò le vicissitudini che le giovani docenti nelle scuole rurali furono costrette a subire.

> Ci siamo passate tutte, attraverso il primo anno, i primi giorni di scuola, lontano dalla famiglia, nel piccolo paese sconosciuto dove alla sorte è piaciuto sbalzarci. E ricordiamo la segreta ebrezza e insieme il vago timore della nuova vita e della nuova responsabilità e della libertà finalmente conquistata! (Recensioni a, 1926, p.2)

Ella si riferiva però ad una forma di libertà illusoria, sempre vincolata dalle dicerie delle *vecchie e zitellone,* così come dalle insinuazioni degli uomini. A suo avviso, la maestra doveva imporsi per "serietà e per superiorità", e contestualmente fungere da modello esemplare per i cittadini. E per questo "chè la giovinezza di una maestra non è la giovinezza di tutte le altre donne".

In altri interventi, introducendo la figura della cuginetta uscita dalla scuola normale, indecisa se accettare la chiamata nelle scuole rurali o iniziare a dare lezioni private, l'autrice scriveva:

> "Accettare?... non accettare? […] —Lezione privata!— […] Ma all'anno di servizio pensionabile non ci pensa mai, eh? Adesso si è giovani e la pensione non par fatto proprio… ma arriverà quel momento e un anno in più —e chi vi dice che non possan essere anche due?— farà ben comodo, caspita se farà comodo!... Sola sola, in mezzo ai zulù? E che feci io a diciotto anni? La mia giovinezza, la mia educazione, le mie abitudini non dovettero far sacrificio di loro stesse? E chi è mia cugina che non può far quel che feci io?" (Recensioni b, 1926, p.14)

Tale tipologia di scrittura, non si limita a delineare un movimento di difesa del ceto magistrale femminile, sviluppatosi in risposta a eventi tragici che culminarono col suicidio di alcune docenti, ma restituisce le modalità di rappresentazione tipiche di una classe di *operaie dell'alfabeto* accomunate dalla stessa sorte. Al termine dell'esplicitazione dei contenuti, si intende mostrare quale apporto quantitativo e qualitativo è in grado di offrire l'analisi di un singolo, seppur corposo, archivio personale. L'incrocio di tutte queste fonti: un aggregato di documentazione privata, pubblica e di carattere professionale, è capace di evidenziare come ogni esperienza è frutto di una soggettività irriducibile che necessita di essere indagata facendo interagire la memoria collettiva con singolari casi di studio. L'analisi del contesto locale e delle singole esperienze risulta determinante per implementare le conoscenze sulle scuole rurali, permettendo di delineare l'evoluzione di micro-realtà che necessitano tutt'ora di ulteriori scavi storiografici.

REFERENCIAS

Barausse, A. (2004). I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923 (Vol. 2). Morlacchi editore.

Chiosso, G. (2007). Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento. History of Education and Children's Literature: HECL. Vol. II-N. 1, 2007, 1000-1031.

Chiosso, G., & Sani, R. (2013). DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000, 2.

Covato, C. (2018). Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione, Edizioni Uniclopi.

D'Alessio, M., & Panzera, N. (2025). Imparare a leggere e scrivere in Italia nel primo Novecento. Il sillabario Api sui fiori di Marcellina Cappelli Bajocco. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 24, 1-22.

Montecchi, L. (2015). I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo. Macerata: Eum.

Palombarini, A. (2009). Storie magistrali: maestre marchigiane tra Otto e Novecento, Macerata: Eum.

Raponi, N, (2001). La Scuola Normale di Camerino e l'istruzione primaria nei comuni dell'Alto Maceratese (1861-1885), Studi Maceratesi, 35, pp. 425-476.

Recensione a. En: I Diritti della Scuola, 10 ottobre 1926, p.2.

Recensione b. En: I Diritti della Scuola, 23 ottobre 1926, p.14.

Sabbatucci, S. (1980). Le Marche nell'età giolittiana: problemi e orientamenti storiografici, Studi Maceratesi, 15, pp. 33-43.

Soldani, S (1996). Maestre d'Italia en Groppi, A. Storia delle donne in Italia, Laterza.

Vinão Frago A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos, Annali di Storiadell'Educazione e delle IstituzioniScolastiche, n. 12, pp. 19-33.

Fuentes archivísticas

Archivio Centrale dello Stato (ACS). Fondo Cappelli-Bajocco Marcellina:

Archivio Storico Capitolino (AC): b. (4256), Posizioni matricolari degli insegnanti (1871-1934) f.1303: Posizione matricolare di Cappelli Baiocco Marcella. "Verbale di visita 1922-1923".

b. 4, f. 30, sf.1: Lettera di Alessandrina Cesa, 1904.

b. 4, f. 31: Lettera dell'ispettore Luciani, 1907.

b. 3, f.19: Deliberazione del Consiglio comunale, 9 novembre 1903.

¿Un modelo de maestro rural para la Segunda República? Una aproximación desde la memoria escrita del magisterio

A model of the rural schoolteacher in the Second Republic? An approach based on teachers' written memories

CARLOS MENGUIANO RODRÍGUEZ
Universidad de las Islas Baleares – GEDHE-IRIE
https://orcid.org/0000-0003-0823-6141

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá
https://orcid.org/0000-0001-9476-2281

Resumen

Este trabajo propone analizar la construcción de un ideal de magisterio rural en la España del primer tercio del siglo XX a partir de los testimonios escritos del propio magisterio de la época, reivindicando el valor de estos, no solo como fuentes históricas, sino también como una forma de patrimonio inmaterial de la escuela. Partiendo del análisis preliminar de 199 memorias autobiográficas de maestros y maestras redactadas en 1932, se identifican cuatro ejes recurrentes: la capacidad de diagnóstico e intervención en el contexto rural, la formación continua del profesorado, la innovación pedagógica y la proyección social de la escuela. Los resultados provisionales muestran un ideal complejo, articulado en prácticas diversas y en ocasiones divergentes, definidas por la necesidad de adaptación al contexto de las escuelas.

Palabras clave: memoria del magisterio, innovación pedagógica, escuela rural, práctica escolar, patrimonio inmaterial de la escuela.

Abstract

This paper analyses the construction of an ideal of rural teaching in early twentieth-century Spain through teachers' own written testimonies, highlighting their value not only as historical sources but also as a form of intangible educational heritage. Based on a preliminary analysis of 199 autobiographical memoirs written by teachers in 1932, four recurring dimensions are identified: the capacity to diagnose and intervene in the rural context, ongoing professional development, pedagogical innovation, and the social engagement of the school. The preliminary findings reveal a complex ideal, articulated through diverse and sometimes divergent practices, and defined by the need of adaptation to the specific conditions of rural schools.

Keywords: teachers' narratives, pedagogical innovation, rural schooling, classroom practice, intangible educational heritage.

INTRODUCCIÓN

Durante el primer tercio del siglo XX, la escuela rural fue el espacio de escolarización de buena parte de la población en España[1]. Su relevancia contrasta, sin embargo, con la imagen de abandono y precariedad que la historiografía ha señalado de forma recurrente. Trabajos como los de Hernández Díaz (2000) o Fernández Soria y Agulló Díaz (2005) han descrito la escuela rural como una institución marcada por la falta de recursos, su subordinación a modelos escolares urbanos y la ausencia de una identidad propia. No obstante, estos mismos estudios muestran también cómo, especialmente a partir de la Segunda República, se produce un cambio en la manera de concebir la escuela rural en el discurso público, que pasa a ocupar un papel central en los procesos de democratización y renovación pedagógica del nuevo gobierno (Hernández Díaz, 2000; Fernández Soria y Agulló Díaz, 2005; Sánchez Morillas, 2012). La prensa profesional del periodo refleja cómo el medio rural se configuró como un espacio privilegiado para la experimentación metodológica, en el que el magisterio desempeñó un papel activo con la introducción de nuevas ideas y métodos educativos adaptados a las condiciones concretas de sus escuelas (Fernández Soria y Agulló Díaz, 2005). Dicho proceso cuenta con antecedentes claros desde la década de 1920, en los que la difusión de innovaciones pedagógicas se tradujo en una aplicación heterogénea de métodos activos y estrategias didácticas, siempre ajustadas a las condiciones del entorno, mediante las cuales maestras y maestros contribuyeron a redefinir las posibilidades de la escuela rural (Del Pozo Andrés, 2005, pp.143-159).

Si bien estos estudios han permitido construir una imagen compleja de la escuela rural —marcada, por un lado, por el abandono, la precariedad material y la falta de una identidad propia, y, por otro, por su progresiva configuración como espacio de renovación pedagógica y dinamización social—, podría resultar pertinente complementarla a partir de fuentes que permitan aproximarse a la manera en que los propios docentes interpretaron y dieron sentido a su práctica profesional en el medio rural. Con ese fin, la presente comunicación propone analizar un conjunto de narrativas autobiográficas de maestros y maestras en activo en este periodo, para observar cómo concibieron la escuela rural en su práctica profesional y en qué medida sus relatos confirman, matizan o enriquecen la imagen ofrecida por investigaciones anteriores.

Para ello, partiremos del análisis de un corpus documental especialmente pertinente para este propósito, compuesto por 199 memorias autobiográficas redactadas por docentes en 1932 con motivo del concurso a plazas de Inspectores-Maestros, conservadas en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.[2] La figura del Inspector-Maestro fue creada por el Ministerio de Instrucción Pública durante la Segunda República, con el objetivo de reconocer trayectorias pedagógicas consolidadas —de más de quince años de ejercicio docente— y asignar a estos profesionales funciones de orientación y supervisión en las escuelas cercanas a la suya. Entre las condiciones para el ejercicio de este nuevo cargo se encontraba que la escuela del Inspector-Maestro estuviese ubicada en “comarcas rurales, alejadas de los grandes centros de actividad e influencia culturales” (*Gaceta de*

[1] Ayuda PID2024-160345NB-I00 financiado por MICIU/AEI/ 10.13039/501100011033 y por FEDER, UE

[2] En trabajos previos hemos utilizado fuentes similares para analizar los procesos de apropiación pedagógica del magisterio (Menguiano-Rodríguez *et al.*, 2020; Menguiano-Rodríguez & del Pozo Andrés, 2021, 2023).

Madrid, 7 de diciembre de 1932, p. 1688), operando como motor de renovación en las zonas rurales. Para concurrir a este concurso, las personas candidatas debían elaborar una memoria de su trayectoria profesional y aportar documentación que acreditara una labor educativa ejemplar. La evaluación de las candidaturas no se limitaba únicamente a los resultados en la enseñanza, sino que también valoraba "el ambiente escolar creado [por cada docente] (...) y su influencia en el medio social" (Llopis, 2005, p. 184).

El contexto de producción hace de estas memorias una fuente relevante, ya que no solo recogen prácticas desarrolladas en contextos rurales, sino que lo hacen desde la perspectiva de aquellos docentes que aspiraban a ser reconocidos como modelos de intervención educativa en dichos entornos. De este modo, nos permiten analizar lo que ocurría en las escuelas rurales, pero también el modo en el que cada aspirante construía, justificaba y proyectaba un ideal de escuela rural y de práctica docente, seleccionando y dotando de sentido a aquellas experiencias que consideraban más representativas de una labor educativa ejemplar.

A partir de este corpus documental, planteamos la siguiente pregunta: ¿qué significaba ser un/a maestro/a rural modélico e innovador en la España de los años treinta para este grupo de maestros y maestras? O, en otras palabras, ¿cómo se tradujo ese ideal en las prácticas narradas por los propios docentes? Intentamos responder a estas preguntas a través de un análisis de las narrativas —de carácter exploratorio y actualmente en curso—, mediante el cual trataremos de identificar las tendencias recurrentes en torno al ideal de magisterio rural en este periodo, mostrando cómo éste se fue construyendo en contextos materiales y sociales muy dispares en los que, pese a todo, los maestros y las maestras encontraron espacios para experimentar, adaptar métodos o vincularse al entorno, definiendo así un modelo propio de escuela rural.

¿UN MODELO DE MAGISTERIO RURAL PARA LA SEGUNDA REPÚBLICA?: APROXIMACIÓN DESDE LAS NARRATIVAS DEL MAGISTERIO

En un primer momento, las narrativas analizadas presentan una gran diversidad de trayectorias y experiencias, lo que da lugar a relatos complejos y heterogéneos sobre la escuela rural. Sin embargo, a medida que avanzamos en el análisis, comienzan a aparecer ciertos núcleos temáticos recurrentes en la forma en que el magisterio traduce la práctica docente en el medio rural. Estos núcleos remiten, en buena medida, a algunos de los rasgos señalados por Fernández Soria y Agulló Díaz (2005), aunque en las narrativas aparecen reformulados, matizados y adaptados a su contexto. A partir de esta convergencia, identificamos al menos cuatro ejes de discurso recurrentes —el diagnóstico de la escuela rural, la formación continua, las formas de innovación pedagógica y la proyección social de la escuela— que permiten aproximarse a las distintas maneras en las que el magisterio interpreta la práctica profesional en las escuelas rurales. A continuación, se presenta una síntesis de estos cuatro ejes temáticos.

Un magisterio realista: limitaciones y posibilidades de la escuela rural

De entrada, advertimos que la escuela rural constituye un elemento frecuente en estas memorias, ya que muchos de los maestros y maestras sitúan toda o parte de su

experiencia profesional en dicho contexto. Pero ¿cuál es la descripción inicial de la escuela rural? El primer eje que emerge es un diagnóstico de las dificultades que atraviesan estas escuelas, en gran medida coincidente con el señalado por estudios previos: escasez de recursos y materiales, locales precarios, aislamiento geográfico y social, indiferencia u hostilidad por parte de familias y autoridades, problemas de asistencia o de matrícula excesiva y, en algunos casos, la amarga confesión de una falta de formación para afrontar estas situaciones. En definitiva, lejos de idealizar el medio rural, las memorias insisten en describirlo en toda su complejidad y crudeza.

Ahora bien, este diagnóstico no se limita a la constatación de estas carencias. En la mayoría de los casos, la descripción de las dificultades da paso a la acción: los docentes relatan las estrategias desplegadas para mejorar las condiciones de la escuela, desde la adecuación material y estética del edificio hasta la movilización de recursos locales y la implicación de las familias y autoridades en estos esfuerzos. De este modo, encontramos una primera traducción práctica del ideal de magisterio rural, que no sólo es capaz de reconocer las limitaciones del medio que condicionan su práctica educativa, sino también de intervenir activamente para cambiarlas. En este sentido, la mejora de las condiciones de la escuela en el contexto rural aparece integrada como parte del ideal docente.

Un magisterio en formación permanente: apertura y cultura profesional

Una vez afrontadas las dificultades materiales de la escuela rural, las narrativas muestran cómo el foco se desplaza hacia la mejora de la práctica educativa. En este punto, aparece de forma reiterada una preocupación por la formación y la voluntad de incorporar nuevos saberes pedagógicos que el profesorado presenta como parte fundamental de su trayectoria. Esta tendencia se articula a través de múltiples vías, como la lectura de prensa profesional y obras especializadas, la asistencia a cursos de perfeccionamiento, el intercambio y la colaboración con compañeros y compañeras de profesión, y, en algunos casos, las visitas a otras escuelas nacionales o los viajes de estudios al extranjero. Esta apertura se acompaña, en algunos casos, de una voluntad explícita de participar en los espacios de circulación de los saberes pedagógicos mediante la publicación de experiencias escolares o la difusión de idearios educativos en revistas profesionales.

Reconocemos así otro rasgo del ideal de magisterio rural: la determinación de combatir el aislamiento geográfico y profesional mediante una formación continua, orientada a la incorporación de nuevos saberes y herramientas metodológicas en su práctica, en diálogo con una cultura pedagógica más amplia. Esta disposición a la formación continua se presenta, en muchos casos, como parte del ideal del magisterio rural, siendo también el punto de partida de las prácticas innovadoras descritas en las memorias.

Un magisterio innovador: distintos modos de transformar la escuela rural

El tercer eje —también el más complejo y heterogéneo— que emerge en estas narrativas sitúa la innovación pedagógica como núcleo de la práctica docente modélica en la escuela rural. Pero ¿qué significa modernizar la escuela rural en estos relatos? Lejos de responder con un modelo único, las memorias muestran al menos tres maneras distintas de entender la renovación escolar.

Por un lado, hay docentes que vinculan la innovación a la aplicación poco ortodoxa de los métodos activos más conocidos del momento, como Decroly o Montessori, reinterpretados y adaptados a las condiciones concretas de cada escuela. En estos casos, la renovación metodológica se presenta como un componente esencial, entendiendo el medio rural como un espacio especialmente propicio para este tipo de experiencias.

Por otro, aparecen relatos en los que la modernización de la escuela rural se asocia más bien a la aplicación de principios de racionalidad científica, la graduación de la enseñanza, o el uso de registros paidológicos que hagan más efectiva la obra escolar. Este planteamiento entronca con los debates de la época que contraponían la concentración escolar al modelo de escuela unitaria en el medio rural (Fernández Soria y Agulló Díaz, 2005, pp. 39-42). Las narrativas reflejan posiciones diversas a este respecto —y en ocasiones contrapuestas— sobre cuál debe ser el modelo más adecuado para la escuela rural, incluyendo, en algunos casos, también discusiones en torno a la coeducación como modelo organizativo.

Por último, las memorias recogen una amplia variedad de iniciativas orientadas a modificar la rutina escolar establecida, como la creación de instituciones complementarias, la introducción de actividades vinculadas a la agricultura o las industrias locales, las excursiones, los museos escolares o la elaboración de periódicos escolares. Todas estas prácticas aparecen estrechamente vinculadas con en el entorno y dirigidas a la vida real. Por eso, algunos relatos introducen también una narrativa divergente al cuestionar la que consideran una concepción excesivamente utilitaria de la escuela rural, reivindicando también su función cultural y de formación cívica y ciudadana, plasmada, en algunos casos, en experiencias de autogobierno escolar.

Estas diferentes formas de entender la renovación nos permiten perfilar otra de las traducciones del ideal de magisterio rural: la responsabilidad compartida de transformar la escuela rural mediante prácticas consideradas innovadoras. Con la introducción de estas actividades se pretendía que la escuela pudiese cumplir su función educadora, adaptándose a un entorno específico como era el mundo y la sociedad rural.

Un magisterio con proyección social: escuela y comunidad

El cuarto eje detectado en estas narrativas es la dimensión social de la práctica docente, que desborda el espacio del aula y se proyecta sobre el conjunto de la comunidad. En estos relatos, el magisterio rural se representa a sí mismo, no sólo como responsable de la enseñanza escolar, sino también como agente activo en la vida social y cultural del entorno.

Esta proyección adopta formas diversas. En algunos casos, se limita a una mayor implicación en la relación con las familias o en la organización de actividades escolares abiertas al público. En otros, se traduce en iniciativas más amplias, como la creación de bibliotecas populares, el impulso de clases para personas adultas, la participación en actividades culturales del pueblo o la promoción de asociaciones vinculadas a la escuela y a la vida local. A ello se suma, en ciertos relatos, una implicación más directa en la vida pública, a través de la difusión de artículos sobre educación en periódicos locales, la impartición de conferencias públicas, la participación en actividades colectivas o la intervención en cuestiones sociales y educativas siempre que tenían una oportunidad. Todas

estas actividades, para las que los institucionistas acuñaron la denominación común de "propaganda pedagógica" desde 1894, pretendían sensibilizar a la sociedad rural sobre el valor de la educación para transformar su entorno y mejorar las condiciones vitales de sus pueblos (Del Pozo Andrés, p.262).

En conjunto, estas prácticas permiten identificar una cuarta traducción del ideal de magisterio rural: la asunción de que la práctica docente en el medio rural no se circunscribe al aula de clase, comprendiendo al maestro o maestra como un agente comprometido con el desarrollo cultural y educativo de la comunidad en su conjunto.

CONCLUSIÓN

El análisis preliminar de estas memorias permite configurar el ideal de magisterio rural vigente en los años treinta a partir de cuatro ejes: la capacidad de diagnosticar e intervenir sobre las limitaciones de la escuela rural, la necesidad de una formación permanente, la voluntad de transformar la práctica educativa mediante distintas formas de innovación y la proyección social de la escuela en su entorno. Lejos de construir un modelo único, estos ejes se concretan en traducciones diversas que apuntan la necesidad de seguir profundizando en el análisis de las fuentes para determinar qué tendencias tienen mayor peso en el conjunto del corpus.

Lo que sí está claro es que dichas narrativas invitan a repensar la imagen que nos ha trasladado la historiografía educativa de una escuela rural como un espacio de atraso pedagógico, porque nos muestran una escuela rural en la que maestras y maestros afrontaron sus limitaciones de forma creativa, impulsaron procesos de autoformación, ensayaron ideas de renovación pedagógica y proyectaron la función educativa de la escuela más allá del aula.

Por último, y en conexión con el enfoque patrimonial de estas jornadas, dichas narrativas pueden entenderse también como una forma de patrimonio educativo intangible (Yanes, 2007), en la medida en que recogen experiencias vividas por el magisterio en escuelas rurales concretas. No solo permiten conocer lo que se hacía en estas escuelas, sino también cómo era interpretado y narrado por sus protagonistas. Además de su valor historiográfico, un enfoque patrimonial de estas memorias escritas podría contribuir a su preservación y difusión, considerando su potencial como recurso para complementar las narrativas que contextualizan el patrimonio material depositado en los museos de la educación.

REFERENCIAS

Del Pozo Andrés, M. del M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900–1939): Etapas, características y movimientos. En Candeias Martins, E. (Coord.), *Actas del V Encontro Ibérico de História da Educação*: *Renovação Pedagógica* (pp. 115–159). Alma Azul.

Del Pozo Andrés, M. del M. (2012). Los institucionistas y la política educativa española (1898-1936): Proyectos y realidades. En Moreno Luzón, J. & Martínez López, F. (Eds.), *La Institución Libre.*

de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas Perspectivas 1. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española (pp. 256-291). Residencia de Estudiantes.

Fernández Soria, J. M., y Agulló Díaz, M. C. (2005). El problema de l'escola rural durant la Segona República. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (8), 29-62.

Hernández Díaz, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 113-136.

Gaceta de Madrid (7 diciembre 1932), Decreto de 2 de Diciembre de 1932, n.342, 1684-1689.

Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Biblioteca Nueva.

Menguiano-Rodríguez, C., del Pozo Andrés, M. del M. y Barceló Bauzá, G. (2020). A new source for the study of educational practices: Competitive exams for school headteacher positions (Spain, 20th century). *History of Education & Children's Literature*, 15(2), 199–218. https://doi.org/10.1400/280121

Menguiano-Rodríguez, C. y del Pozo Andrés, M. del M. (2021). Regenerationist school practice: The model of traditional pedagogical renovation of teachers during Spain's Second Republic. *Espacio, Tiempo y Educación,* 8(2), 41–69. https://doi.org/10.14516/ete.498

Menguiano-Rodríguez, C. y del Mar del Pozo-Andrés, M. (2023). Appropriating the New: Progressive Education and its (re)constructions by Spanish schoolteachers. *Paedagogica Historica*, 59(4), 571–590. https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1915346

Sánchez Morillas, C. M. (2012). Las maestras rurales. En E. Sánchez de Madariaga (Ed.), *Las maestras de la República* (pp. 91-105). La Catarata.

Yanes, C. (2007). El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa. *Cadernos de História da Educação* 6, 71-85.

Objetos-huella y narrativas situadas: patrimonio histórico-educativo en la formación inicial del profesorado

Material traces and situated narratives: Educational heritage in initial teacher education

SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO

Universidad de Oviedo

https://orcid.org/0000-0002-1009-160X

LAURA RODRÍGUEZ CAMPO

Universidad de Oviedo

https://orcid.org/0009-0001-6986-3555

Resumen

Los objetos del patrimonio histórico-educativo, entendidos como objetos-huella, no solo conservan el pasado escolar, sino que lo reactivan en forma de narraciones situadas. A partir del análisis de e-portafolios digitales, entrevistas y cuestionarios del proyecto EPETHE, este estudio muestra cómo dichos objetos generan relatos que entrelazan memoria, conocimiento histórico y proyección docente. En este proceso emergen tensiones entre experiencia vivida y discurso pedagógico, al tiempo que el alumnado universitario transita hacia una posición activa como narrador e intérprete del patrimonio. La investigación reivindica así el valor de la memoria oral y las narrativas subjetivas en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: patrimonio histórico-educativo, cultura material escolar, objetos escolares, memoria oral, formación inicial del profesorado.

Abstract

Educational heritage objects, understood as trace objects, not only preserve the school past but also reactivate it through situated narratives. Drawing on the analysis of digital e-portfolios, interviews and questionnaires within the EPETHE project, this study shows how these objects generate accounts that connect memory, historical knowledge and professional development. In this process, tensions arise between lived experience and pedagogical discourse, while students move towards a more active role as narrators and interpreters of heritage. The study thus underlines the value of oral memory and subjective narratives in initial teacher education.

Keywords: educational heritage, school material culture, school objects, oral memory, initial teacher education.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio histórico-educativo, en tanto expresión de la cultura material escolar, permite aproximarse al pasado educativo y activa, al mismo tiempo, procesos de memoria, identificación y narración en quienes lo interpretan. En este sentido, los usos y significados de los restos materiales e inmateriales del pasado varían según quién los mira, desde dónde, cómo y con qué fines, tal y como advirtió Viñao (2011). Desde esta perspectiva, los objetos escolares pueden entenderse como objetos-huella: vestigios que no solo remiten a prácticas pedagógicas pretéritas, sino que sostienen la construcción de relatos y la apropiación del pasado desde el presente, erigiéndose «(…) como fuentes primarias de conocimiento en los procesos de elucidación del sentido que subyace en la cultura de la que son portadores» (Escolano Benito, 2025, p. 23).

Esta comunicación se inscribe en el proyecto de colaboración docente EPETHE, desarrollado en la asignatura *Teorías de la Educación e Historia de la Escuela* del Grado en Maestro en Educación Infantil y presentado previamente por Gutiérrez Berciano y Rodríguez Campo (2024). Frente a una aproximación centrada en la innovación metodológica, el presente trabajo se detiene en una dimensión específica: la capacidad de los objetos del patrimonio histórico-educativo para actuar como detonantes narrativos en la formación inicial del profesorado.

A partir del análisis de las producciones del alumnado, el estudio se organiza en cuatro ejes: el objeto como detonante narrativo; las formas de interpretación del objeto en las publicaciones digitales; la memoria oral como ampliación del significado patrimonial; y, finalmente, el desplazamiento del rol del alumnado hacia posiciones de narración e interpretación patrimonial. Con ello, se pretende contribuir al debate sobre la cultura material escolar, subrayando el valor del patrimonio histórico-educativo como fuente de conocimiento, mediación y resignificación pedagógica.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DEL CORPUS NARRATIVO

El estudio se sitúa en el marco de la investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo y hermenéutico orientado al análisis de textos discursivos y relatos orales vinculados al patrimonio histórico-educativo. El corpus se compone de 75 publicaciones de e-portafolios digitales alojados en Instagram y elaborados por alumnado de la asignatura *Teorías de la Educación e Historia de la Escuela* durante el curso 2022/2023, así como de entrevistas realizadas en el entorno sociofamiliar y de respuestas abiertas procedentes de un cuestionario pre-post sobre la utilidad del patrimonio educativo para el ejercicio profesional docente.

El análisis de contenido se nutre de la investigación narrativa, entendiendo el relato como una herramienta reflexiva capaz de poner en diálogo experiencia, memoria y conocimiento, generando nuevos saberes (García-Huidobro, 2016). No se trata, por tanto, de identificar información factual sobre los objetos patrimoniales, sino de comprender los significados que el alumnado les atribuye en el marco de su formación docente. Desde esta perspectiva, las entrevistas realizadas en el entorno sociofamiliar permiten atender a reconstrucciones retrospectivas del pasado escolar (Bolívar, 2012), mientras que los cuestionarios se incorporan como material complementario para observar el desplazamiento discursivo del alumnado en relación con el patrimonio histórico-educativo.

A partir de este proceso analítico, la Tabla 1 recoge y sintetiza la relación entre los ejes interpretativos, las categorías analíticas y los materiales del corpus empírico.

Tabla 1. Sistema de análisis y categorización del corpus.

Eje de resultados	Unidad de análisis	Categoría discursiva	Indicadores analíticos	Corpus analizado
El objeto como detonante narrativo (objeto-huella)	Referencias a objetos patrimoniales	Uso narrativo del objeto	Descripción del objeto, contextualización histórica, relación con prácticas educativas	Publicaciones en-portafolios digitales del alumnado
Emergencia de registros discursivos	Producciones discursivas del alumnado	Registro descriptivo-documental	Descripción histórica y funcional del objeto patrimonial	Publicaciones en-portafolios digitales del alumnado
	Interpretación del objeto desde marcos teóricos	Registro crítico-interpretativo	Lectura del objeto desde autores de la teoría pedagógica	
Memoria oral como ampliación del significado patrimonial	Relatos de memoria escolar	Registro evocativo-emocional	Recuerdos, emociones y experiencias asociadas a objetos escolares	Entrevistas sociofamiliares realizadas por el alumnado
Desplazamiento del rol del alumnado	Respuestas discursivas del alumnado	Registro identitario-profesionalizante	Incremento en complejidad conceptual, reflexividad y proyección docente	Cuestionario pre-post sobre la utilidad del patrimonio educativo

Fuente: Autoras.

PRINCIPALES RESULTADOS

El objeto como detonante narrativo

El análisis del corpus muestra que los objetos del patrimonio histórico-educativo funcionan como puntos de partida narrativos que estructuran las producciones del alumnado. Lejos de aparecer como elementos meramente descriptivos, se convierten en dispositivos que activan explicaciones pedagógicas, comparaciones históricas y recuerdos escolares.

En numerosas publicaciones, el discurso se organiza a partir de la identificación de un objeto localizado en un espacio patrimonial y, desde él, se abren distintos niveles de interpretación. Así ocurre, por ejemplo, en el perfil dedicado a Pablo Montesino, donde un globo terráqueo, un planisferio y un pizarrín del Aula-Museo del CRA José Antonio Robles permiten reconstruir sus usos históricos como "elementos indispensables en la organización de una escuela de párvulos" (montesino_epethe, 2023).

Los objetos también articulan el discurso visual de las publicaciones. En la representación de la tarima escolar realizada desde el perfil inspirado en Paulo Freire, el objeto no solo desencadena el relato escrito, sino que organiza visualmente la interpretación del alumnado sobre las prácticas educativas del pasado (Figura 1). Del mismo modo, en las entrevistas del entorno sociofamiliar, determinados objetos activan recuerdos y narraciones autobiográficas, funcionando como mediadores de memoria. De esta forma, el objeto escolar se confirma como objeto-huella: vestigio material que, activando narraciones autobiográficas, enlaza cultura escolar, relato e interpretación situada.

Figura 1. La tarima escolar como detonante narrativo.



Fuente: freire_epethe_2023 (2023).

Formas de interpretación del objeto: registro descriptivo y registro crítico

A partir de estos detonantes narrativos, el alumnado construye distintas formas de interpretación de los objetos patrimoniales. En el corpus destacan dos registros principales: el descriptivo-documental y el crítico-interpretativo.

El primero se caracteriza por la identificación y contextualización del objeto a partir de sus rasgos materiales, funcionales e históricos. Siguiendo esquemas próximos al análisis objetual propuesto por Santacana y Llonch (2012) y Grinder y McCoy (1985) (como se citó en Santana, 2013), varias publicaciones documentan los objetos y los sitúan en la

historia de la cultura escolar. Así, en el perfil inspirado en María Montessori, los pupitres escolares son examinados desde su dimensión morfológica, funcional e histórico-cultural, describiendo su forma, su uso en el aula y su presencia en escuelas asturianas entre los siglos XIX y XX.

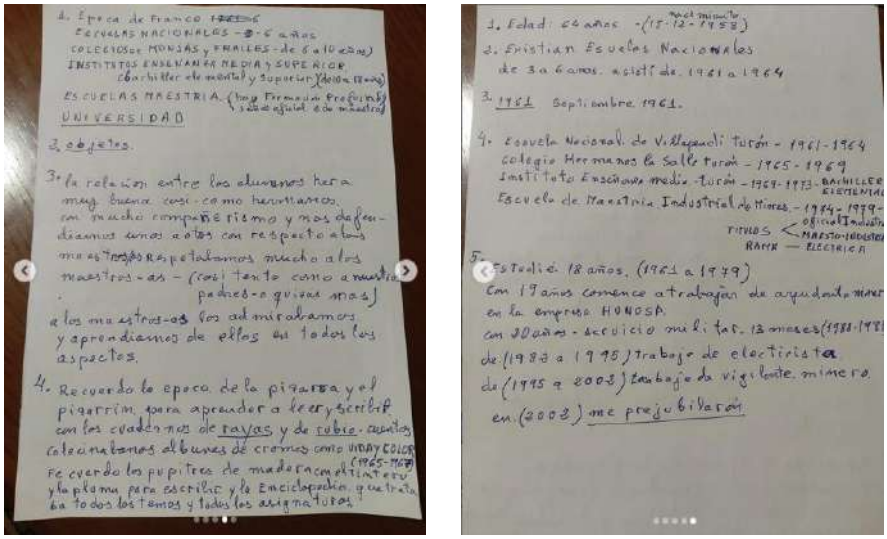
El segundo registro aparece cuando el alumnado pone en diálogo el objeto con los marcos teóricos de los autores pedagógicos que encarna en su e-portafolio. En estos casos, el objeto se convierte en soporte de argumentación y problematización pedagógica. Las tarimas escolares de la Figura 1, por ejemplo, son interpretadas como dispositivos que hacen visibles relaciones de poder en la organización del aula; y, en el perfil inspirado en Alexander Sutherland Neill, los pupitres escolares se vinculan a formas de disciplina que limitan la autonomía del alumnado (neill_epethe, 2023). Así, tal y como se plasma en el material co-creado a raíz de los e-portafolios (véase aquí Rodríguez Campo, 2023) los objetos patrimoniales no solo ilustran prácticas pasadas, sino que permiten tensionar los discursos pedagógicos clásicos y hacer tangibles algunas de sus antinomias (Palop, 1981).

La memoria oral como ampliación del significado patrimonial

Uno de los aportes más significativos del proyecto reside en las entrevistas realizadas por el alumnado en su entorno sociofamiliar. A través de ellas, se activa un registro evocativo-emocional que reivindica la memoria oral como fuente histórico-educativa legítima y como vía para recuperar experiencias tradicionalmente poco visibles en los relatos escolares.

En algunos casos, el testimonio permite reconstruir no solo el uso de un objeto, sino también el conjunto de materiales y prácticas asociados a contextos escolares concretos, ampliando así su significado histórico (montesino_epethe, 2023). En otros, la entrevista desborda la mera descripción del objeto y da lugar a narrativas autobiográficas más amplias, en las que la experiencia escolar se entrelaza con trayectorias educativas y profesionales, como la que se refleja en la siguiente figura:

Figura 2. Extracto testimonio escrito Álbum Vida y Color (Aula-Museo Alberto Martínez).



Fuente: decroly_epethe23 (2023).

Especialmente reveladores son, a su vez, aquellos testimonios en los que el componente emocional reconfigura el sentido atribuido a determinados objetos. La regla de medir o las orejas de burro dejan de aparecer exclusivamente como materiales escolares para resignificarse, a través de la memoria oral, como dispositivos asociados a castigo, disciplina y control (cossio_epethe, 2023; mariamontessori_epehe, 2023; milani_epethe2023, 2023; neill_epethe, 2023). Frente a una lectura estrictamente académica que los situaría en el ámbito de la cultura material escolar, los relatos familiares los dotan de significados vinculados a experiencias de vergüenza, exigencia o autoridad. En este punto, la memoria oral no solo complementa el patrimonio material, sino que amplifica y tensiona sus sentidos.

Desplazamiento del rol del alumnado

El trabajo con los e-portafolios y las entrevistas produce también un desplazamiento progresivo en el rol del alumnado. A lo largo del proyecto, este pasa de ocupar una posición predominantemente receptiva a asumir funciones de narración, mediación patrimonial e investigación, incorporando el patrimonio histórico-educativo a una mirada profesional en construcción.

Las respuestas abiertas del cuestionario pre-post permiten observar este cambio. En el cuestionario inicial, el alumnado se sitúa cerca de una concepción instrumental del patrimonio, descrito como “un espacio donde poder apoyarse para los contenidos” (Testimonio A.1) o como un recurso para “trabajar diferentes metodologías” (Testimonio A.6). Tras el desarrollo del proyecto, las respuestas muestran una mayor complejidad y vinculan el patrimonio con la comprensión de la evolución de las prácticas escolares y con la toma de decisiones docentes. El alumnado afirma que este tipo de patrimonio permite “comparar y entender diferentes contextos educativos” (Testimonio A.7) o “entender por qué se hacen ahora determinadas cosas” (Testimonio A.13). En otras respuestas aparece ya una clara apropiación profesional: el patrimonio puede servir para “inspirarme o basarme en él para crear una nueva dinámica en el aula” (Testimonio A.12) o para “aprender y mejorar tu forma de educar” (Testimonio A.11).

Este desplazamiento revela que el patrimonio histórico-educativo deja de ser percibido como un mero apoyo externo y pasa a integrarse en la construcción de la identidad docente. El alumnado no solo estudia el patrimonio, sino que lo interpreta, lo narra y lo resignifica desde su proyección profesional.

CONCLUSIONES

El análisis del proyecto EPETHE permite afirmar que los objetos del patrimonio histórico-educativo, entendidos como objetos-huella, actúan como mediadores privilegiados entre pasado y presente. Lejos de ocupar un lugar anecdótico, generan relatos que articulan experiencia, conocimiento histórico y reflexión profesional.

Los resultados muestran, en primer lugar, que los objetos escolares estructuran las narraciones del alumnado y sostienen distintas formas de interpretación, desde registros descriptivos hasta lecturas críticas que ponen en tensión prácticas y discursos pedagógicos. En segundo lugar, evidencian que la memoria oral amplía el significado del patrimo-

nio material, incorporando dimensiones autobiográficas y emocionales que resignifican los objetos más allá de sus usos escolares documentados. Finalmente, el estudio constata un desplazamiento del rol del alumnado, que transita hacia posiciones de narración e interpretación patrimonial vinculadas a la construcción de una mirada docente situada.

En este sentido, la comunicación contribuye al debate sobre la cultura material escolar y el patrimonio histórico-educativo al reivindicar el valor de las narrativas subjetivas y de la memoria oral como vías legítimas para la comprensión, resignificación y revalorización del patrimonio educativo en la formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M.H. Abrahao (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79-109). Editoria da PUCRS.

Escolano Benito, A. (2025). Claves discursivas en la cultura material de la escuela. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, *1*(36), 15-26. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-466

García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177. https://doi.org/empiria.34.2016.16526

Gutiérrez Berciano, S. y Rodríguez Campo, L. (2024). *Objetos, subjetividades y conectividad: la tríada de una propuesta de patrimonio expandido desde la Teoría e Historia de la Educación*. En G. Parra Nieto, D. Caballero Franco, J. Martín Lucas, A. Gómez Gonçalves, J. Cruz Rodríguez, J., y B. Martín Fraile, (Eds.). *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo* (pp. 475-488). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0371

Palop, P. (1981). Las antinomias de la Pedagogía. *Studia Paedadogica*, 7, 3-34.

Rodríguez Campo, L. (2023, abril 17). *Material co-creado. (Re)presentación de personajes histórico-educativos ante objetos patrimoniales.* [Prezi]. https://prezi.com/view/J2bNuuCDUOF8GEn6ncCO/

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo.* Trea.

Viñao, A. (2011). Memoria, patrimonio y educación. *História da Educação*, *15*(33), 31-62. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891703.pdf

CORPUS EMPÍRICO

cossio_epethe. (2023). *Interpretaciones pedagógicas de objetos de cultura material escolar* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/cossio_epethe/

decroly_epethe23. (2023). *E-portafolio sobre patrimonio histórico-educativo y cultura escolar* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/decroly_epethe23/

freire_epethe_23. (2023). *Publicaciones narrativas sobre objetos de patrimonio histórico-educativo* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/freire_epethe_23/

mariamontessori_epethe. (2023). *Análisis de objetos escolares desde la pedagogía montessoriana* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/mariamontessori_epethe/

montesino_epethe. (2023). *Publicaciones sobre patrimonio histórico-educativo en el marco del proyecto EPETHE* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/montesino_epethe/

milani_epethe2023. (2023). *Lecturas críticas del patrimonio educativo en el marco del proyecto EPETHE* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/milani_epethe2023/

neill_epethe. (2023). *Interpretaciones pedagógicas de objetos de patrimonio histórico-educativo desde la perspectiva de A. S. Neill* [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/neill_epethe/

Sección 3.ª Territorio y desarrollo sostenible



Ermita de San Cristóbal en Cantavieja (Teruel).

El Colegio Menor San Pablo de Teruel (1966-1998), un "centro residencial modélico"

The San Pablo de Teruel Boarding School (1966-1998), a "model residential centre"

MÓNICA VÁZQUEZ ASTORGA
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0002-7849-8772

Resumen

El Colegio Menor San Pablo de Teruel fue una iniciativa de Florencio Navarrete Romero. Se inauguró en el curso 1966-1967 para servir de residencia a los alumnos de los pueblos que acudían a la capital para estudiar en el instituto masculino de enseñanza secundaria. En este artículo se analiza este edificio que fue diseñado por el arquitecto Arturo Esparza Gaspar en 1965. Pronto fue necesario acometer su ampliación, que se hizo conforme al proyecto redactado por el arquitecto Regino Borobio Ojeda, junto con su hijo Regino, en 1968. Su clausura tuvo lugar en 1998.

Palabras clave: Colegio Menor San Pablo de Teruel, Florencio Navarrete Romero, residencia de estudiantes, franquismo.

Abstract

The Colegio Menor San Pablo de Teruel was an initiative of Florencio Navarrete Romero. It was inaugurated in the 1966-1967 academic year to serve as a residence for students from villages who came to the capital to study at the boys' secondary school. This article examines this building, which was designed by architect Arturo Esparza Gaspar in 1965. It soon became necessary to undertake its expansion, which was carried out in accordance with the project drafted by architect Regino Borobio Ojeda, together with his son Regino, in 1968. It closed in 1998.

Keywords: Colegio Menor San Pablo de Teruel, Florencio Navarrete Romero, student residence, Franco regime.

INTRODUCCIÓN

El Colegio Menor San Pablo de Teruel fue promovido por Florencio Navarrete Romero (1932-2024). Fue profesor del instituto Ibáñez Martín (hoy llamado Vega del Turia) y luego director, hasta su jubilación, del Colegio Menor San Pablo. Este pedagogo conectado con los problemas de la juventud destacó por su talante de tolerancia y libertad en pleno franquismo. Quiso implantar en este centro el modelo pedagógico que había vivido como alumno en el colegio de Preparación Militar dirigido por Luis Pinilla en Madrid, que le había causado una notable impresión por lo avanzado que era para la época.

El Colegio Menor San Pablo se inauguró en el curso 1966-1967 para servir de residencia a los alumnos de los pueblos que acudían al único instituto masculino de enseñanza se-

cundaria de la ciudad y de la provincia, el Ibáñez Martín. Durante el curso 1981-1982 el antiguo colegio, que todavía funcionaba enfrente del nuevo, se cerró por falta de estudiantes. En la década de los noventa, el incremento en el descenso de la demanda de alojamientos estudiantiles condujo a su clausura en 1998. Tras unos años cerrado, este edificio se convirtió en una residencia para ancianos, que conserva el nombre de San Pablo[1].

El Colegio Menor San Pablo ha sido objeto de estudio por su importante valor como centro cultural que persiguió incrementar la inquietud existente entre los jóvenes con variadas actividades (exposiciones, conferencias, publicaciones, etc.) (*Lucha*, 1974, p. 2). Estas iniciativas tuvieron como protagonistas, bien como profesores o bien como alumnos, a personalidades destacadas como José Antonio Labordeta, Eloy Fernández Clemente, José Sanchis Sinisterra, Joaquín Carbonell, Federico Jiménez Losantos, Pilar Navarrete, Serafín Aldecoa, Gonzalo Tena, Manuel Pizarro o Carmen Magallón, entre otros. En él se fue formando un ambiente que invitaba a la reflexión y a la promoción de la cultura que ha sido plasmado en el documental *Años de luz* (2024) de Javier Calvo (Zapater, 2023, p. 53).

Sin embargo, la historia constructiva de este colegio no ha sido abordada hasta la fecha. De ahí que el objetivo de este artículo sea el estudio y análisis del edificio que fue proyectado en 1965. Pronto se quedó pequeño y fue necesario ampliarlo. Esto se hizo realidad para el curso 1970-1971 con un nuevo inmueble levantado frente al existente.

Un “centro residencial modélico” en Teruel

El arquitecto municipal Arturo Esparza Gaspar redactó el proyecto de este centro residencial para estudiantes de enseñanza media en febrero de 1965, y por encargo de Florencio Navarrete. Dado el incremento en el número de estudiantes en edad escolar y, especialmente, de alumnos becarios, muchos de los cuales tenían su residencia fuera de la capital, se hizo necesaria su construcción para cubrir así una carencia acuciante dentro las enseñanzas medias. A esto se sumaba la falta de colegios menores y de residencias, siendo los únicos por aquel entonces el Colegio Menor General Pizarro y La Salle.

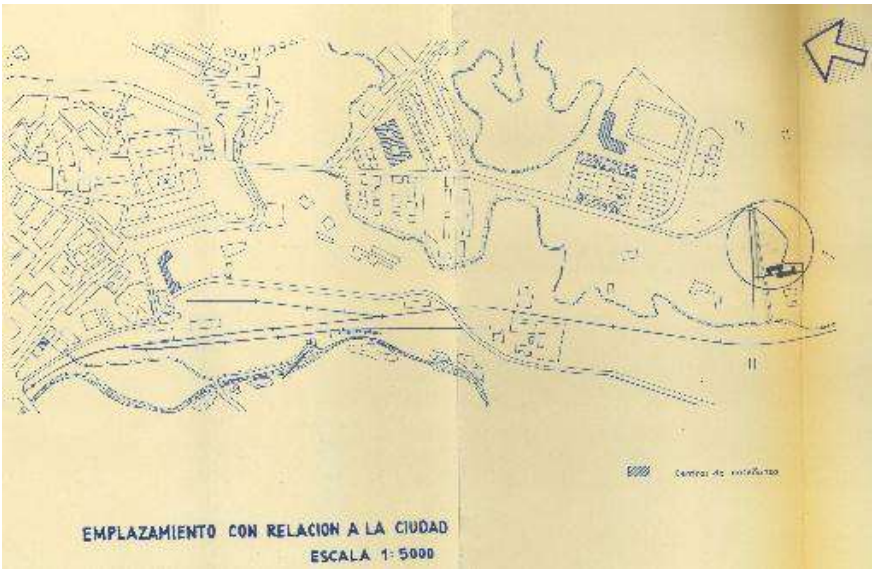
De este modo, se quiso dotar a Teruel, como se indica en la memoria del proyecto, de una instalación modélica «en la que se permita disponer de un perfecto alojamiento para los muchachos y se atienda debidamente a su formación física, moral y espiritual»[2]. Así, y como corresponde al régimen propio de los colegios menores, se programó una residencia con zonas de estudio, recreos y juegos.

Se emplazó en el denominado «nuevo ensanche» de la ciudad, zona que se encontraba entonces en pleno desarrollo y, en concreto, en la avenida Sanz Gadea (Fig. 1). La superficie del terreno era de 8.432,09m². La edificación proyectada constaba de dos plantas: baja y primera; esto es, presentaba un desarrollo horizontal en la planificación y una concepción de planta abierta. Adoptó la forma de dos crujías paralelas, conectadas por unas zonas de paso horizontal y vertical. Se conformó un edificio con dos alas en “L” unidas por un bloque central, formando así una “U”.

[1] La reforma de este edificio para convertirlo en residencia comenzó en mayo de 2006 (*Heraldo de Aragón*, 2006, p. 18).

[2] Archivo Borobio Arquitectura y Urbanismo de Zaragoza [en adelante ABAU], Expediente 4000, “D. Florencio Navarrete Romero. Proyecto de colegio Menor San Pablo en Teruel”.

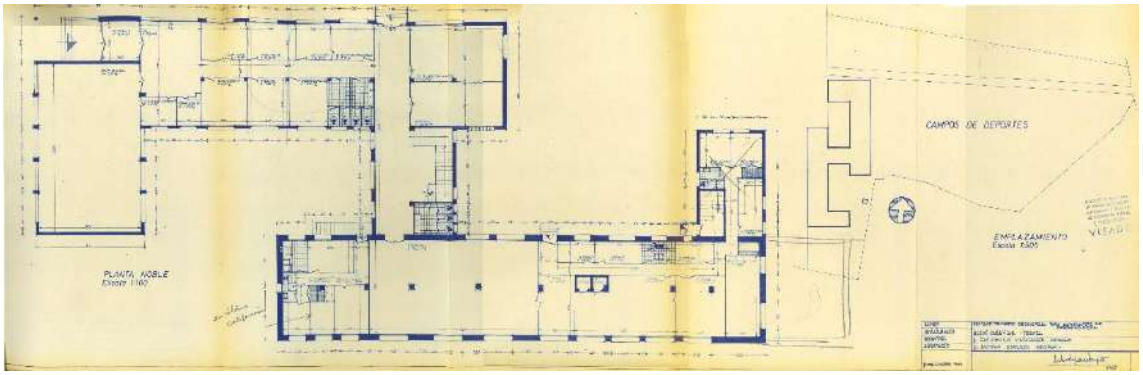
Figura 1. Plano. Emplazamiento del Colegio Menor San Pablo de Teruel (señalado en negrita), por el arquitecto Arturo Esparza Gaspar, febrero de 1965.



Fuente: ABAU.

En este conjunto se aprovechó un inmueble existente (recientemente construido), en el que, respetando muros, forjado y cubierta y con las modificaciones necesarias, se emplazaron estas dependencias: comedor, cocina-office, almacén, aseos y servicios (lavadero-tendedero, servicio-plancha, etc.) y vivienda del conserje en planta baja (Fig. 2); y, en la superior, se situaron cinco aulas de estudio, una biblioteca y la vivienda del director con su entrada independiente.

Figura 2. Plano. Planta noble del Colegio Menor San Pablo de Teruel, por el arquitecto Arturo Esparza Gaspar, febrero de 1965.



Fuente: ABAU.

Por su parte, el otro edificio se programó con unas dimensiones, orientación y ubicación adecuadas a su función. Cada zona quedaba diferenciada y las circulaciones entre las mismas tenían la necesaria independencia. Por ello, la zona de los dormitorios, en primera planta, se ubicó orientada hacia el Este y el Oeste, encontrándose las aulas, de uso principal por las tardes, a Poniente: «teniendo en cuenta la crudeza del clima y que el centro normalmente estará cerrado en la estación de verano». En la planta baja estaba

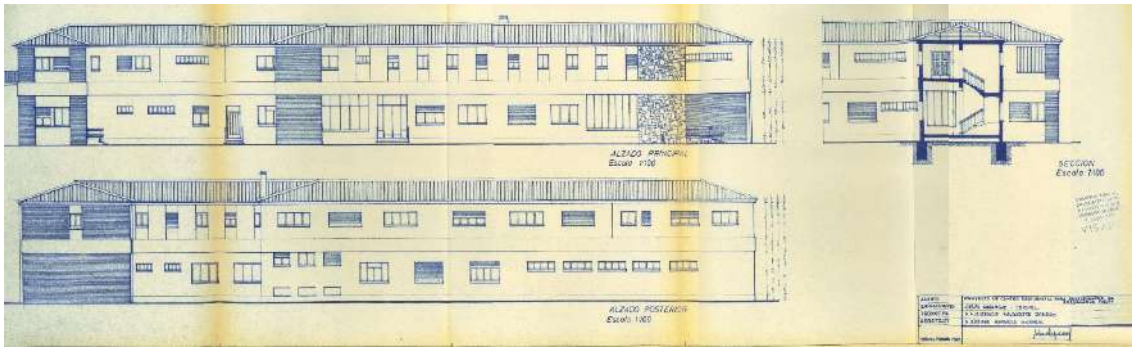
el salón de actos, al Norte, dado que su utilización no sería continua. Y, el espacio de recreo y juegos quedó orientado al mediodía.

Asimismo, se dispuso un oratorio junto al área de esparcimiento, así como una enfermería, con una sala de pequeños auxilios, en la primera planta próxima al acceso de la escalera y a los dormitorios: alumnos (22), educadores (1) y preceptor (1).

El núcleo directivo-administrativo estaba integrado por los despachos del director, director espiritual, administración y preceptor y por el gabinete psicotécnico, sito en la planta baja y centralizado entre los dos accesos del centro, pensado así para conseguir su fácil funcionamiento y una adecuada supervisión. Los locales de relación con el público (salón de actos y dos salones de visitas) se dispusieron junto a la entrada principal.

A nivel constructivo, y como se concreta en la memoria, se proyectó un edificio «de bastante sencillez sin gastos superfluos. Se ha procurado tipificar las unidades de obra, seguir métodos constructivos de acuerdo con las disposiciones locales y que estén de acuerdo con la función primordial del Centro». La estructura comprende cimientos con hormigón en masa, muros exteriores de cerramiento y carga construidos con ladrillo a cara vista, de piedra caliza concertada y de fábrica mixta de ladrillo colocado a soga, trabajado cada tres hiladas con ladrillo macizo colocado a tizón (figura 3). Los muros interiores son de ladrillo macizo, los pilares y jácenas de hormigón armado y la cubierta de teja curva.

Figura 3. Plano. Alzados principal y posterior y sección del Colegio Menor San Pablo de Teruel, por el arquitecto Arturo Esparza Gaspar, febrero de 1965.



Fuente: ABAU.

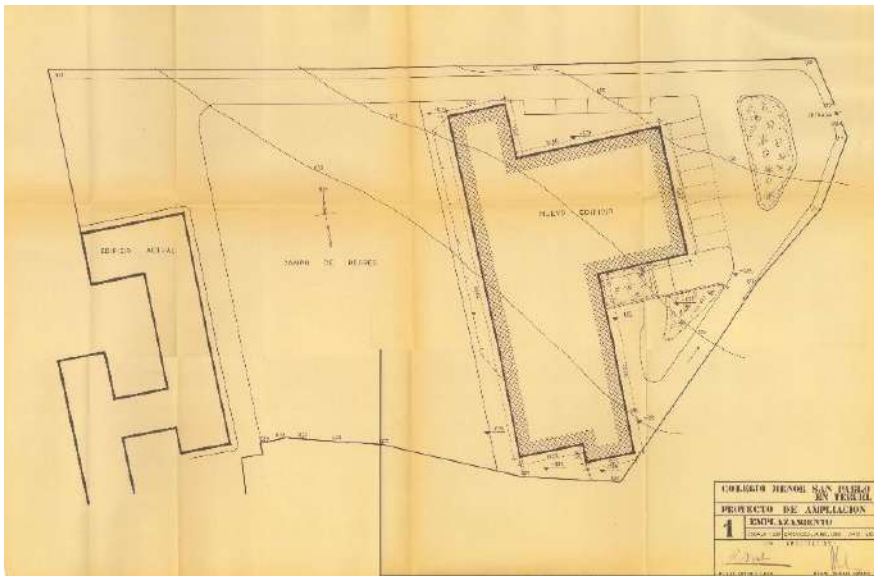
Proyecto de ampliación para “un proyecto digno y adecuado a nuestro proyecto educativo”

En el momento de gestación de este centro ya se pensó en su posible ampliación, dado que en palabras de su director: “Había que ofrecer un edificio digno y adecuado a nuestro proyecto educativo”. Esto se hizo realidad para el curso 1970-1971 con un nuevo inmueble levantado frente al existente, que fue diseñado por los arquitectos Regino Borobio Ojeda y Regino Borobio Navarro, el 29 de junio de 1968. Asimismo, contaron con la colaboración de José Borobio Ojeda. El contratista de las obras fue Enrique Montaner García[3].

[3] *Idem.*

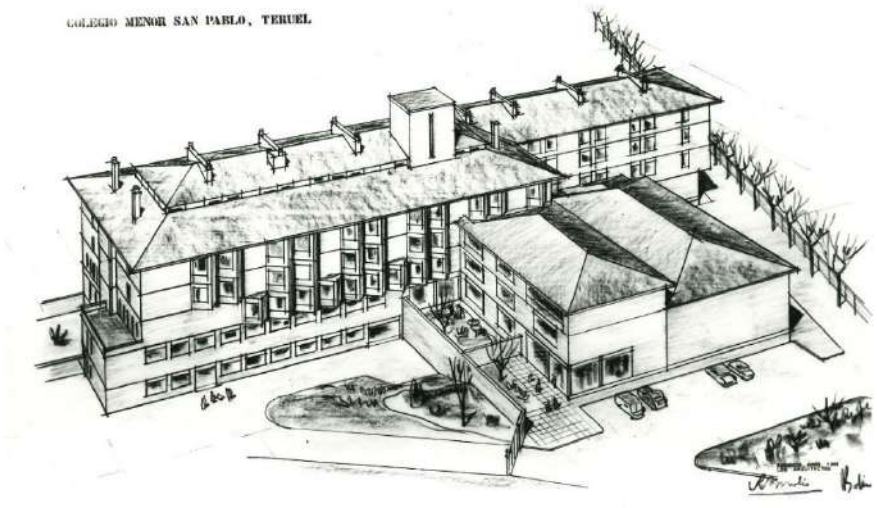
El nuevo edificio se erigió en el solar comprendido entre la entrada principal al recinto y el colegio existente, quedando así entre ambos un amplio campo recreo en el que, años después, se emplazaría una pista deportiva (Fig. 4). Forma un bloque unido, con tres cuerpos de distintas alturas (Fig. 5). El de mayor número de plantas corresponde a la zona de dormitorios con planta baja y tres en altura, más una de sótano y una de tendedores en parte de su superficie. Adosado a este se proyecta un segundo cuerpo de baja y dos en alzada y, en el ángulo formado por estos citados, se ideó un tercer volumen para salón de actos con baja y dos en alzada.

Figura 4. Plano. Emplazamiento. Proyecto de ampliación del Colegio Menor San Pablo de Teruel, por los arquitectos Regino Borobio Ojeda y Regino Borobio Navarro, junio de 1968.



Fuente: ABAU.

Figura 5. Perspectiva. Proyecto de ampliación del Colegio Menor San Pablo de Teruel, por los arquitectos Regino Borobio Ojeda y Regino Borobio Navarro, 1968.

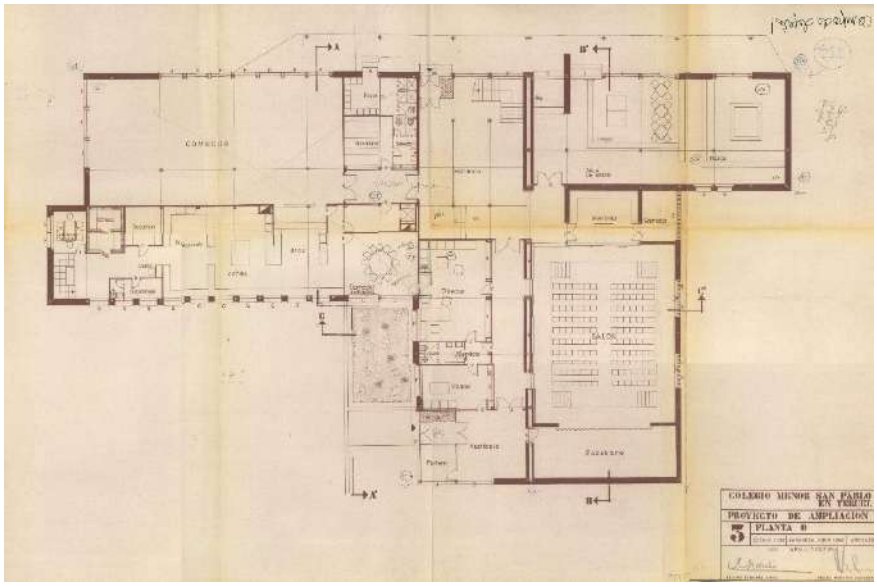


Fuente: ABAU.

La dirección del centro concretó este programa de necesidades: dormitorios individuales, con ducha y lavabo; dormitorios de tres plazas, con ducha y lavabo; dormitorio de decano en cada uno de los grupos de dormitorios de alumnos, con ducha, retrete y lavabo; enfermería, con dormitorio de seis camas, cuarto de aislamiento, sala de curas y dormitorio de enfermero; cinco aulas para unos cuarenta alumnos y biblioteca; despachos de director, preceptor y director espiritual; sala de reuniones del Patronato y profesores y salas de visitas; salón de actos en comunicación con el oratorio. Sala de estar de residentes para tertulias, juegos, televisión, bar, etc.; comedor y comedor de visitantes; cocina; ropería; lavadero; y calefacción.

La entrada se realiza por la planta baja y por la fachada orientada a mediodía (figura 6). En el vestíbulo está la portería y del mismo parte un amplio pasillo que conduce a la sala de visitas, despacho de dirección y comedor de invitados, de una parte, y de otra al salón de actos-oratorio. Al fondo está el vestíbulo que sirve de distribución a las dependencias de uso de los colegiales, con una escalera que comunica todas las plantas del cuerpo del edificio descrito en primer lugar. Junto al vestíbulo se encuentra la sala de estar que sirve para la tertulia, juegos de televisión y música, y un pequeño bar. En la parte del vestíbulo opuesta a la sala de estar, se localiza el comedor y el resto de este cuerpo se halla ocupado por la cocina con oficio, despensa y comedor de servicio. Figuran también en esta planta servicios de guardarropa e higiénicos para los deportes que se practiquen en el campo de recreo; otros anejos al comedor y la propios de la zona de visitas.

Figura 6. Plano. Planta baja del Colegio Menor San Pablo de Teruel, por los arquitectos Regino Borobio Ojeda y Regino Borobio Navarro, 1968.



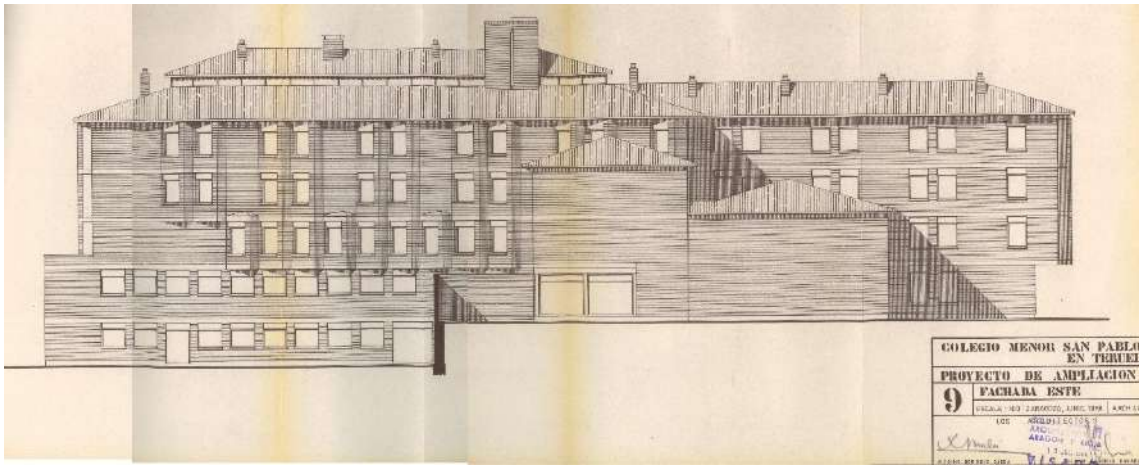
Fuente: ABAU.

Por su parte, en la primera planta, del vestíbulo parten tres galerías que sirven con independencia para tres grupos de locales: primero, aulas y biblioteca; segundo, profesorado en salas de reuniones, despachos del preceptor y del director espiritual y locutorio; y tercero, dormitorios individuales en número de doce, con sus servicios. En cuanto a la segunda planta, se reúnen en ella, y también con independencia, los siguientes ser-

vicios: catorce dormitorios triples, doce individuales y enfermería. La tercera planta acoge diecisiete dormitorios triples y doce individuales. De aquí parte una escalera que comunica con la última planta, que se destina a tendedero. A estas se suma el sótano, que incluye un almacén, plancha y lavadero, dos dormitorios para personal de cocina y caldera de calefacción.

En cuanto a la construcción, se recurrió a cimentación de hormigón, estructura de acero laminado, muros de ladrillo visto y cubierta de teja árabe (figura 7). La carpintería interior es de pino, y de madera fina en zonas de recepción y vestíbulos. Para los huecos exteriores se recurrió a carpintería metálica. El importe de ejecución material de las obras ascendió a 19.613.326,69 pesetas.

Figura 7. Plano. Fachada Este del Colegio Menor San Pablo de Teruel, por los arquitectos Regino Borobio Ojeda y Regino Borobio Navarro, 1968.



Fuente: ABAU.

Asimismo, en mayo de 1971, Regino Borobio Ojeda y su hijo Regino suscribieron el proyecto de pista polideportiva con gradas para uso de los alumnos del colegio[4]. Para su construcción se obtuvo una subvención de la Junta Nacional de Educación Física de 205.629 pesetas (*Lucha*, 1971, p. 9). Esta pista se emplazó entre el edificio primitivo y el que estaba en construcción. El presupuesto de ejecución de contrata ascendió a 980.879,08 pesetas.

CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, el Colegio Menor San Pablo atendió a las necesidades básicas de alojamiento de los estudiantes. A estas se sumaron actividades de orientación, deportivas, lúdicas, etc. En esencia, fue un «despertador cultural» en aquellos años dormidos de la ciudad que, lamentablemente, se apagó definitivamente en 1998 (Martín, 2005, p. 371).

[4] *Idem*.

REFERENCIAS

Arnal, J. (4 de marzo de 2023). Con Florencio Navarrete. Diario de Teruel, p. 19.

Artigas Gracia, M. Á. (7 de mayo de 2024). Fallece a los 92 años Florencio Navarrete, el profesor que catalizó la Generación Paulina. Diario de Teruel, pp. 31-32.

Heraldo de Aragón (24 de marzo de 2006). La residencia estudiantil San Pablo, para los ancianos, p. 18.

Lucha. Diario del Movimiento de la provincia de Teruel (17 de noviembre de 1971). Nuestra ciudad. Subvención al Colegio Menor San Pablo para la construcción de una pista polideportiva, p. 9.

Lucha. Diario del Movimiento de la provincia de Teruel (26 de octubre de 1974). La Ciudad. Teruel cultural, p. 2.

Martín Martín, F. (noviembre de 2005). Teruel en los años sesenta: generación del Colegio menor San Pablo IV. Un soplo de libertad en pleno franquismo. Turia. Revista cultural, 76, p. 371.

Zapater, P. (17 de mayo de 2024). Javier Calvo estrena en Zaragoza su documental sobre la Generación Paulina. Heraldo de Aragón, p. 53.

La depuración del magisterio en el espacio urbano y rural madrileño: un estudio territorial (1936–1945)

The purge of the teaching profession in urban and rural Madrid: A territorial study (1936–1945)

ANDRA SANTIESTEBAN
Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0003-3188-5502

Resumen

La comunicación analiza la depuración del magisterio de primera enseñanza en la provincia de Madrid entre 1936 y 1945 desde una perspectiva territorial, comparando la capital y los municipios rurales de la provincia. A partir del estudio de más de 2.770 expedientes y 249 revisiones, combina una metodología cuantitativa y cualitativa para examinar las sanciones y cargos impuestos por las Comisiones Depuradoras. Los resultados evidencian una aplicación desigual: en la ciudad de Madrid predominaron criterios políticos y profesionales, mientras que en el medio rural pesaron más las dinámicas locales y la vigilancia moral, intensificando el impacto social de la represión.

Palabras clave: depuración del magisterio, Madrid (España), escuela rural, franquismo, memoria democrática.

Abstract

The paper analyses the purge of primary school teachers in the province of Madrid between 1936 and 1945 from a territorial perspective, comparing the capital city and the province's rural municipalities. Based on the study of more than 2,770 case files and 249 review proceedings, it combines quantitative and qualitative methodologies to examine the sanctions and charges imposed by the purging commissions. The findings reveal an uneven implementation: in the city of Madrid, political and professional criteria prevailed, whereas in rural areas local dynamics and moral surveillance carried greater weight, intensifying the social impact of repression.

Keywords: purge of teachers, Madrid (Spain), rural schooling, Francoism, democratic memory.

INTRODUCCIÓN

La investigación analiza el proceso de depuración del magisterio de primera enseñanza en la provincia de Madrid entre 1936 y 1945 desde una perspectiva territorial comparada, prestando especial atención a las diferencias entre la capital y el ámbito rural. Parte de la premisa de que la escuela no constituye un espacio aislado, sino una institución profundamente enraizada en su territorio, entendido no solo como marco geográfico, sino como un entramado de dinámicas sociales, políticas, culturales y comunitarias que condicionaron las prácticas represivas. En consecuencia, la represión fran-

quista sobre el magisterio no puede interpretarse como un fenómeno homogéneo, sino como un proceso que adoptó matices distintos según el contexto urbano o rural en el que se desarrolló.

En este marco, la depuración del magisterio se configuró, a partir de 1939, como uno de los pilares del proyecto represivo del nuevo régimen, orientada a deslegitimar la memoria profesional republicana e imponer una contra-memoria acorde con el nuevo régimen (Ramos, 2008, p. 19; Ramos y Santiesteban, 2023, p. 174). Más que un procedimiento administrativo, operó como dispositivo de ingeniería social (Ramos, 2006, p. 368), sustentado en una arquitectura jurídica específica (Morente, 1997) y reforzado por leyes represivas que fracturaron la sociabilidad, cuya aplicación concreta se moduló según las realidades territoriales. Este hecho fue especialmente visible en los espacios rurales donde la escuela era núcleo de sociabilidad comunitaria (Puelles, 2000, pp. 15-16).

Desde la década de 1980, la historiografía ha impulsado la recuperación de la memoria del magisterio represaliado durante el franquismo, intensificándose los estudios sobre la depuración docente a partir de los años noventa gracias al acceso a nuevas fuentes primarias (Morente, 1994; González-Agàpito y Marqués, 1996; Agulló y Fernández, 1997; Fernández y Agulló, 1999; Pozo, 2001; Ramos, 2006; Sonlleva y Sanz, 2000, 2022). En el caso de Madrid, aunque existen estudios pioneros sobre la escuela del primer tercio del siglo XX (Del Pozo, 1996, 1999; Menguiano y Del Pozo, 2021, 2023), el análisis de la represión del magisterio es más reciente (Martínez, 2015; Grana y Martín, 2017; Menguiano, 2020; Ramos y Santiesteban, 2023), persistiendo aún un vacío en el estudio del entorno rural que esta investigación pretende abordar. Este conecta con una línea más amplia de estudios sobre educación en el franquismo, que han subrayado las desigualdades entre la escuela rural y urbana (*Revista de Educación*, monográfico extraordinario, 2000).

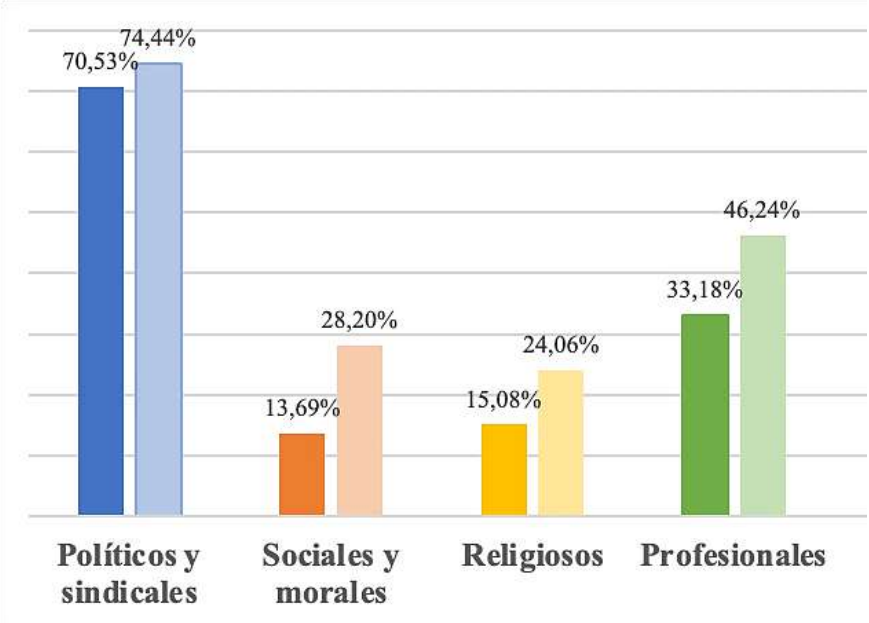
El estudio se sustenta en el análisis de más de 2.770 expedientes de depuración y 249 expedientes de revisión tramitados por las Comisiones Depuradoras (en adelante, CCDD) a partir de 1940. La metodología articula un enfoque cuantitativo —mediante el análisis estadístico de la distribución de cargos, resoluciones y sanciones— con un enfoque cualitativo que examina los discursos políticos, morales y religiosos contenidos en los pliegos de cargos, avales e informes. En este sentido, los expedientes de depuración pueden leerse como parte del patrimonio histórico-educativo inmaterial, una fuente privilegiada al conservar las huellas documentales de los mecanismos de disciplinamiento y reconfiguración del cuerpo docente en la provincia madrileña de la posguerra.

DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE LOS CARGOS Y DE LAS SANCIONES: CAPITAL FRENTE A PROVINCIA

El análisis de los pliegos de cargos revela que las **acusaciones políticas y sindicales** constituyeron el núcleo central de la depuración tanto en la capital como en el resto de la provincia. En Madrid ciudad, estas representaron algo más del 70% del total de cargos formulados. Asimismo, en la provincia, superaron el 74%. La acusación más frecuente fue la pertenencia a partidos o sindicatos de izquierda (IR, PC, PSOE, UGT o FETE) antes de 1936, seguida de la imputación genérica de ser “de ideas izquierdistas”. Este predominio confirma que la depuración tuvo como objetivo prioritario eliminar cualquier vin-

culación real o supuesta con el proyecto educativo republicano. Sin embargo, el análisis comparado muestra algunos matices. En la capital, la represión se centró con mayor intensidad en afiliaciones formales, cargos de responsabilidad y trayectorias institucionales vinculadas a la administración republicana. En cambio, en la provincia, adquirieron mayor relevancia acusaciones relacionadas con la propaganda izquierdista, la simpatía hacia el Frente Popular o la participación en actividades locales de carácter político. Estos matices sugieren que, en el entorno urbano, caracterizado por una mayor densidad institucional y presencia organizada de partidos y sindicatos, la acusación se apoyaba en trayectorias visibles y documentables. En el ámbito rural, por el contrario, la vigilancia comunitaria y las relaciones interpersonales facilitaron la proliferación de denuncias sustentadas en comportamientos observados, rumores o percepciones ideológicas.

Gráfico 1. Cargos contra el magisterio en la capital y el resto de la provincia.



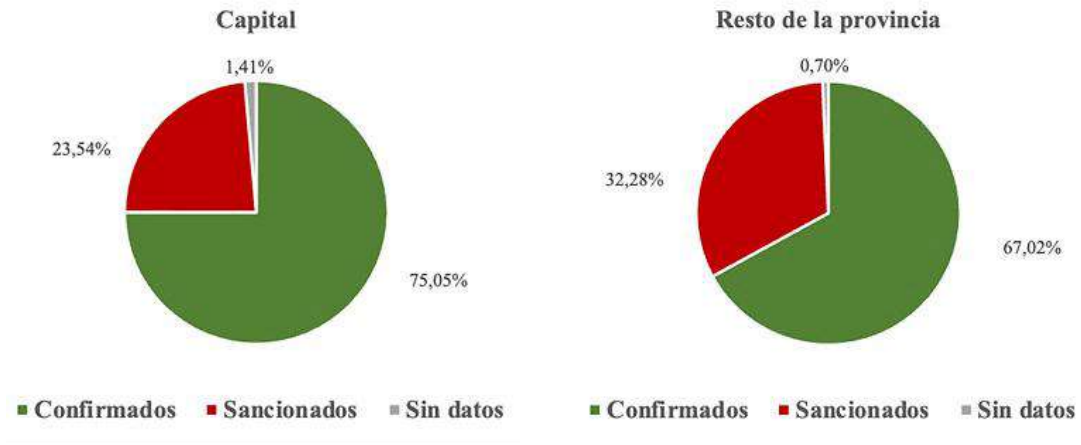
Fuente: Análisis de expedientes de depuración. Elaboración propia.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio territorial se observa en la categoría de **acusaciones sociales y morales**. En el resto de la provincia, estas alcanzaron porcentajes superiores a los registrados en la capital. La acusación más frecuente en este ámbito fue la de "relacionarse con elementos destacados de izquierda o comunistas", que afectó a casi la mitad del magisterio provincial sometido a pliego de cargos, frente a poco más de una cuarta parte en la capital. Asimismo, en la provincia se documentan cargos vinculados a la vida privada y moral —como vivir amancebado, no llevar una vida ejemplar o mantener conductas consideradas escandalosas— que apenas aparecen en los expedientes capitalinos. Este dato evidencia que en el espacio rural la depuración trascendió el ámbito estrictamente político para adentrarse en el control de la moralidad pública y privada del docente. La escuela rural, al estar más integrada en la vida comunitaria, convertía al maestro o maestra en una figura especialmente visible, sometida a la vigilancia constante de vecinos y autoridades locales.

En el **ámbito religioso**, tanto en la capital como en la provincia predominó la acusación de adoptar una actitud antirreligiosa influida por el laicismo. No obstante, en la provincia fueron más frecuentes las imputaciones relacionadas con el abandono de la práctica religiosa o la falta de cumplimiento de rituales católicos. Ello sugiere que en los entornos rurales era más fácil comprobar y denunciar conductas religiosas concretas, reforzando la dimensión confesional del proceso depurativo.

Las diferencias territoriales se reflejan igualmente en la categoría de **cargos profesionales**. En la capital destacó la acusación de haber ejercido cargos directivos o de confianza durante la República, lo que revela una depuración más focalizada sobre quienes habían desempeñado funciones de liderazgo pedagógico. La escuela graduada madrileña, con mayor desarrollo institucional y experiencias de renovación educativa, se convirtió en un objetivo prioritario del nuevo régimen. En la provincia, en cambio, adquirieron mayor peso acusaciones como significarse por impartir una enseñanza marxista y antirreligiosa o demostrar actuación profesional deficiente. Estas imputaciones, más genéricas y sujetas a valoración subjetiva, refuerzan la idea de que en el ámbito rural la depuración se apoyó en criterios de reputación local y denuncias vecinales.

Gráfico 2. Expedientes confirmados y sancionados en la capital y el resto de la provincia.



Fuente: Análisis de expedientes de depuración. Elaboración propia.

El **estudio de las resoluciones** confirma que la represión no fue homogénea. En la capital, aproximadamente tres de cada cuatro docentes fueron confirmados en su cargo, mientras que en el resto de la provincia la proporción descendió, incrementándose el porcentaje de sancionados hasta casi uno de cada tres maestros o maestras. Aunque la confirmación en el cargo fue la resolución positiva más frecuente en ambos espacios, las sanciones más severas —como la separación definitiva del servicio y baja en el Escalafón— se aplicaron con mayor intensidad en la provincia. También el traslado forzoso dentro de la provincia con prohibición temporal de solicitar vacantes fue significativamente más elevado en el ámbito rural. Estas cifras indican que la presión represiva fue mayor fuera de la capital. En los pueblos y localidades periféricas, la expulsión del docente tenía un impacto social más visible, alterando profundamente la estructura comunitaria. La sanción no solo afectaba a la trayectoria profesional, sino también al arraigo territorial del maestro o maestra, generando situaciones de exilio interior. Por el contra-

rio, en la capital fue relativamente más frecuente la inhabilitación para desempeñar escuelas o continuar estudios, medida que afectó especialmente al alumnado normalista y a quienes se encontraban en proceso de formación.

Tabla 1. Sanciones impuestas en la capital y el resto de la provincia.

Sanción	Capital	Resto de la provincia
Inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza	44,47%	46,18%
Traslado forzoso a otra escuela dentro de la localidad	1,77%	0,36%
Traslado dentro de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de 1 a 2 años	4,87%	16,36%
Traslado fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de 3 a 5 años	17,70%	21,82%
Separación definitiva del servicio y baja en el Escalafón	31,42%	48,73%

Fuente: Análisis de expedientes de depuración. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El estudio demuestra que la depuración del magisterio madrileño entre 1936 y 1945 no fue un proceso uniforme, sino territorialmente diferenciado. Aunque las acusaciones políticas y sindicales constituyeron el eje central en todos los contextos, la capital y la provincia presentaron dinámicas específicas. En la capital, primaron los criterios políticos y profesionales vinculados a trayectorias institucionales republicanas. En la provincia, tuvieron mayor peso las acusaciones morales, religiosas y las denuncias vecinales, reflejando un control comunitario más intenso.

Si el primer tercio del siglo XX había situado a España en el umbral del segundo nivel de alfabetización, el proceso de modernización educativa se desarrolló de manera territorialmente desigual, una disparidad especialmente visible entre la capital y los municipios rurales de la provincia de Madrid. Por otra parte, la persistente debilidad estructural del Estado liberal para el cambio de siglo no desapareció con la dictadura franquista, sino que se reconfiguró territorialmente, permitiendo que en el ámbito rural las dinámicas comunitarias y clericales tuvieran un peso decisivo en la aplicación de la depuración (Puelles, 2000, pp. 12-13).

La severidad de las sanciones fue mayor en el ámbito rural, donde la separación definitiva y los traslados forzosos alcanzaron porcentajes más elevados. El análisis comparativo muestra que, aunque las directrices generales de las CCDD fueron similares, su aplicación se adaptó a las características de cada territorio. Por ejemplo, la expulsión, traslado o inhabilitación del magisterio no solo transformó el cuerpo docente, sino que alteró las dinámicas sociales de barrios y pueblos. En el ámbito rural, la pérdida de un

maestro o maestra suponía la ruptura de vínculos comunitarios y la imposición de nuevas figuras afines al régimen. En la capital, la sustitución de directores y docentes vinculados a la renovación pedagógica republicana implicó el desmantelamiento de proyectos educativos innovadores.

Más allá del análisis estadístico, la investigación sitúa la depuración en el marco de la memoria democrática del territorio. La recuperación y estudio de estos expedientes constituye, por tanto, una forma de preservar el patrimonio histórico-educativo inmaterial vinculado a la memoria profesional del magisterio. Aunque no se conservan objetos escolares en estos documentos, sí se preservan huellas administrativas y discursivas que permiten reconstruir el proceso de reconfiguración ideológica del cuerpo docente durante el franquismo. Este enfoque conecta con la necesidad de afrontar críticamente el pasado traumático y de integrar la memoria del magisterio represaliado en las políticas de patrimonio y educación. La investigación propone que el análisis territorial de la depuración contribuya a fortalecer la conciencia histórica sobre la represión y cómo afectó de manera diferenciada al magisterio urbano y rural, contribuyendo así a rescatar una huella profunda en la memoria educativa madrileña.

REFERENCIAS

Agulló Díaz, C., y Fernández Soria, J. M. (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria, 16,* 315–350.

De Puelles Benítez, M. (2000). Política y Educación: cien años de Historia. *Revista de Educación*, extraordinario, 7-36.

Del Pozo Andrés, M. del M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿Un modelo pedagógico para el resto del Estado Español? *Revista Complutense de Educación*, *7*(2), 211–248.

Del Pozo Andrés, M. del M. (1999). *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900–1931)*. Universidad de Alcalá.

Fernández Soria, J. M. y Agulló Díaz, C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo.* Institut Alfons el magnanim.

González-Agàpito, J. y Marqués Sureda, S. (1996). *La repressió del professorat a Catalunya sota el Franquisme (1939-1943).* Institut d'Estudis Catalans.

Grana Gil, I. y Martín Zúñiga, F. (2017). La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid. *Revista Complutense de Educación, 28*(3), 705-720.

Martínez Martínez, M. (2015). La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo, 14*, 16-37.

Menguiano Rodríguez, C. (2020). Renovación pedagógica e identidad: Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República (1932–1943). *Historia y Memoria de la Educación, 12,* 209–238. https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.26260

Menguiano Rodríguez, C. y Del Pozo Andrés, M. del Mar (2021). Regenerationist school practice: The model of traditional pedagogical renovation of teachers during Spain's Second Republic. *Espacio, Tiempo y Educación, 8*(2), 41–69. http://dx.doi.org/10.14516/ete.457

Menguiano-Rodríguez, C., y Del Pozo-Andrés, M. del M. (2023). Appropriating the new: Progressive education and its (re)constructions by Spanish schoolteachers. *Paedagogica Historica, 59*(4), 571–590. https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1915346

Morente Valero, F. (1994). *La depuración del magisterio en la provincia de Barcelona al término de la Guerra Civil*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Morente Valero, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo la depuración del magisterio nacional (1936-1943).* Ámbito.

Pozo Fernández, M. del C. (2001). *La depuración del magisterio nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942).* Biblioteca Popular.

Ramos Zamora, S. (2006). *La represión del magisterio: Castilla – La Mancha, 1936-1945.* Almud.

Ramos Zamora, S. (2008). Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida. En Juan Borroy, V. (ed.), *Museos pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 19-53). Museo Pedagógico de Aragón.

Ramos Zamora, S., y Santiesteban, A. (2023). Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra. *Historia y Memoria de la Educación, (17)*, 173–204. https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33716

Sonlleva Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2020). La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939). El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia, 11, 457-497. https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.016

Sonlleva Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2022). Corruptoras de las conciencias infantiles. La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945). Aportes: Revista de historia contemporánea, 37(108), 223-260.

Estrategias para la didáctica del patrimonio cultural material e inmaterial de las masías en la Comarca del Maestrazgo (Teruel) en alumnos de la ESO

Strategies for teaching the tangible and intangible cultural heritage of the farmhouses in the Maestrazgo Region (Teruel) to secondary school students

LAURA DOMÍNGUEZ SERRANO

Sección del IES Segundo de Chomón en Cantavieja (Teruel)

Resumen

La cultura masovera es un modo de vida tradicional característico del Maestrazgo turolense, basado en la vida de masías aisladas y en la agricultura o ganadería de subsistencia. La salvaguarda de su identidad requiere la implicación por parte de la comunidad. Desde la Sección del Instituto Segundo de Chomón de Cantavieja, en colaboración con el área de patrimonio de la Comarca del Maestrazgo, se implementaron distintas propuestas para ahondar en la herencia masovera y mantener vivo su patrimonio. Dichas propuestas favorecieron la transmisión intergeneracional de conocimiento y la participación activa del alumnado, constituyendo una significativa propuesta de aprendizaje-servicio.

Palabras clave: masías, herencia cultural, comunidad, intergeneracional, gestión del patrimonio.

Abstract

The *masovera* culture is a traditional way of life characteristic of the Maestrazgo region in Teruel, based on living in isolated farmhouses (*masías*) and practicing subsistence farming or livestock herding. Safeguarding this identity requires community involvement. The Cantavieja branch of the 'Segundo de Chomón' high school, in collaboration with the Maestrazgo Region's heritage department, implemented various initiatives to delve into the *masovero* legacy and keep its heritage alive. These proposals encouraged the intergenerational transmission of knowledge and active student participation, constituting a significant service-learning project

Keywords: farmhouses, cultural heritage, community, intergenerational, heritage management.

INTRODUCCIÓN

Rescatar el patrimonio inmaterial en zonas rurales despobladas constituye una estrategia clave para la revitalización cultural y social de todo territorio. Este proceso no solo busca proteger el pasado, sino poner en valor recursos locales olvidados o que tienden al olvido con el fin de fomentar la identidad y la cohesión territorial.

Las masías, construcciones aisladas caracterizadas por su actividad agroganadera y por su gestión integral, constituyen, aún hoy, unidades de aprovechamiento del paisaje de carácter sostenible y ecológico en la Comarca del Maestrazgo[1]. Debido al aislamiento de las ciudades y a su independencia de los pueblos, las masías han funcionado como un refugio para tradiciones que, en otros lugares, ya constituyen vestigios del pasado. Durante generaciones, esta forma de vida masovera ha generado una herencia que nos ofrece un bagaje cultural que comprende fiestas, danzas y un lenguaje propio que debe ser recordado.

La Sección de Cantavieja del IES Segundo de Chomón colabora con el Museo del Maestrazgo desde el curso académico 2022-2023 en el *Plan de Salvaguarda de la Cultura Masovera*, financiado por el Ministerio de Cultura. Esta iniciativa comprende diversas actividades que permiten analizar y preservar las tradiciones propias de la herencia masovera, pues como destaca Sánchez Giménez (2026) "en Teruel podemos sentirnos orgullosos por ser un lugar de experimentación privilegiado en la difusión y preservación del patrimonio cultural".

DESARROLLO

El proceso de gestión de este proyecto se inicia durante el curso académico 2022/2023. Desde el área de Patrimonio de la Comarca del Maestrazgo se propuso a la Sección del IES Segundo de Chomón en Cantavieja la realización de propuestas de colaboración para formar parte de su Plan de Gestión y Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de las Masías del Maestrazgo Turolense, financiado por el Ministerio de Cultura, resultado del impulso de distintas personas e instituciones que, auspiciadas por el impulso europeo y por las primeras políticas autonómicas, pretendían la revalorización del Patrimonio Cultural del territorio, especialmente en una de las singularidades que conforman la identidad de la comarca: las masías.

Desde la Sección, conscientes de la importancia de la implicación de los jóvenes en la revitalización de su legado masovero para evitar que el patrimonio inmaterial se desvanezca con el progresivo abandono de las tierras, se expusieron diversas propuestas que favoreciesen la creación de un puente entre la sabiduría de sus ancestros y el futuro del territorio. Según la documentación y planificación estratégica en materia de gestión sostenible y social del patrimonio, involucrar a la comunidad es esencial para transformar el patrimonio en algo vivo, integrándolo en el día a día más allá de su simple conservación (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023, pp. 122-126).

La primera fase del proyecto, que se integró dentro de la situación de aprendizaje denominada "Palabra de masovero", se planteó dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura[2]. La primera propuesta consistió en la realización de un diccionario visual al que se denominó "El masovero en el Maestrazgo" cuyo objetivo era la aproximación a la jerga utilizada en las masías, muy ligada a su entorno agrícola y ganadero y con una marcada vocación de autosuficiencia.

[1] La Comarca del Maestrazgo es una comarca de la provincia de Teruel. Se sitúa a casi 1300 metros de altitud en la zona sureste de la provincia. Su capital administrativa es Cantavieja. Comprende quince municipios con una extensión total de 1204 km^2 y cuenta con 3100 vecinos (Instituto Aragonés de Estadística, 2024).

[2] La materia de Lengua Castellana se imparte en la Sección de Cantavieja por la profesora Laura Domínguez.

De acuerdo con las disposiciones del currículum de Educación Secundaria, el alumnado debe identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno (Real Decreto 217/2022, 2022, p. 135). A tales efectos, el alumnado procedió al análisis y selección de diversos términos masoveros propuestos. Se trataba de modismos y palabras propias que constituyen la identidad de la comarca, unas peculiares del Alto Maestrazgo turolense, y otras más comunes a comarcas próximas (Altaba Escorihuela, 1978, pp. 241-259).

El alumnado realizó cooperativamente la búsqueda de las herramientas, la vestimenta y las localizaciones que sirvieron para encarnar en primera persona los términos que fueron representados fotográficamente, lo que implicó un importante reto organizativo, habida cuenta los recursos materiales y humanos que supuso.

Imagen 1. Alumno representando la palabra “cebadero”.



Fuente: Laura Domínguez.

La segunda fase del proyecto tuvo lugar durante el curso académico 2023-2024, también desde la materia de Lengua Castellana y Literatura. Como aproximación a las formas de vida en las masías, se realizó la lectura de diversos textos seleccionados que profundizaban en los aspectos más paradigmáticos de los habitantes de las masías en uno de los pueblos que conforman el Maestrazgo turolense, Villarluengo (Feliz de Vargas, 2018). Gracias a la Comarca, y a su técnica de Patrimonio, Sonia Sánchez, pudimos contar, además, con la presencia del autor en una tertulia literaria dentro del programa “Leer juntos”, del que participaba el centro educativo.

Imagen 2. Tertulia literaria con Elifio Feliz de Vargas.



Fuente: Laura Domínguez.

Tres actividades integraron la situación de aprendizaje. La primera actividad recibió la denominación "Los objetos tienen alma y cuentan historias". El alumnado elaboró producciones escritas en las que ahondaron en la textura, en la materia prima y en la funcionalidad de piezas u objetos especiales que hubieran sido guardados en sus familias durante generaciones.

La segunda actividad consistió en la elaboración de acrósticos tematizados en la idiosincrasia masovera. Un acróstico es una composición poética o en prosa en la que las letras iniciales, medias o finales de cada verso u oración, leídas en vertical, forman una palabra o mensaje oculto. Siguiendo. En coherencia con el estudio de los versos acrósticos de ejemplos literarios universales, el alumnado realizó los propios relacionándolos con las diferentes áreas de trabajo dentro de una masía, contando, para su elaboración con el testimonio etnográfico de la vida masovera en el Maestrazgo turolense durante la posguerra (Altaba Escorihuela, 2018).

Imagen 3. Alumna elaborando un acróstico sobre el calzado en las masías.



Fuente: Laura Domínguez.

La última actividad se denominó “Entrevista a un masovero”. Gracias al Museo de la Comarca del Maestrazgo (www.museovirtualmaestrazgo.com) contamos para su desarrollo con dos talleres en la Sección. El primero de ellos estuvo a cargo de Félix Rivas, investigador y etnógrafo, quien aproximó al alumnado a conceptos relacionados con el patrimonio cultural material e inmaterial de su comarca. El segundo, de carácter más técnico, estuvo a cargo del estudio creativo especializado en comunicación audiovisual, Tisure, que aportó al alumnado las técnicas audiovisuales precisas para la realización de sus entrevistas etnográficas.

La preparación de las entrevistas consistió en la selección cuidada de preguntas a realizar a personas de su entorno que hubieran vivido en las masías. Las temáticas en que se centraban las entrevistas trataban temas como el clima, la educación en la población infantil masovera, los contratos de masovería o las creencias en las masías. También se profundizó en el establecimiento de un clima de confianza para el entrevistado, en el uso de un lenguaje comprensible y en la elección del lugar más adecuado para la realización de las entrevistas, habida cuenta las condiciones de iluminación y acústica que debían tomar en consideración.

Imagen 4. Taller etnográfico impartido por Félix Rivas.



Fuente: Laura Domínguez.

Imagen 5. Entrevista realizada al masovero Fidel Ayora.



Fuente: Laura Domínguez.

Durante el curso 2024-2025 el alumnado pudo acercarse a otra de las facetas estructurales y más profundamente arraigadas de la cultura masovera: la trashumancia. Esta práctica, considerada hoy Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, consiste en una forma de pastoreo extensivo estacional en el que tiene lugar el traslado de ganado, principalmente ovino y vacuno, con el fin de desarrollar la búsqueda de mejores pastos y climas, lo que favorece el bienestar animal al mismo tiempo que actúa como conector ecológico clave, mejorando la biodiversidad y el hábitat para diversas especies.

En primer lugar, desde el área de Patrimonio de la Comarca, Elena Fortea y Sonia Sánchez, explicaron al alumnado aspectos relacionados con la trashumancia de su territorio. Posteriormente, y desde la materia de Educación Física[3], el alumnado del centro acompañó al pastor Gonzalo Gargallo, de Cantavieja, en la última de las cuatro etapas en las que realizó la trashumancia de sus ganados. La etapa se realizó desde Villafranca del Cid, pasando por la Puebla de San Miguel y finalizando en Iglesuela del Cid.

[3] La materia de Educación Física se imparte en la Sección de Cantavieja por la profesora Andrea Sales.

Imagen 6. Alumnado de la Sección realizando la trashumancia con el pastor Gonzalo Gargallo.



Fuente: Andrea Sales

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gracias al convenio de colaboración firmado con la Comarca del Maestrazgo, las diversas actividades desarrolladas por el alumnado de la Sección de Cantavieja lograron trascender los muros del aula para impactar positivamente en la comunidad local, vinculando el currículum académico con las necesidades reales de la comarca.

La relevancia y calidad de estas intervenciones quedaron constatadas en las diversas publicaciones periódicas difundidas por los medios y redes sociales del Museo del Maestrazgo, las cuales dieron visibilidad al compromiso cívico de los jóvenes.

Por su parte, el conjunto de entrevistas realizadas permitió realizar bloques temáticos que fueron editados en cuñas audiovisuales y que fueron proyectadas para el alumnado participante y los masoveros entrevistados durante el curso académico 2025-2026. Estás serán publicadas en el espacio didáctico del Museo de la Comarca del Maestrazgo.

CONCLUSIÓN

El proyecto desarrollado en la Sección del IES Segundo de Chomón en Cantavieja pone de manifiesto el gran potencial educativo del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, como herramienta didáctica. La integración de la cultura masovera en las disposiciones del currículo no solo favorece la adquisición de competencias lingüísticas, sociales y culturales, sino que también contribuye a reforzar el sentimiento de identidad y pertenencia del alumnado hacia su entorno.

Asimismo, las estrategias metodológicas empleadas, basadas en el aprendizaje activo, la investigación, la creatividad y el contacto directo con la comunidad, han demostrado su eficacia en la manifestación del patrimonio como un elemento vivo y significativo. Por otro lado, la colaboración entre las instituciones educativas, los organismos culturales y los agentes locales resulta esencial para garantizar la salvaguarda del patrimonio en contextos rurales en riesgo de despoblación.

En definitiva, este estudio evidencia que la educación patrimonial puede desempeñar un papel fundamental en la revitalización cultural y social de las zonas rurales, convirtiéndose en un instrumento fundamental para la transmisión de saberes, el desarrollo sostenible y la construcción de una ciudadanía consciente y comprometida con su legado histórico.

REFERENCIAS

Altaba Escorihuela, J. (1978). *Cantavieja y su Baylia.* Editorial Armengot.

Altaba Escorihuela, J. (2018). *Vida y costumbres de la masía Mas de Gorreta (Mirambel).* Centro de Estudios del Maestrazgo (CEMAT).

Feliz de Vargas, E. (2028). *El viaje del anarquista*. Rasmia Ediciones.

Instituto Aragonés de Estadística. (2024). *Datos de Maestrazgo* (Ficha municipal). Gobierno de Aragón. https://bonansa.aragon.es/iaest/fic_mun/pdf/30.pdf

Ministerio de Cultura y Deporte. (2023). *Libro verde para la gestión sostenible del patrimonio cultural*. Ministerio de Cultura y Deporte. https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/publicaciones.html

Real Decreto, 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022*). Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022, 4201743187.* https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975

Sánchez Giménez, S. (2026). Los pueblos de Teruel pioneros en la gestión del patrimonio cultural. *Diario de Teruel, p.34.* https://www.diariodeteruel.es/cultura/suplemento-del-iet-los-pueblos-de-teruel-pioneros-en-la-gestion-del-patrimonio-cultural

Pedagogías turísticas y nación en la escuela franquista: campañas escolares, patrimonialización del territorio y prácticas escolares (1966-1974).

Tourism pedagogies and nation-building in Francoist Schools: School campaigns, territorial patrimonialization, and school practices (1966–1974)

MIKEL BERMEJO MALUMBRES

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
https://orcid.org/0000-0003-4418-5003

Resumen

Este trabajo analiza cómo algunas campañas turísticas escolares, como *Mantenga Limpia España* y *Actividades de Promoción Turística en las Escuelas*, penetraron en la cultura escolar. A partir de ejemplos concretos y estudios de caso de materiales conservados en los archivos histórico-provinciales de Teruel, Ávila y La Rioja, se estudian cuadernos, memorias de actividades y objetos escolares que muestran la relación entre turismo, educación cívica y escuela. Los casos analizados permiten observar cómo la escuela contribuyó a difundir valores asociados al turismo, como limpieza, cuidado del entorno y conocimiento patrimonial de España.

Palabras clave: educación cívica, turismo, patrimonialización del territorio, cultura escolar, cuadernos escolares.

Abstract

This paper analyses how certain school-based tourism campaigns, such as *Mantenga Limpia España* and *Actividades de Promoción Turística en las Escuelas*, penetrated school culture. Drawing on specific examples and case studies based on materials preserved in the Provincial Historical Archives of Teruel, Ávila and La Rioja, it examines school notebooks, activity reports and school-made objects that reveal the relationship between tourism, civic education and schooling. The cases analysed show how schools helped disseminate values associated with tourism, such as cleanliness, care for the environment and the heritage awareness of Spain.

Keywords: civic education, tourism, patrimonialization, school culture, school notebooks.

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos más característicos del desarrollismo franquista fue la rápida transformación de la estructura productiva y social del país, en la que el turismo desempeñó un papel esencial. Durante el tardofranquismo, el turismo se consolidó no solo como sector estratégico en términos económicos, sino también como fenómeno político y cultural. La creación del Ministerio de Información y Turismo en 1951 permitió institucionalizar esta

función y articular de forma sistemática tanto la promoción exterior como la política cultural orientada a construir un relato nacional para la propia población. Este proceso ha sido definido por la historiografía como un auténtico laboratorio cultural en el que el régimen ensayó nuevas formas de representar la nación (Pack, 2016, 2019, p. 125).

En la misma línea, Fuentes Vega ha subrayado que esta operación simbólica se sustentó en la promoción de una imagen apolítica, pintoresca y armónica del país (Fuentes Vega, 2017, p. 17). Folklore, patrimonio, paisaje y vida rural fueron transformándose así en imágenes funcionales al imaginario turístico oficial, difundidas mediante campañas turísticas como *Spain is different* o *Bellezas de España* (Villaverde, 2021). Los materiales y objetos producidos en el marco de estas campañas circularon por espacios cotidianos —como estaciones, edificios públicos o escuelas—, contribuyendo a una forma de nacionalización banal basada en la repetición de imágenes agradables y fácilmente reconocibles. En este mismo contexto, el turismo comenzó a formularse también como una responsabilidad cívica y colectiva, puesto que la "España visitable" exigía orden, limpieza, embellecimiento y buenas maneras.

Este marco ayuda a comprender la aparición de campañas escolares como *Mantenga Limpia España* o *Actividades de Promoción Turística en las Escuelas*, que permiten observar cómo el discurso turístico penetró en la cultura escolar. Aunque el turismo franquista ha sido ampliamente estudiado desde la historia cultural y social, su análisis como dispositivo educativo integrado en el ámbito escolar sigue siendo todavía limitado. Estas campañas contribuyeron a construir una determinada representación turística de España y, con ella, una forma cotidiana de relación entre escuela, territorio y nación.

A partir de esta constatación, el presente trabajo analiza cómo estas campañas se materializaron en la escuela a través de producciones escolares, hábitos, rutinas de limpieza y embellecimiento y experiencias de movilidad turística. Para ello se utilizan tanto documentos administrativos como materiales elaborados por el alumnado —cuadernos, memorias de actividades— conservados en los archivos histórico-provinciales de Teruel, Ávila y La Rioja. El objetivo es mostrar cómo la escuela se convirtió en un espacio privilegiado para difundir valores asociados al turismo, como la limpieza, el cuidado del entorno y una determinada forma de conocer y representar el territorio. Estos materiales permiten, además, poner en valor los archivos histórico-provinciales como espacios fundamentales para la conservación y estudio del patrimonio escolar.

DESARROLLO

Esta comunicación forma parte de una investigación de tesis doctoral en curso que se inscribe en el campo de la Historia de la Educación, en diálogo con enfoques de Historia Cultural y cultura escolar. Metodológicamente, el estudio combina el análisis de documentación administrativa con el examen de producciones escolares y materiales generados por el alumnado. Este enfoque permite observar el funcionamiento del dispositivo educativo en sus distintos niveles, atendiendo tanto al discurso oficial como a su traducción en prácticas situadas dentro del aula.

Por un lado, la documentación administrativa vinculada a la organización de las campañas y a su implementación en los centros escolares a través de la mediación de las

Delegaciones Provinciales de Información y Turismo y las Inspecciones de Enseñanza Primaria permite observar el discurso turístico oficial. En segundo lugar, las producciones escolares elaboradas por el alumnado y el profesorado, entre las que se encuentran cuadernos escolares, redacciones y memorias de actividades realizadas en el marco de las campañas. Estos materiales permiten analizar cómo los contenidos y consignas promovidos desde la administración fueron reinterpretados en la cultura escolar cotidiana.

El corpus documental procede fundamentalmente de tres archivos histórico-provinciales —Teruel, Ávila y La Rioja— que articulan la investigación a partir de estudios de caso. Para ajustarse a los límites de esta comunicación, y más que ofrecer una descripción exhaustiva de cada campaña escolar, el análisis se organiza mediante cuatro ejemplos concretos, seleccionados por su capacidad para mostrar tres formas de materialización del discurso turístico en la escuela; la producción de materiales escolares dentro del aula, la realización de rutinas de limpieza y prácticas de embellecimiento del entorno, y las experiencias de movilidad patrocinadas por el Estado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer ejemplo procede de una producción escolar realizada por las alumnas de sexto grado de la Escuela Unitaria de Niñas de Valdetormo (Teruel) para el I *Concurso escolar Mantenga Limpia España*. Este concurso se organizaba en un primer nivel provincial, cuyos vencedores competían posteriormente en una fase nacional. La producción presentada por las alumnas consiste en un cuaderno escolar que reúne redacciones, recortes de revistas y dibujos sobre la necesidad de mantener limpia España a diferentes escalas —la escuela, el pueblo, el campo, la playa o la provincia— (AHPTE, IT/000012/0001, cuaderno escolar, 1967).

El cuaderno (Imagen 1), recortado en forma de escoba —objeto simbólicamente vinculado a la campaña—, incorpora además imágenes procedentes de guías y materiales turísticos. Esta combinación de elementos visuales y textuales muestra la estrecha relación que la campaña establecía entre limpieza, embellecimiento y promoción turística. El ejemplo permite observar cómo el discurso oficial se transforma en cultura material escolar, mientras que la propia progresión de escalas sugiere el vínculo existente entre el cuidado del entorno local con la presentación armónica y visitable de la nación.

Imagen 1. Trabajo escolar con forma de escoba: Valdetormo.



Fuente: AHPTE, IT/000012/0001, cuaderno escolar, 1967.

Otro documento del mismo expediente permite aproximarnos a las prácticas cotidianas que acompañaban estas producciones escolares. Se trata de una memoria de actividades elaborada por el mismo grupo de alumnas bajo el lema "La belleza la da la limpieza". En ella describen las acciones y rutinas de limpieza que realizaban tanto en la escuela como en su entorno. Entre las actividades mencionadas aparecen tareas como barrer, limpiar el polvo o fregar, así como la decoración de las aulas con macetas que "alegran la vista con el colorido de los geranios o la blancura de azucenas y margaritas" (AHPTE, IT/000012/0001, Memoria del 5º y 6º curso, 1967).

La memoria también recoge intervenciones en el espacio público, como la limpieza de estercoleros situados alrededor de la escuela o el cuidado de un pequeño jardín. Las alumnas señalan igualmente haber aprendido a blanquear las casas y a colocar macetas en los balcones. Este tipo de actividades muestra cómo las prácticas promovidas por la campaña no se limitaban al interior del aula, sino que se extendían al entorno local. El territorio inmediato se convertía así en objeto de intervención escolar, consolidando hábitos cotidianos de higiene y mejora estética del entorno.

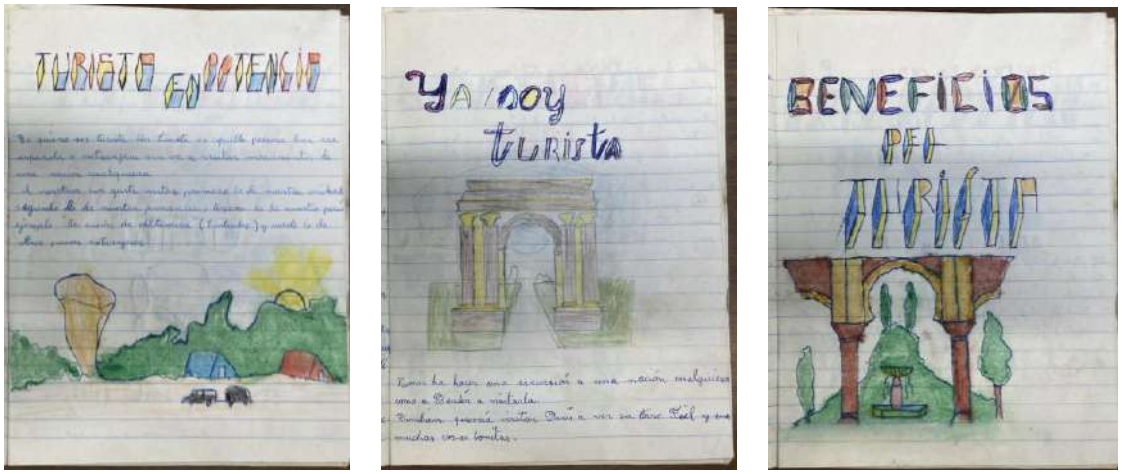
Un tercer ejemplo permite observar cómo estas campañas incorporaban también experiencias de movilidad turística. En el Archivo Histórico Provincial de Ávila se conserva documentación administrativa relativa al premio concedido a la escuela ganadora del concurso provincial de esta campaña *Mantenga Limpia España*. Entre las recompensas se incluía la realización de un viaje organizado y financiado por el Estado. Los documentos indican que uno de los objetivos principales de estos viajes era mostrar a los estudiantes "paisajes distintos al medio habitual" (AHPAV, 048229/016, carpeta 04, carta del 15 de junio de 1967).

Para una escuela del interior el itinerario elegido fue la Ruta al Mar Menor, organizada por el Servicio de Rutas Nacionales de Turismo. El viaje se estructuraba en torno a recorridos por paisajes, elementos patrimoniales y lugares de interés turístico, combinados con estancias en alojamientos turísticos promocionados por el régimen. De este modo, el viaje funcionaba simultáneamente como premio educativo y como instrumento pedagógico orientado al conocimiento del territorio nacional.

Por último, un ejemplo procedente del Archivo Histórico Provincial de La Rioja permite observar cómo este imaginario turístico se reformula por los propios alumnos. Se trata de un cuaderno escolar colectivo elaborado por estudiantes de quinto grado de una escuela rural de Cervera del Río Alhama en el marco de la campaña de *Actividades de Promoción Turística en las Escuelas* (AHPLR, E/041, cuaderno escolar, mayo de 1970). Esta iniciativa consistía en la promoción de lecciones escolares sobre turismo impulsadas desde las Delegaciones Provinciales de Información y Turismo, acompañadas de incentivos económicos para los docentes que desarrollaban estas actividades.

El cuaderno, titulado ¿Qué es un turista?, se organiza en varios apartados —"Turista en potencia", "Empiezo a ser turista" y "Ya soy turista"— en los que los alumnos describen diferentes escalas espaciales que van desde imaginar viajes por su propia localidad y la provincia hasta el conjunto de la nación. En sus textos aparecen reflexiones sobre los beneficios del turismo, tanto desde el punto de vista personal como económico. El material muestra cómo la práctica turística no solo se presenta como un contenido escolar, sino también como una aspiración personal y una forma de conocimiento del mundo.

Imagen 2. Cuaderno "¿Qué es un turista?": Cervera del Río Alhama.



Fuente: AHPLR, E/041, cuaderno escolar, mayo de 1970).

Los ejemplos analizados permiten observar cómo la escuela funcionó como un espacio de mediación dentro de la política turística del franquismo. Las campañas escolares vinculadas al turismo combinaron contenidos cívicos, morales y visuales con prácticas concretas de aula y de intervención en el entorno. En este sentido, aspectos como la limpieza, la hospitalidad o el cuidado del paisaje ponen de manifiesto la estrecha relación entre turismo y educación cívica en el ámbito escolar.

Estos resultados dialogan con la historiografía que ha señalado el papel del turismo como instrumento de legitimación simbólica del régimen y como mecanismo de producción de una imagen cohesionada y amable del país (Pack, 2016; Fuentes Vega, 2017). Sin embargo, los materiales analizados permiten añadir que esa operación no se desarrolló únicamente en el plano de la propaganda o de la promoción exterior, sino también en el interior de la escuela, donde se tradujo en hábitos, objetos y representaciones del territorio.

Además, las actividades escolares y los premios en forma de viaje por el territorio nacional contribuyeron a un proceso de patrimonialización del entorno mediante el cual paisajes, monumentos y costumbres locales eran seleccionados y presentados como elementos de un patrimonio nacional que debía ser conocido y apreciado. La escuela no solo transmitía así contenidos sobre turismo, sino que contribuía a fijar un repertorio visual y emocional de lo que debía considerarse "España". En este sentido, las campañas analizadas participaron en la construcción de una mirada turística, en la que los niños aprendían a observar, recorrer y escenificar el territorio.

CONCLUSIÓN

El análisis de los materiales conservados en los archivos histórico-provinciales de Teruel, Ávila y La Rioja permite observar cómo la escuela funcionó como un nodo pedagógico del dispositivo turístico nacional. La escuela desempeñó un papel relevante en la difusión de valores asociados al turismo, como la limpieza, el cuidado del entorno, la apreciación del patrimonio y la construcción de una determinada mirada sobre España.

Además, los casos analizados permiten subrayar la importancia de los archivos histórico-provinciales como fuente material para la historia de la educación. Lejos de limitarse a grandes ciudades o enclaves turísticos, estas campañas se materializaron también en pequeñas escuelas rurales, donde la distancia entre el territorio vivido y el enseñado era más amplia. De este modo, el medio local se convertía en objeto de intervención escolar y en un escenario en el que pueblo, paisaje y escuela quedaban estrechamente vinculados.

Este trabajo presenta, no obstante, resultados parciales. Se basa en un conjunto de estudios de caso procedentes de archivos concretos y en fondos documentales conservados de forma desigual, por lo que sus resultados deben entenderse como una aproximación exploratoria a un fenómeno más amplio y en el que intervenían más campañas escolares y turísticas nacionales. Al ser parte de una investigación doctoral en curso, en futuras investigaciones sería deseable ampliar el estudio a otros archivos provinciales y estatales, incorporar nuevas tipologías documentales, y profundizar en el análisis comparado de distintas campañas escolares relacionadas con el turismo y el territorio.

REFERENCIAS

Fuentes Vega, A. (2017). Bienvenido, Mr. Turismo: Cultura visual del «boom» en España (1a ed.). Cátedra.

Pack, S. D. (with Marí Mínguez, A.). (2016). La Invasión Pacífica: Los Turistas y la España de Franco. Turner Publicaciones.

Pack, S. D. (2019). Turismo e identidad europea de la España contemporánea: Tres reflexiones. Ayer, (114), 123-146.

Villaverde, J. (2021). ¿Bellezas banales?: Un siglo de promoción turística nacional. En J. Villaverde & I. Galant (Eds.), ¿El turismo es un gran invento?: Usos políticos, identitarios y culturales del turismo en España. (pp. 193-216). Institució Alfons el Magànim.

Documentos

Archivo Histórico Provincial de Ávila [AHPAV]. (1967-1970). *Campañas y concurso escolar Mantenga Limpia España* (documentación administrativa y trabajos escolares). Delegación Provincial de Información y Turismo. Carta del 15 de junio de 1967, 048229/016 (carpeta 04).

Archivo Histórico Provincial de La Rioja [AHPLR]. (1968-1984). *Concursos escolares. Delegación Provincial de Educación*. Cuaderno escolar de 5º curso de la Escuela Graduada Cervera del Río Alhama, mayo 1970. E/041

Archivo Histórico Provincial de Teruel [AHPTE]. (1967). *Trabajos escolares del concurso "Mantenga Limpia España"* [Expediente]. Delegación Provincial de Información y Turismo de Teruel. Mantenga Limpia España Memoria de los cursos 5º y 6º de la escuela unitaria de niñas de Valdetormo, ES/AHPTE-IT/000012/0001

Archivo Histórico Provincial de Teruel [AHPTE]. (1967). *Trabajos escolares del concurso "Mantenga Limpia España" [Expediente].* Delegación Provincial de Información y Turismo de Teruel. Cuaderno escolar Mantenga Limpia España de los cursos 5º y 6º de la Escuela unitaria de niñas de Valdetormo, ES/AHPTE-IT/000012/0001

Patrimonio y sostenibilidad en el corazón de Málaga

Heritage and sustainability in the heart of Málaga

NIEVES VALLEJO ORTEGA

CEIP PrácticasN1. Málaga

Resumen

Desde nuestra posición privilegiada de habitar un inmueble con cinco siglos de antigüedad en pleno Centro Histórico de la ciudad. Tenemos como punto de partida compartir la conciencia de que debemos dotar a nuestro alumnado, de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir en interacción respetuosa con el medio ambiente, la economía y la sociedad. A través de nuestro contacto diario con la infancia y nuestras actividades curriculares relacionadas con el patrimonio, tratamos de transformar el legado cultural de nuestro entorno en una herramienta pedagógica más que configure la identidad individual y colectiva.

Palabras clave: bosque, museo, legado, sostenibilidad, huerto.

Abstract

From our privileged position in a five-hundred-year-old building in the heart of the city's historic center, we share a common understanding that we must equip our students with the knowledge, skills, and values necessary to live in respectful interaction with the environment, the economy, and society. Through our daily contact with children and our heritage-related curricular activities, we strive to transform the cultural legacy of our surroundings into a valuable educational tool that shapes individual and collective identity.

Keywords: forest, museum, legacy, sustainability, orchard.

INTRODUCCIÓN

Proseguimos con nuestra actividad emblemática de visitar diferentes museos. Son ya varios años de investigación y análisis tanto de nuestro edificio como de nuestro contexto local desde el que promovemos el conocimiento de los museos y construcciones como de los espacios naturales próximos, El Bosque y los alrededores de Gibralfaro, de la misma forma que reciclamos de manera habitual a nivel colectivo, el hecho de querer tener contacto con la naturaleza ha hecho que activemos la imaginación para adaptar una parte del edificio a la construcción de un huerto urbano en la primera planta.



Fuente: Fotografía realizada por Paula Buxán.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.

Desde esta perspectiva, muchas de nuestras propuestas giran en torno a las denominadas Comunidades Patrimoniales y proyectos Lúdico-Educativos donde aprendemos sobre cultura folklórica, edificaciones y música. Las actividades de distrito son un buen ejemplo de ello.

- Visita del primer ciclo de Educación Primaria a los corralones próximos al colegio.
- Actuación de una asociación de mayores en la que se han cantado villancicos populares de nuestra provincia.

Sin duda conocer es un proceso fundamental en todos los ámbitos de la vida, este paso inicial nos compromete a transmitir el patrimonio heredado como una serie de elementos a construir más que una "cosa" a memorizar, desde esta aproximación crítica nos preguntamos ¿Quién decide lo que es digno de recordar? ¿Con qué derecho relegamos al olvido aquello que las modas ignoran en un determinado momento? Nuestra forma de entender la enseñanza, nos permite hacer esa aproximación a los objetos tanto culturales como naturales *Las charlas acerca de algunos utensilios de otra época conservados en nuestro Centro por parte de José Mañas experto en el estudio de Patrimonio Pedagógico propician prácticas tan simples como la observación, proceso que despierta ese nivel de atención tan demandado como necesario hoy día en el aula, la exploración es la estrategia que utilizamos para gestionar esa búsqueda focalizada. Nuestra seña de identidad como Comunidad de Aprendizaje, hace que además de personal docente y educadores adquiramos la dimensión de ciudadanos participativos junto a las redes locales como base para la salvaguardia de este patrimonio cultural y natural. *Compartiremos con docentes venidos de otros lugares de España nuestra historia a través de un FREE TOUR en el que les haremos conocedores de diferentes momentos relevantes. En esta comunicación, profundizaremos en el desarrollo de estas actividades, así como informaremos sobre resultados obtenidos y los nuevos hallazgos que nos depare nuestra formación continua en este tema. Agradecidos de trabajar en el enclave que hemos elegido, vivimos la educación patrimonial como el medio de impulsar la sostenibilidad, turismo responsable, economía circular y cohesión social.

DESARROLLO

Desde los muchos estudios que dan cuenta de nuestro rol de profesoras y profesores en los primeros acercamientos que nuestro alumnado tienen con el patrimonio, es importante considerar que los contactos iniciales de la infancia con obras de arte, debieran tener un sentido profundo y significativo.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.

Somos conscientes de que conocer es un proceso fundamental en todo ámbito de la vida, sin embargo, es solo un paso inicial pues el patrimonio no es una "cosa" que deba memorizarse sino más bien construirse, de hecho, en el caso de los museos y sus colecciones, análogamente a lo que ocurre en la escuela y el currículum, se ha decidido de antemano lo que debe recordarse y permanecer en el imaginario de las personas.

Una aproximación crítica al patrimonio nos haría preguntarnos previamente ¿Quién define lo que es digno de recordar? ¿Con qué criterio se decide aquello que debe quedar en el olvido?

Desde nuestra educación patrimonial pretendemos hacer esa aproximación a los objetos, tanto culturales como naturales, desde prácticas tan simples como la observación, proceso que marca ciertos niveles de atención y la exploración estrategia que contribuye a gestionar la búsqueda focalizada. Desde nuestra identidad escolar participamos de dos de las tres grandes áreas como son, las Comunidades Patrimoniales, utilizamos nuestro entorno local (barrios y monumentos cercanos) para que nuestro alumnado actúe como gestor y defensor de su propio legado. Proyectos Lúdico-Educativos donde analizamos el patrimonio material (vestimentas, edificios) e inmaterial (ritos danzas) como base de la identidad cultural, también involucramos a los alumnos en el análisis del consumo de recursos y gestión de residuos del propio centro, Primer párrafo sin sangrado. Este apar-

tado recogerá la presentación del tema principal de estudio, adaptándose a la tipología de la investigación realizada.

Situar a nuestro alumnado en el lugar, es hacerlos cómplices de la "Interdependencia", observamos cómo las acciones humanas impactan directamente en el medio natural y cómo el estado del medio natural condiciona la vida social y cultural de las comunidades. Desde este aprendizaje vivencial logramos la integración a través de experiencias prácticas, ése es el modo que nuestro alumnado viva el patrimonio de forma que puedan incorporarlo con las posibles variaciones a lo largo de toda su formación.

Para que el patrimonio permanezca, es imprescindible que haya un intercambio de vida, el diálogo entre generaciones es fundamental para que la herencia cultural permanezca, las tradiciones folklóricas también tienen que adaptarse a unos tiempos que cambian rápidamente. Nuestra permanencia a las CdA nos permite conocer nuestras raíces musicales tan reivindicadas en la actualidad.



Fuente: Fotografía realizada por Paula Buxán.

Patrimonio Natural

Una vez salidos del itinerario de los museos, hacemos uso del Bosque de Gibralfaro cuyo valor natural, es equivalente a cualquier edificio antiguo valioso, el conocimiento de la flora y fauna, así como la asistencia periódica para realizar algunas actividades, facilita una sensibilidad con la naturaleza compartida con la presencia de un huerto urbano en nuestro edificio que cuidamos entre todos con el asesoramiento de la profesora encargada, este huerto es una síntesis entre le necesidad de aprender de la naturaleza y el respeto a las formas de un edificio antiguo cuyas formas no pueden modificarse por su denominación BIC.

En todo este proceso hay una conciencia del "No desperdicio", el reciclaje es reutilización y sobre todo reinvención.

La fase más interesante, es nuestra manera de habitar el inmueble, de forma práctica y también respetuosa, acoplarnos a las estructuras poco convencionales del edificio, sacando partido a las posibilidades estéticas actuales y futuras.

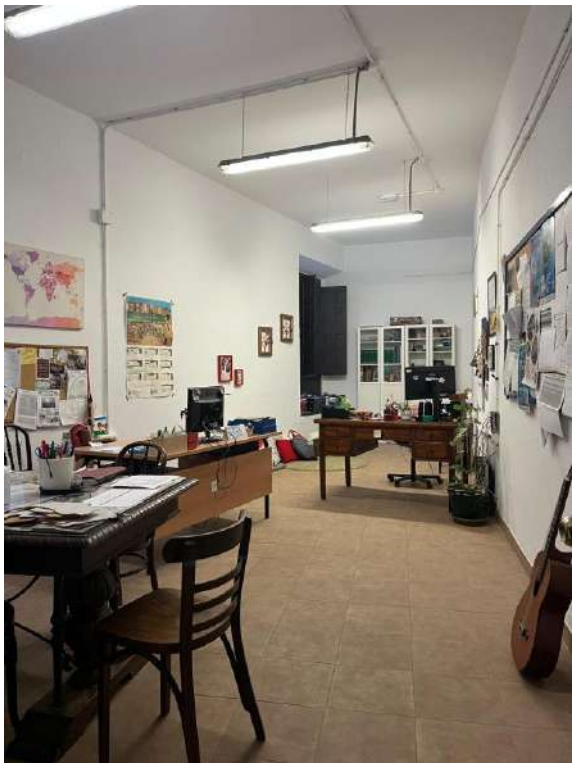


Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.

Edificio que no se habita, edificio abocado a una muerte lenta, necesitar las dependencias implica un cuidado, mantenimiento y reparación continuas.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.

Nos hallamos inmersos en el comienzo de las obras para arreglar la biblioteca cuyo proyecto acaba de aprobarse, esto conlleva cumplir con toda una normativa artística y de seguridad con el reto de diseñar una estancia adaptada a los tiempos que dialogue con el entorno.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo

El arreglo de las puertas de los aseos ha respondido a una necesidad de embellecimiento acorde con una estética moderna puesto que es una de las partes reformadas. Ha sido una colaboración con la Casa Amarilla, colectivo cultural con el que hay un trabajo compartido de hace tres cursos. El resultado ha sido una obra contemporánea que enriquecen los estilos, dan una proyección en el tiempo y demuestran que nos movemos en un espacio vivo.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aspiramos a ser de esos centros que han transformado sus pasillos en museos vivos, que alumnos de primaria investiguen en patrimonio de nuestro propio centro (planos antiguos, cuadernos de hace cincuenta años, testimonios de exalumnos). De esta forma nuestro alumnado desarrolla conciencia histórica, al entender que nuestra escuela ha sobrevivido a cinco siglos, comprenden el valor de la permanencia frente a la cultura de "Usar y tirar.

El vínculo con la sostenibilidad consiste en rescatar saberes de antes para aplicarlos hoy, usar el patrimonio como herramienta de resiliencia ante el cambio climático.

CONCLUSIÓN

La sostenibilidad no es solo plantar árboles; es mantener viva la cultura y memoria de un territorio para que las futuras generaciones tengan un lugar al que pertenecer, una sociedad habitada por ciudadanos que sepan revitalizar lo antiguo y no ser abducidos por lo viejo.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.



Fuente: Fotografía realizada por Nieves Vallejo.

REFERENCIAS

Guías de Recursos de Educación Ambiental 2025 (CENEAM).

Educación Ambiental y Patrimonial para el curso 2025 2026.

Plan de educación patrimonial (2025-2029).

PAEAS 2025 Programa Aldea (Junta de Andalucía).

Geografía Poética y cartografía sensible del territorio: patrimonio, comunidad y desarrollo sostenible en el entorno rural de Teruel

Poetic geography and sensitive cartography of territory: heritage, community and sustainable development in rural Teruel

ANTONIO LUCAS-ALBA

Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0002-6596-2978

SARA ESCRICHE MARTÍNEZ

Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0009-0009-9335-1574

EVA BLASCO GIMÉNEZ

Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0009-0002-0407-5862

Resumen

El estudio analizó la relación entre territorio, patrimonio y sostenibilidad en pedanías de Teruel mediante una encuesta a 113 residentes. Se evaluaron percepciones sobre entorno, patrimonio, alternativas, visitas y necesidades. Los resultados mostraron alta valoración del entorno y del patrimonio, junto con carencias estructurales en servicios e infraestructuras. El análisis cualitativo evidenció fuerte identidad territorial y demandas de mejora. Se concluye que el desarrollo sostenible requiere integrar patrimonio, educación y políticas públicas adaptadas al contexto rural.

Palabras clave: educación patrimonial, identidad territorial, contextos rurales, desarrollo sostenible.

Abstract

The study analysed the relationship between territory, heritage, and sustainability in rural districts of Teruel through a survey of 113 residents. Perceptions of environment, heritage, opportunities, visitors, and needs were examined. Results showed high valuation of environment and heritage alongside structural deficiencies. Qualitative analysis revealed strong territorial identity and demands for improvement. Sustainable development requires integrating heritage, education, and context-sensitive public policies.

Keywords: heritage education, territorial identity, rural contexts, sustainable development.

INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de transformación de los territorios rurales, la relación entre patrimonio, educación y sostenibilidad adquiere una relevancia creciente, especialmente en espacios próximos a núcleos urbanos intermedios. Con rangos poblacionales que oscilan aproximadamente entre los 50 y los 800 habitantes (Méndez y Díez, 2022), las pedanías de Teruel constituyen un ejemplo significativo de estas dinámicas, caracterizadas por una fuerte identidad local, una notable riqueza patrimonial y, simultáneamente, limitaciones estructurales que condicionan su desarrollo.

El proyecto *Geografía Poética Territorio Sostenible y Patrimonio Vivo desde la Práctica Artística Contemporánea*, impulsado desde la Fundación Universitaria Antonio Gargallo en colaboración con el Ayuntamiento de Teruel, propone una aproximación conceptual y metodológica orientada a repensar el territorio desde una perspectiva sensible. Este enfoque concibe el espacio como una construcción de sentido que articula dimensiones físicas, culturales y afectivas, integrando la experiencia vivida de las comunidades en el análisis territorial (Méndez y Díez, 2022; 2023).

Este trabajo tiene por objeto analizar cómo la población residente en diez pedanías de Teruel percibe su entorno, sus valores patrimoniales y las posibilidades de desarrollo sostenible, contribuyendo al debate sobre la relación entre territorio, educación y patrimonio en contextos rurales.

DESARROLLO

El territorio puede entenderse como una construcción social compleja que entrelaza dimensiones materiales, simbólicas y experienciales (Lefebvre, 2013; Massey, 2005). El espacio no es únicamente un soporte físico, sino un entramado de relaciones que adquiere significado a través de la práctica social y la memoria colectiva. En este marco, el concepto de *sentido de lugar* resulta fundamental para comprender los vínculos entre comunidad y territorio (Tuan, 1977; Relph, 1976). La noción de *cartografía sensible* se sitúa en esta tradición, incorporando dimensiones afectivas y perceptivas al análisis territorial (Méndez y Díez, 2023). Este enfoque reconoce el valor del conocimiento situado y de las experiencias cotidianas como elementos clave en la construcción del territorio (Ingold, 2000) y permite superar visiones estrictamente descriptivas del espacio para atender a cómo las personas habitan, interpretan y significan su entorno.

Geografía Poética adopta una concepción patrimonial amplia que incluye tanto elementos materiales como inmateriales (UNESCO, 2003). En contextos rurales, el patrimonio no se limita a un conjunto de bienes, sino que constituye un sistema de prácticas, saberes y relaciones que configuran la identidad colectiva. Y la educación patrimonial debe desempeñar un papel central en la transmisión, interpretación y activación de estos recursos, favoreciendo su apropiación social (Fontal, 2013; Estepa, 2017). Por otra parte, el desarrollo sostenible en el medio rural exige considerar la interacción entre estas dimensiones simbólicas y las condiciones materiales de vida. No se trata únicamente de garantizar recursos económicos, sino de mantener la cohesión social, la identidad territorial y la habitabilidad del espacio (Pretty, 2008).

En coherencia con este marco conceptual, la investigación adoptó un diseño cuantitativo-descriptivo complementado con análisis cualitativo. Se obtuvo una muestra de 113 participantes, con una edad media de 50,5 años (un 59,8% mujeres), la mayoría (53,1%) con educación secundaria, y un predominio de unidades familiares de 2-4 individuos (el 67,3% de los participantes está casado). Los encuestados proceden de las diez pedanías de Teruel: Caudé (18,6%), Tortajada (17,7%), Villaspesa (15,9%), Castralvo (9,7%), Valdecebro (9,7%), El Campillo (8,0%), San Blas (8,0%), Aldehuela (4,4%), Concud (4,4%) y Villalba Baja (3,5%). Esta distribución permite recoger una diversidad de situaciones dentro del entorno rural próximo a la ciudad. La encuesta incluye además variables relativas a participación en asociaciones y otras características sociales, lo que permite aproximarse a la dimensión comunitaria de la población.

Con el fin de operacionalizar el análisis, la encuesta se estructuró en cinco dimensiones que permiten abordar de forma integrada la relación entre territorio, patrimonio y sostenibilidad. La dimensión *entorno* recoge la percepción del lugar de residencia en términos de calidad de vida, bienestar y experiencia cotidiana del espacio. La dimensión *patrimonio* se centra en el conocimiento y la valoración de los elementos naturales y culturales, tanto materiales como inmateriales. La dimensión *alternativas* aborda las posibilidades que ofrece el medio rural en términos de opciones vitales, actividades y desarrollo personal, permitiendo identificar tensiones entre calidad de vida y limitaciones estructurales. La dimensión *visitas* analiza la relación con personas externas al territorio, así como la percepción de apertura y acogida del entorno, incluyendo tanto vínculos sociales como posibles dinámicas turísticas. Finalmente, la dimensión *mejora* recoge las percepciones relativas a necesidades, carencias y propuestas de desarrollo, incorporando una dimensión prospectiva.

Los ítems de la encuesta eran afirmaciones evaluadas mediante una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Dado el carácter exploratorio del estudio y la naturaleza no necesariamente unidimensional de las dimensiones analizadas, el tratamiento de los datos se orientó hacia un análisis fundamentalmente descriptivo. En este sentido, se calcularon estadísticos básicos (medias y desviaciones típicas) como marco general de interpretación, prestando especial atención a aquellos ítems que presentan valoraciones más elevadas o más bajas dentro de cada dimensión, considerados especialmente representativos de las percepciones de la población. Finalmente, se recogieron 36 respuestas abiertas, analizadas mediante categorización temática, lo que permitió identificar patrones discursivos recurrentes y complementar la interpretación de los resultados cuantitativos desde una perspectiva cualitativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran una valoración positiva del *entorno* (M = 3,88; DT = 0,53), la experiencia cotidiana en las pedanías se asocia a bienestar, tranquilidad y contacto con la naturaleza. Existe consenso en ítems como “vivo aquí porque es más tranquilo” o “vivo aquí porque es más sano”, que sintetizan la percepción del entorno como espacio de calidad de vida.

La dimensión *patrimonio* presenta la puntuación más elevada (M = 4,00; DT = 0,66), evidenciando un conocimiento profundo del territorio y una fuerte apropiación simbólica.

Afirmaciones como “sé qué direcciones tomar para disfrutar de un paseo en los alrededores” o “sé dónde se reúne la gente”, ponen de manifiesto un conocimiento práctico y relacional del entorno, más allá de una simple identificación abstracta del patrimonio.

La dimensión *alternativas* presenta una valoración moderadamente positiva (M = 3,43; DT = 0,63), que proyecta el medio rural como un espacio con posibilidades significativas de experiencia y vida, aunque no plenamente suficiente en términos de oportunidades. Ítems como “hay experiencias que no se pueden comprar” o “lo principal es la naturaleza cercana”, subrayan el valor cualitativo del entorno, pero conviven con percepciones de limitación en otros aspectos. Este patrón explicíta una clara gradación entre dimensiones: mientras entorno y patrimonio presentan valoraciones altas, vinculadas al bienestar y al conocimiento del territorio, las dimensiones relacionadas con la apertura (visitas) y la mejora estructural muestran valoraciones significativamente más bajas. Esta diferencia apunta a una disociación entre la experiencia vivida del territorio y sus condiciones materiales de desarrollo.

En contraste, la dimensión *visitas* presenta un promedio inferior al punto medio de la escala (*M* = 2,37; *DT* = 0,63), sugiriendo una percepción globalmente limitada de la apertura del territorio hacia dinámicas externas. Sin embargo, la presencia de ítems con valoraciones elevadas, como “la gente suele recibir familia que viene de fuera”, indica una estructura interna heterogénea, en la que coexisten dinámicas relacionales positivas con una menor articulación de flujos externos más amplios (el turismo). Esta divergencia interna sugiere que la apertura del territorio no se produce de forma homogénea, sino que se articula principalmente en torno a redes sociales próximas, sin traducirse necesariamente en dinámicas más amplias de intercambio o proyección externa.

La dimensión *mejora* (*M* = 2,40; *DT* = 0,68) también aporta una valoración crítica de las condiciones actuales, las carencias estructurales en servicios, infraestructuras y oportunidades. Incorpora una orientación reflexiva y prospectiva en afirmaciones como “hay que aprender a valorar y entender lo que tenemos delante y no apreciamos” o “si me fuera de aquí y volviera en unos años, me gustaría que algunas cosas hubieran mejorado”, que combinan reconocimiento del valor del territorio con expectativas de cambio.

El análisis cualitativo refuerza estos resultados. Se identifica una fuerte identidad territorial, expresada en la reivindicación de las pedanías como “pueblos con identidad propia”, lo que coincide con los elevados valores observados en las dimensiones de entorno y patrimonio. Paralelamente, emergen carencias en servicios básicos, transporte e infraestructuras, así como una percepción de desigualdad respecto al ámbito urbano. Esto coincide con investigaciones previas sobre el medio rural aragonés y afirmaciones como “*en los pueblos muchas veces «lo especializado» no existe. Entonces, tienes que desplazarte para casi cualquier cosa*” (Ferruz *et al.*, 2022, p. 93), poniendo de manifiesto la dependencia estructural de estos territorios respecto a servicios externos.

Más allá de la interpretación de cada dimensión, el análisis conjunto de los resultados permite identificar una estructura interna coherente en las percepciones de la población. En particular, se observa una clara diferenciación entre aquellas dimensiones vinculadas a la experiencia directa del territorio (entorno y patrimonio) y aquellas relacionadas con sus condiciones de desarrollo (alternativas, visitas y mejora). Las primeras presentan valoraciones más elevadas y homogéneas, que sugieren que el vínculo coti-

diano con el territorio se articula en torno a experiencias positivas, conocimiento situado y relaciones sociales próximas. Este patrón refuerza la idea de que el territorio es percibido como un espacio vivido y significativo, en el que se integran prácticas, memorias y formas de sociabilidad. Pero las dimensiones relacionadas con la apertura y la mejora muestran una mayor dispersión y valoraciones más bajas, lo que indica la existencia de tensiones en la articulación del territorio con dinámicas externas y en la disponibilidad de recursos e infraestructuras. La menor valoración de la dimensión *visitas* no implica necesariamente rechazo hacia la presencia de personas externas, sino una limitada estructuración de estas relaciones más allá de los vínculos familiares o de proximidad.

Esta diferenciación permite interpretar el territorio como un espacio en el que coexisten dos lógicas parcialmente disociadas: una lógica interna, basada en la experiencia, la identidad y el conocimiento del entorno, y una lógica externa, vinculada a las condiciones materiales, la movilidad y la conexión con otros espacios. La dificultad para articular ambas dimensiones constituye uno de los principales desafíos para el desarrollo sostenible en estos contextos.

El análisis cualitativo refuerza esta interpretación. Las referencias a la falta de servicios ("*pagamos los mismos impuestos que en Teruel, y tenemos muchos menos servicios*"), la conectividad limitada o la insuficiencia del transporte público ("*no cojo el autobús porque solo hay uno al día por la mañana*") aparecen de forma recurrente, lo que confirma que las limitaciones estructurales no son percibidas como aspectos secundarios, sino como elementos centrales en la experiencia del territorio. Al mismo tiempo, la insistencia en la identidad local ("*aunque administrativamente somos barrio, nosotros siempre decimos «nuestro pueblo»*"), en el valor de los vínculos sociales y familiares ("*quiero a mi pueblo y me gusta estar en él con toda la gente*") y en el valor del entorno ("*vivir en el barrio, es más relajante. Hay mayor calidad de vida que en las ciudades*") sugiere que estas carencias no anulan la valoración positiva del lugar, sino que ambas coexisten. El desarrollo sostenible en contextos rurales no puede plantearse únicamente desde la valorización del patrimonio o la promoción del territorio, requiere una intervención estructural que mejore las condiciones materiales de vida sin erosionar los elementos que configuran la identidad local.

En conjunto, los resultados evidencian una estructura compleja en la relación entre territorio, patrimonio y sostenibilidad. El alto nivel de bienestar subjetivo y de identificación con el entorno contrasta con la percepción de limitaciones estructurales, lo que sugiere que el capital simbólico y relacional del territorio no es suficiente para garantizar su sostenibilidad. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar el desarrollo rural desde una perspectiva integrada, con una articulación coherente de las dimensiones educativas, patrimoniales y materiales. También el potencial de la educación patrimonial como herramienta para articular estas dimensiones, facilitando procesos de comprensión, valorización y transformación del territorio desde el propio conocimiento local.

CONCLUSIÓN

Las pedanías de Teruel presentan un alto potencial en términos de identidad territorial y patrimonio, junto con limitaciones estructurales significativas que condicionan su desarrollo. El estudio pone de manifiesto que la sostenibilidad territorial requiere una

articulación entre capital patrimonial, bienestar social y condiciones materiales de vida. En este contexto, la educación patrimonial y la participación comunitaria se configuran como herramientas clave para el desarrollo territorial. Asimismo, se destaca la necesidad de políticas públicas que integren el conocimiento local y respondan a las demandas estructurales identificadas, contribuyendo a un desarrollo más equitativo y sostenible.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo de la Fundación Antonio Gargallo (Proyecto 2023/B001) y del Ayuntamiento de Teruel, y especialmente a las profesoras Belén Díez Atienza (Universidad de Zaragoza) y Holga Méndez Fernández (Universidade de Vigo) fundadoras de Geografía Poética en cuyo marco se desarrolla este trabajo.

REFERENCIAS

Estepa, J. (2017). Educación patrimonial y ciudadanía crítica. Trea.

Ferruz Gracia, A. M., Hernando Mazón, A., y Lucas-Alba, A. (2022). Movilidad y género en el ámbito rural: Perspectivas vitales en Aragón. En A. Arbaiza y P. Tomás (Eds.), Caminos para la España interior (pp. 83–124). Letra Minúscula.

Fontal, O. (2013). La educación patrimonial: teoría y práctica. Trea.

Ingold, T. (2000). The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill. Routledge.

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Capitán Swing.

Massey, D. (2005). For space. Sage.

Méndez Fernández, H., Díez Atienza, B. (2022). Geografía Poética II. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-61-0

Méndez Fernández, H., Díez Atienza, B. (2023). Geografía Poética III. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-88-7

Pretty, J. (2008). Agricultural sustainability: Concepts, principles and evidence. Philosophical Transactions of the Royal Society B, 363(1491), 447–465. https://doi.org/10.1098/rstb.2007.2163

Relph, E. (1976). Place and placelessness. Pion.

Tuan, Y.-F. (1977). Space and place: The perspective of experience. University of Minnesota Press.

UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540

Memoria, Territorio y Justicia: Patrimonio Afrobrasileño y Educación Sostenible en la región portuaria de Rio de Janeiro

Memory, Territory, and Justice: Afro-Brazilian heritage and sustainable education in the port region of Rio de Janeiro

CLAUDIA GONCALVES DE LIMA
Universidade do Estado Do Rio de Janeiro (UERJ)
https://orcid.org/0009-0007-7089-6200

Resumen

El estudio analizó la relación entre escuela y territorio desde una perspectiva decolonial, tomando como referencia la región de Pequena África en Río de Janeiro. Se adoptó un enfoque teórico y crítico basado en aportes de la pedagogía crítica, la geografía y las epistemologías del Sur. Los resultados evidenciaron que el territorio constituye un espacio de memoria, resistencia y producción de saberes afrodescendientes, fundamentales para el proceso educativo. Se concluyó que una educación territorializada favoreció la justicia cognitiva, promovió el diálogo entre saberes y fortaleció procesos de emancipación social.

Palabras Clave: educación territorial, educación decolonial, territorio, memoria, Pequena África.

Abstract

This text examines the school as territory from a decolonial perspective, drawing on the contributions of Paulo Freire, Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos, and Edgar Morin. Focusing on Pequena África in Rio de Janeiro, it highlights territory as a space of memory, resistance, and Afro-descendant knowledge production. The text critiques abyssal thinking and advocates for an ecology of knowledges grounded in epistemological plurality. It argues for a territorialized, critical, and contextualized education aimed at cognitive justice and social emancipation.

Keywords: territorial education, decolonial education, territory, memory, Pequena África.

La escuela, como institución social y centro de producción y reproducción de conocimientos, no puede ser comprendida de forma aislada, como un edificio estático o un enclave burocrático, sino como una entidad viva y dinámica inserta en un tejido social complejo que la define y es definido por ella. Esta relación intrínseca entre el saber pedagógico y la realidad material donde se manifiesta encuentra un fundamento profundo en la articulación de las obras de Paulo Freire, Milton Santos y Boaventura de Sousa Santos, integrándose también a la visión de la complejidad de Edgar Morin. Para comprender la escuela como territorio, es necesario, en primer lugar, deconstruir la visión de mundo puramente geométrica y absoluta, heredada de una racionalidad cartesiana que, como señala la crítica decolonial, tiende a situar el conocimiento en un punto cero de supuesta neutralidad. En contraposición a esta pretensión de universalidad abstracta, la

educación auténtica y el espacio geográfico donde ocurre son realidades históricas, marcadas por intencionalidades y contradicciones que exigen una lectura crítica y situada.

Por ello, el territorio hoy denominado Pequena África, en la región portuaria de Río de Janeiro, se constituye como un espacio profundamente permeado y atravesado por la presencia cultural, estética y epistémica de saberes ancestrales, forjados por pueblos históricamente silenciados por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, pero que resisten y se reinscriben en la materialidad y en la memoria del territorio. La región donde se sitúa el Cais do Valongo, donde se estima la llegada de más de un millón de personas africanas esclavizadas, se configura como un territorio marcado por gemidos, gritos, dolores y lamentos, huellas sensibles de una historia de violencia colonial. Sin embargo, es también un espacio de producción de vida, memoria y resistencia. La presencia de pueblos africanos y afrodescendientes, con sus saberes, prácticas y ancestralidades, no solo atraviesa este territorio, sino que lo constituye, imprimiéndole una densidad cultural y epistémica que persiste y resignifica el espacio hasta la actualidad, con colores, sonidos, costumbres y manifestaciones religiosas propias de su identidad.

El punto de partida de esta reflexión es la premisa de Paulo Freire de que la educación es un acto de conocimiento y un proceso de concientización que no se inicia en los contenidos formales, sino en la experiencia concreta de los sujetos. Al afirmar que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, Freire establece que todo aprendizaje nace de la interpretación de la realidad vivida, de la cultura, de las relaciones sociales y del espacio donde el estudiante está inserto. El proceso de alfabetización, por tanto, no es meramente el dominio técnico de grafemas, sino la conquista de la palabra como significación constituida en comportamientos que configuran situaciones existenciales. Esta hominización del mundo a través de la conciencia humana no es un proceso de adaptación, sino de transformación, donde el ser humano no se naturaliza, sino que humaniza el medio al transformarlo en mundo histórico. La escuela, en este contexto, debe ser el lugar donde el universo vocabular y temático de los estudiantes es investigado y transformado en contenido programático a través de la dialogicidad, superando la concepción bancaria que ignora el territorio y trata al estudiante como un recipiente pasivo.

Esta comprensión freireana encuentra una profunda resonancia ontológica en la obra del geógrafo Milton Santos. Para él, el espacio geográfico no es un mero receptáculo o un escenario inerte, sino un conjunto indisoluble, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones. El territorio es el lugar donde se entrelazan memorias, prácticas culturales, relaciones económicas y modos de vida, conformando lo que denomina forma-contenido. Comprender la escuela en el territorio implica reconocer que el proceso educativo se nutre de los saberes producidos en la vida cotidiana de las comunidades, transformando el espacio local en un elemento constitutivo de la formación humana.

Sin embargo, el diálogo entre la escuela y el territorio es frecuentemente obstaculizado por lo que Boaventura de Sousa Santos denomina pensamiento abismal. Este modo de pensar divide el mundo entre un lado visible y otro invisible, otorgando a la ciencia moderna el monopolio de la verdad y deslegitimando otros saberes. La escuela, muchas veces, actúa como agente de este epistemicidio. Para superar esta lógica, es necesario promover una ecología de saberes, basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica y en la interacción entre diferentes formas de conocimiento.

La integración de la escuela con su territorio exige también una sensibilidad frente a las tensiones entre lo global y lo local, expresadas en los conceptos de verticalidades y horizontalidades. Mientras las verticalidades representan lógicas externas de control, las horizontalidades corresponden a relaciones de proximidad y solidaridad. La escuela, situada en esta intersección, debe fortalecer las horizontalidades, promoviendo procesos de reterritorialización y resistencia frente a la globalización hegemónica.

Desde la perspectiva de Edgar Morin, la escuela debe promover un conocimiento pertinente, capaz de situar la información en su contexto. La fragmentación disciplinaria impide comprender la complejidad de la condición humana. En el territorio escolar, esta complejidad se expresa en la articulación entre lo local y lo global, donde el conocimiento debe estar al servicio de la vida y no de la lógica instrumental.

La praxis educativa en el territorio implica una síntesis cultural entre educador y comunidad. La investigación de los temas generadores revela las visiones de mundo y las situaciones límite que impulsan la transformación social. Cuando la escuela ignora el territorio, reproduce una invasión cultural que aliena al sujeto de su realidad.

Al situarse en el Sur global, la escuela territorializada asume una postura ética frente a las desigualdades históricas, promoviendo el diálogo intercultural y la justicia cognitiva. La resistencia política se articula con la resistencia epistemológica, reconociendo la diversidad de saberes como fundamento de un mundo más justo.

La relación entre escuela y territorio establece una tensión entre el orden global y el orden local. Mientras el primero es abstracto y descontextualizado, el segundo es orgánico y vivido. La escuela que dialoga con su territorio forma sujetos históricos capaces de interpretar y transformar la realidad.

Esta transformación exige una perspectiva decolonial que reconozca la multiplicidad de jerarquías que estructuran el sistema-mundo. La escuela territorializada debe promover un pensamiento de frontera, capaz de articular diferentes cosmologías y formas de vida.

En última instancia, la escuela como territorio se configura como un espacio de emancipación, donde los sujetos se liberan en comunión, mediados por el mundo. El compromiso con el territorio transforma la escuela en un espacio de producción colectiva de conocimiento y de construcción de futuros posibles.

La reflexión desarrollada a lo largo de este trabajo permite afirmar que la escuela, lejos de ser una institución aislada y neutra, se configura como un territorio vivo, atravesado por disputas, memorias, saberes y proyectos de futuro. En este sentido, comprender la educación desde su inscripción territorial no es apenas una opción teórica, sino una exigencia ética, política y epistemológica frente a las profundas desigualdades que marcan las sociedades contemporáneas, especialmente en contextos del Sur global como la región portuaria de Río de Janeiro.

La experiencia histórica y cultural de la llamada Pequena África revela, con especial intensidad, que el territorio no es un simple soporte físico donde ocurren los procesos educativos, sino una trama densa de significados, marcada por la presencia de pueblos que, a pesar de siglos de violencia, han producido formas de vida, resistencia y conocimiento que siguen latiendo en el presente. Reconocer esta densidad implica romper con

la ilusión de neutralidad del conocimiento y asumir que toda práctica educativa está situada, condicionada y, al mismo tiempo, potencialmente transformadora.

En este horizonte, el pensamiento de Paulo Freire ofrece una clave fundamental: la educación como práctica de la libertad solo es posible cuando parte de la lectura crítica del mundo vivido. La escuela, por tanto, debe abandonar definitivamente la lógica bancaria que desconecta el conocimiento de la experiencia concreta de los sujetos y asumir una pedagogía dialógica, en la que el territorio no es un objeto de estudio distante, sino el punto de partida y de llegada del proceso educativo. Esta perspectiva implica reconocer que enseñar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para que los sujetos produzcan sentido a partir de su inserción en el mundo.

A su vez, la contribución de Milton Santos permite comprender que ese mundo vivido no es homogéneo ni estático, sino un entramado complejo de sistemas de objetos y acciones, donde las costuras del pasado se inscriben en el presente y condicionan las posibilidades de acción. En este sentido, la escuela territorializada no solo dialoga con su entorno, sino que lo interpreta críticamente, identificando las tensiones entre las lógicas globales que buscan homogenizar y las prácticas locales que resisten y reconfiguran el espacio. Esta tensión entre verticalidades y horizontalidades sitúa a la escuela en un lugar estratégico: puede reproducir las lógicas hegemónicas o convertirse en un espacio de fortalecimiento de los vínculos comunitarios y de construcción de alternativas.

Sin embargo, como advierte Boaventura de Sousa Santos, esta transformación no será posible mientras la escuela continúe operando bajo el dominio del pensamiento abismal, que deslegitima los saberes no occidentales y reproduce un verdadero epistemicidio. La superación de esta lógica exige una ecología de saberes, en la que diferentes formas de conocimiento científicas, populares, ancestrales que dialoguen en condiciones de reconocimiento mutuo. En el contexto de la Pequena África, esto significa valorar los saberes afrodescendientes no como elementos folclóricos, sino como epistemologías legítimas que contribuyen a la comprensión y transformación de la realidad.

La incorporación de esta pluralidad epistemológica se articula, además, con la perspectiva de Edgar Morin, quien señala la necesidad de un pensamiento complejo capaz de superar la fragmentación disciplinaria. La escuela, al asumir su condición territorial, se convierte en un espacio privilegiado para esta articulación, donde lo local y lo global, lo histórico y lo contemporáneo, lo individual y lo colectivo se entrelazan en la construcción de un conocimiento pertinente. Esta pertinencia no se define por la acumulación de información, sino por la capacidad de situar el saber en contextos significativos y orientarlo hacia la vida.

Desde esta perspectiva, la relación entre escuela y territorio se revela como un proceso profundamente político. No se trata solo de incorporar contenidos locales al currículo, sino de transformar las relaciones de poder que históricamente han silenciado determinadas voces y experiencias. La escuela territorializada, al reconocer la centralidad del territorio en la formación humana, asume un compromiso con la justicia cognitiva y social, promoviendo la participación activa de las comunidades en la producción de conocimiento y en la definición de los proyectos educativos.

En este sentido, la praxis educativa se configura como un proceso de síntesis cultural, en el que educadores y educandos, en diálogo con su territorio, identifican los temas

generadores que expresan sus desafíos, sus esperanzas y sus luchas. Este proceso no solo amplía el horizonte de comprensión de la realidad, sino que fortalece la capacidad de los sujetos para intervenir en ella. La escuela deja entonces de ser un espacio de adaptación para convertirse en un espacio de transformación, donde se construyen sujetos históricos conscientes de su papel en el mundo.

Asimismo, es fundamental reconocer que esta transformación no ocurre sin conflictos. La tensión entre el orden global, abstracto y descontextualizado, y el orden local, vivido y significativo, atraviesa permanentemente la práctica educativa. Sin embargo, es precisamente en esta tensión donde se abre la posibilidad de construir alternativas. La escuela que dialoga con su territorio no niega la dimensión global, sino que la resignifica desde las experiencias locales, produciendo una globalización desde abajo, basada en la solidaridad, la diversidad y la justicia.

Finalmente, pensar la escuela como territorio implica asumir una perspectiva decolonial que cuestione las jerarquías que estructuran el sistema-mundo. Esto supone reconocer que la desigualdad no es solo económica, sino también epistemológica y cultural, y que la educación tiene un papel central en la reproducción o transformación de estas estructuras. La escuela territorializada, al promover un pensamiento de frontera, abre espacios para el encuentro entre diferentes cosmologías, saberes y formas de vida, contribuyendo a la construcción de un mundo más plural y democrático.

En conclusión, la integración entre escuela y territorio no es un simple recurso metodológico, sino una apuesta por una educación comprometida con la vida, la memoria y la justicia. En el contexto de la Pequena África, esta apuesta adquiere un significado aún más profundo, al reconocer y valorar las huellas de una historia marcada por la violencia, pero también por la resistencia y la creatividad de los pueblos afrodescendientes. La escuela, al asumir su condición territorial, se convierte en un espacio de emancipación, donde los sujetos no solo aprenden sobre el mundo, sino que aprenden a transformarlo en comunión con otros.

De este modo, la educación deja de ser un proceso de transmisión para convertirse en un acto colectivo de creación, en el que el territorio no es un límite, sino una fuente inagotable de sentido y posibilidad. En un tiempo marcado por crisis múltiples, esta perspectiva se presenta no solo como necesaria, sino como urgente: repensar la escuela desde el territorio es, en última instancia, repensar el futuro mismo de la educación y de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.

Santos, M. (2006). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Ariel.

Sección 4.ª Los museos y el patrimonio histórico-educativo



Escuela de Cañada de Betananduz (Teruel).

El área de patrimonio natural, social y cultural canario: un ejemplo de política activa en educación patrimonial

The area of canarian natural, social and cultural heritage: an example of active policy in heritage education

ECHEDEY BASSO FALCÓN

Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

Resumen

Esta comunicación tiene como principal objetivo, dar a conocer el Área de Patrimonio Natural, Social y Cultural Canario, un ejemplo de buenas prácticas y políticas educativas en materia de educación patrimonial. Entre sus acciones más destacadas se encuentra la coordinación y puesta en práctica de la figura docente de educación patrimonial, de obligado cumplimiento en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos y única entre todas las comunidades autónomas del territorio nacional.

Palabras clave: educación formal, enseñanza-aprendizaje, patrimonio, identidad, Canarias.

Abstract

The main objective of this paper is to present the Canary Islands Area of Natural, Social and Cultural Heritage as an example of good practice and educational policy in the field of heritage education. Among its most notable actions is the coordination and implementation of the role of the heritage education teacher, which is mandatory in all publicly funded educational centres and unique among all the Autonomous Communities in the country.

Keywords: formal education, teaching-learning, heritage, identity, Canary Islands.

INTRODUCCIÓN

En diversos estudios relacionados con el patrimonio cultural, se afirma que este no es un conjunto de bienes fijos y heredados del pasado, sino que poseen una dimensión social que integra decisiones humanas, valores y significados cambiantes según diversos contextos históricos o culturales (Prats, 1997; Fontal, 2008).

La educación patrimonial se sitúa en un espacio epistemológico híbrido que articula aportaciones de la didáctica de las ciencias sociales, la educación artística, la educación ambiental y la educación para la ciudadanía democrática. (Cuenca, 2014; Estepa, Wamba y Jiménez, 2015; Fontal, 2008). Desde esta perspectiva, Fontal (2008) define la educación patrimonial como un proceso educativo intencional orientado a generar vínculos significativos entre las personas y el patrimonio, favoreciendo su comprensión, valoración, apropiación simbólica y conservación.

Si analizamos este concepto desde el ámbito escolar, coincidimos en la afirmación de que el patrimonio deja de ser un objeto externo al alumnado para convertirse en un re-

curso educativo con capacidad para construir identidad, desarrollar un pensamiento crítico y fomentar la conciencia social (Cuenca, 2014; Estepa, Wamba y Jiménez, 2015). Para ello, es necesario vincular estrechamente el proceso de enseñanza con metodologías claramente significativas, en donde el alumnado parta siempre desde su realidad o entorno patrimonial más cercano, siendo el alumnado el protagonista de su propio aprendizaje.

Según Vasquez Bravo (2022), el patrimonio cultural de una sociedad supone un recurso educativo fundamental para la formación integral de la ciudadanía, en donde se favorece las actitudes y valores que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia. En un territorio fragmentado como es Canarias, cuya diversidad patrimonial se manifiesta de múltiples maneras y singularidades, esto adquiere una especial relevancia, convirtiéndose en un elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo reglado.

Sin embargo, de manera histórica, la educación patrimonial en la enseñanza reglada de Canarias ha presentado una serie de problemáticas de gran calado que han dificultado en gran medida un mayor avance y proyección de esta dentro de la comunidad educativa. Entre estas dificultades, ponemos de relieve las siguientes:

1. Insuficiente integración de una educación patrimonial en el currículo oficial autonómico.
2. Contexto territorial fragmentado y diversidad cultural entre islas.
3. Desigualdad en el aprendizaje patrimonial como reto pedagógico según contextos.
4. Escasa formación del profesorado en educación patrimonial.
5. Pocos recursos didácticos específicos en educación patrimonial.
6. Limitaciones en el proceso evaluativo y de continuidad en los proyectos de educación patrimonial.
7. Barreras burocráticas e institucionales.
8. Disparidad entre el profesorado, en cuanto al nivel de compromiso con la educación patrimonial.

NACIMIENTO DE LA FIGURA COORDINADORA: UN EJEMPLO DE POLÍTICA ACTIVA EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Es por esa necesidad que nace, desde el pasado curso 2023-24, el Área de Patrimonio Natural, Social y Cultural Canario, dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, un verdadero ejemplo de buenas prácticas y políticas educativas en materia de educación patrimonial. Entre sus acciones más destacadas se encuentra la coordinación y puesta en práctica de la figura docente de educación patrimonial, de obligado cumplimiento en todos los centros educativos del archipiélago canario.

Cabe reseñar que se trata de un proyecto único entre todas las comunidades autónomas del territorio nacional. La persona coordinadora de patrimonio natural, social y cultural canario es la encargada de facilitar que toda la comunidad educativa, y especialmente el alumnado, conozca, aprecie, valore y respete los aspectos culturales, históricos,

geográficos, educativos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la comunidad autónoma, en aras al desarrollo progresivo de actitudes responsables de acción, respecto, protección y cuidado del patrimonio, pero también de investigación y divulgación de su patrimonio más cercano, mediante un aprendizaje significativo, partiendo en todo momento desde lo cercano a lo lejano.

A su vez, con la implementación de esta novedosa figura docente, se facilita el acompañamiento, asesoramiento, formación y dotación a todo el profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos no universitarios, incluyendo entre esta nómina de centros, también a los centros concertados. Además, esta figura es la encargada de dinamizar y coordinar los distintos planes o proyectos educativos específicos en materia de educación patrimonial en los que participe su propio centro educativo, debiéndose hacer de manera interdisciplinar y sujeto a los contenidos curriculares, sin olvidar por ello el enfoque transversal y holístico desde donde se debe trabajar el patrimonio en las aulas.

Para la selección del profesorado coordinador de educación patrimonial, por parte de la dirección de cada centro educativo, esta deberá tener en consideración los siguientes criterios:

- Estabilidad laboral en el centro educativo, o en su defecto, ser nombrada a curso completo.
- Formación específica en los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la comunidad autónoma.
- Ser una persona comprometida con el patrimonio a través de proyectos educativos, publicaciones, conferencias, etc. que avalen su trayectoria profesional en esta materia.
- Habilidades comunicativas y de coordinación.

La persona que asuma esta responsabilidad en su centro educativo debe cumplir con los objetivos siguientes, recogidos según Resolución (Gobierno de Canarias, Resolución n.º 649/2024, de 2 de septiembre)

- Potenciar el conocimiento del enfoque patrimonial incluido en los currículos de las diferentes áreas, materias y ámbitos.
- Difundir sus funciones e informar a la comunidad educativa de la importancia del trabajo colaborativo en la integración, en la práctica educativa, de aprendizajes relativos al patrimonio natural, social y cultural canario.
- Informar de las acciones y formaciones promovidas por la Dirección General de Innovación Educativa, dentro del ámbito del patrimonio natural, social y cultural canario.
- Incorporar a la Programación General Anual del centro, las distintas acciones que se pretenden llevar a cabo, y que deberán evaluarse a final de curso a través de la presentación de una memoria específica final que se nutrirá de los contenidos trabajados en las sesiones de seguimiento trimestrales.
- Colaborar en el diseño de actividades, campañas, planes, proyectos y programas específicos, que contribuyan a la difusión del conocimiento, el aprecio, la

valoración y el respeto del patrimonio natural, social y cultural canario, que afecten a toda la comunidad educativa y que favorezcan la relación del alumnado con su entorno más cercano, en aras de una concreción de los aprendizajes propios de las diferentes áreas, materias y ámbitos al contexto canario.

- Impulsar la integración de aspectos innovadores en el proceso de enseñanza del patrimonio canario.
- Detectar las necesidades formativas del profesorado en materia de educación patrimonial.
- Trasladar, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), de los claustros y del Consejo Escolar, información sobre las acciones planificadas para el curso y realizar el seguimiento de las mismas, así como recabar propuestas de estos órganos.
- Colaborar, con los siguientes agentes educativos, para el diseño y la implementación de acciones que favorezcan el conocimiento, el aprecio, la valoración y el respeto del patrimonio natural, social y cultural canario:
    - Con la persona encargada de coordinar el plan de formación del centro, para la selección de temáticas específicas dentro del itinerario formativo.
    - Con la Vicedirección del centro, para la coordinación de las actividades extraescolares y complementarias, que promuevan el acercamiento del alumnado a aprendizajes relativos al patrimonio natural, social y cultural canario.
    - Con el profesorado del ámbito lingüístico y social, y del ámbito científico tecnológico que se encuentra integrado en el departamento de orientación del centro, para el establecimiento de acciones conjuntas e interdisciplinares.

DATOS ANALÍTICOS EN CURSO Y EVIDENCIAS PRELIMINARES

Siendo consciente de que la implantación de esta figura coordinadora es prácticamente reciente, pues cuenta con tan sólo dos cursos de vida, era necesario llevar a cabo un estudio para conocer de manera amplia y contextualizada, no sólo el nivel de impacto que está teniendo esta figura entre la comunidad educativa, sino la situación en la que se encuentran la educación patrimonial en los centros educativos de Canarias.

Para ello, se empleó una investigación metodológica mixta, combinando técnicas tanto de carácter cuantitativo, como cualitativo. Respecto a la primera de ellas, se llevó a cabo mediante un cuestionario estructurado de manera virtual y anónimo, a todo el profesorado coordinador de educación patrimonial de los centros educativos de Canarias y asesorías pedagógicas de los catorce Centros del Profesorado de Canarias, con el fin de analizar el conocimiento, las percepciones, prácticas docentes y dificultades asociadas al trabajo de la educación patrimonial desde el aula, así como su valoración sobre esta figura coordinadora.

Por otro lado, y desde un enfoque cualitativo, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a docentes coordinadores, expertos y asesorías pedagógicas de educación patrimonial, en donde se pudo profundizar en las percepciones, experiencias y va-

loraciones de los temas antes mencionados, pero en esta ocasión desde una perspectiva interpretativa.

La combinación de ambas metodologías está permitiendo una triangulación de los datos, con el fin de garantizar la validez, credibilidad y solidez de los resultados. Estos, se encuentran aún en una fase de análisis, cuyos resultados serán obtenidos con la finalización del curso 2025-26.

No obstante, y sin un análisis aún definitivo de estos datos, podemos poner de manifiesto algunas cuestiones relevantes o de discusión que se presentan en este estudio.

1. ¿Es necesario reforzar una coherencia entre el currículo y las condiciones reales de implementación en los centros educativos?
2. ¿Son correctas las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio en el ámbito educativo, o por el contrario, se basan en un aprendizaje cerrado, aislado y sin una dimensión crítica e interpretativa por parte del alumnado?
3. ¿La implantación de la figura coordinadora de educación patrimonial está repercutiendo considerablemente en una mejora de esta en la enseñanza reglada, o aún existen notables debilidades?

En cuanto al análisis de la primera cuestión, conviene destacar que los contenidos patrimoniales recogidos en el currículo, y que por tanto deben impartirse, tendrán una mayor efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si estos se encuentran completamente contextualizados. En el caso del archipiélago canario, al igual que ocurre en el resto de las comunidades, estos aprendizajes no deben ceñirse a un simple cumplimiento de la normativa de manera aislada, sino que deberá complementarse con una diversidad de recursos didácticos, formación específica al profesorado y una metodología activa de aprendizaje en el aula. Por tanto, es necesario llevar a cabo una coherencia factible entre estos factores.

Respecto a la segunda cuestión que se pone de manifiesto, es fundamental reseñar la importancia que merece en cuanto a la educación patrimonial se refiere, la metodología empleada por parte de cada docente. Se trata de una necesidad reflexiva y crítica, en la que cada vez más, se hace necesario acotar modelos de enseñanza directivos y tradicionales, en contraposición de metodologías más activas y atractivas hacia el alumnado que favorezcan un proceso de aprendizaje en la que este, sea capaz de investigar, razonar y entrelazar distintos conocimientos patrimoniales de una manera holística y poliédrica, poniendo de manifiesto una educación basada en valores de conservación, difusión o identidad.

Por último, y en alusión a la última de las cuestiones que se nos plantea, es preciso reseñar una vez más que, tratándose de una figura con apenas dos cursos de trayectoria escolar, aún se encuentra en una fase inicial de desarrollo. Todo ello lleva implícito la necesidad de efectuar un proceso de análisis de datos de carácter cuantitativo y cualitativo que contribuyan a una evaluación, en la que no sólo se reflejen datos absolutos o definitivos, sino también sea una herramienta de reflexión y autocrítica para mejorar esta figura. Aún así, es importante acentuar que ya se aprecia un notable avance en

cuanto a la asimilación y visibilidad de esta figura dentro de la enseñanza reglada, no sólo por parte del personal docente y sociedad canaria en general, sino también entre muchas otras comunidades autónomas del país que ven en la implantación de esta figura, una maravillosa oportunidad para que la educación patrimonial en sus escuelas sea mucho más institucional, consolidada y efectiva.

CONCLUSIÓN

Identificar las distintas problemáticas a las que, de manera histórica, se enfrentaba la educación patrimonial en las aulas de Canarias, ha supuesto un notable avance en cuanto a las medidas o propuestas planteadas para mejorar estas dificultades.

Aunque aún se nos plantean importantes retos, especialmente en cuanto a la coherencia entre los contenidos curriculares en materia patrimonial, reflejados en el Decreto Autonómico, la formación docente, las metodologías de enseñanza utilizadas y los recursos utilizados por parte del profesorado para una mejora en la asimilación del aprendizaje patrimonial, no es menos relevante el trascendental paso dado en la Comunidad Autónoma de Canarias, con la creación de la primera y única figura coordinadora de educación patrimonial de España.

Asimismo, y siendo conscientes de la importancia que merece el inminente análisis de esta figura, los resultados preliminares apuntan a que esta figura favorece la transversalidad de las distintas materias o saberes en la enseñanza reglada, el anclaje curricular, así como la participación activa de las familias, como eje vertebrador en el aprendizaje de la educación patrimonial.

Sin embargo, no podemos olvidar importantes retos o desafíos que se nos presentan, especialmente los referidos a la estabilidad de la figura, la mayor implicación de las administraciones públicas y de la comunidad educativa en general. Es por ello que esta primera fase de análisis no la debemos entender como una limitación en esta figura, sino como una maravillosa oportunidad para seguir creciendo y mejorando desde una visión crítica y sólida en pro de una educación patrimonial de calidad en todos los centros educativos de Canarias.

REFERENCIAS

Bravo, D. V. (2022). Patrimonio e identidad cultural, el desafío de la educación patrimonial en la era de los avances tecnológicos. Revista de historia y geografía, (47), 191-217.

Cuenca, J. M. (2014). El patrimonio en la educación: Claves para su comprensión e integración didáctica. Síntesis.

Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Revista de Educación, 375, 9–32. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-375-338.

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. (2024). Resolución n.º 649/2024, de 2 de septiembre, por la que se aprueban las instrucciones para regular la labor de la figura coordinadora de patrimonio natural, social y cultural canario en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos

de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso 2024–2025. Dirección General de Ordenación de las Enseñanzas, Inclusión e Innovación.

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. (2025). Resolución n.º 638/2025, de 8 de septiembre, por la que se aprueban las instrucciones para regular la labor de la figura coordinadora de patrimonio natural, social y cultural canario en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso 2025–2026. Dirección General de Ordenación de las Enseñanzas, Inclusión e Innovación.

Guardia Montesdeoca, G. D. L. (2021). Legislación e innovación educativa en la gestión del patrimonio arqueológico de las islas Canarias.

Merillas, O. F., Maestre, E. M., & Peña, D. R. (2024). El nuevo Plan Nacional de Educación Patrimonial, una estrategia imprescindible. revista PH, 2-2.

Legado de la enseñanza de geología en el colegio universitario de Teruel

Legacy of geology teaching at the university college of Teruel

RAFAEL ROYO-TORRES
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0001-5116-3000

ADRIÁN PONZ-MIRANDA
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0003-4147-1821

ALFONSO BURGOS-RISCO
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0002-2804-6567

Resumen

Se da a conocer el legado de la sección de geología del Colegio Universitario de Teruel (CUT) durante la década de 1972 a 1980. Los recursos que se disponen son, una colección de fósiles, rocas y minerales, instrumental y mapas de laboratorio utilizados en las clases de la época y la recuperación de la memoria histórica. Para ello se están recogiendo los recuerdos e imágenes mediante entrevistas y grabación audiovisual desde hace varios años, tanto a los antiguos alumnos y como al profesorado. Con todo se realiza un inventario para un nuevo uso en el aprendizaje del alumnado de magisterio.

Palabras clave: Colegio Universitario de Teruel, geología, patrimonio.

Abstract

The legacy of the Geology Section of the University College of Teruel (CUT) during the period from 1972 to 1980 is presented. The available resources include a collection of fossils, rocks, and minerals, as well as laboratory instruments and maps used in teaching at the time, together with efforts to recover historical memory. To this end, memories and images have been collected over several years through interviews and audiovisual recordings, involving both former students and teaching staff. All of this has enabled the creation of an inventory intended for a renewed use in the training and learning of future primary education teachers.

Keywords: University College of Teruel, geology, heritage.

INTRODUCCIÓN

Los estudios universitarios en la provincia de Teruel están ligados desde su origen con la enseñanza de la geología, así en el año 1972 se creó el Colegio Universitario de Teruel impartiendo el primer ciclo de la licenciatura de Geología. El lugar físico donde se ense-

ñaba era el actual colegio CEIP Ensanche. Estos estudios dependieron orgánicamente de un patronato presidido por la Diputación Provincial de Teruel, y académicamente se adscribía inicialmente en la Universidad Complutense de Madrid, y posteriormente en la Universidad de Zaragoza. Durante una década se formaron varias promociones que se vieron beneficiadas sin duda del singular patrimonio geológico de la provincia de Teruel. La importancia de este recurso natural para la enseñanza continúa siendo de gran valor y es usado por diferentes universidades en sus salidas de campo. El primer ciclo de geología desapareció debido a problemas fundamentalmente económicos en el año 1980 cuando se dejó de impartir Geología en Teruel. Este momento quedó grabado en la sociedad turolense con un sentimiento generalizado que todavía hoy se recuerda como una deuda pendiente.

Este proyecto se desarrolla por profesorado interdisciplinar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) de Teruel, perteneciente al departamento de Didácticas Específicas y la unidad pre-departamental de Bellas Artes. El objetivo es poner en valor aquella década de la transición turolense en relación con el patrimonio geológico. Además de recoger los testimonios orales y vivencias de los estudiantes y profesores. Este legado formado por libros, mapas, instrumental y una gran variedad de restos de rocas, minerales y fósiles se está reciclando con el objetivo de volver a dar un uso docente para la enseñanza formal con los estudiantes de magisterio de la facultad.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y EL COLEGIO UNIVERSITARIO DE TERUEL

El legado de la sección de geología del CUT está disperso en la actual Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza. Vamos a repasar el origen de los estudios universitarios en Teruel y como se unen con los estudios de magisterio para dar lugar a la actual facultad. El origen reciente es de 2004, con la fusión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Teruel, por Decreto 30/2004, de 10 de febrero, del Gobierno de Aragón. Para contextualizarlo repasaremos a continuación el origen de estas dos instituciones.

Los actuales Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria son la herencia de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB con motivo de la adaptación del plan Bolonia. Anteriormente nos tenemos que remontar a las Escuelas Normales de Maestros y Maestras. Según el Boletín Oficial de Instrucción Pública, en 1843 comienzan a funcionar en Teruel, siendo de las 25 primeras creadas en España. Las escuelas normales sufrieron momentos de supresión y esplendor según los vaivenes económicos y sociales. A principios del siglo XX, en la ciudad de Teruel la Escuela Normal masculina estaba ubicada en la calle Hartzenbusch 9, y la Escuela Normal femenina, se encontraba en la calle Amantes, al lado del Ayuntamiento. Está última fue trasladada en 1928 a la calle Francisco Piquer, justo detrás del Palacio del Obispado. De la mano de la II República se ordena la coeducación el 30 de octubre de 1931, y se unifican ambas escuelas de manera provisional en la sede de la masculina (Martínez, 2014; Muñoz, 2015; Alcalá y Castán, 2021). En 1932 se inició la construcción de un nuevo edificio que se situaría en la calle Miguel Servet y que se destinaría a la Escuela Normal de Magisterio, a la Inspec-

ción, a la Junta Provincial de Primera Enseñanza y a la Escuela Aneja Graduada de niños y niñas. Dicho edificio, no llegó nunca a utilizarse, pues estalló la Guerra Civil española y las instalaciones se estrenaron como cuartel, quedando allí ubicados unos batallones del ejército nacional. Durante ese periodo la actividad de las Escuela Normal quedó suspendida. No existe registro de entrada de documentación desde diciembre de 1937 hasta abril de 1939, dejando las aulas vacías (Abós *et al.*, 2008). Terminada la guerra, el edificio estaba tan deteriorado que la Normal se dividió de nuevo en dos secciones: masculina y femenina, y volvieron a sus ubicaciones iniciales. En 1954, el edificio de la calle Miguel Servet queda renovado y se entrega a la Escuela Normal de Magisterio que compartió espacios hasta 1974 con otras Delegaciones, tales como la de Vivienda. En 1971 hay un fuerte aumento del alumnado y se proyectó un nuevo edificio ubicado en la actual Ciudad Escolar y una Residencia de Estudiantes dando lugar a la Ciudad Escolar en el año 1974 (germen del futuro campus de Teruel). El edificio levantado para la recién creada "Escuela Universitaria de Formación del profesorado de EGB" resultó tener graves deficiencias estructurales y técnicas que impedirían su utilización hasta el curso 1977-1978. Los defectos de construcción, pésima sonorización y altos costes de calefacción hicieron que en el curso 1985-1986 hubiera un traslado de los estudios de Magisterio a unos espacios del Instituto Ibáñez Martín, cedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, mientras el edificio fue derribado (Muñoz, 2015). Hay que resaltar como todas las colecciones hoy heredadas: fósiles, rocas, mapas, animales disecados etc. debieron de sufrir todos estos cambios, y en este sentido llama la atención la supervivencia casi milagrosa y en buen estado de la mayoría del material conservado.

Los estudios universitarios en Teruel llegaron con la creación del Colegio Universitario de Teruel en el año 1972. En aquel momento se comenzó impartiendo el primer ciclo de Geología, y bajo el paraguas de Filosofía y Letras, el primer ciclo de Geografía e Historia y el primer ciclo de Filología Española (Latorre, 2015). Todo se impartía en el actual colegio de Teruel CEIP Ensanche. Estos estudios dependieron orgánicamente de un patronato presidido por la Diputación Provincial de Teruel, y académicamente se adscribía a la Universidad de Zaragoza y a la Universidad Complutense de Madrid, estando regulados por los decretos 2659/73 y 2235/72 de la Ley General de Educación del año 1970 (Martínez, 2014; Royo-Torres *et al.*, 2021). En el año 1980 se dejó de impartir Geología, pero continuo el primer ciclo de geografía e Historia. Sin embargo, la enseñanza de la geología y sus recursos han estado muy relacionada con Teruel. La enseñanza de la geología se vio beneficiada por el curso de "Geología Práctica" de la Universidad de Verano de Teruel donde se podían aprovechar de las prácticas de campo y de los afloramientos geológicos. El alumnado que se ha entrevistado indica que el curso duraba varias semanas, y lo integraban en su formación cómo una asignatura más. Este curso que se imparte desde el año 1967 (Martín, 1968), continúa en la actualidad en un formato reducido. El Colegio Universitario de Teruel germen de la universidad turolense pasaría a integrarse plenamente a la Universidad de Zaragoza en 1986 (Latorre, 2015).

¿Cómo surge esta primera Facultad de Teruel? En este caso, el Colegio Universitario de Teruel junto a un seminario de estudios sociales creado en 1970 y que desemboca en la escuela de Graduados Sociales en 1989 se unen para formar la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el año 1994 (Latorre, 2015) totalmente dependiente de la Universidad de Zaragoza. En ella se impartieron la licenciatura de Graduado Social, Humanidades y Geografía e Historia entre otras (Martínez, 2014). En el año 2004, por el

decreto 30/2004 del 10 de febrero del Gobierno de Aragón se unen la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB con el nombre de Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH). Posteriormente en el año 2006 y 2009 llegan los estudios de Bellas Artes, y Psicología respectivamente. Estos dos últimos, más Administración y Dirección de Empresas (ADE) y las dos especialidades del Grado de Magisterio (Primaria e Infantil) han consolidado la facultad y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Actualmente el campus universitario turolense está conformado por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) y la Escuela Universitaria Politécnica (EUPT). Además del Colegio Mayor Universitario Pablo Serrano, el edificio de Bellas Artes y el edificio de Vicerrectorado. Como centro adscrito está la Escuela Universitaria de Enfermería (ubicada en la zona del Ensanche, próxima al Hospital General Obispo Polanco).

RESULTADOS

Desde el año 2020 se está realizando un esfuerzo por recopilar, inventariar y poner en valor todos los recursos heredados de la sección de geología del CUT. Ese mismo año, Elena Esteban una alumna de magisterio, realizó con nuestro equipo el primer inventario de rocas y minerales del CUT en un trabajo de fin de grado, revisando la bibliografía de actividades didácticas relacionadas con la enseñanza de los minerales y rocas, e implementando un proyecto gamificado en un CEIP denominado *Teruelita-Game.* En el usaba las colecciones históricas para trabajar conceptos como las características principales de algunos minerales, las claves dicotómicas, los diferentes tipos de rocas o la composición molecular de ciertos minerales. En el desarrollo se realizó un inventario y puesta en valor para actividades educativas de un total de 37 rocas y 61 minerales diferentes de la colección del antiguo Colegio Universitario de Teruel (Esteban, 2020).

En el año 2021 se presentó en las Jornadas de la Sociedad Española de Paleontología los restos de fósiles heredados del CUT, en aquel momento se describían unos 800 restos de fósiles entre vertebrados, invertebrados y plantas (Royo-Torres *et al.*, 2021), sin embargo, la cifra es sensiblemente superior, posiblemente más de 2000 ejemplares. Durante el año 2025 se ha realizado un inventario de 394 ejemplares de ammonites, procedentes de yacimientos de España y abarcando las Éras del Paleozoico y Mesozico. El siglado se realiza con las iniciales del CUT y está siendo realizado por la científica marina, Nuria Gómez y con la ayuda del geólogo y antiguo alumno del CUT Luis Moliner.

Por último, en 2024 en las VIII Jornadas de divulgación y defensa del patrimonio geológico turolense en la localidad de Alcorisa se presentó en una conferencia invitada (Royo-Torres *et al.*, 2025) un avance de las entrevistas que se están realizando al antiguo alumnado que paso por el Colegio Universitario de Teruel desde 1972 a 1980, así como algunos docentes que impartieron clases de geología, como Pep Gisbert o de Paleontología, como Jorge Morales. En las mismas se ha podido constatar elementos singulares, como la presencia de la exposición de huesos de dinosaurio de *Aragosaurus* en la Casa de Cultura de Teruel desde 1959 hasta 1982 o la participación de los alumnos del CUT en excavaciones emblemáticas en La Puebla de Valverde en los años 70 donde se han hallado los únicos restos de Primates fósiles de Teruel. La filosofía del proyecto es reco-

ger en un documental las vivencias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la geología en el CUT.

CONCLUSIÓN

El análisis de la historia del Colegio Universitario de Teruel en general, y de su sección de Geología en particular, pone de relieve la importancia que estos estudios tuvieron para la sociedad turolense. Primero, formando a profesionales que han trabajado en el territorio, y segundo como germen de la actual Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Además, el material generado en la década de 1972 a 1980 una vez puesto en valor, está sirviendo de nuevo para la enseñanza actual de las ciencias en los grados de magisterio.

REFERENCIAS

Abós, P., Domínguez, R., Sánchez, A. & Grimalt, J. (2008) *Las escuelas normales de Teruel (1841-2004). El empeño por la supervivencia*. Instituto de Estudios Turolenses.

Alcalá Ibáñez, Mª L. & Castán Esteban, J.L. (2021). *El sueño del porvenir. Magisterio y escuela rural en la provincia de Teruel (1900-1931)*. Caligrama editorial – Instituto de Estudios Turolenses.

Esteban Villuendas, E. (2020). *Rocas y minerales del Colegio Universitario de Teruel como recurso educativo para Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Grado, 1-35. Inédito.

Latorre Ciria, J.M. (2015). La EUPT y la Universidad de Verano. En *XXV años de enseñanza de ingenieria. Fragmentos de Historia*. (pp. 27-29). Escuela Universitaria Politécnica de Teruel-EUPT.

Martín, M. E. (1968). Los cursos de geología práctica en Teruel. *COL-PA. Publicaciones de departamento de paleontología*, 13, 8.

Martínez Gonzalez, M. (2014). Del abandono secular a la innovación: la educación en la ciudad de Teruel a lo largo de su historia. En Martínez González, M. & Latorre Ciria J.M. (Coord.) *Historia de la ciudad de Teruel* (pp. 611-646), Instituto de Estudios Turolenses.

Muñoz Garrido, V. (2015). El peso de la historia en los estudios de Magisterio en Teruel. *Diario de Teruel*, 15 de abril, 21.

Royo-Torres, R., Álvarez, M. V., Carrasquer, B., Esteban, E. Carrasquer, J. & Ponz, A. (2021). La colección de fósiles del "Colegio Universitario de Teruel" para enseñar y aprender en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Zaragoza). *Revista de Ciencias Lucas Mallada,* 23, 131-132.

Royo-Torres, R., Ponz-Miranda, A., Burgos-Risco, A. (2025). Recursos de la geología y paleontología de Teruel para su enseñanza en Educación Primaria y Secundaria. En: *Crónicas de las VIII Jornadas de divulgación y defensa del patrimonio geológico turolense* (Moliner, L. & Casas, R. eds.), Alcorisa (Teruel), 94-99.

Documento para contratación de maestras (1923): una falsificación en el Museo Complutense de Educación

Document for hiring teachers (1923): a forgery in the Museo Complutense de Educación

JAIME DEL REY TAPIA

Universidad Complutense, Madrid

https://orcid.org/0009-0008-5272-8198

Resumen

Este artículo presenta un *documento para contratación de maestras* que se exhibe en el Museo Complutense de Educación. Con un contenido singular, referido a 1923 y a Estados Unidos, es de origen incierto y con gran probabilidad falso. Se describen las averiguaciones efectuadas, se analiza el contexto y el contenido del documento, y se reflexiona sobre las falsificaciones y su relación con las tradiciones inventadas. Es una muestra de una investigación sobre el patrimonio histórico-educativo y las falsificaciones, presentes de forma habitual en muchos museos, que se pueden considerar una respuesta de la sociedad ante cualquier objeto que despertó interés en su momento y serían así de hecho un producto cultural.

Palabras clave: patrimonio, falsificaciones históricas, tradiciones inventadas, museos de educación, contratación de maestras.

Abstract

This article presents a *document for hiring teachers*, currently on display at the Complutense Museum of Education. With its unique content, dating from 1923 in the United States, its origin is uncertain and it is highly likely a forgery. The article describes the investigations carried out, analyzes the document's context and content, and reflects on forgeries and their relationship to the invented traditions. It exemplifies research into historical and educational heritage and forgeries, which are commonly found in many museums and can be considered a societal response to any object that aroused interest at its time and are thus, in effect, cultural products.

Keywords: heritage, historical forgeries, invented traditions, pedagogical museums, teachers´ contracts.

INTRODUCCIÓN

En el Museo Complutense de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (MCE) se exhibe desde hace tiempo un *Documento para contratación de maestras* que llama la atención de muchos visitantes (Imagen 1). El documento, en principio un contrato utilizado en los Estados Unidos de América en el año 1923, según se indica al pie del mismo, incluye catorce reglas de comportamiento.

El documento, montado sobre cartón pluma, es una copia ampliada a tamaño folio de un material publicitario preparado por Ediciones Morata en los años 90 del siglo XX, ignorando que fuera falso. En el museo existen además varios originales en cartulina de 20x13 cm, testimonio de los centenares que difundió la editorial para usar como marcapáginas y que sin duda contribuyeron al conocimiento de ese texto (Imagen 2). Sin concretar más sobre la decisión de exhibir la copia ampliada del documento, la llegada de los originales al museo se debe con toda probabilidad a que alguna persona los obtuviera en las ferias y exposiciones, por ejemplo, en la Feria del Libro de Madrid, donde la editorial los regalaba. En la copia ampliada se han suprimido el texto "Reproducido por Ediciones Morata" y el logo de la editorial que figuran en los originales en cartulina.

Imagen 1. Documento en las estanterías del MCE. Se pueden ver el ejemplar en grande, los originales en cartulina y la cartela.



Fuente: MCE, fotografia del autor, 2026.

Imagen 2. Detalle del documento: ejemplar en grande y ejemplares en cartulina en tamaño original.



Fuente: MCE, fotografia del autor, 2026.

DESARROLLO

El documento se exhibe acompañado de una cartela (Imagen 1) que indica que se trata de una falsificación. La cartela, preparada en febrero de 2023, son varias cuartillas, anilladas y plastificadas, similar a otras que existen en el museo. De forma sencilla, su contenido detalla el contexto del documento, las dudas sobre su origen y algunas referencias. La Imagen 3 reproduce el texto completo del documento.

Imagen 3. Documento para contratación de maestras (1923).

Este es un acuerdo entre la señorita ……., maestra y el Consejo de Educación de la Escuela ……., para lo cual la señorita ……., acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del ….. de septiembre de ……
El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita …… la cantidad de ….. mensuales.

La señorita …….. ACUERDA:

1.- No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.

2.- No andar en compañía de hombres.

3.- Estar en su casa entre las ….:00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea atender una función escolar

4.- No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.

5.- No abandonar la ciudad bajo ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6.- No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7.- No beber cerveza, vino no whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.

8.- No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

9.- No vestir ropas de colores brillantes.

10.- No teñirse el pelo.

11.- Usar al menos dos enaguas.

12.- No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

12.- Mantener limpia el aula.

a) Barrer el suelo al menos una vez al día.

b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.

c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.

d) Encender el fuego a las 7.00 de modo que loa habitación esté caliente a las 8.00 cuando lleguen los niños.

14.- No usar polvos faciales, no maquillarse, ni pintarse los labios.

Fuente: texto reproducido por Ediciones Morata.

Desde el comienzo de mi colaboración con el MCE[1], este documento no me pasó desapercibido, no solo por conocer el origen de las reproducciones que realizó Ediciones Morata[2], sino porque recordaba que después de haberlas difundido empezamos a dudar de su autenticidad.

Atendiendo al interés que despertaba (y despierta) en los visitantes del museo, tanto alumnos de la facultad como personas mayores, me pareció necesario documentar su origen o al menos confirmar cómo llegó a manos de la editorial. Así a mediados del año 2022, contacté con nuestro amigo Jurjo[3] y en la Imagen 4 se puede leer su respuesta.

[1] De 2017 a 2024 trabajé en el MCE como colaborador honorífico. Debo agradecer a Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora la confianza que siempre han demostrado conmigo.

[2] Recordar que en marzo de 2018 defendí en la Facultad de Educación de la UCM mi tesis, dirigida por Sara Ramos Zamora y titulada *Ediciones Morata: presencia de un proyecto editorial familiar en la cultura del siglo XX*. La tesis, no publicada, estudia la trayectoria de esta editorial científico-técnica desde 1920 a 2016.

[3] Jurjo Torres, catedrático de Didáctica, autor y asesor de la editorial.

Imagen 4. Mensaje de Jurjo Torres mencionando su gestión con Florentina Gómez Morata[4].

Efectivamente yo se lo pasé a Florentina, que decidió editarlo como marca-páginas. A mi me lo había pasado un escritor muy amigo mío (que falleció hace unos meses) que lo encontró en inglés en la biblioteca de su padre.

En principio se atribuía a algún estado de EEUU, pero al cabo de unos años en los que comenzó a convertirse en viral (creo que por la difusión de Florentina), y lo mismo aconteció en EEUU, se demostró que nunca existió tal contrato que es falso.

En España se difundió tratando de mostrarlo como un ejemplo de las políticas dictatoriales de Primo de Rivera. Cuando Florentina lo edita no existen las redes sociales (no estaban inventadas), imagínate una fake así en 2022! Un abrazo.

Fuente. Archivo personal del autor, mayo 2022.

A pesar de tratarse de una respuesta informal, podemos ver aquí un rasgo presente en muchos casos: la tendencia a adscribir el objeto histórico a un contexto determinado, no tanto para justificar su originalidad, en este caso su contenido, sino más bien para mostrarlo como un ejemplo representativo de las características de ese contexto. Además, Torres se refiere al término *fake,* un problema cada vez más presente en el día a día por la circulación de información electrónica de fuentes difíciles de verificar. El desarrollo de soluciones de inteligencia artificial lleva a usar también *deepfake*, combinación de d*eep,* conocimiento profundo y *fake* o falso (Santiesteban y del Rey, 2022, p. 196).

Sobre los caminos de la difusión, mientras preparaba esta comunicación, localicé casualmente un correo electrónico que Jaume Carbonell[5], dirigía en noviembre de 2002 a la editora, en el que al lado de otros temas decía: "¿Podrías enviarnos aquel famoso texto del contrato de las maestras estadounidenses de los años veinte? Con vuestro permiso y citando la procedencia trataríamos de sacarlo en nuestra sección de Citas". Pocas horas después, la respuesta de mi mujer decía: "Puedes reproducir el contrato de las maestras citando la fuente. Te adjunto el texto en un archivo". Efectivamente, el texto apareció en el número de enero de *Cuadernos de Pedagogía* (Imagen 5) lo que contribuyó sin duda a afianzar su conocimiento de la mano de publicaciones reconocidas.

[4] Florentina Gómez Morata, mi mujer y directora de la editorial.

[5] En ese momento y durante muchos años, director de la revista *Cuadernos de Pedagogía.* Autor de la editorial.

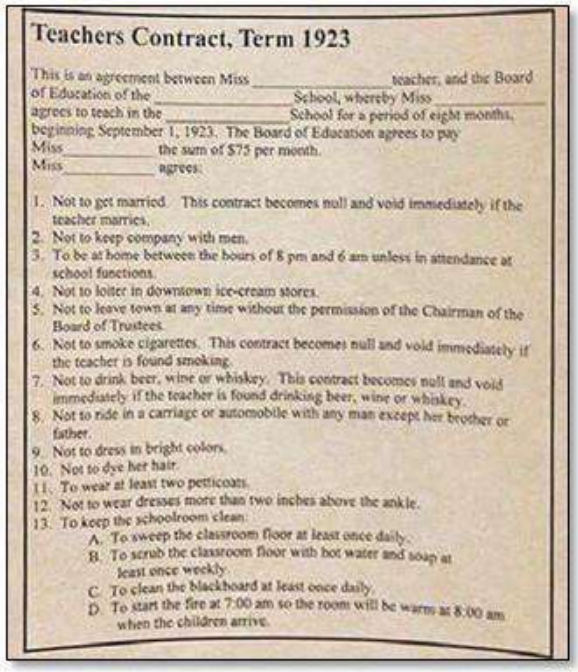
Imagen 5. *Cuadernos de Pedagogía* núm. 320, enero 2003, portada y página 7: Sección *Cartas y Citas, Se ha dicho*. Recuadrado en rojo el texto del documento con la referencia a la editorial.



Fuente: Cuadernos de Pedagogía, Ejemplar consultado en 2026 en la biblioteca de la Facultad de Educación, UCM.

En varias consultas en Internet encontré infinidad de referencias al documento (imágenes 6 y 7) en páginas de todo tipo, reproducido en diferentes formatos con un contenido idéntico o con pequeñas diferencias en español o inglés. Sin entrar en más detalles, al menos decir que algunas señalan su falsedad y otras todo lo contrario, extendiéndose en muchos casos en los comentarios más diversos.

Imagen 6. Ejemplo en inglés.



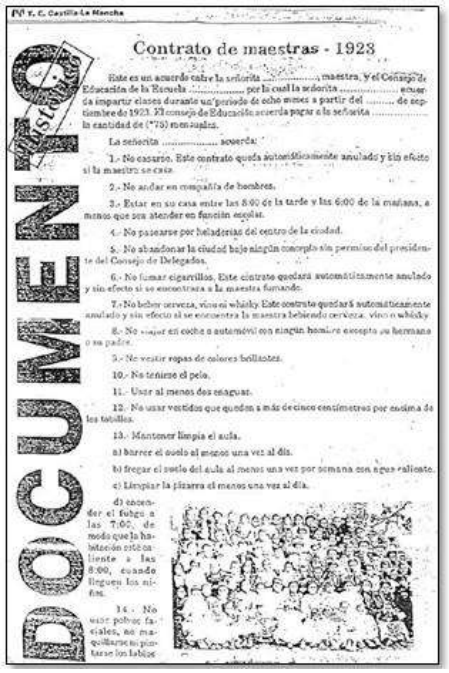
Teachers Contract, Term 1923

This is an agreement between Miss _____ teacher, and the Board of Education of the _____ School, whereby Miss _____ agrees to teach in the _____ School for a period of eight months, beginning September 1, 1923. The Board of Education agrees to pay Miss _____ the sum of $75 per month. Miss _____ agrees:

1. Not to get married. This contract becomes null and void immediately if the teacher marries.
2. Not to keep company with men.
3. To be at home between the hours of 8 pm and 6 am unless in attendance at school functions.
4. Not to loiter in downtown ice-cream stores.
5. Not to leave town at any time without the permission of the Chairman of the Board of Trustees.
6. Not to smoke cigarettes. This contract becomes null and void immediately if the teacher is found smoking.
7. Not to drink beer, wine or whiskey. This contract becomes null and void immediately if the teacher is found drinking beer, wine or whiskey.
8. Not to ride in a carriage or automobile with any man except her brother or father.
9. Not to dress in bright colors.
10. Not to dye her hair.
11. To wear at least two petticoats.
12. Not to wear dresses more than two inches above the ankle.
13. To keep the schoolroom clean:
    A. To sweep the classroom floor at least once daily.
    B. To scrub the classroom floor with hot water and soap at least once weekly.
    C. To clean the blackboard at least once daily.
    D. To start the fire at 7:00 am so the room will be warm at 8:00 am when the children arrive.

Fuente: https://www.pilarjerico.com/historia-del-trabajo-contrato-de-maestra-en-1923 (consultada en 2022).

Imagen 7. Ejemplo en español.



DOCUMENTO

Contrato de maestras - 1923

Fuente: J. L. Pastor. Revista Española de Educación Física y Deportes núm. 391, octubre-diciembre 2010.

Según una de las referencias, parece que existe una versión en inglés, mencionada como documento falso, en un boletín de 1995 de la New Brunswick Teachers' Association. Sin embargo, a pesar de los intentos realizados para contactar con esta asociación, hasta el momento no he conseguido ninguna respuesta que permita ampliar esa información.

Una referencia significativa es la mención que Michael W. Apple hace al documento en su libro *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación* (1989, Paidós, p. 79), pero resulta singular que, tras reproducir textualmente el documento completo, el autor no hace ningún comentario sobre el mismo. Aunque conozco personalmente al profesor Apple, tampoco he conseguido contactar con él para conocer su punto de vista.

Por último, en 2024 realizó en el MCE unas prácticas Kenna Dixon, participante de un programa del IES para estudiantes norteamericanas (IES ABROAD: Institute for the International Education of Students). Como parte de sus tareas hizo una primera aproximación a través de Internet a un censo de museos de historia de la educación en Estados Unidos. Documentó veinticuatro museos y uno de los resultados interesantes de ese trabajo fue que entre las fotografías de la web del museo de la Eastham Historical Society (Rhode Island, EE.UU.), aparecía un documento de *Reglas para profesores de 1872* (Imágenes 8 y 9). Enviamos un correo electrónico y contestaron casi de inmediato diciendo que, precisamente a partir de nuestra consulta, habían confirmado en la página web Snopes.com[6] que

[6] Desde 1994 Snopes investiga leyendas urbanas y otras informaciones de dudoso origen sobre folclore. En estos momentos es quizás una de las páginas web más consultada sobre estos temas. Según se puede ver en dicha página, el texto de *Rules for teachers de 1872* se ha reproducido en multitud de libros y revistas y muchos museos exhiben copias del mismo, asegurando que proceden de su entorno cercano. (https://www.snopes.com/fact-check/rules-for-teachers-1872/ consultada en 2026).

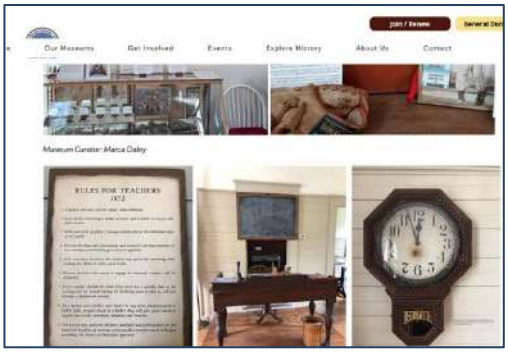
su texto era falso. Lo curioso aquí es que en las consultas a la web del museo en 2026 no apreciamos ninguna referencia a la falsificación.

Según Scopes la primera vez que apareció este texto fue en 1959 en un artículo del diario *Redlands Daily Facts* de Redland (California), que lo atribuye a un tal Winifred Northrup, director de un colegio en Manhattan. Sin embargo, según indican "todos los intentos para localizar los orígenes del documento acaban inevitablemente con fotocopias u hojas impresas de origen indeterminado y sospechosamente envejecidas", algo parecido a lo que ocurre con nuestro documento.

Imagen 8. Edificio del Schoolhouse Museum de la Eastham Historical Society: fotografía de la página web.



Imagen 9. Detalle de la página web del museo con fotografías de diversos objetos, entre los que se pueden ver las *Rules for teachers.*



Fuente: https://www.easthamhistoricalsociety.org/1869-schoolhouse-museum (consultada en 2026).

Sobre el propio contenido de estas reglas (Imagen 10), aun aceptando que son falsas, podemos mencionar que incluye detalles sobre obligaciones profesionales; que se refiere de forma explícita y en apartados diferentes a maestros y a maestras; y que las normas de conducta personal son muy similares a las del documento del MCE.

Imagen 10. Rules for teachers, 1872.

1. Teachers each day will fill lamps, clean chimneys.

2. Each teacher will bring a bucket of water and a scuttle of coal for the daily session.

3. Make your pens carefully. You whittle nibs to the individual taste of the pupils.

4. Men teachers may take one evening each week for courting purposes, or two evenings a week if they go to church regularly.

5. After ten hours in school, the teachers may spend the remaining time reading the Bible or other good books.

6. Women teachers who marry or engage in unseemly conduct will be dismissed.

7. Every teacher should lay aside from each pay a goodly sum of his earnings for his benefit during his declining years so that he will not become a burden on society.

8. Any teacher who smokes, uses liquor in any form, frequents pool or public halls, or gets shaved in a barber shop will give good reason to suspect his worth, intention, integrity and honest.

9. The teacher who performs his labor faithfully and without fault for five years will be given an increase of twenty cents per week in his pay, providing the Board of Education approves.

Fuente. https://www.snopes.com/fact-check/rules-for-teachers-1872// (consultada en 2026).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presencia de falsificaciones en los museos es habitual y algunas referencias citan que hasta el 15% de las obras de arte exhibidas pueden ser falsas (Valero, 2023). Aun teniendo en cuenta que se refieren al patrimonio artístico, se puede decir que estamos ante una situación si no normal, al menos normalizada, lo que una vez más apoya la necesidad de reflexionar siempre desde una mirada crítica.

Al mismo tiempo las falsificaciones pueden ser un indicador importante de los valores propios de su entorno (Heinich, 2010, p. 7). Igualmente, la construcción de imaginarios colectivos precisa la invención de textos y rituales y en muchos casos las falsificaciones logran incluirse como auténticas porque crean una ilusión de "realidad convincente" (Rosell, 2015, p. 6).

Sobre el contenido del documento del MCE decir que se centra en comportamientos personales más que en requisitos profesionales, algo que referido al contexto español no debería extrañar, como señalaba Consuelo Flecha:

Si nos atenemos a lo que aparece en la mayor parte de las obras que hemos consultado, tenemos que afirmar que las que ejercían eran miradas más desde su condición de mujeres que de maestras; la primera siempre prevalecía. Y como a la población femenina correspondía, se valoraba en ellas su humildad, su modestia, su sencillez, su prudencia en las palabras, y se censuraba su jovialidad, el gusto por la comida y por pintarse, su capacidad de mandar, su desenvoltura y hasta su alegría, exagerando estas últimas manifestaciones cuando se daban en algún grado, (Flecha, 1997, p. 216).

La autenticidad de un objeto se puede probar rastreando de forma concluyente su origen o bien contrastando su naturaleza o contenido, incluso la credibilidad de los propietarios (Heinich, 2010, p. 14), y aunque pudieran plantearse dudas, en nuestro caso nada apunta en esa dirección.

Por último, la exhibición de piezas falsas, debidamente identificadas, es una práctica habitual que atiende objetivos pedagógicos (Podgorny, 2014, p. 25). Un ejemplo de estos objetos que pueden contribuir a la tradición inventada es la vara de maestro que se exhibe en el MCE, una reproducción que procede del Museo Comenius de Praga (Imágenes 11 y 12).

Imagen 11. Vara de maestro en las estanterías del MCE, al lado de objetos reales.



Fuente: MCE, fotografía del autor, 2026.

Imagen 12. Detalle de la vara de maestro donde se ve el sello del Museo Comenius.



Fuente: MCE, fotografía del autor, 2026.

CONCLUSIÓN

Las falsificaciones, presentes de forma habitual en muchos museos, se pueden considerar una respuesta de la sociedad ante cualquier objeto o tema que despertó interés en su momento y serían así de hecho un producto cultural.

Aunque no hayamos encontrado una prueba definitiva de autenticidad, ni tampoco realmente de falsificación, podemos decir que el documento de contratación es un pastiche, entendiendo como tal una imitación que utiliza elementos característicos de la realidad, modificándolos para dar la impresión de ser una creación independiente.

Los museos pedagógicos ofrecen un relato de la historia de la educación a través de los objetos que exponen y cuando se trata de falsificaciones, sin despreciar su valor museístico y patrimonial, hay que prestar atención a las posibles adiciones inspiradas en imaginarios del pasado para no contribuir a crear tradiciones inventadas.

REFERENCIAS

Flecha, C. (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de la Educación*, nº 16, pp. 199-222.

Heinich, N. (2010). La falsificación como reveladora de la autenticidad. *Revista de Occidente*, nº 345, pp 5-26.

Podgorny, I. (2014). Sobre la constitución de los objetos etnológicos en los inicios del siglo xx: museos, falsificaciones y ciencia. *Museología e interdisciplinaridade*, Vol III, nº 5, pp. 21-35.

Rey Tapia, J del. (2023). Ediciones Morata, presencia de un proyecto editorial familiar en la cultura académica española del siglo XX. *Historia de la Educación*, nº 42, pp 273-306. Universidad de Salamanca. DOI: 10.1420/hedu202342.

Rosell García, M. (2013). La forja de la cultura española, un enfoque multidisciplinar. *Revista de Occidente*, nº 410-411, pp 5-13.

Santiesteban, A. y del Rey Tapia, J. (2022). Memoria, cultura escolar y patrimonio audiovisual: una experiencia virtual del Museo M. B. Cossío en tiempos de confinamiento. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, nº 39, pp. 183-211. DOI: 10.2436/20.3009.01.278

Valero Collantes, A. C. (2023) El mercado del arte, las falsificaciones y la propiedad Intelectual. *Tax legal advisory review,* nº 4, pp. 32-34.

Arte y Ciencia. Una mirada educativa distinta

Art and Science. A different educational perspective

JOSÉ ANTONIO MAÑAS VALLE
Museo Andaluz de la Educación
https://orcid.org/0009-0007-8274-3092

MANUEL LÓPEZ MESTANZA
Museo Andaluz de la Educación
https://orcid.org/0000-0002-7617-9313

Resumen

El objetivo de esta aportación es presentar un proyecto de investigación del MAE (Museo Andaluz de la Educación) sobre la historia, funciones y valor educativo de determinadas obras pictóricas ubicadas en Museos de Arte a nivel mundial y su relación con la Ciencia y la Tecnología.

Palabras clave: arte, educación, cultura material, ciencias, humanidades.

Abstract

The objective of this contribution is to present a research project of the MAE (Andalusian Museum of Education) on the history, functions and educational value of certain pictorial works located in Art Museums worldwide and their relationship with Science and Technology.

Keywords: art, education, material culture, sciences, humanities.

INTRODUCCIÓN

Quizás por formación académica o por deformación profesional casi siempre que una persona formada en alguna de las ramas de la ciencia visita un museo de arte acaba sin querer escudriñando las obras maestras expuestas buscando en ellas algún aspecto científico o técnico.

No nos referimos a las técnicas pictóricas empleadas en su realización o a los materiales usados por el artista. Es otra mirada. Nos sorprende como la pintura se mejora a sí misma uniendo su actividad al progreso de las Ciencias. Mantenemos que los Museos de Arte pueden ser también unos magníficos "laboratorios de investigación".

Se busca en las pinturas colgadas en las paredes de las pinacotecas, ya sean óleos, acuarelas, acrílicos, ... algún aspecto que tenga que ver con fenómenos físicos o químicos, con la tecnología histórica, o con los avances científicos acaecidos en la época en la que se crearon esas piezas de arte.

Es divertido, educativo y te ayuda a agudizar los sentidos. Es como jugar a la búsqueda del tesoro, aquello con lo que nos entreteníamos de pequeños. Se trata de repa-

sar concienzudamente cada obra intentando encontrar en ellas un matiz, una señal, un mensaje de la Ciencia.

Se trabaja "esa mirada educativa especial" a los lienzos. Se repasan obras de las más famosas pinacotecas mundiales encontrando aspectos relacionados con el estudio de la mecánica clásica, el vapor, el vacío, el magnetismo, la electricidad y el electromagnetismo. También el estudio de la luz, el calor, la termología, y los cambios de temperatura, los fluidos, el sonido, los cohetes, la medida del tiempo, los microscopios y telescopios. Y sin duda el estudio de la Química, entre otras ramas científicas y técnicas.

Imagen 1. Interior del Museo del Louvre (París).



Fuente: Tomada de https://www.luytengallery.com (Recuperada de URL).

En la cultura moderna la ciencia y el arte se han convertido en disciplinas completamente separadas, antagónicas. Nuestra sociedad ha fomentado sistemas de conocimiento y educación que segmentan el saber en porciones discretas que tienen más que ver con las necesidades utilitarias de las administraciones que con la verdadera naturaleza del saber. Esta separación conceptual entre arte/ciencia es relativamente reciente. Se consolida en el siglo XVII, cuando la ciencia se diferencia como tal de las otras disciplinas. El Arte, las "bellas artes", se diferencia del trabajo "artesano" en el siglo XVIII. Sin embargo, no hay nada en la naturaleza propia de la ciencia o del arte que aconseje tratarlos como realidades radicalmente diferenciadas (Fernández Navarro, 2023).

Cuando se visitan las salas de las más importantes pinacotecas, en especial en Europa, llegamos a saturarnos de tanta belleza, historia, imaginación, calidad y perfección. Más tarde reflexionamos sobre las imágenes en nuestra memoria. Sin duda si dedicamos unos momentos a meditar bajo esta nueva mirada encontraremos aspectos de la Ciencia en muchos de ellos. Más o menos oculta. Más o menos evidente. Arte y Ciencia, Ciencia y Arte. Dos mundos que a priori nos podrían parecer opuestos. Uno imaginativo, sin muchas normas, basado en la personalidad e historia de cada artista. El otro metódico, con reglas, medidas, tiempos. Con formación reglada y metódica para sus actores. Pero sin duda unidos por la creatividad, la sensibilidad y el esfuerzo de las personas que crearon

cada obra. Ya sean lienzos que nos deleitan y emocionan al observarlos, o piezas industriales, instrumentos científicos o mecanismos que nos hacen la vida más fácil al usarlos.

Esta investigación desea ser un apoyo al arte y su vínculo con la ciencia. Un campo al que se debería prestar más atención. Se trata de acercar a nuestros jóvenes una visión distinta al patrimonio cultural, artístico y científico, que debemos aspirar a conservar (García & Mayoni, 2013).

DESARROLLO

Comencemos con unas pocas pinceladas de historia. A lo largo del Renacimiento se inició el coleccionismo moderno. Se puso en marcha la clasificación y ordenación de objetos variopintos, “curiosidades”, actividades que resultaron imprescindibles para, posteriormente, iniciar el estudio científico en las primeras áreas relacionadas “naturalmente” con la Biología y la Geología. Más tarde con la Astronomía, las Matemáticas y la Física se superará ampliamente en esta etapa histórica la visión clásica.

Surgidos en esta época histórica, justo cuando se ponía el énfasis en la búsqueda del conocimiento y en los descubrimientos, estos "cuartos de maravillas" (también conocidos como “Cabinets de Curiosités” en Francia, “Wunderkammern” en Alemania y Austria, “Cabinets of Curiosities” o “Wonder Chambers” en Inglaterra, “Kunstkammer” en Dinamarca, o "gabinete de curiosidades", "gabinete de arte y maravilla" o "sala de rarezas" en España), reunidos por burgueses, nobles y reyes, se convirtieron en lugares donde admirar desde animales exóticos a antiguas piezas arqueológicas, autómatas o incluso las mejores obras de arte.

Gracias a los “coleccionistas de curiosidades” se crea un mercado pujante de mercaderes de estos objetos fascinantes para el público general del momento, sus invitados, y en especial el de las familias más acaudaladas y nobles (léase las cortes europeas). Entre unos y otros vemos como las Ciencias se introducen en la sociedad. Sabemos que el XVII es el siglo de la revolución científica y la pintura lo va a poner de manifiesto.

Hoy día, afortunadamente, su legado se encuentra en los mejores museos de Historia Natural, de Ciencias o de Tecnología de todo el mundo (Bertomeu Sánchez *et al.*, 2011; García Belmar *et al.*, 2002; Simón Castell *et al.*, 2002). Obras bajo una “mirada especial”. Intentaremos describir esa “mirada” en algunos lienzos.

Pongamos que estamos delante del cuadro *El último viaje del «Temerario»,* título breve con el que se conoce el cuadro *The Fighting Temeraire tugged to her last berth to be broken up, 1838* («El combativo *Temerario* siendo remolcado a su último fondeadero para ser desmantelado, 1838»), del pintor romántico británico Joseph Mallord William Turner.

Imagen 2. Interior de la National Gallery (Londres).



Fuente: Tomada de https://www.economist.com (Recuperada de URL).

Pintado en óleo sobre tela en 1839 se halla expuesto en la **National Gallery** de **Londres** (Reino Unido). Se muestra uno de los primeros remolcadores a **vapor** arrastrando un barco de vela hacia el desguace.

Esta imagen nos acerca al conocimiento de la nueva forma de generar energía y trabajo que llevaría a la revolución industrial posterior. A diferencia de otros pintores de la época, que despreciaban la industrialización y no veían en el progreso industrial temas merecedores de tratamiento pictórico, Turner admiraba la técnica moderna.

Otra obra maestra del arte británico con un mensaje científico es ***Experimento con un pájaro en una bomba de aire*** (*An Experiment on a Bird in the Air Pump*). Realizado por el inglés **Joseph Wright de Derby**. Óleo sobre lienzo. Pintada en 1768. Propiedad desde 1863 de la **National Gallery. Londres (Reino Unido).**

Esta obra se apartó de convenciones pictóricas previas, representando un tema científico de forma reverente, algo que en aquel momento estaba reservado exclusivamente a obras con connotaciones históricas o religiosas.

En esa época, su autor se empecinó con la representación artística tanto de la Revolución Industrial como de los avances científicos realizados durante la Ilustración, lo cual se debe a que realizaba sus creaciones principalmente en su ciudad natal, Derby, que era uno de los centros de la Revolución industrial. Aparece el estudio del **vacío**. Un gran misterio hasta los trabajos de Torricelli y Pascal.

Imagen 3. Interior del Museo del Prado (Madrid).



Fuente: Tomada de https://www.traveler.es (Recuperada de URL).

Para resumir de forma metódica, ordenada, y transmitir la idea exacta de lo que pretendemos mostrar, se adjunta un cuadro sinóptico donde se enumeran diversas áreas de la física y la química, obras representativas seleccionadas, sus autores y el museo donde se encuentran expuestas. Proponemos a los lectores/as que tengan esa "mirada científica" en las áreas y cuadros incluidos.

Tabla 1. Física y obras de referencia.

Área de la Física	Obra	Autor	Museo
Mecánica Clásica	***El niño de la peonza***	Jean Siméon Chardin	**Museo del Louvre. París.** (Francia)
Mecánica Clásica	***El Balancín***	Francisco de Goya y Lucientes	**Museo de Arte. Filadelfia.** (EE.UU.)
Vapor	***El último viaje del «Temerario»***	Joseph Mallord William Turner	**National Gallery. Londres.** (Reino Unido)
Vapor	***Lluvia, vapor y velocidad. El gran ferrocarril del Oeste***	Joseph Mallord William Turner	**National Gallery. Londres.** (Reino Unido)
Vacío	***Experimento con un pájaro en una bomba de aire***	Joseph Wright de Derby	**National Gallery. Londres.** (Reino Unido)
Vacío	***Experimento neumático***	Charles Amedee Philippe van Loo	**National Gallery. Londres.** (Reino Unido)

Área de la Física	Obra	Autor	Museo
Magnetismo, Electricidad y Electromagnetismo	***La máquina de Van Marum***	Wybrand Hendriks	**Museo Teylers. Haarlem.** (Países Bajos)
Magnetismo, Electricidad y Electromagnetismo	***Electricidad: frascos condensadores, un generador electrostático y un jarrón con flores***	Paul Lelong	**Wellcome Collection. Science Museum. Londres.** (Reino Unido)
Magnetismo, Electricidad y Electromagnetismo	***Electrical Experiment***	Charles Amedee Philippe van Loo	**State Museum Arkhangelskoye Estate**. **Moscú.** (Rusia)
Magnetismo, Electricidad y Electromagnetismo	***Oil painting of the interior of an apothecary's shop, United***	Edmund Bristowe	**Wellcome Collection. Science Museum. Londres.** (Reino Unido)
Luz	***Landscape with rainbow***	Peter Paul Rubens	**Museo de l'Ermitage. Saint Petersbourg.** (Rusia)
Luz	***Sir Isaac Newton***	Jean-Léon Huens	**Colección privada**
Calor y Temperatura	***La fragua de Vulcano***	Diego Velázquez	**Museo del Prado. Madrid.** (España)
Calor y Temperatura	***Ascenso de un globo en presencia del rey Carlos IV y de su Corte***	Antonio Carnicero	**Museo de Bellas Artes. Bilbao.** (España)
Fluidos	***Niños inflando una vejiga***	Francisco de Goya y Lucientes	**Museo del Prado. Madrid.** (España)
Fluidos	***Chicos en la playa***	Joaquín Sorolla	**Museo del Prado. Madrid.** (España)
Sonido	***Fantasía sobre Fausto***	Mariano Fortuny y Marsal	**Museo del Prado. Madrid.** (España)
Sonido	***El sentido del oído***	Jan Brueghel el Viejo y Peter Paul Rubens	**Museo del Prado. Madrid.** (España)
Cohetes	***El cohete***	Julio Romero de Torres	**Museo Julio Romero de Torres. Córdoba.** (España)
Cohetes	***Nocturno en negro y dorado: Cohete cayendo***	James Whistler	**Detroit Institute of Arts. Detroit.** (EE.UU.)

Área de la Física	Obra	Autor	Museo
Tiempo	***El Tiempo y las viejas***	Francisco de Goya y Lucientes	**Palais des Beaux-Arts. Lille.** (Francia)
Tiempo	***La Verdad, el Tiempo y la Historia***	Francisco de Goya y Lucientes	**Museo Nacional. Estocolmo** (Suecia)
Tiempo	***La persistencia de la memoria***	Salvador Dalí	**MoMA. Nueva York.** (EE.UU.)
Tiempo	***Reloj blando en el momento de la primera explosión***	Salvador Dalí	**Museo Dalí. Figueras.** (España)
Instrumental	***The Microscope***	Robert Walter Weir	**Yale University Art Gallery**. (EE.UU.)
Instrumental	***Discovering the Telescope***	Edouard Ender	**Colección privada**

Fuente: Elaboración propia.

Ahora acerquémonos al estudio de la **Química**. Multitud de obras pictóricas nos muestran a personajes trabajando entre probetas, alambiques, hornillos y crisoles, mejunjes diversos y artilugios de todo tipo. En la primera vemos el trabajo en equipo del matrimonio **Lavoisier** (en una de las pocas representaciones históricas del papel de la mujer en la carrera científica).

Tabla 2. Química y obras de referencia.

Química	***Retrato de Antoine Lavoisier y su esposa***	Jacques-Louis David	**Museo Metropolitano de Arte. Nueva York.** (EE.UU.)
Química	***El alquimista***	David Teniers	**Museo del Prado. Madrid.** (España)

Fuente: Elaboración propia.

Con estas referencias podríamos realizar visitas virtuales a estas increíbles obras del patrimonio mundial, cuando no sean posibles las presenciales, y disfrutar con los aspectos de la Ciencia que contienen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuando como turistas visitamos las numerosas salas de las más importantes pinacotecas, y en especial las más cercanas en Europa, siempre llenas de obras de arte, llegamos quizás a saturarnos de tanta belleza, historia, imaginación, calidad y perfección.

En esos momentos, quizás abrumados por el choque intenso de tanta información, quedamos bloqueados. Más tarde, si no pudimos hacerlo en directo, es hora de reflexionar sobre lo vivido. Sobre las imágenes en nuestra memoria. Sin duda si dedicamos unos momentos a meditar bajo esta nueva mirada encontraremos aspectos de la Ciencia en muchos de ellos. Más o menos oculta. Más o menos evidente. Arte y Ciencia, Ciencia y Arte.

Dos mundos que a priori nos podrían parecer opuestos. Uno imaginativo, sin muchas normas, basado en la personalidad e historia de cada artista. El otro metódico, con reglas, medidas, tiempos. Con formación reglada y sistema para sus actores.

Pero que sin duda están unidos por la creatividad, la sensibilidad y el esfuerzo de las personas que crearon cada obra. Ya sean lienzos que nos deleitan y emocionan al observarlos, o piezas industriales, instrumentos científicos o mecanismos que nos hacen la vida más fácil al usarlos.

CONCLUSIÓN

Para finalizar una reflexión. Pensamos que la civilización es memoria. La memoria de los hombres y las mujeres es una tarea acumulativa de milenios que viene determinada por la experiencia y el pensamiento.

Desde el recuerdo de las canciones de cuna en la infancia, susurradas desde muy cerca por nuestro ser más querido en la noche, hasta las vivencias y aventuras cuando jóvenes recordar para uno mismo y para los demás es algo que el ser humano ha intentado alcanzar para desde el origen de la Historia.

Y esta tarea es tan crucial que el hombre, sabedor de su mortalidad, ha vivido desde siempre con la preocupación de dejar sus fragmentos en todos los lugares posibles. En pinturas rupestres, arcos de triunfo, catedrales, pergaminos, monedas, cartas, novelas, fotografías, grafitis y, cómo no, en museos maravillosos y diversos. Pero, sin duda en especial en todas las representaciones del arte clásico, la escultura y la pintura.

Para un defensor de la conservación del patrimonio educativo, la correa de transmisión más hermosa que el hombre ha sido capaz de idear para conservar esa valiosa memoria es la escuela. Su meta se ha mantenido fija desde sus orígenes.

En el MAE intentamos mantener vivo el conocimiento y la historia de todas las personas que nos precedieron en la tarea de educar, intentando transmitir con rigor y diversidad a los más jóvenes (que llegan con una fuerza, curiosidad y vida asombrosa) los mensajes de la cultura, de las humanidades y de las ciencias (Mañas Valle & López Mestanza, 2021, 2022; Mañas Valle *et al.*, 2024).

Somos tan sólo un eslabón más en esa cadena de pensamiento que se transmite a través de los siglos de persona a persona, ampliado, mejorado y quizás más complejo. Y este trabajo concreto quiere ser un grano de arena en apoyo al arte y su vínculo con la ciencia. Un campo al que se debería prestar más atención.

Evidentemente personas mucho más ilustradas y preparadas que nosotros han tratado esta temática antes. Especialistas en arte, en sesudas conferencias en los mejores museos del orbe. Se trata sólo de acercar a nuestros jóvenes una visión distinta al patrimonio cultural, artístico y científico, que debemos aspirar a conservar.

Imágenes 4 y 5. Interior del Museo Andaluz de la Educación (MAE). Alhaurín de la Torre (Málaga).





Fuente: Elaboración propia.

Como docentes que somos, o fuimos alguna vez, es nuestra misión despejar esta nueva mirada a los más jóvenes, tal como el maestro en el lienzo ***"Escuela de pueblo en 1848"*** de **Albert Anker** en el **Museo de Arte de Basilea (Suiza)** enseñaba a mirar el mundo a sus discípulos.

REFERENCIAS

Bertomeu Sánchez, J. R., Cuenca Lorente, M., García Belmar, A., & Simón Castell, J. (2011). Las colecciones de instrumentos científicos de los institutos de enseñanza secundaria del siglo XIX en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 30,* 167-193. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3908470

Fernández Navarro, G. (2023). El arduo empeño de definir a los museos. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, (86), 11-13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9080475

García Belmar, A., Bertomeu Sánchez, J. R., & Simón Castell, J. (2002). Los orígenes de la colección de instrumentos científicos de la Universitat de València. En J. R. Bertomeu Sánchez & A. García Belmar (Eds.), *Abriendo las cajas negras: Colección de instrumentos científicos de la Universitat de València* (pp. 219-244). Universitat de València, 2002. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5413108

García, S. V., & Mayoni, M. G. (2013). Las colecciones de enseñanza científica como fuentes para la historia de la ciencia. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos: (REFA)*, *4,* 110-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10033401

Mañas Valle, J. A., & López Mestanza, M. (2021). La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación. *Cabás*, *26*, 235-248. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298807

Mañas Valle, J. A., & López Mestanza, M. (2022). Dando "voz" a los instrumentos científicos históricos. *Cabás*, *28,* 113-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8833722

Mañas Valle, J. A., & López Mestanza, M. (2024). La ciencia que cambió el mundo. En G. Parra Nieto, A. Gómez Gonçalves, J. Cruz Rodríguez, D. Caballero Franco & J. M. Lucas (Eds.), *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo.* (pp. 836-852). Ediciones Universidad de Salamanca, 2024. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=9867765

Simón Castell, J., Sendra Mocholí, C., Bertomeu Sánchez, J. R., & García Belmar, A. (2002). Instrumentos para la enseñanza: La colección de la Escuela Universitaria de Magisterio. En J. R. Bertomeu Sánchez & A. García Belmar (Coords.), *Abriendo las cajas negras: Colección de instrumentos científicos de la Universitat de València* (pp. 337-365). Universitat de València, 2002. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5413177

Infancia y educación en el siglo XIX: una propuesta de aprendizaje a través de los museos y su patrimonio

Childhood and education in the 19th Century: A learning proposal through museums and their heritage

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA

Universidad de Málaga

https://orcid.org/0000-0002-8535-9738

VICTORIA E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ

Universidad de Málaga

https://orcid.org/0009-0009-0904-074X

Resumen

Los museos ofrecen acceso directo a objetos, documentos y obras que permiten una conexión tangible del pasado educativo. En Historia de la Educación, los elementos materiales acercan a los alumnos a distintos periodos y temas, como el trabajo infantil, la educación femenina o las desigualdades sociales. Esta propuesta utiliza dos pinturas del siglo XIX —*Chicos jugando a las cartas* y *La nena obrera*— para reflexionar sobre la infancia, el género y la clase social. A través de una serie de preguntas y de la investigación en grupos, el alumnado contextualiza ambas obras, compara infancias y profundiza en los cambios educativos.

Palabras clave: historia de la educación, museos, enseñanza-aprendizaje, infancia.

Abstract

Museums offer direct access to objects, documents, and artworks that provide a tangible connection to the educational past. In the History of Education, material elements bring students closer to different periods and themes, such as child labor, women's education, or social inequalities. This proposal uses two nineteenth-century paintings —*Chicos jugando a las cartas* and *La nena obrera*— to reflect on childhood, gender, and social class. Through a series of questions and group research, students contextualize both works, compare childhoods, and deepen their understanding of educational change.

Keywords: history of education, museums, teaching-learning, childhood.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen museos de diferentes tipos (de ciencias, arte, etnográfico, pedagógicos, naturales, arqueológicos, etc.) que ofrecen a docentes y estudiantes acceso directo a documentos originales, objetos históricos y espacios significativos, permitiendo una conexión tangible y concreta con el pasado educativo a todo tipo de públi-

cos[1]. En el caso de la Historia de la Educación, una obra de arte, un objeto, un vestido u otros elementos considerados como inmateriales (canciones, refranes, danzas…) acercan a los estudiantes al conocimiento de un periodo de nuestra historia (educación e infancia en el siglo XVIII, XIX…) y de diversos temas educativos (trabajo infantil y educación, educación de la mujer, situación de las personas con discapacidad, escuela rural, diferencia de clases sociales, ciencia, metodología…).

No es necesario que estas obras u objetos representen un tema educativo, pues ante una obra que solo represente el retrato de un niño se puede reflexionar sobre cómo era su vida, su educación, su familia, su ocio…, y ello desencadenar en una búsqueda que, si bien puede presentar dificultades a la hora de encontrar información exacta sobre ese personaje, sí puede llevar al alumno a conocer cómo era la educación y contexto general en la que vivió. Por tanto, en esta comunicación se va a presentar una propuesta que gira en torno a museos y su patrimonio como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Educación, más concretamente de la situación de la infancia y de su derecho a la educación.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La definición de museo del ICOM (2022) concibe estas instituciones como espacios permanentes, sin ánimo de lucro, al servicio de la sociedad, encargados de investigar, conservar, interpretar y exhibir su patrimonio. Su misión incluye educar, investigar, difundir y generar experiencias significativas. En base a esto, se puede afirmar que la museología y el patrimonio están relacionados (Hernández Hernández, 2023, p. 285), considerando el patrimonio como "un conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente" (Domingo *et al.*, 2013, p. 12). A través de ellos, los museos pretenden mostrar el cambio de diferentes objetos, vestimenta, personas, máquinas, obras de arte, etc., en las diferentes etapas o siglos en los que se divide la historia. También se puede analizar dicha pieza desde el contexto en el que fue creada, pasando de una parte más general de la historia a una más específica.

Ambos aspectos pueden ser utilizados desde la Historia de la Educación para su enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, ver el cambio en la representación de diferentes oficios en las obras de arte o de diferentes objetos utilizados en el trabajo nos puede llevar a cómo era su enseñanza y cómo esta ha evolucionado a lo largo del tiempo. Sin embargo, no todo puede ser válido para el estudio de la Historia de la Educación y la necesidad de establecer un criterio para su elección adquiere gran importancia, así como el apoyo en otras fuentes primarias y secundarias y la correcta formulación de preguntas para poder reconstruir el contexto histórico y social de cada objeto (Sanchidrián Blanco, 2005).

Estos objetos, considerados tradicionalmente como patrimonio material y que se han conservado en los museos, conforman tanto la identidad individual y colectiva (Fontal, 2003; Navajas Corral y Fernández Fernández, 2019); pues se produce una relación entre las personas y los bienes (materiales y/o inmateriales) (Fontal, 2013). Sin embargo, si nos centramos en el patrimonio de los museos, estos objetos "han sido activados y elegidos

[1] Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto HUM-387-G-FEDER.

por los grupos sociales dominantes y, por tanto, legitiman y refuerzan una visión de nuestro pasado y de la realidad muy restrictiva de lo que somos" (Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios, 2024, p. 173), haciendo que el visitante tenga una visión del pasado sesgada. Si se aborda este aspecto desde la Historia de la Educación se puede apreciar la invisibilidad de la mujer y cómo ha sido relegada al ámbito del hogar, privándola de educación y de otros derechos.

Atendiendo a todo ello, es relevante hablar en este capítulo de la Educación Patrimonial, una disciplina reciente que se puede aplicar en la Historia de la Educación como una forma de conocer todos los temas que engloba este ámbito a través de los objetos y piezas contenidos en los museos (pedagógicos, escolares y de otro tipo), así como de otro tipo de patrimonio como los edificios, los propios objetos guardados por las familias o los testimonios, canciones, refranes, etc.

> Hemos pasado de considerar el patrimonio como un conjunto de bienes -preferentemente materiales e inmateriales más tardíamente-, que tienen un valor intrínseco e inherente (fundamentalmente histórico, artístico o cultural), a considerar que los bienes ni tienen ni dejan de tener valor, sino que es exclusivamente el ser humano quien se lo atribuye cuando y como quiere, sabe, prefiere o puede. Es la educación patrimonial, precisamente, la disciplina que influye en ese querer (voluntad), saber (conocimiento y capacidad) y poder (agencia de acción, capacidad, posibilidad) (Fontal Merillas, 2025, p. 56).

El patrimonio sufrió un distanciamiento de las personas debido a los intereses económicos y turísticos y a ser visto como una fuente de riqueza; como consecuencia, se dio más valor a lo estético e histórico que al reconocimiento social, perdiendo las comunidades el control (y su propio vínculo) sobre él en favor de esos intereses. La educación patrimonial nace para solucionar este hecho, ya que busca re-humanizar el patrimonio o, en otras palabras, conectar a las personas con el patrimonio y así favorecer dicha identidad individual y colectiva (Fontal Merillas, 2025).

HISTORIA DE LA INFANCIA Y MUSEOS: PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La situación y concepción de la infancia ha cambiado mucho a lo largo de la historia. Diversos autores destacan que no fue hasta el siglo XVIII cuando empieza a establecerse el concepto de infancia que conocemos actualmente (diferenciación con el mundo adulto, así como una mayor importancia a su cuidado, educación y a los sentimientos y afectos, aunque variará según las clases sociales), aunque este no se consolidó hasta el siglo XX (Dávila Balsera y Naya Garmendia, 2001; Hinojosa I Fayes y Martínez Álvarez, 2005).

Sin embargo, este nacimiento del «concepto de infancia» es criticado, ya que siempre ha habido niños y esta etapa no fue «descubierta» a partir del siglo XVIII ni implica que antes no se proporcionara afecto ni los cuidados que necesitaban por parte de las familias (Garnier, 2022), aunque esto solía suceder en ambientes culturales y socioeconómicos favorables. De esta forma se puede afirmar que «[…] los conceptos y prácticas en torno a la crianza, educación y representación son una construcción cultural» (Alcubierre Moya, 2018, p. 23). Sí es cierto que fue a partir de este siglo cuando sucedieron una serie de transformaciones políticas, económicas y sociales que hicieron posible el acceso a

más poder adquisitivo y de sensibilidad por un sector más amplio de la población y, como consecuencia, pudieron dar a sus hijos e hijas una educación, protección, cuidado y atenciones más cercanas a lo que conocemos en la actualidad (Cobo Delgado, 2021). Aunque fue un proceso lento, pero continuo.

La propuesta que se plantea está pensada para la asignatura «Historia de la Escuela» del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, pero puede ser utilizada o adaptada a otras asignaturas. Esta tiene como objetivo conocer cómo era la educación y la situación de la infancia en el siglo XIX. Otro objetivo es que el alumnado sea consciente de que en la historia no hay una sola infancia, sino tantas como realidades había en ese momento como sucede en la actualidad. Debido a ello se han escogido dos obras de arte muy diferentes para esta propuesta: *Chicos jugando a las cartas* de Rafael Romero Barros (1876-1877) que se encuentra en el Museo Bellas Artes de Córdoba; y *La nena obrera* de Joan Planella Rodríguez (1882) ubicado en el Museo d'Història de Catalunya. El primero representa a los hijos del pintor jugando a las cartas, mientras que la segunda muestra a una niña trabajando en la industria textil. Dos escenas muy diferentes que muestran dos realidades de la infancia española del siglo XIX.

Una vez mostradas, se pregunta al alumnado qué ven, qué les sugieren dichas imágenes, qué representan, si ambas escenas se pueden considerar de actualidad, qué saben sobre el trabajo infantil, y qué conocen sobre el acceso de los niños a la educación. Estas preguntas son un ejemplo de cómo iniciar la actividad, pero pueden plantearse tantas preguntas como respuestas vaya dando el alumnado y debates y/o reflexiones se generen. A continuación, se plantea la actividad que consiste en, por grupos de cuatro alumnos, conocer la historia de ambas obras y del contexto en el que se enmarca, para luego dar respuestas a una serie de preguntas que permitan indagar sobre la educación y el trabajo infantil en el siglo XIX, poniendo el foco en el género y en la clase social:

- ¿Cuáles fueron los avances realizados en el siglo XIX hacia la escolarización obligatoria?
- ¿Cuándo se promulgó la primera Ley que estableció la estructura del sistema educativo español? ¿Qué establecía dicha Ley?
- ¿Qué papel desempeñaban el Estado y la Iglesia en materia educativa?
- ¿Cómo era la situación educativa de la infancia? ¿Iban todos los niños y niñas a la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo era la situación profesional de los docentes?
- ¿Qué sucedió durante el sexenio revolucionario y el final del siglo XIX? ¿Hubo mejoras o se produjo una etapa de estancamiento en materia educativa y en la situación de la infancia?

También se pedirá que cada grupo busque otras dos obras, objetos, textos, juguetes, etc.[2], vinculados con la infancia del siglo XIX, debiendo justificar por qué los han seleccionado y su contexto. El fin de esta parte es crear un museo propio sobre la infancia en el siglo XIX y que pueda ser expuesto y explicado por los estudiantes a los visitantes que acudan a él: breve explicación de la obra, por qué se ha seleccionado y se desarrollará

2 Estos pueden encontrarse en museos de Málaga o de otros lugares, objetos guardados por sus familias, página web del Boletín Oficial del Estado…

un tema en concreto de la educación o la situación de la infancia en el siglo XIX. Otra opción, en el caso de que no pueda ser explicado en directo, sería la de grabar audios explicativos a los que se pueda acceder con un código QR.

CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos pretendido ofrecer reflexiones y una propuesta en torno a la Historia de la Educación de la infancia, mostrando desde diferentes perspectivas cómo el patrimonio de los museos de toda índole puede ser utilizado para apoyar, ejemplificar y desarrollar la docencia en el ámbito histórico-educativo, con el objetivo de que el alumnado vaya más allá de las obras, buscando conocer el contexto y la situación de la infancia en un periodo concreto de nuestra historia para luego continuar profundizando en los cambios educativos del siglo XX y poder compararlo con la educación del siglo XXI. No obstante, esta propuesta se puede adaptar a cualquier temática histórico-educativa, abriendo los museos, la educación patrimonial, el arte, los objetos y las trayectorias personales a la divulgación y enseñanza de la Historia de la Educación.

REFERENCIAS

Alcubierre, B. (2018). Niños de nadie: usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico. Iberoamericana Vervuert.

Cobo Delgado, G. (2021). La niñez y su representación en la España del siglo XVIII. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Dávila, P. y Naya, L.M. (2001). Infancia y educación: aproximación teórica e histórica. En V. Llorent Bedman (Coord.), Derechos y Educación de niños y niñas: un enfoque multicultural (p. 435). Universidad de Sevilla.

Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15106C

Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Ediciones TREA.

Fontal, O. (2013). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. TREA.

Fontal, O. (2025). La educación patrimonial centrada en los vínculos como educación en valores. Revista PH, (114), 54-71. https://doi.org/10.33349/2025.114.5744

Garnier, P. (2022). Philippe Ariès: entre la historia y la filosofía social y el conocimiento común de los niños. Infancias Imágenes, 21(1), 112-123. DOI: 10.14483/16579089.19739

Hernández Hernández, F. (2023). Museos y patrimonios en el siglo XXI. Teorías y metodologías de acción. Complutum, 34(Núm. Especial), 283-29. https://dx.doi.org/10.5209/cmpl.85247

Hinojosa, I.; Fayes, P. y Martínez Álvarez, O. (2005). “El rey de la casa”: la importancia del niño en la vida familiar en el cambio de los siglos XIX – XX. Una aproximación desde la imagen pictórica. En P. Dávila y L.M. Naya (Coords.), La infancia en la historia: espacios y representaciones (II) (pp. 117-130). Espacio Universitario/EREIN.

International Council of Museums (ICOM). (24 de agosto de 2022). Definición de museo. https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/

Navajas, O. y Fernández Fernández, J. (2019). La gestión patrimonial desde la responsabilidad social. PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 17(2), 285-298. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.020

Ponsoda, S. y Lucas, L. (2024). "Una mirada al patrimoni": una acción educativa en el museo. Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo, (31), 172–185. https://doi.org/10.1387/cabas.26217

Sanchidrián, C. (2005). Cultura material e historia de la infancia. Propuestas de análisis de imágenes. En P. Dávila y L.M. Naya (Coords.), La infancia en la historia: espacios y representaciones (II) (pp. 154-165). Espacio Universitario/EREIN.

Los museos y la historia de la educación: una relación por reforzar

Museums and the history of education: A relationship to be strengthened

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga
https:/orcid.org/0000-0003-4208-2182

MÓNICA TORRES SÁNCHEZ
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0002-8626-8512

Resumen

Este capítulo se enmarca en el proyecto "La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020)" (PPRO-HUM387-G-2023) que pretende identificar y analizar iniciativas diversas que, desde finales del siglo XX, han contribuido a patrimonializar la educación y a hacer visible su pasado ante públicos no exclusivamente académicos. Aunque en las últimas décadas se ha consolidado el interés por los museos y por la materialidad de la escuela, una de nuestras primeras conclusiones es la necesidad de articular iniciativas de conservación y musealización del patrimonio y las prácticas de investigación y de enseñanza en el sistema escolar y en otros ámbitos.

Palabras clave: historia pública de la educación, museos y educación, patrimonio educativo, historia de la educación, aprendizaje basado en objetos.

Abstract

This chapter is part of the project 'The Public History of Education in Andalusia (1990-2020)' (PPRO-HUM387-G-2023), which aims to identify and analyse various initiatives that, since the end of the 20th century, have contributed to the heritage of education and made its past visible to audiences beyond the academic sphere. Although interest in museums and the materiality of schools has grown in recent decades, one of our initial conclusions is the need to coordinate initiatives for the conservation and museumisation of heritage and research and teaching practices in the school system and other areas.

Keywords: public history of education, museum education, educational heritage, history of education, object-based learning

INTRODUCCIÓN

La relación entre los museos y la historia de la educación, incluyendo tanto los museos específicamente educativos como los de arte, ciencia, etnografía o historia, es un campo aun insuficientemente explorado. Los museos pueden convertirse en espacios

privilegiados para investigar, enseñar y comunicar la historia conectando así los procesos escolares con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se inscriben. El modo en que nos acercamos a los objetos —las preguntas que formulamos, los marcos conceptuales que adoptamos y las narrativas que construimos— es lo que convierte un pupitre, un cuadro de historia, una maqueta de una ciudad o un instrumento científico en fuente para la historia de la educación (o de la medicina, del arte o de la arquitectura).

En este sentido, la historia de la educación encuentra en los museos un espacio para la exploración, el descubrimiento, la transmisión y la divulgación de saberes que permiten articular el vínculo entre pasado y presente educativos. La noción de historia pública de la educación resulta especialmente útil para pensar esta relación, pues subraya la importancia de la interacción entre especialistas y públicos diversos. La historia pública de la educación no es solo un nuevo campo temático, sino también una forma diferente de hacer historia, más atenta a los dispositivos de mediación, a los lenguajes expositivos y a la participación de la ciudadanía en la producción de narrativas sobre el pasado educativo (Bandini, 2023 y 2024).

Este trabajo se enmarca en ese giro hacia la historia pública de la educación y forma parte de un proyecto más amplio de investigación titulado “La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020): Mostrando recursos y experiencias” (PPRO-HUM387-G-2023). Este proyecto tiene entre sus objetivos identificar, analizar y poner en relación iniciativas diversas —museos, exposiciones, centros de interpretación, archivos escolares, proyectos comunitarios— que, desde finales del siglo XX, han contribuido a patrimonializar la educación y a hacer visible su pasado ante públicos no exclusivamente académicos. Dentro de este marco, un seminario celebrado en la Universidad de Málaga el 12 de mayo de 2025 sobre “Historia Pública y educación en los museos” reunió a especialistas en historia de la educación, profesionales de museos y docentes en torno a la pregunta de cómo investigar y enseñar a través de estas instituciones.

A partir de ese contexto se propone una aproximación teórica y práctica a la relación entre museos y educación, se plantean posibilidades didácticas de los museos malagueños y de determinados centros educativos históricos y se proponen líneas de intervención para la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la educación a partir de objetos. Finalmente, se apunta la necesidad de reforzar la colaboración entre profesionales de la educación y de los museos para consolidar su rol como instituciones educativas.

MARCO TEÓRICO: PATRIMONIO EDUCATIVO, HISTORIA PÚBLICA Y PEDAGOGÍA MUSEÍSTICA

El campo de la Historia cultural proliferó en Europa a partir de los años sesenta, en sintonía con movimientos similares en la Sociología y la Antropología y ha tenido su lógica repercusión en la historia de la educación donde “el giro material invita a los investigadores a incluir cuestiones relativas a las temporalidades heterogéneas que se condensan en los artefactos y a prestarle atención a las múltiples posibilidades que ellos abren” (Dussel, 2019, p. 20). Este giro historiográfico se acompañó, como es bien sabido, de la creación de museos de historia de la educación, colecciones universitarias y exposiciones temporales

que, además de preservar, buscan activar ese patrimonio como recurso para la investigación y la educación (Hermann, Braster y Pozo, 2022). Este giro, unido al giro educativo que se produjo en los museos (González García, 2019), ha abierto un campo educativo de enormes proporciones (Ferreras Marcos, 2024 y Luna y Ibáñez-Echevarría, 2020).

El concepto de patrimonio educativo remite no solo a los objetos materiales, sino también a los saberes, prácticas, normas, representaciones y memorias que se han sedimentado en las instituciones de enseñanza (Sanchidrián, 2013).

En este contexto, los museos actúan como dispositivos que recogen, ordenan y exhiben este patrimonio, y que lo ponen en relación con públicos diversos. La operación de trasladar un objeto desde su contexto de uso (el aula, el despacho, el patio escolar) al espacio expositivo implica una relectura que le da otro significado. Para la historia de la educación, la cuestión clave es cómo aprovechar esta operación de musealización para profundizar en el análisis crítico del pasado escolar y sus implicaciones en el presente (Comas y Pozo, 2025).

Además del giro material, el concepto de historia pública ha cambiado la historia de la educación, o quizá habría que decir que ha subrayado determinados enfoques y propuestas que se venían desarrollando sin estar bajo ese marco teórico. Entendemos por historia pública la forma de trabajo histórico que se desarrolla en interacción estrecha con públicos no académicos, que se despliega en espacios múltiples (libros y revistas especializadas, pero también en museos, medios de comunicación, etc.) y que concede una atención particular a los lenguajes y a la participación de distintos actores sociales en la construcción de las narrativas sobre el pasado. Un ejemplo de este interés es la creación en la ISCHE de un SWG sobre Historia pública de la educación (Bandini *et al.* 2023).

En los últimos años, los grupos y redes internacionales dedicados a la historia pública de la educación han subrayado el potencial de los museos para ensayar nuevas formas de comunicación histórica, más visuales, narrativas e interactivas.

El vínculo entre museos y educación se ha estudiado de forma sistemática bajo el rótulo de pedagogía museística, que designa tanto un ámbito de investigación como un conjunto de prácticas orientadas a aprovechar el potencial formativo de los museos que se caracterizan por ofrecer entornos de aprendizaje abiertos, donde los visitantes son autónomos para construir sus itinerarios, establecer conexiones personales con los objetos y participar en actividades de observación, diálogo e interpretación. Este carácter experiencial y multimodal del aprendizaje en museos los convierte en contextos particularmente fértiles para el desarrollo de propuestas didácticas centradas en la indagación y en el contacto directo con las fuentes (Milovanov *et al.*, 2017).

La clave reside en articular adecuadamente los recursos museísticos con objetivos de aprendizaje claros, actividades de preparación y de seguimiento, y mecanismos de evaluación formativa, como ha sido estudiado con relación a la enseñanza de las ciencias (Tran, 2006 y Suárez Calaf, 2021). La interacción con objetos originales —frente a meras reproducciones digitales o descripciones textuales— añade una dimensión sensorial y emocional que favorece la construcción de significados. Esta aproximación permite, además, abordar contenidos abstractos —como las políticas educativas, las reformas curriculares o las ideologías pedagógicas— a partir de objetos como un reglamento escolar, un manual de urbanidad o un mapa (Filipchuk, 2021).

Este proyecto entiende los museos como espacios de mediación y de participación, y ve las propuestas educativas como dispositivos que pueden contribuir a una comprensión más rica, crítica e inclusiva del pasado.

OBJETIVOS Y LÍNEAS DE TRABAJO

Los objetivos del proyecto responden a necesidades detectadas en la práctica docente y museística. El primer objetivo del estudio era conocer y sistematizar los principales debates, avances y desafíos que plantea la tarea de investigar y enseñar historia de la educación en contextos museísticos. Trabajar con objetos musealizados implica considerar la selección previa realizada por las instituciones, la pérdida de contexto, la posible fragmentación de las colecciones o la sobrecarga de significados simbólicos añadidos por el discurso expositivo. Investigar la historia de la educación en museos exige analizar los objetos en sí mismos y los procesos que los han transformado en patrimonio (Comas y Meda, 2024 y Comas y Pozo, 2025).

En el plano de la enseñanza, los museos se han consolidado como recursos habituales para el trabajo escolar en diversas áreas (López y Alcaide, 2011), y hay numerosos proyectos de colaboración entre universidades, museos y centros escolares a la vez que crece la sensibilidad hacia la dimensión pública de la historia; sin embargo, persisten desafíos importantes como la falta de espacios de formación conjunta para profesionales de la educación y de los museos, la ausencia de ciertos temas o la tendencia a tratar la escuela como un tema nostálgico, ligado a un pasado idealizado o criticado, estereotipado, más que como objeto de análisis crítico. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/55574

El segundo objetivo es analizar las bases pedagógicas que permiten emplear objetos museísticos para el conocimiento de la realidad. El objeto museístico es un “problema” o una “pregunta” más que una “respuesta”. Proponemos utilizar no sólo objetos escolares sino otros objetos presentes en otros museos. Desde una perspectiva histórico-educativa, el análisis de ciertos objetos museísticos favorece una comprensión más compleja de la escolarización como experiencia social, incorporando dimensiones como el cuerpo, el espacio, el tiempo escolar y la materialidad de la enseñanza. Así mismo, el uso de objetos presentes en museos no pedagógicos facilita el salir de la historia de la educación formal y ofrecer pinceladas de educación familiar, concepciones de la infancia, roles, juego, etc.

Un objetivo importante para el proyecto es explorar las posibilidades educativas de los museos malagueños en general, y también de los institutos históricos (Gaona y Martiricos) y colegios (Prácticas n.º 1 y Bergamín). Los centros educativos históricos son, en sí mismos, museos vivos de la educación. Integrar estos centros en itinerarios urbanos de historia de la educación permite al alumnado descubrir que la historia de la escuela está inscrita en su entorno.

Por otra parte, Málaga cuenta con muchos y variados museos y esta riqueza permite conectar la experiencia escolar con otros ámbitos de la vida social y cultural. Así, un museo de arte puede servir para trabajar los modos en que la escuela ha sido representada en la pintura y la escultura, las imágenes de la infancia que han circulado socialmente y un museo etnográfico puede ofrecer materiales para pensar la educación no formal o la transmisión intergeneracional de oficios. La clave está en adoptar un punto de vista educativo que permita releer las colecciones existentes a la luz de nuevas preguntas.

Al concebir los museos y los centros docentes como una "aula expandida", las fronteras entre educación formal y no formal se difuminan, se podrían programar no visitas aisladas, sino integradas en proyectos de mayor alcance, con actividades de preparación previa (lecturas, análisis de fuentes, elaboración de hipótesis), de aprovechamiento durante la visita (toma de notas, fotografías, observaciones) y de trabajo posterior (redacción de informes, debates) (Marín Tovar, 2019). Esto permitiría abordar cuestiones nucleares en los currículos actuales como democracia, ciudadanía, derechos humanos, igualdad de género o diversidad cultural.

CONCLUSIÓN

El trabajo realizado hasta ahora, revisiones bibliográficas, contactos con los departamentos de educación de diversos museos, permite afirmar que la relación entre museos, educación e historia constituye todavía un campo en construcción, con un potencial notable tanto en el plano historiográfico como en el pedagógico y el ciudadano. Aunque en las últimas décadas se ha consolidado el interés por los museos y por la materialidad de la escuela, este interés no siempre se ha traducido en propuestas didácticas sistemáticas que aprovechen de manera específica el valor formativo de sus objetos y la capacidad de los museos para implicar a la sociedad llegando a grupos ya organizados, grupos escolares, grupos de mayores, asociaciones…, pero sin convertirse, en general, en agentes de historia pública. Por eso, una de las primeras conclusiones de este trabajo es la necesidad de profundizar en la articulación entre las iniciativas de conservación y musealización del patrimonio y las prácticas de investigación y de enseñanza en el sistema escolar y en otros ámbitos.

En este sentido, el marco de la historia pública es especialmente fértil ya que implica desplazar el foco desde la producción de conocimiento académico hacia los modos en que ese conocimiento circula, se discute y llega a la sociedad. Desde esta perspectiva, la colaboración entre historiadores de la educación, docentes, profesionales de los museos y comunidades locales es necesaria para construir narrativas complejas, plurales y reflexivas sobre la educación.

REFERENCIAS

Bandini, G. (2023). *Public History of Education. A Brief Introduction*. Firenze University Press. https://books.fupress.com/catalogue/public-history-of-education-a-brief-introduction/14128

Bandini, G. (Ed.) (2024). *Public History in Teacher Education. A Dialogue with Many Voices*. Firenze University Press. https://media.fupress.com/files/pdf/24/15092/43165

Bandini, G., Braster, S., Comas, F. y Roberts, S. (Convenors) (2023-2025). *ISCHE, Standing Working Group, SWG Public Histories of Education (2023 – 2028).* https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/public-histories-of-education-2023-2028/

Comas Rubí, F. y Pozo Andrés, M. del M. del (2025). Presència pública i compromís social de la història de l'educació. Passat, present i futur. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 45, 9–16. https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/154693

Comas Rubí, F. y Pozo Andrés, M. del M. del (2025). Més enllà de l'Acadèmia: el compromís social i cívic dels historiadors de l'educació a Espanya. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 45, 165–195. https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/154280

Comas Rubí, F. y Meda, J. (Eds.). (2024). *Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions.* [Special issue]. *History of Education and Children's Literature: HECL, XIX*(1). https://www.torrossa.com/en/resources/an/5802257

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. Educar em Revista, 76, 13-29. https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776

Herman, F., Braster, S. y Pozo Andrés, M. del M. del (Eds.). (2022). Exhibiting the past: *Public histories of education*. De Gruyter Oldenbourg. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/61091

Ferreras Marcos, R. (2024). *Una historia de la educación en los museos (I)*. Consultado 23 noviembre 2025 https://www.educathyssen.org/centro-estudios/educacion-museos/historia-educacion-museos-i

Filipchuk, N. (2021). Impact of Museum Pedagogy on Educational Environment. En M. Oliinyk, O. Clipa y M. Stawiak-Ososińska (Eds.), *Trends and Prospects of the Education System and Educators' Professional Training Development* (pp. 119-135). Lumen Publishing House. https://doi.org/10.18662/978-1-910129-28-9.ch008

González-García, R. (2019). The educational turn of art as a tool for social transformation in the new museums of the 21st Century. *Eikón / Imago, 8,* 199–216. https://doi.org/10.5209/eiko.73434.

López, E. y Alcaide Suárez, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles. Mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso López, E. Alcaide Suárez y N. Antúnez del Cero (Coords.), *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-30). Fundación Telefónica y Editorial Ariel. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=482078

Luna U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. Arte, *Individuo y Sociedad, 32*(3), 641-659. https://doi.org/10.5209/aris.64869

Marín Tovar, C. (2019). Educar para mirar. La importancia de preparar la visita a un museo. *Eikón / Imago*, *14*, 217-236. https://revistas.ucm.es/index.php/EIKO/issue/view/3701

Milovanov, K.Y., Nikitina, E.Y., Sokolova, N.L. y Sergeyeva, M.G. (2017). The creative potential of museum pedagogy within the modern society. *Revista Espacios, 38*(40), 27. https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p27.pdf

Sanchidrián Blanco, C. (2013). *La historia cultural de la educación: Entre cambios y continuidades*. SPICUM.

Suárez Suárez M. Á., Calaf Masachs R., Gutiérrez Berciano S. y Urbano Contreras A. (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: hacia la profesionalización del educador de museos. *Revista Complutense de Educación*, *32*(4), 515-524. https://doi.org/10.5209/rced.70725

Tran, L. U. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education, 91*(2), 278-297. https://doi.org/10.1002/sce.20193

El estudio del patrimonio histórico-educativo como factor de renovación historiográfica: el caso italiano (2000-2025)

The study of historical-educational heritage as a factor in historiographical renewal: the Italian case (2000-2025)

JURI MEDA

Università degli Studi di Macerata
https://orcid.org/0000-0003-0054-3622

Resumen

El artículo reflexiona sobre el papel del historiador de la educación en la conservación y valorización del patrimonio histórico-educativo. Aunque no se trata de una tarea tradicional, el análisis de los objetos escolares amplía las posibilidades de investigación, sobre todo para el estudio de las prácticas, los rituales y la vida cotidiana en la escuela. Esos objectos permiten reconstruir experiencias concretas, emociones y aspectos implícitos de la educación que son difíciles de reconstruir mediante el uso de otros tipos de fuentes. La puesta en valor de este patrimonio permite, por tanto, una comprensión más directa y completa del pasado educativo, orientando nuevas perspectivas historiográficas.

Palabras clave: historia de la educación, historiografía, patrimonio histórico-educativo, objetos escolares, Italia.

Abstract

The article reflects on the role of the historian of education in the preservation and enhancement of the historical-educational heritage. Although this is not a traditional task, the analysis of school artefacts broadens the scope of research, particularly for the study of practices, rituals and everyday life in schools. These objects make it possible to reconstruct specific experiences, emotions and implicit aspects of education that are difficult to reconstruct using other types of sources. The promotion of this heritage therefore allows for a more direct and comprehensive understanding of the educational past, opening up new historiographical perspectives.

Keywords: history of education, historiography, educational heritage, school artefacts, Italy.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el patrimonio histórico-educativo son bastante recientes en Italia. Descienden genéticamente de la experiencia historiográfica española anterior, iniciada entre finales de los años 1990 y principios de los 2000 por Julio Luis Berrio, Agustín Escolano Benito, Antonio Viñao Frago y una larga serie de historiadores y historiadoras españoles que decidieron dedicar sus investigaciones a la cultura material de la escuela y que crearon las condiciones, en 2004, para el nacimiento de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE).

A esa innovadora experiencia —de hecho— a partir de la década siguiente, comenzaron a interesarse cada vez más los historiadores de la educación italianos, que ya desde principios de los años Noventa habían iniciado un proceso de profunda renovación historiográfica para despojarse definitivamente de la tradicional inclinación hacia la historia de las ideas pedagógicas y las doctrinas filosóficas sobre la educación, a la que se oponía la nueva tendencia a tomar prestadas las categorías historiográficas de la historia social y la historia cultural.

DESARROLLO

Tras haber descrito brevemente los orígenes del creciente interés mostrado por la historiografía italiana hacia los objectos que forman parte del patrimonio histórico-educativo, ha llegado el momento de plantear una cuestión fundamental, ¿Por qué debería un historiador estudiar tales objetos? Para responder a esta pregunta, es necesario reflexionar detenidamente sobre el uso que los historiadores —y en particular los especializados en el estudio de la Edad Moderna y Contemporánea— hacen de las fuentes materiales.

Si —de hecho— los paleontólogos y los arqueólogos están acostumbrados a utilizar en el marco de sus investigaciones fósiles, restos naturales y humanos, joyas y manufactos (también denominados «fuentes mudas»), cuanto más se inscribe el período investigado por los historiadores en el contexto de la contemporaneidad, tanto menos se utilizan las fuentes materiales. Si esta es la tendencia, ¿por qué entonces un historiador de la educación —disciplina caracterizada hoy por una fuerte polarización temporal hacia la contemporaneidad— debería estudiar tales objetos? Y aún más: ¿cuáles son las potencialidades heurísticas de estos objetos y de qué manera pueden integrar eficazmente las demás fuentes a disposición del historiador, aportando elementos adicionales?

Consideramos que responder a esta pregunta es fundamental para despejar cualquier posible malentendido, que ya en el pasado reciente han provocado, dentro de la comunidad científica nacional, una acogida tibia de los estudios sobre el patrimonio histórico-educativo. Los más escépticos han planteado a menudo la siguiente crítica: ¿por qué un historiador debería malgastar energías en proyectos de conservación del patrimonio histórico-educativo, convirtiéndose en archivero, catalogador y/o conservador de museo, en lugar de continuar con sus propias investigaciones utilizando las fuentes escritas e impresas conservadas en los archivos y bibliotecas ya disponibles? La tarea del historiador sería, en efecto, interpretar las fuentes y no buscarlas, conservarlas o catalogarlas.

Sin embargo, la pregunta que —llegados a este punto— debe plantearse el historiador es para qué tipo de estudios son útiles las fuentes escritas e impresas ya a su disposición y de qué manera —en su caso— las fuentes conservadas en los archivos, las bibliotecas históricas y los museos escolares podrían ampliar el espectro heurístico de la historia de la educación. A esta pregunta podemos responder que los documentos, los libros y los objetos conservados en los yacimientos inexplorados del llamado «patrimonio histórico-educativo» podrían proporcionar información fundamental para el estudio de las prácticas educativas reales llevadas a cabo en el aula, así como de las costumbres y hábitos vigentes en las escuelas en una época determinada, es decir, de aquellos objetos de investigación situados en el centro del debate histórico-educativo a partir de la

conocida definición de «cultura escolar» formulada por Dominique Julia a mediados de los años noventa del siglo pasado (Julia, 1995).

Llegamos así al *quid* de la cuestión: ¿por qué conservar este patrimonio? ¿Por su evidente historicidad, por su elevado valor cultural, por su intrínseca evocatividad o en cuanto fuente histórica? Y si es en cuanto fuente, ¿para escribir qué historia? En 2007, en un volumen colectivo titulado —no por casualidad— *La cultura material de la escuela*, el historiador español Agustín Escolano Benito dio una respuesta ejemplar a esta pregunta (Escolano Benito, 2007). En su ensayo introductorio, de hecho, Escolano subrayaba cómo, en los últimos años, la historia de la educación —siguiendo la amplia influencia ejercida por la historia cultural— había intentado iniciar una nueva corriente historiográfica, dedicada al estudio de los «objetos materiales de la escuela», analizados en sus significados culturales y con el fin de comprender sus modalidades de uso, las relaciones existentes entre ellos, los actores del proceso de aprendizaje y las prácticas educativas concretas llevadas a cabo en el seno de las escuelas, así como su ubicación física en los espacios dedicados al aprendizaje escolar. Según Escolano, para no renunciar al carácter epistemológico de su propia investigación, el historiador de la educación no puede limitarse a proponer una descripción detallada de la evolución técnica y material de los objetos individuales utilizados en la escuela, sino que debe necesariamente tratar de captar la relación existente entre ellos y su contexto de producción y uso, tratando de elaborar una especie de «arqueología» de los objetos relacionada con su «genealogía».

Cuando nos preguntamos cuál es —en concreto— la utilidad del patrimonio histórico-educativo para el historiador de la educación, por lo tanto, deberíamos preguntarnos más bien para qué historia de la educación el patrimonio histórico-educativo puede constituir un recurso.

Es evidente —por ejemplo— que el patrimonio histórico-educativo puede no constituir un recurso para una historia de las ideas pedagógicas y de las teorías filosóficas sobre la educación. En cambio, puede proporcionar fuentes de valor inestimable para una historia de la didáctica y de las prácticas educativas, especialmente mediante la aplicación de métodos de análisis cuantitativo. No solo. El estudio del patrimonio histórico-educativo nos ha permitido (nos está permitiendo) recuperar esa «historia interna de la escuela» ya señalada como objeto de investigación en 1909 y en 1912 por Emilia Formìggini Santamaria en sus estudios sobre los sistemas escolares del Estado Pontificio y del Ducado de Este (Formìggini Santamaria, 1909 y 1912), y a la que en 1913 Giuseppe Manacorda dedicaría el primer volumen de su conocida *Storia della scuola in Italia*, en los que se examinaban las condiciones materiales de la enseñanza, los métodos didácticos utilizados en el aula, los hábitos educativos, la relación entre profesores y alumnos, pero también los horarios, los programas, los libros de texto en uso en las escuelas y numerosos otros elementos inherentes a la vida cotidiana de la escuela (Manacorda, 1913).

¿Por qué digo esto? Porque en el momento en que —como historiadores— se nos pide reconstruir, a través de la exposición de determinados objetos en nuestros museos universitarios, la evolución de la escuela a lo largo del tiempo, no podemos adoptar una perspectiva simplemente histórico-institucional, sino que debemos referirnos a una escuela muy real y concreta, tal y como la vivieron las numerosas personas que interactuaron con ella, a una experiencia colectiva en la multiplicidad de sus aspectos, incluidos los materiales, los emocionales, etc. En el momento en que nos enfrentamos a las cuestio-

nes heurísticas determinadas por la conservación y la valorización del patrimonio histórico-educativo, al tener que comprender para describir y utilizar correctamente los objetos materiales que caracterizaban el entorno escolar, tuvimos que reconstruir su historia e , descubriendo sus usos explícitos e implícitos, pero también las emociones que se habían estimulado en aquellos entornos, con el fin de intentar reproducirlas en los visitantes para promover en ellos un conocimiento directo, inmediato y más intuitivo del pasado escolar, también a través de recorridos museísticos inspirados en las teorías más modernas de la interpretación museística.

La manipulación del patrimonio histórico-educativo nos ha enfrentado materialmente a *habitus* educativos, prácticas punitivas, tabúes pedagógicos y rituales escolares que a menudo ocultaban simbologías complejas, definidos «parerga de las escuelas» por Symes y Meadmore (1999); en definitiva, todas aquellas cosas que trascienden las prácticas educativas habitualmente promovidas en esos contextos y de las que a menudo no queda rastro en las fuentes tradicionales.

El historiador de la educación, si desea utilizar eficazmente este tipo particular de fuentes, debe atenerse a dos reglas sencillas: la intersección de fuentes de naturaleza diferente y la hibridación de las competencias de que disponen estudiosos de diversa procedencia.

En este sentido, el potencial heurístico de los objetos escolares del pasado y la forma en que pueden integrar eficazmente las demás fuentes a disposición del historiador, proporcionándole elementos adicionales, han quedado claramente de manifiesto en las investigaciones pioneras llevadas a cabo por mi colega Marta Brunelli sobre la producción, la distribución y el uso de determinados materiales didácticos, gracias al recurso a un conjunto de fuentes que incluye —junto con los catálogos comerciales y los balances de las empresas productoras, así como los anuarios industriales— los propios objetos educativos, cuya presencia en determinadas colecciones científicas escolares permite subsanar empíricamente la ausencia de datos estadísticos cuantitativos fiables relativos a su fabricación y a su circulación efectiva e, indirectamente, también a la difusión de las prácticas didácticas para las que fueron concebidos (Brunelli, 2018).

El análisis objetivo de los objetos didácticos en busca de etiquetas comerciales superpuestas con el fin de verificar la tasa de falsificación de estos productos comerciales —así como la verificación de las fechas de incorporación de cada objeto en los inventarios en papel de los museos escolares en busca de posibles desfasajes cronológicos entre las fechas de producción de los mismos y las de su comercialización efectiva, midiendo de este modo su ciclo de vida y atestiguando indirectamente la «larga a duración» de las prácticas didácticas vinculadas a ellos—, se configuran como prácticas metodológicas extremadamente innovadoras, basadas en el «paradigma indiciario» elaborado por Carlo Ginzburg, capaces de aumentar notablemente las facultades heurísticas de los estudiosos dedicados a este tipo de investigaciones.

Estas prácticas historiográficas proporcionan indicaciones valiosas sobre cómo utilizar los bienes culturales de la escuela como fuentes materiales para una correcta reconstrucción histórica de la cultura material de la escuela del pasado, más que como objetos totémicos de culto fetichista contra los que ya había advertido Antonio Viñao Frago (2011).

La cuestión no es baladí, sobre todo si se tiene en cuenta que la deriva fetichista no es infrecuente en la producción historiográfica más reciente, la cual —al no tener en cuenta las advertencias metodológicas expresadas por los estudiosos más autorizados que se han dedicado a este tema —, tiende en algunos casos a reconstruir con minuciosidad erudita y acribia estéril la evolución histórica de los objetos didácticos individuales, perdiendo de vista el contexto histórico general y, por lo tanto, sin situar esa evolución dentro de las complejas dinámicas políticas, sociales y culturales de una sociedad determinada, de los conocimientos pedagógicos difundidos en ella, del sistema escolar vigente en ella e incluso del índice de desarrollo de sus aparatos industriales.

No obstante, no se puede dejar de destacar que tales prácticas garantizarían la consecución de resultados realmente significativos en términos estadísticos en un contexto que contemple —como ya ha recomendado también por Monica Ferrari (Ferrari, 2008) — la catalogación sistemática, según criterios unívocos, de las colecciones de objetos didácticos conservados en los fondos escolares y su plena accesibilidad, resultado hoy posible gracias al extraordinario esfuerzo realizado en los últimos cinco años por la Comisión de trabajo SIPSE sobre la catalogación de los bienes culturales de la escuela, dirigida por Francesca Pizzigoni (Brunelli y Pizzigoni, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al acercarme a las conclusiones, espero haber logrado alcanzar el objetivo de la presente comunicación, señalando las posibles aplicaciones historiográficas de fuentes hasta ahora escasamente utilizadas en el ámbito histórico-educativo. El uso de estas fuentes en las investigaciones históricas sobre la educación tiene, sin embargo, un supuesto fundamental: la historia de la educación debe estar dispuesta a revisar una vez más sus horizontes epistemológicos, a mantenerse en continua tensión historiográfica hacia el futuro. No es un reto que puedan ganar los individuos; se necesita el compromiso de toda una comunidad, cohesionada y decidida a tender un puente hacia el futuro.

REFERENCIAS

Brunelli, M. (2018). Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIXe à la première moitié du XXe siècle: premières indications et perspectives de recherche. En M. Figeac-Monthus (Ed.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours* (pp. 109-131). Honoré Champion.

Brunelli, M. y Pizzigoni, F.D. (Ed.) (2023), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*. EUM Edizioni Università di Macerata.

Escolano Benito, A. (Ed.) (2007), *La cultura material de la escuela*. CEINCE.

Ferrari, M. (2008). I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* (15), 21-26.

Formìggini Santamaria, E. (1909). *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio dal 1824 al 1870*. Formìggini.

Formìggini Santamaria, E. (1912). *L'istruzione pubblica nel Ducato Estense (1772-1860)*. Formìggini.

Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (Ed.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives* (Vol. I, pp. 353-382). «Paedagogica Historica» – Supplementary Series.

Manacorda, G. (1913). *Storia interna della scuola medioevale italiana. Dizionario geografico delle scuole italiane nel Medio Evo*. Remo Sandron.

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* V(2), 489-501.

Symes, C., Meadmore, D. (Ed.) (1999). *The Extra-ordinary School: parergonality and pedagogy*. Peter Lang.

Viñao Frago, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 141-148.

Presencia de los museos pedagógicos en la revista *Cabás* (2009-2025)

Presence of pedagogical museums in the journal Cabás (2009-2025)

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0002-8535-9738

Resumen

En las últimas décadas han proliferado los museos pedagógicos, espacios dedicados a conservar, investigar y difundir el patrimonio histórico-educativo. Vinculados a universidades y centros de investigación, este estudio analiza su presencia en la revista *Cabás* (2009-2025), destacada en el ámbito del patrimonio histórico-educativo. Se estudian 56 artículos clasificados en categorías como historia, organización, fondos o experiencias, centradas en el funcionamiento y difusión del patrimonio de los museos y no en objetos concretos. Los museos más estudiados pertenecen mayoritariamente a España, aunque también se incluyen otros países, lo que permite comparar modelos y enriquecer la conservación y difusión del patrimonio educativo.

Palabras clave: museos pedagógicos, Cabás, patrimonio histórico-educativo, historia de la educación.

Abstract

In recent decades, Pedagogical Museums have proliferated as spaces dedicated to preserving, researching, and disseminating historical-educational heritage. Linked to universities and research centres, this study examines their presence in the journal *Cabás* (2009–2025), a prominent publication in the field of historical-educational heritage. It analyzes 56 articles classified into categories such as history, organization, collections, or experiences, focusing on how museums operate and disseminate their heritage rather than on specific objects. Most of the museums studied are located in Spain, although institutions from other countries are also included, allowing for model comparison and enriching heritage preservation and dissemination.

Keywords: pedagogical museums, Cabás, historical-educational heritage, history of education.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido una proliferación de los museos pedagógicos, de la educación, de la escuela…, en España y en otros países[1]. En España, estos museos están vinculados a Universidades, Centros de Investigación u otras administraciones

[1] Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto HUM-387-G-FEDER.

como Ayuntamientos o Consejerías (Dávila Balsera y Naya Garmendia, 2025). Los Museos Pedagógicos, de Educación y de Enseñanza, conocidos como Museos Pedagógicos, son un espacio donde conservar, investigar y difundir el patrimonio histórico-educativo y la historia de la educación y de la pedagogía (Álvarez Domínguez, 2016; Rabazas Romero y Ramos Zamora, 2017). Ruiz Berrio (2006; 2010) planteaba un cambio en los museos pedagógicos al utilizar nuevas técnicas museográficas y museológicas y al adoptar una nueva concepción de la educación y de la historia de la educación. Todo ello lleva, según el autor, a nuevos planteamientos, actividades, estructuras y a un cambio en el papel de los visitantes, pues adoptan un papel más activo y protagonista.

Partiendo de todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar la presencia de los museos pedagógicos en la revista *Cabás* (2009-2025). Este análisis se pretende realizar partiendo de publicaciones que pongan el foco en la historia, fondos, experiencias, etc., realizadas por los museos pedagógicos. Por otro lado, la elección de la revista se debe a su importancia para todos los que nos dedicamos al estudio del patrimonio histórico-educativo y a su vinculación con el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa en Polanco, que desarrolla una importante labor para conservar y dar a conocer la historia de la escuela. El objetivo de *Cabás* es publicar trabajos sobre investigaciones, estudios, reflexiones y/o experiencias vinculadas con el estudio, difusión y puesta en valor del patrimonio histórico educativo (Molina Poveda y Sanchidrián Blanco, 2023).

DESARROLLO

Para realizar esta investigación se ha seguido una metodología basada en la revisión sistemática (Sánchez-Meca, 2010). Dado que el objetivo principal de este estudio es conocer qué se ha publicado en la revista *Cabás* sobre museos pedagógicos, esta metodología permite hacer un mapeo de todas aquellas investigaciones que se han publicado desde que salió a la luz el primer número de la revista en 2009 hasta el último número (34) publicado en 2025. No obstante, utilizar solo una revista puede limitar lo que se haya podido hacer y publicar en otros medios, al igual que se publiquen estudios en idioma castellano de forma predominante, lo que puede limitar la publicación de estudios. Estos aspectos, sin embargo, no invalidan los resultados, sino que contextualizan por qué se ha decidido utilizar esta revista, y es por su importancia en el ámbito del patrimonio histórico-educativo.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Conocer los tipos de investigaciones que se han realizado sobre museos pedagógicos y que han sido publicados en *Cabás*.
- Saber cuáles son las secciones de la revista donde se han dado a conocer los resultados.
- Analizar si hay algún periodo desde 2009 hasta 2025 donde haya habido un mayor auge de estos estudios.
- Conocer qué museos pedagógicos han sido más estudiados y dónde están situados.

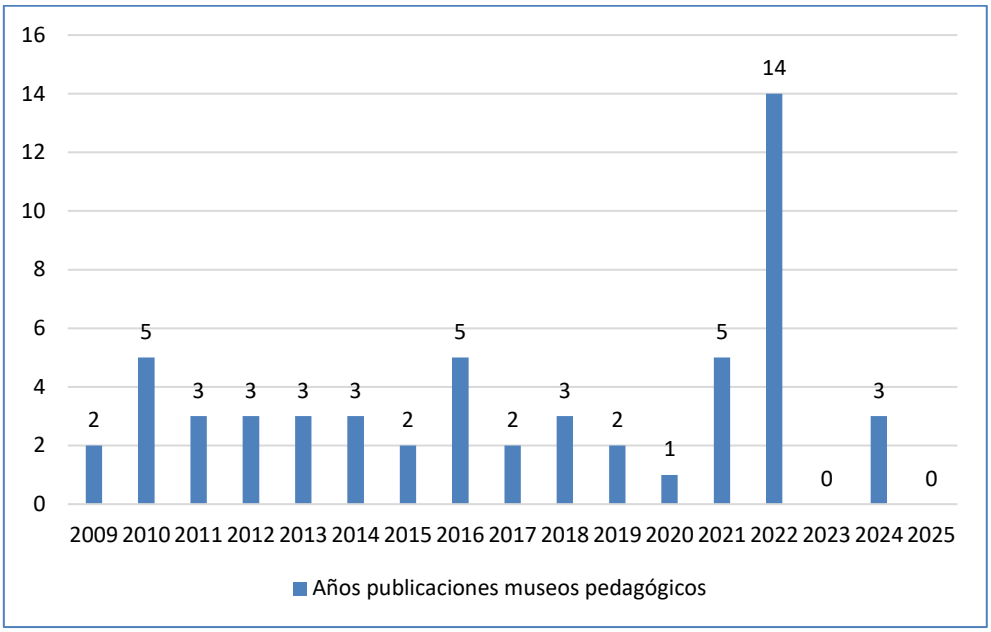
Esta investigación parte de una más amplia, por lo que hubo diferentes términos de búsqueda: «Museo»; «Museo» AND «Educación»; «Museo» AND «Escuela»; «Museo pedagógico». Esta se llevó a cabo a través del buscador de la revista *Cabás*. Los criterios de inclusión fueron: que tratase sobre museos pedagógicos y experiencias de divulgación o docencia realizadas en ellos; que el documento fuese publicado desde 2009 hasta 2025; y que estuviese publicado en una de las siguientes secciones: «Monográfico», «Artículos», «Experiencias», «Entrevista» y «Centros de Patrimonio Histórico-Educativo». Entre los criterios de exclusión destacan la repetición de artículos; que fuese una investigación sobre uno o varios objetos concretos del museo (por ejemplo: análisis de los cuadernos escolares que se encuentran en un museo); y que estuviese publicado en la sección «Reseñas bibliográficas», «Relato escolar», «Fotos con historia» o que fuese la presentación de un monográfico. Tras todo este proceso y del análisis de los documentos encontrados, la muestra final es de 56 artículos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios publicados sobre museos pedagógicos en la revista *Cabás* han tenido una periodicidad con cierta continuidad (Gráfico 1), exceptuando en 2023 y 2025 en los que no se ha publicado ningún artículo sobre esta temática y en 2020 donde solo se publicó uno. Estos datos no indican que no se haya estudiado y publicado nada sobre ellos, ya que el objetivo de este capítulo es conocer qué se ha publicado sobre los museos pedagógicos y la divulgación/difusión de sus fondos, introduciendo aquellos sobre docencia, pero no sobre investigación. Por tanto, se han excluido estudios de otro tipo de museos u objetos que se encuentran en museos pedagógicos como, por ejemplo, conocer la historia de la educación en un periodo determinado a través de unos objetos concretos (Amunarriz Iruretagoiena, 2025; Manterola Pavo, 2023); esto demuestra todo lo que pueden ofrecer los museos y que es importante señalar.

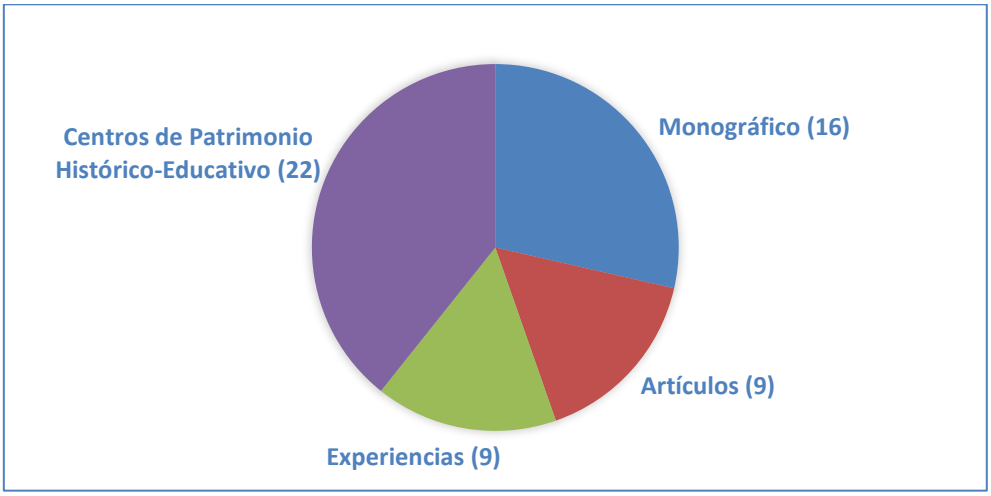
En el resto de los años se han publicado dos o más, destacando 2022 con 14 publicaciones por la elaboración de un monográfico sobre «Los museos y centros de interpretación de la educación y sus actividades formativas» (número 28, 2022). Si nos fijamos en el gráfico 2, 16 de los 56 (28,9%) artículos han sido publicados en la sección «Monográficos» de *Cabás*, siendo una de las secciones, junto con «Centros de Patrimonio Histórico-Educativo» (n=22, 39,3%), que aglutina el mayor número de documentos.

Gráfico 1. Número de estudios sobre museos pedagógicos publicados desde 2009 hasta 2025.



Fuente: Elaboración propia.

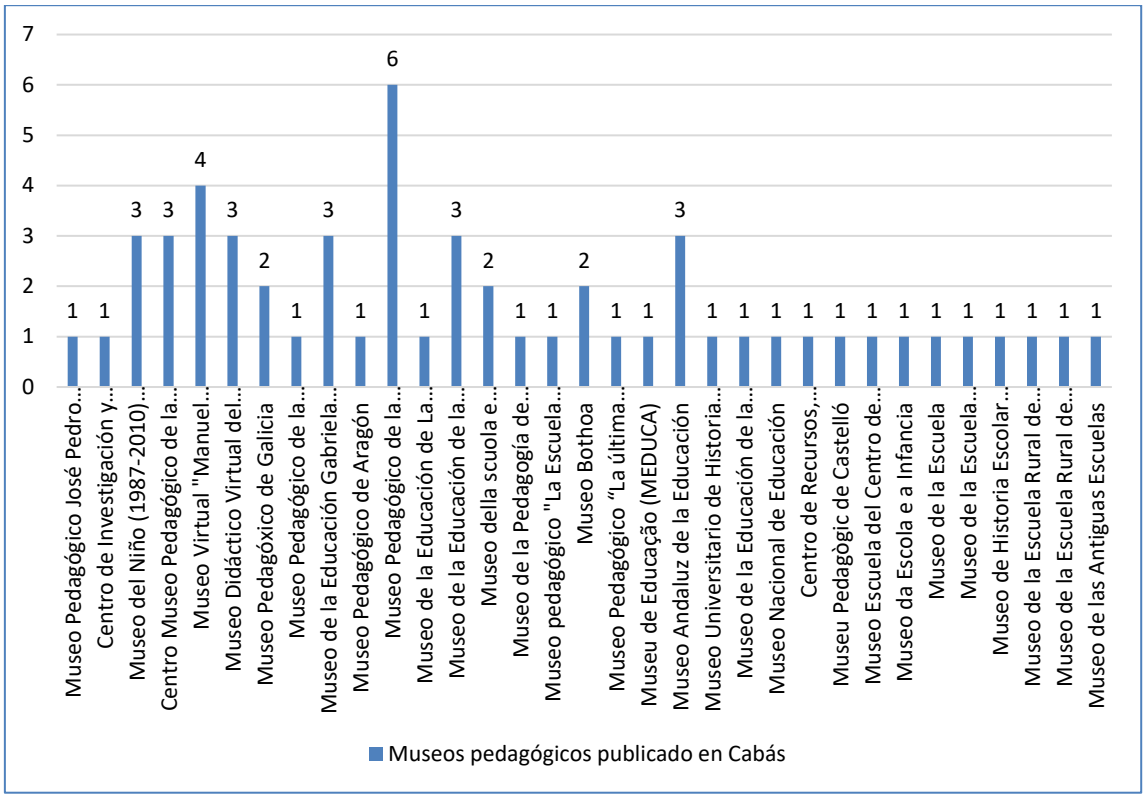
Gráfico 2. Número de estudios sobre museos pedagógicos publicados en las diferentes secciones de *Cabás*.



Fuente: Elaboración propia.

Los museos pedagógicos sobre los que más se ha investigado y publicado en *Cabás* son el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla (*n* = 6), Museo Complutense de la Educación (MCE) (también conocido como Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío») (*n* = 4), Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE), Museo Andaluz de la Educación, Museo de la Educación Gabriela Mistral y Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-la Mancha (conocido anteriormente como Museo del Niño) (*n* = 3) (Gráfico 3).

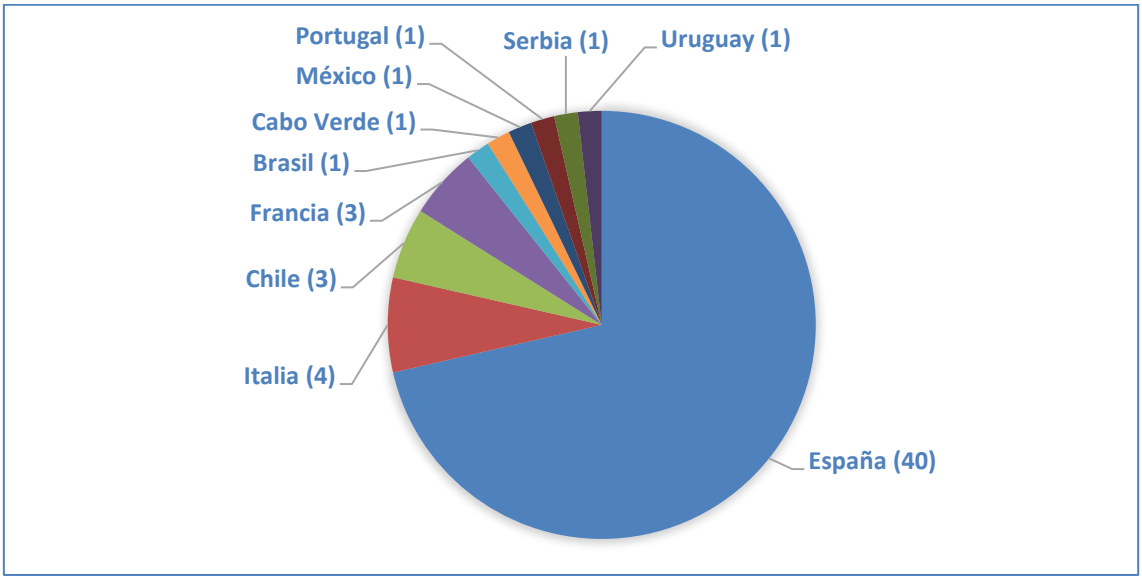
Gráfico 3. Museos pedagógicos sobre los que más se ha publicado en *Cabás*.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los países donde se ubican los museos pedagógicos estudiados y publicados en *Cabás*, el 71,4% son españoles mientras que el 28,6% son de otros países como Italia, Portugal, Serbia, Chile, México, Cabo Verde, Brasil, Uruguay y Francia. Esto permite conocer experiencias, formas de conservar, organizar y divulgar el patrimonio histórico-educativo en otros países que pueden ser importados a España, y viceversa. El conocimiento sobre lo que se realiza en otros lugares y museos, ya sea dentro o fuera de nuestras fronteras, permite a los historiadores y encargados de los museos y centros del patrimonio histórico-educativo seguir avanzando en el desarrollo de estas instituciones y en la difusión del patrimonio.

Gráfico 4. Países donde se ubican los museos pedagógicos estudiados y publicados en *Cabás*.



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, los estudios fueron clasificados en las siguientes categorías:

- Experiencias: actividades concretas que se han realizado en los museos para difundir su patrimonio entre la población o en el ámbito de la docencia.
- Historia museo: explicación de cómo se ha fundado el museo o centro de patrimonio histórico-educativo.
- Organización: esta categoría engloba cómo está organizado el museo, las actividades que realiza, las relaciones con otros centros/museos, etc.
- Fondos: se explican los fondos de los que dispone el museo.
- Proyectos: se recogen acciones realizadas por museos para aumentar su difusión, por ejemplo, los museos virtuales; o proyectos de museos que se realizaron, pero que no están vigentes, o que, en el momento en que se publicó el artículo, están esbozados para su puesta en marcha en un futuro.
- Propuesta: actividades, experiencias, museos, etc., que no se han llevado a la práctica.

Sin embargo, durante la investigación se percibió la dificultad de categorizar algunos estudios en una sola categoría, por lo que se han hecho grupos de dos y tres categorías para indicar, de forma más específica, la temática de dichos artículos; incluso se ha realizado un grupo de cuatro categorías para uno de los artículos.

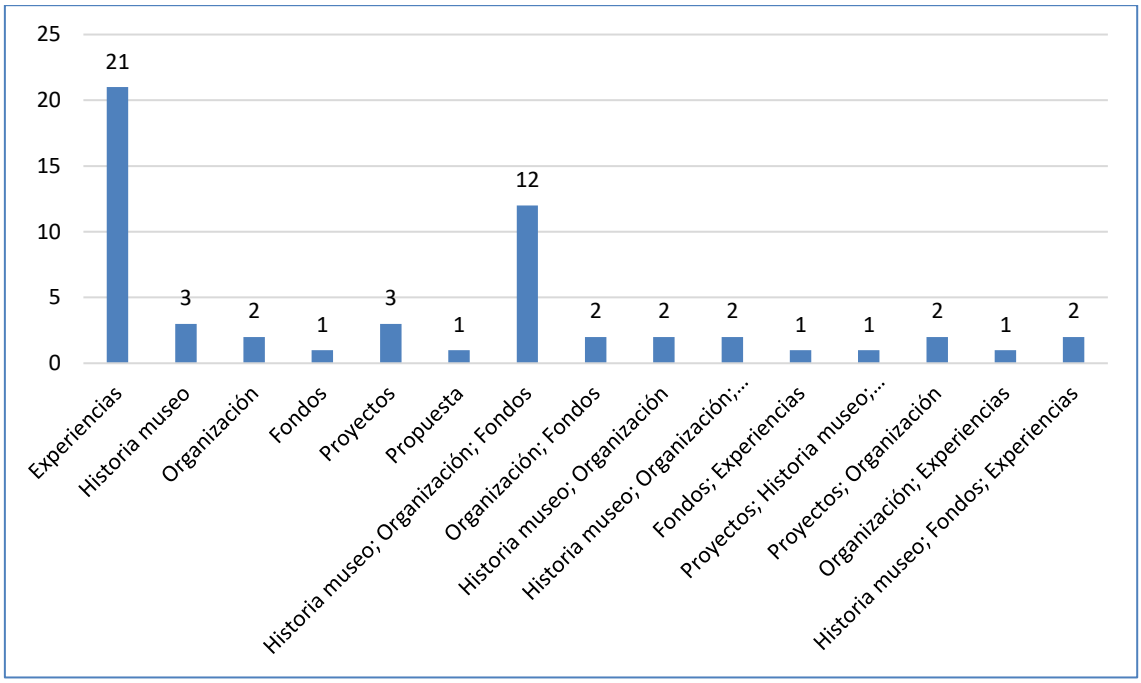
En el gráfico 5 podemos observar que la categoría con más estudios es la de «Experiencias» (37,5%) y entre ellas se pueden destacar la de De la Jara Morales (2015) al dar importancia a la infancia en la recuperación de la memoria a través del Museo de la Educación Gabriela Mistral (Chile), y el de Ortiz Moreno y Álvarez Domínguez (2016) y en él buscan recuperar los juegos y juguetes del ayer a través de un encuentro intergeneracional. Continuando con la infancia, Binet (2018) explica la actividad realizada en el

Museo Bothoa (Francia) con estudiantes para que se sumerjan en la vida de un niño en una época en concreto.

Por otro lado, Rebollo Espinosa (2015; 2016; 2021) presenta en diferentes investigaciones una serie de propuestas para trabajar la historia de la educación de la mujer a través del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Otra experiencia es presentada por Santiesteban y del Rey Tapia (2021) y consiste en utilizar el cine desde un punto de vista histórico-educativo y museístico.

La categoría de «Historia museo; Organización; Fondos» (21,4%) es donde se encuentra otra gran parte de los estudios de la muestra y todos ellos se caracterizan por hablar de la historia del museo, de cómo están organizados y de sus fondos (Almeida Aguiar y Ruano Rodríguez, 2013; Callegari, 2022; Dávila Balsera y Naya Garmendia, 2014; Fabián Llavona, 2013; Sanchidrián Blanco *et al.*, 2020).

Gráfico 5. Categorías de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

El análisis de la presencia de los museos pedagógicos en la revista *Cabás* (2009-2025) muestra la importancia que esta revista otorga a los museos pedagógicos de España, aunque también de otros países; así como el interés de los historiadores de la educación o de otros agentes vinculados con el patrimonio histórico-educativo sobre los museos pedagógicos, su difusión, creación de experiencias, etc. De esta forma, se ha podido constatar lo indicado por Ruiz Berrio de una nueva forma de hacer museografía y museología desde el ámbito de la historia de la educación, y de cómo esta continúa evolucionando. Este estudio no solo da una visión sobre los museos pedagógicos y lo que se ha investigado y publicado sobre ellos en *Cabás*, sino también de su importancia y de su

planteamiento como espacios vivos y activos de la memoria, la investigación y el aprendizaje a través del patrimonio histórico-educativo.

REFERENCIAS

Almeida Aguiar, A.S. y Ruano Rodríguez, M.C. (2013). Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria. *Cabás*, (10), 173–184. https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.65.63.001

Álvarez Domínguez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Editorial Universidad de Sevilla.

Amunarriz Iruretagoiena, I. (2025). Retratos del pasado: las fotografías de los estudiantes en las memorias escolares. *Cabás*, (33), 43–70. https://doi.org/10.1387/cabas.26892

Binet, C. (2018). El museo de Bothoa, una escuela rural de los años treinta. *Cabás*, (19), 111–115. https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.80.69.008

Callegari, C. (2022). El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad. *Cabás*, (28), 59–70. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.20.40.006

Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L.M. (2014). El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa. *Cabás*, (12), 134–144. https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.34.21.001

Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L.M. (2025). Los museos de la educación en España: un futuro para nuestro pasado. Sarmiento. *Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, *29*. https://doi.org/10.17979/srgphe.2025.29.1.13269

De la Jara Morales, I. (2015). Infancia, museo y memoria: voces insospechadas. *Cabás*, (13), 70–91. https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.82.26.001

Fabián Llavona, D. (2013). Museo de la Escuela Rural de Asturias. *Cabás*, (09), 134–144. https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.96.60.001

Manterola Pavo, P., Amunarriz Iruretagoiena, I. y Rodríguez Poza, A. (2023). Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Vasco durante el franquismo. *Cabás*, (30), 75–98. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.25.91.006

Molina Poveda, M.D. y Sanchidrián Blanco, C. (2023). Presencia de la escuela rural en Cabás (2009-2022). *Cabás*, (29), 13-32. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.12.17.003

Ortiz Moreno, J. y Álvarez Domínguez, P. (2016). Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo. *Cabás*, (15), 145–166. https://doi.org/10.35072/CABAS.2016.48.90.001

Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, *21*(53), 100–119. https://doi.org/10.1590/2236-3459/72218

Rebollo Espinosa, M.J. (2015). Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, (13), 151–159. https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.92.41.001

Rebollo Espinosa, M.J. (2016). Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española. *Cabás*, (15), 167–176. https://doi.org/10.35072/CABAS.2016.73.39.001

Rebollo Espinosa, M.J. (2021). "Nosotras hacemos ciencia". Una exposición del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US. *Cabás*, (25), 197–200. https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.96.26.010

Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación*, *25*, 271-290.

Ruiz Berrio, J. (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva.

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, *38*(2), 53-64.

Sanchidrián Blanco, C., Mañas Valle, J.A. y López Mestanza, M. (2020). El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad. *Cabás*, (23), 243–258. https://doi.org/10.35072/CABAS.2020.98.61.001

Santiesteban, A. y del Rey Tapia, J. (2021). Historia, patrimonio y cine: una propuesta virtual para museos de la educación. *Cabás*, (26), 277–292. https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.99.42.011

Un recorrido por la historia de la educación a través de los museos malagueños

Explore the history of education through Malaga's museums

CRISTINA REDONDO CASTRO
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0001-9841-7311

ISABEL GRANA GIL
Universidad de Málaga
https://orcid.org/0000-0002-4239-8649

Resumen

El presente trabajo analiza la historia de la educación a través del ecosistema museístico de Málaga, entendiendo los museos como espacios de aprendizaje no formal y como fuentes históricas para el estudio educativo. Desde una perspectiva interdisciplinar, se examinan distintas tipologías museísticas —arte, arqueología, historia, etnografía, ciencia, técnica y cultura popular— para reconstruir los procesos de transmisión de saberes, valores y modelos pedagógicos a lo largo del tiempo. El estudio pone de manifiesto que la educación trasciende el ámbito educativo y se manifiesta en la cultura material, los oficios, las prácticas sociales y las representaciones simbólicas, consolidando a los museos malagueños como recursos fundamentales para la Historia de la Educación.

Palabras clave: museos, historia de la educación, educación no formal, Málaga.

Abstract

This paper analyses the history of education through Malaga's museum ecosystem, understanding museums as spaces for informal learning and as historical sources for educational study. From an interdisciplinary perspective, different types of museums —art, archaeology, history, ethnography, science, technology and popular culture— are examined in order to reconstruct the processes of transmission of knowledge, values and pedagogical models over time. The study shows that education transcends the educational sphere and manifests itself in material culture, trades, social practices and symbolic representations, consolidating Malaga's museums as fundamental resources for the history of education.

Keywords: museums, history of education, non-formal education, Malaga.

MÁLAGA COMO ECOSISTEMA MUSEÍSTICO

En las últimas décadas, la ciudad de Málaga ha experimentado un notable desarrollo cultural, que se manifiesta en la expansión y diversificación de su red museística[1]. En la

[1] Este trabajo es un extracto de uno más amplio realizado en el marco del PPRO-HUM387-G-2023 (HUM387-G-FEDER) que será publicado como capítulo de libro en *Museos e Historia de la Educación* con la editorial Dykinson, coordinado por Manuel Hijano y Mónica Torres de la Universidad de Málaga.

actualidad, Málaga es una ciudad en la que el arte está presente en cada rincón, en cada barrio y en cada uno de sus más de treinta museos (Ayuntamiento de Málaga, s.f.). Este crecimiento ha transformado profundamente la identidad cultural de la capital, que se ha consolidado como una de las más dinámicas del sur de Europa. Según el Directorio de Museos y Colecciones de la Junta de Andalucía, en la capital hay trece museos oficialmente reconocidos, entre los que destacan instituciones de referencia como el Museo Picasso Málaga, el Museo Carmen Thyssen, el Centro de Arte Contemporáneo (CAC), el Museo de Málaga, el Museo Automovilístico y de la Moda, la Casa Natal de Picasso, el Museo Interactivo de la Música (MIMMA), el Museo Revello de Toro, el Museo del Patrimonio Municipal, el Museo del Vino, el Museo Unicaja de Artes y Costumbres Populares, la Colección del Vidrio y Cristal y el OXO Museo del Videojuego.

Además de estos museos, la ciudad de Málaga cuenta con un conjunto de instituciones culturales que, aunque no están reconocidas formalmente en dicho registro, desempeñan un papel esencial en la configuración de la red museística malagueña impulsada por el Ayuntamiento de Málaga, ampliado también la proyección internacional de la ciudad y consolidado un modelo cultural basado en la diversidad y en la cooperación con grandes centros museísticos europeos.

Por tanto, la ciudad de Málaga ha experimentado una profunda transformación cultural en las últimas décadas siendo los museos uno de sus principales motores de desarrollo. La consolidación de Málaga como ciudad de museos no solo ha supuesto un incremento cuantitativo de instituciones culturales, sino también una diversificación temática que abarca el arte, la arqueología, la historia, la etnografía, la ciencia, la técnica, el patrimonio religioso y la cultura popular (CIDEU, s.f.).

De ahí que, los museos se configuren como espacios privilegiados para analizar la historia de la educación, por que más allá de su función conservadora y expositiva, como recogen Arbués y Naval (2014), estas instituciones son escenarios de transmisión cultural, producción simbólica y aprendizaje social. Los museos malagueños actúan como espacios de educación no formal e informal, accesibles a públicos diversos y capaces de generar experiencias de aprendizaje significativas (Herrero, 2025). Desde esta perspectiva, el análisis de los museos nos permite comprender la educación como un fenómeno transversal que se desarrolla dentro y fuera de la escuela. Sus colecciones, discursos expositivos y espacios arquitectónicos permiten reconstruir cómo se ha enseñado y aprendido en distintas épocas, qué conocimientos se consideraban relevantes, qué modelos pedagógicos predominaban y cómo se articulaban las relaciones entre educación, sociedad y cultura (Grana y Redondo, en prensa).

El presente trabajo propone un recorrido por la historia de la educación a través de los museos malagueños, entendiendo la educación no solo como instrucción educativa formal, sino como un proceso histórico, social y cultural que va desde la vida cotidiana, a los oficios, a la transmisión de conocimientos, a la construcción de identidades y a la formación de valores colectivos.

Tabla 1. Museos y titularidad.

Fecha	Museo	Titularidad
1976	Museo Unicaja de Artes y Costumbres Populares	Privado. Unicaja
1988	Casa Natal de Picasso	Ayuntamiento
2002	Museo Interactivo de la Música (MIMMA)	Privado. Familia Piédrola
2003	Museo Picasso Málaga	Ayuntamiento
2003	Museo Centro de Arte Contemporáneo (MuCAC)	Ayuntamiento
2007	Museo del Patrimonio Municipal (MUPAM)	Ayuntamiento
2008	Museo del Vino	Privado. Consejo Regulador de las Denominaciones de Origen "Málaga", "Sierras de Málaga" y "Pasas de Málaga"
2009	Colección del Vidrio y Cristal	Privado. Gonzalo Fernández Prieto
2010	Museo Automovilístico y de la Moda	Privado. Hermanos portugueses Kika y Joao Magalhães
2010	Museo Félix Revello de Toro	Ayuntamiento
2011	Museo Carmen Thyssen	Privado. Carmen Cervera
2016	Museo de Málaga (Aduana)	Junta de Andalucía. Ministerio de Cultura
2023	OXO Museo del Videojuego	Mixta. Diputación/Privada (Kaiju Entertainment)

Nota: Museos recogidos en el Directorio de Museos y Colecciones de la Junta de Andalucía.

Tabla 2. Instituciones culturales y titularidad.

Fecha	Museo	Titularidad
1968	Museo-Tesoro de la Cofradía de la Expiración	Privados. Cofradías
1993	Museo de la Archicofradía de la Esperanza	Privados. Cofradías
2000	Centro de Ciencia Principia	Mixta. Diputación/Privado (Unicaja)
2002	Legado Rafael Pérez Estrada	Privado. Fundación Rafael Pérez Estrada
2002	Museo de la Cofradía del Santo Sepulcro	Privados. Cofradías
2005	Ecomuseo Astilleros Nereo	Privado. Asociación cultural familia Sánchez Guitard
2005	Museo de la Cofradía de Estudiantes	Privados. Cofradías
2009	Museo Aeronáutico de Málaga	Privado. AENA
2010	Museo & Tour del Málaga Club de Fútbol	Privado. Málaga Club de Fútbol
2010	Museo de Arte Cofrade	Privados. Cofradías
2011	Museo del Cautivo y la Trinidad	Privado. Cofradías
2014	Museo Jorge Rando	Privado. Fundación Jorge Rando
2014	Casa Gerald Brenan	Ayuntamiento
2015	Centre Pompidou	Ayuntamiento
2015	Colección del Museo Ruso	Ayuntamiento
2018	Museo de la Imaginación	Privado
2025	Museo del Transporte Urbano	Privado. Asociación TRANBUS
2025	La Malagueta Tour —Centro de Experiencias Inmersivas de la Tauromaquia	Diputación
1843*	Ecomuseo Lagar de Torrijos	Junta de Andalucía

Nota: Museos recogidos en la página del Ayuntamiento de Málaga.

*1843 es la fecha del edificio Lagar de Torrijos, se desconoce la fecha exacta de la utilización de este como ecomuseo.

MUSEOS E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La historia de la educación ha ampliado progresivamente su campo de estudio, incorporando nuevas fuentes y enfoques metodológicos. Hemos pasada de estudiarla desde un enfoque tradicional centrado única y exclusivamente en la escuela, los currículos y las instituciones educativas, a ampliar el punto de mira, poniendo también el acento en los procesos de socialización, en la cultura material y en los espacios de aprendizaje no formal.

Es por ello por lo que entendemos que los museos cumplen un papel fundamental en el estudio de la historia de la educación, pues, a través de los objetos, imágenes, recreaciones, … nos muestran cómo hemos aprendido y nos hemos educado a lo largo del tiempo. Interpretar las colecciones museísticas desde una perspectiva educativa, como señalan Gonçalves y Alcântara (2021), implica considerar los objetos como documentos históricos que pueden proporcionar información sobre modelos pedagógicos, valores sociales, conocimientos técnicos y prácticas culturales.

De este modo, los museos se convierten en un aula expandida, aprendemos a través de la observación, de la experiencia, de la interacción y de la reflexión crítica. Desde esta visión, los museos se convierten en una herramienta fundamental para la investigación, la enseñanza y la divulgación del conocimiento histórico-educativo.

Museos de Arte

Los museos de arte en Málaga funcionan como lugares de aprendizaje no formal, potenciando habilidades de observación, análisis crítico y reflexión histórica. Aprender Historia de la Educación a partir de las colecciones implica leer imágenes como documentos educativos, donde cada obra refleja visiones de la sociedad, la infancia y la convivencia.

Las obras expuestas nos permiten reconstruir la historia de la infancia, así como, las representaciones femeninas nos posibilitan analizar la educación desde una perspectiva de género.

Museo Histórico

El MUPAM es el museo, quizás, que más relación tenga con la historia de la educación, ya que su organización, se estructura en recorridos cronológicos y atiende a unidades temáticas que explican, a partir de las obras, la relación del Ayuntamiento con su ciudad. Es decir, hace un recorrido por la historia de la ciudad y de la sociedad que la habitaba, con sus costumbres, los distintos ámbitos de desarrollo, entre los que destacan los distintos gremios. Se puede saber a qué se dedicaban las personas que vivían en nuestra ciudad en los distintos siglos y cómo se formaban, casi siempre fuera del sistema educativo tal como lo conocemos actualmente, para desarrollar los distintos ámbitos profesionales.

Museos de Etnografía y Cultura Popular

El Museo de Artes Populares es un espacio clave para explorar la historia de Málaga y su provincia, centrado en el siglo XIX. Ubicado en una antigua posada del siglo XVII,

permite a los visitantes conocer la cultura local a través de exposiciones sobre carruajes, oficios como la forja, panadería, pesca e imprenta, así como la elaboración de vino y aceite. También presenta aspectos del mundo rural, el folklore y la religión popular, albergando el Archivo Díaz Escovar, que conserva documentación valiosa del siglo XIX y principios del XX, fundamental para el estudio de la historia de la educación en Málaga.

Los museos dedicados a la cultura religiosa destacan particularmente por la presencia de cofradías de Semana Santa, que se integran en la cultura malagueña desde el siglo XVI. La enseñanza de la región fue obligatoria durante siglos y, se llevaba a cabo en las iglesias, pero muy especialmente durante la Semana Santa a través del desfile de sus cofradías por las calles de Málaga.

Museos de Ciencia y Técnica

Los museos de Ciencia y Técnica son esenciales para entender el progreso, la innovación y la cultura científica, funcionando como espacios educativos que reflejan concepciones sociales sobre estos temas. En Málaga, el MIMMA ilustra la historia de la educación musical a través de la tecnología, mientras que el Museo Aeronáutico evidencia la formación técnica vinculada a la aviación. El Centro de Ciencia Principia nos ponen en contacto directo con el aprendizaje experiencial, lo que nos permite analizar los modelos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia. El OXO, Museo del Videojuego, nos permite analizar una historia de la educación reciente como es la alfabetización digital, y el Museo de la Imaginación, por su parte, resalta la importancia de la creatividad y la experiencia sensorial en la educación contemporánea.

Museos de Artes Aplicadas y Decorativas

Los museos de artes aplicadas y decorativas, como el Museo Automovilístico y de la Moda y la Colección del Vidrio y Cristal de Málaga, nos permiten analizar aspectos fundamentales de la historia de la educación como son los aprendizajes técnicos, la cultura material y la evolución de los conocimientos prácticos. Estos museos nos muestran cómo antes de la generalización del sistema educativo moderno, gran parte de la educación se desarrollaba en talleres. La Colección del Vidrio, por ejemplo, muestra métodos de enseñanza tradicionales, mientras que el Museo Automovilístico destaca la evolución de la educación técnica con la revolución industrial y, por su parte, la moda nos permite analizar cambios en las normas sociales, nos enseñan hábitos e ilustran la intersección entre técnicas, trabajo y modernidad.

Museos Biográficos y Casas Museo

Las casas-museo y los museos biográficos permiten abordar la historia de la educación a través de trayectorias vitales concretas. Estos espacios facilitan el análisis de las experiencias educativas de personajes relevantes y de los contextos culturales e intelectuales en los que se formaron.

A través de objetos personales, documentos y recreaciones de ambientes, estos museos ofrecen una aproximación cualitativa a la educación, entendida como proceso vital y social.

Ecomuseos o Museos del Sitio

Los ecomuseos son espacios fundamentales para comprender los procesos formativos relacionados con los oficios tradicionales y la cultura del trabajo. Gracias a ellos, podemos conocer cómo era la formación profesional ligada a los oficios (rural y marino) que estuvieron íntimamente relacionados con el desarrollo económico y social de la ciudad y su entorno.

Museos Experienciales

Los museos experienciales permiten estudiar la educación desde la perspectiva de la cultura popular y el ocio. Estas instituciones reflejan los cambios producidos en los intereses sociales, en las formas de socialización y en el acceso al conocimiento.

El análisis de estos espacios permite comprender cómo determinadas prácticas culturales han funcionado históricamente como ámbitos de aprendizaje informal, especialmente en contextos marcados por el analfabetismo y la desigualdad educativa.

CONCLUSIONES

Acercarnos a la historia de la educación a través de la red museológica malagueña nos permite analizar la educación desde diferentes perspectivas como es la vida social y cultural de Málaga. Los museos, y concretamente los malagueños dada su diversidad tipológica y temática, son una fuente fundamental para comprender cómo hemos aprendido a lo largo del tiempo.

Es por ello que entendemos que abordar la historia de la educación desde la complejidad y transversalidad de los museos, es entender que estos son un recurso extraordinario a tener en cuenta, tanto, para la investigación histórico-educativa como para la enseñanza-aprendizaje y divulgación del conocimiento histórico desde una perspectiva integradora y multidisciplinar.

REFERENCIAS

Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los muesos como espacios sociales de educación. *Estudos sobre Educación*, 27, 133-151. https://doi.org/10.15581/004.27.133-151

Ayuntamiento de Málaga (s.f.). *Todos los museos*. Visita Málaga. https://visita.malaga.eu/es/que-ver-y-hacer/visitas/museos-malaga/museos

CIDEU. (s.f.). *Málaga: Ciudad de los museos: Donde habita el arte*. https://www.cideu.org/proyecto/malaga-ciudad-de-los-museos-donde-habita-el-arte/

Grana, I. y Redondo, C. (en prensa). Conociendo la Historia de la Educacón a través de los Museos. En Hijano, M. y Torres, M. (coords.). *Museos e Historia de la Educación.* Dykinson.

Gonçalves Vidal, D. y Alcântara, W. (2021). The material turn in the History of Education. Educació i *Història: Revista d'Història de l'Educació*, (38), 11-32. https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/149231

Herrero Morán, B. F. (2025). La inclusión en los museos pedagógicos, accesibilidad y diseño universal. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (33), 6–22. https://doi.org/10.1387/cabas.26938

Junta de Andalucía. *Directorio de Museos y Colecciones de la Junta de Andalucía.* Consejería de Cultura y Deporte.

Los museos y las mujeres desde la historia de la educación

Museums and women in the context of the history of education

VICTORIA EUGENIA ÁLVAREZ JIMÉNEZ

Universidad de Málaga
https://orcid.es/0009-0009-0904-074X

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA

Universidad de Málaga
https://orcid.es/0000-0002-8535-9738

Resumen

Esta comunicación pretende reflexionar sobre el giro que se lleva produciendo en el ámbito museístico desde la incorporación de la perspectiva de género y sobre la presencia y aportación de la Historia de la Educación de las Mujeres en los análisis de objetos y mujeres protagonistas en este ámbito, con tres ejemplos desarrollados pertenecientes a tres periodos históricos (siglos XVIII, XIX y XX), planteando otras maneras de ver la historia, los objetos y el patrimonio cultural y educativo de forma dialéctica y crítica, poniendo en valor el conocimiento y la experiencia de las mujeres y su presencia en los museos.

Palabras clave: historia de la educación, museos, historia de la educación de las mujeres, cultura material de la educación.

Abstract

This text aims to reflect on the shift taking place in the museum field since the incorporation of the gender perspective, as well as on the presence and contribution of the History of Women's Education in the analysis of objects and female protagonists in this context. It presents three developed examples belonging to three historical periods (the eighteenth, nineteenth, and twentieth centuries), proposing alternative ways of understanding history, objects, and cultural and educational heritage from a dialectical and critical standpoint, highlighting the value of women's knowledge, experience, and presence in museums.

Keywords: history of education, museums, history of women's education, material culture of education.

INTRODUCCIÓN

El auge y la necesidad social que supone la incorporación de la perspectiva de género a todos los ámbitos de la educación y la cultura tiene su reflejo en el contexto histórico y museístico. Desde la Historia de la Educación, la perspectiva de género es una de las más valiosas de las que se han incorporado a la historiografía actual (Flecha, 2018), teniendo su mayor reflejo desde la Historia de la Educación de las Mujeres (Ballarín, 2001; Flecha, 2007). Como campo de estudio surgió a partir de los movimientos feministas y

en el contexto de una renovación historiográfica, proponiendo a las mujeres como un legítimo objeto de estudio histórico (Flecha, 2018).

Los museos como espacios de arte, cultura, educación y memoria se han visto interpelados por los movimientos sociales vinculados a la igualdad y los derechos, incluyendo el feminismo, que ha recalcado la perspectiva patriarcal hegemónica en los museos, la cual ha excluido históricamente a las mujeres, tanto en autoría como en cuestiones artísticas, simbólicas y conceptuales. Siguiendo a Albero y Arriaga (2018), la introducción de esta perspectiva en los museos españoles se ha ido desarrollando desde la revisión de sus colecciones, el análisis de las políticas culturales, el desarrollo de publicaciones específicas o fomentando acciones educativas con perspectiva de género, entre otras.

DESARROLLO

Por este motivo resulta importante poner en valor el papel mediador de los museos con respecto a la historia, la necesidad de desarrollar un conocimiento contextualizado de la cultura material, las posibilidades que ofrecen de dar a conocer a mujeres que a menudo han sido silenciadas y hacer preguntas que nos enseñen sobre cuestiones histórico-educativas con perspectiva de género. Para ello, vamos a tener como referencia diversos proyectos innovadores, entre los que destacamos dos:

1. "Didáctica 2.0. Museos en femenino" (www.museosenfemenino.es), resultado de un trabajo conjunto entre un equipo del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, la Asociación e-Mujeres y los equipos de los Museos participantes, como el Museo del Prado, el Reina Sofía o el Arqueológico Nacional, entre otros, ha permitido ofrecer los itinerarios de los museos de un modo detallado y preciso, así como el acceso a guías docentes orientadas desde la perspectiva de género.
2. En el ámbito específico de la Historia de la Educación, hay que citar la exposición virtual "Mujeres y Educación. Artefactos y sensibilidades" (https://grupo.us.es/mujeryeducacion), promovida desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con múltiples objetos analizados, en colaboración con otros museos pedagógicos españoles. Nos parece muy importante, también porque la cultura material de la educación es una línea emergente donde la mirada feminista es muy importante (Muñoz y del Moral, 2020). El estudio del patrimonio histórico-educativo ha abierto posibilidades de generación de conocimiento, donde han tenido un papel fundamental los Museos Pedagógicos o Educativos que han ido proliferando por nuestro país (Álvarez, 2018), de ahí la importancia de incorporar la mirada femenina, tanto respecto a mujeres olvidadas e ignoradas por la historiografía oficial como por la interpretación en clave de género del patrimonio y los objetos educativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como plantean Sanz, Ramos y Rabazas (2024), la Herstory de la educación en España ha tenido un recorrido importante durante los últimos años, donde la incorporación de

"las mujeres como objetos y sujetos conscientes y activos han supuesto un avance historiográfico para la historia de la educación" (p.173). La traslación de esta perspectiva a lo museístico tiene un claro exponente en la presencia y aportación de la Historia de la Educación de las Mujeres en los análisis de objetos y mujeres protagonistas en este ámbito. En este sentido, partimos de una perspectiva que no sólo se plantee la necesidad restaurativa de incrementar la presencia femenina en los museos, sino añadir otras maneras de ver la historia, los objetos y el patrimonio cultural y educativo, poniendo en valor el conocimiento y la experiencia de las mujeres y su presencia en los museos. De hecho, la dimensión histórica presente en los museos y su función divulgativa puede ser utilizada como fuente para la Historia de la Educación aun cuando no se trate de ejemplos específicos del patrimonio histórico-educativo u objetos propiamente escolares, porque la educación tiene una dimensión plural y amplia que se puede trabajar desde múltiples puntos de vista.

Con estos referentes, se propone una aproximación de análisis histórico-educativo situado a partir de tres ejemplos que representan conceptos y trayectorias femeninas singulares y con su propia historia educativa en el ámbito museístico: uno del siglo XVIII (Ana María de Soto, presente en el Museo Naval de San Fernando, primera mujer que, haciéndose pasar por hombre, fue soldado de Infantería de Marina), otro del XIX (Vestido Romántico de 1830 del Museo del Traje, como ejemplo del simbolismo y los mecanismos de control del cuerpo femenino a través de la vestimenta) y otro del XX (María del Pilar Fernández Vega, primera mujer conservadora y directora de museos en España). Situar tres objetos-sujetos en tres siglos distintos es también para poder abordarlos pedagógicamente en confluencia con los acontecimientos histórico-educativos de cada uno y que sirvan de apoyo a los mismos. Por todo ello, estos ejemplos se han seleccionado atendiendo a que no pertenecen a Museos Pedagógicos ni tienen una relación directa con la educación, pero sí poseen un potencial didáctico aplicable al ámbito educativo desde la Historia de la Educación de las Mujeres.

Siglo XVIII: ANA MARÍA DE SOTO (Museo Naval de San Fernando)

Se ha elegido a esta mujer, presente en el Museo Naval de San Fernando (https://patrimoniocultural.defensa.gob.es/en/centros/museo-naval-san-fernando/piezas-destacadas/), para contar su historia porque nos parece muy interesante conocer a la primera mujer que se alistó en Infantería de Marina en el siglo XVIII.

El descubrimiento y reivindicación de esta figura se debe a Alicia Vallina, especialista en arte, escritora y funcionaria como Facultativa de Conservadores de Museos del Estado. En su periplo por diferentes museos fue nombrada directora del Museo Naval de San Fernando (Cádiz), donde se dio cuenta de la ausencia de las mujeres, y de cómo en un mundo de hombres y contado por hombres se habían silenciados todas esas voces femeninas que también han sido heroínas a la largo de toda la Historia en la Armada Española. De esta manera llegó a la historia de Ana María de Soto, teniendo acceso entre los archivos del museo a documentación que la nombraba. Así, apoyándose en el estudio realizado por el coronel de infantería de marina Luis Solá (2018) y diferentes consultas realizadas en distintos archivos, se nos han revelado los datos más importantes sobre Ana María de Soto y Alhama, cuya vida Vallina (2021)

plasmó en su primera novela, galardonada con el Premio de Novela Histórica Ciudad de Pozuelo de Alarcón.

Nació en Aguilar de la Frontera el 16 de agosto de 1775 y se alistó en 1793 en la sexta compañía, 11º Batallón, de Infantería de Marina bajo el nombre de Antonio María de Soto. Sólo aparece una referencia física de ella: de pelo castaño y ojos pardos. También nos cuentan todos los cambios de destino en diferentes fragatas y participando en batallas como la del Cabo San Vicente en 1797. Se alistó con nombre de hombre y mantuvo su identidad femenina oculta durante cinco años hasta que parece ser que enfermó y en un reconocimiento médico fue descubierta en 1798. No fue castigada, sino que el rey Carlos IV le concedió por su valor y méritos en combate una licencia de estanco en Montilla. Como se puede comprobar, es una historia apasionante y que merece ser conocida para ir incorporando la perspectiva de género y construir una nueva memoria museística donde no se invisibilice el papel de las mujeres en el ejército, tan olvidado en muchos casos y cómo han tenido que ocultar su identidad de mujer para realizar trabajos en un mundo masculino y sin opción a decidir libremente sus vidas, un mundo donde su educación iba enfocada a otros espacios de servicio, maternidad y cuidado. Experiencias vitales como las de Ana María de Soto rompen con esa idea de sumisión y abren otra perspectiva desde la Historia de la Educación de las Mujeres.

Siglo XIX: Vestido Romántico de 1830 del Museo del Traje

Durante el siglo XIX, el ideal Romántico tenía dos vertientes bien diferenciadas desde el mundo masculino y el femenino. La parte pública, la dimensión económico-política de los hombres, contrarresta con el ámbito doméstico, donde la mujer seguía siendo educada para convertirse en una buena esposa y madre, imagen de fragilidad y sumisión, pero en determinados estratos sociales acomodados, el arreglo personal constituía una actividad básica a la que se dedicaba mucha atención, procurando estar siempre a la moda. En este contexto podemos analizar el ejemplo del vestido Romántico de 1830 presente en el Museo del Traje (https://museosenfemenino.es/museo_traje/cuerpos-modelables/vestido-rom%c3%a1ntico-1830). Como se indica, en la propia ficha del museo, el estilo romántico impuso un nuevo modelo de feminidad denominado ‘ángel del hogar’, dando continuidad al canon de la buena esposa de la época: “En el campo de la indumentaria, la cotilla volvió con fuerza para resaltar las siluetas. La indumentaria femenina básica del Romanticismo fue el vestido compuesto de falda y cuerpo: la primera con una caída acampanada junto a elementos decorativos donde el corsé interno y el cinturón tienen como labor realzar la cintura provocando una sensación de ligereza y esbeltez. Durante esta época, el canon indumentario dificultó el movimiento del cuerpo aprisionándolo e incapacitando su uso más allá de ser utilizado para mostrarlo en público.” Por todo ello, se trata de un ejemplo de la continuidad del control social y educativo de la mujer y del cuerpo femenino, a través de la manera de vestir. Las confluencias entre las modas, las costumbres y las ideologías hegemónicas son un elemento de interés histórico y pedagógico que es interesante abordar también para que los futuros educadores y educadoras sean conscientes de que las relaciones de poder se pueden identificar en muchos elementos sociales y culturales cotidianos y que todo ello tiene un valor educativo.

Siglo XX: María del Pilar Fernández Vega

Es importante no sólo destacar objetos museísticos o vinculados con el patrimonio, sino también poner en valor trayectorias de mujeres vinculadas con la cultura y los museos y que fueron pioneras desde el punto de vista educativo y por los cargos que ocuparon, de ahí su importancia desde la Historia de la Educación. En esta línea queremos destacar la figura de María Pilar Fernández Vega (https://www.man.es/man/museo/historia/historia-equipo/alfabetico/fdez-vega.html). Nacida en Villadiego (Burgos) en 1895 y fallecida en Madrid en 1973, su madre era maestra y fue desde sus comienzos una pionera, formando parte del reducido grupo de mujeres que en España cursaron el bachillerato en el curso 1909-10, un total de 340 en el país. Después, tras obtener también el título de maestra superior, se matricularía en la Universidad Central en los estudios de Filosofía y Letras, en la sección Historia, obteniendo la licenciatura. Estamos en un contexto donde en las aulas universitarias no había casi mujeres. De hecho, durante el curso 1913-1914, cuando comienza sus estudios, solamente hay 69 mujeres matriculadas en las Universidades españolas y de ellas 36 en la Universidad Central (Montero, 2009).

A partir de ahí comienza un periplo con vínculos con la Institución Libre de Enseñanza y diversas instituciones relacionadas, como bien explica Azor (2019), estudiosa de su figura. Durante su periodo de formación daría clases en el Instituto Internacional de Madrid por recomendación de Manuel Bartolomé Cossío, lo que le permitió relacionarse con otras jóvenes estudiantes tanto españolas como norteamericanas. Tras terminar la carrera consiguió una plaza de maestra en la escuela de Villablino (León), donde pasó dos años formando a las niñas de aquel pueblo. Y desde 1920 se alojó en la Residencia de Señoritas que dirigía María de Maeztu gracias a una beca de estancia que incluía su trabajo en la biblioteca del centro, a la vez que preparando oposiciones al Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, que aprobó. En Madrid frecuentó espacios culturales e intelectuales como la Sociedad Española de Amigos del Arte, los salones de la revista *Blanco y Negro* y fue socia del Ateneo y del Lyceum Club, la primera organización cultural y laica para las mujeres.

Ingresó en el Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos (CFABA) en 1922. Tras pasar por distintos archivos institucionales, se trasladó en 1928 al Museo Arqueológico Nacional (MAN). Fue la primera mujer miembro del CFABA destinada a un Museo y, por lo tanto, la primera conservadora de Museos de España. Comenzó entonces una intensa labor profesional y académica, participando en numerosos viajes, muchos de ellos impulsados por la Junta de Ampliación de Estudios. Toda esta actividad cercana a las instituciones educativas republicanas y, sobre todo, sus viajes al extranjero y en especial a la URSS la colocaron en el punto de mira del Gobierno franquista tras el final de la Guerra Civil. Así, sería sometida a un intenso proceso de depuración (llegó a sufrir arresto domiciliario) del que saldría absuelta después de numerosas gestiones y testimonios de personalidades franquistas que la conocían. Finalmente, en 1940 fue trasladada al Museo Nacional de Artes Decorativas y en 1941 fue nombrada directora de dicho Museo y del Museo de América, convirtiéndose en la primera mujer que ocupó un puesto de dirección en un museo de carácter nacional.

CONCLUSIÓN

Los museos, la educación patrimonial, el arte, los objetos y las trayectorias personales son elementos de gran interés, donde la visión feminista debe estar presente. En este texto hemos pretendido ofrecer reflexiones y propuestas, mostrando desde diferentes perspectivas cómo los contenidos de los museos de toda índole pueden ser utilizados para apoyar, ejemplificar y desarrollar conocimiento histórico-educativo.

REFERENCIAS

Albero, S.A. y Arriaga, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, *7*(1), 1531-1555. doi: 10.4471/generos.2018.2921

Álvarez, P. (2018). Mapeo de la museología de la Educación en España: un examen de donde se encuentra actualmente el problema 1. *Historia da Educação*, *22*(55), 293-313.

Azor, A. (2019). Pilar Fernández Vega (1895-1973): primera conservadora de museos. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, (38), 327-342.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis.

Flecha, C. (2007). Historia y genealogía en la educación de las mujeres. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *26*, 27-37. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/738/912

Flecha, C. (2018). Una década de publicaciones sobre Historia de la Educación de las Mujeres. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitari*a, *37*, 445-480.

Montero, M. (2009). *La conquista del espacio público. Mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*. Minerva.

Muñoz, A. y del Moral, M. (Eds.). (2020). *Cultura material e historia de las mujeres*. Comares.

Sanz, C., Ramos, S. y Rabazas, T. (2024). La Herstory de la educación en España. Balance, trayectoria e impacto en las aulas. *Foro de Educación*, *22*(1), 167-189. https://doi.org/10.14201/fde.1301

Solá, L. (2018). Una mujer entre las tropas de Marina del siglo XVIII: Ana María de Soto y Alhama. *Revista general de marina*, *274*(5), 655-664.

Vallina, A. (2021). *Hija del mar*. Random House Mondadori.

Musealización del patrimonio educativo con perspectiva de género: La exposición “Mujeres que impulsan cambios en la educación” como estrategia de difusión en la formación universitaria

The pedagogical museum of Huelva as a driver for developing agency and critical thinking in children from Huelva

SARA RAMOS ZAMORA
Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-1694-9697

TERESA RABAZAS ROMERO
Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0001-5545-5879

CARLOS SANZ SIMÓN
Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-5786-4024

Resumen

La presente comunicación describe y analiza la experiencia pedagógica y museográfica de la exposición «Mujeres que impulsan cambios en la educación», un proyecto de transferencia de conocimiento desarrollado por el alumnado de la asignatura «Historia de la Educación de las Mujeres» (Grado de Pedagogía, UCM) durante el curso 2025-2026. El objetivo es rescatar y difundir el patrimonio histórico-educativo femenino desde una perspectiva crítica y situada. El núcleo de la muestra se centra en la musealización de un hito clave: el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892. A través de la selección y exposición de fuentes primarias (memorias y réplicas), el alumnado ha logrado dar voz a las reivindicaciones de figuras fundamentales como Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, contraponiéndolas al discurso tradicionalista de la época. Asimismo, la propuesta destaca la importancia de la cultura material de la escuela mediante una cuidada selección de manuales escolares y libros de lectura de los siglos XIX y XX. Estos artefactos del patrimonio educativo se presentan como evidencias de la educación diferenciada y de la construcción de identidades de género impuestas.

Palabras clave: patrimonio educativo, musealización, historia de la educación de las mujeres, género, difusión, siglo XIX y XX.

Abstract

This communication describes and analyzes the pedagogical and museographical experience of the exhibition "Women Driving Change in Education," a knowledge transfer project developed by students of the course "History of Women’s Education" (Degree in Pedagogy, UCM) during the 2025-2026 academic year. The objective is to recover and

disseminate women's historical-educational heritage from a critical and situated perspective. The core of the exhibition focuses on the musealization of a key milestone: the Spanish-Portuguese-American Pedagogical Congress of 1892. Through the selection and display of primary sources (memoirs and replicas), students have succeeded in giving voice to the demands of fundamental figures such as Concepción Arenal and Emilia Pardo Bazán, contrasting them with the traditionalist discourse of the era. Likewise, the proposal highlights the importance of the material culture of the school through a curated selection of school manuals and reading books from the 19th and 20th centuries. These artifacts of educational heritage are presented as evidence of differentiated education and the construction of imposed gender identities.

Keywords: educational heritage, museology, history of women's education, gender, dissemination, 19th and 20th centuries.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente el colectivo femenino ha estado ausente de las representaciones museísticas[1]. El olvido ha teñido la historia de las mujeres (Hobsbawan, 1987). Sin embargo, en el ámbito de la crítica patrimonial la perspectiva de género ha supuesto una herramienta básica para analizar los procesos de patrimonialización y corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual, artística, cultural —entre otras— de las mujeres (Alario y Lucas, 2018; Lucas, López Cao y Sotelo, 2023). En esa dirección los Museos pedagógicos o Museos de educación en sus diferentes tipologías vienen trabajando en la incorporación de la mirada de género y la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en el relato de la acción museística[2]. Al visibilizar las trayectorias y aportes de mujeres que fueron silenciadas o ignoradas, los museos se convierten en agentes activos de transformación cultural, promoviendo referentes diversos y accesibles para todos los públicos. Así, al integrar sus historias en exposiciones, actividades didácticas y recursos educativos, los museos pedagógicos contribuyen a despertar vocaciones, cuestionar estereotipos de género y construir una memoria colectiva que reconozca la pluralidad de voces que han dado forma al conocimiento científico y educativo.

En conexión con lo apuntado, la implementación de actividades museográficas de estos museos en la formación universitaria constituye una estrategia pedagógica que permite al estudiantado interactuar directamente con la cultura material de la escuela y participar en procesos de musealización[3], favoreciendo una comprensión más profunda de las asimetrías de género y de cómo los discursos de subordinación se materializaron en objetos escolares. No solo fomenta en el alumnado la adquisición de competencias

[1] Este trabajo es resultado de una de las actividades de divulgación y transferencia del proyecto: "Mujeres y renovación pedagógica. La aportación de las educadoras a la construcción de la democracia (España, 1960-1990)". Ref. PID2024-158743NB-I00. Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027. Proyectos Generación del Conocimiento 2024. Ministerio de Ciencia e Innovación

[2] El número monográfico de 2022 publicado en la revista *Cabás* pone de manifiesto el enfoque desarrollado por diversos museos de Educación tanto del contexto nacional como internacional: Dávila, P., & Naya, L. M. (2022). Presentación del Monográfico "Los museos y centros de interpretación de la educación y sus actividades formativas". *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (28), 1–6. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.32.31.002

[3] Duarte Piña, O. y Ávila Ruiz, R. Mª. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás, 13*, 135-150.

básicas para la investigación mediante el análisis de fuentes primarias, sino que también estimula una conciencia situada que les permite vincular el legado histórico con los desafíos actuales de la igualdad. En última instancia, la creación de exposiciones convierte al alumnado en agentes activos de transferencia de conocimiento, otorgándoles la responsabilidad de rescatar del olvido figuras y discursos silenciados, lo que refuerza su compromiso ético y profesional con la educación de calidad y la justicia social.

"Mujeres que impulsan cambios en la educación. Sus voces en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, 1892". Una propuesta didáctica sobre la historia de la educación de las mujeres en el Museo Complutense de Educación (MCE)

El MCE viene desarrollando actividades museográficas y recursos didácticos enfocados a la mejora de la formación inicial del profesorado. En esta comunicación nos centraremos en cómo se gestó, organizó, diseño y se puso en marcha la exposición que lleva por título "Mujeres que impulsan cambios en la educación. Sus voces en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, 1892". Es el resultado de un trabajo colectivo con estudiantes de *Historia de la Educación de las Mujeres*[4], asignatura optativa del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación-UCM. Esta exposición ha sido financiada por el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y el Seminario Interdisciplinar Género y Educación (SIGE-Facultad de Educación-UCM). Forma parte del conjunto de actividades de las XIX Jornadas SIGE tituladas "Mujeres Educadoras y construcción de la Democracia" celebradas el día 17 de marzo de 2026, como actividad de transferencia de los resultados del proyecto de investigación "Mujeres y renovación pedagógica. La aportación de las educadoras a la construcción de la democracia (España, 1960-1990)". La temática central de la exposición se corresponde con los contenidos temáticos del programa de la asignatura mencionada.

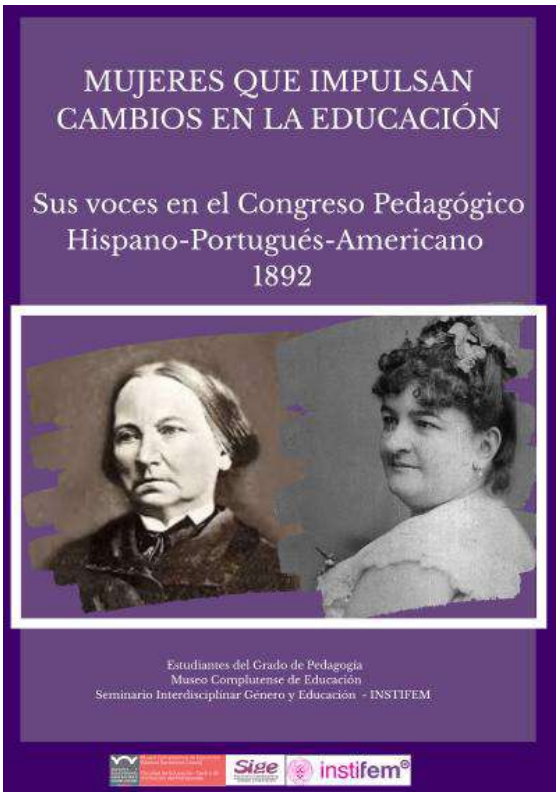
Objetivos generales de la exposición

Los objetivos generales de la exposición se centraron en 1) rescatar y visibilizar la memoria: Los museos pueden dar voz a la historia de la educación de las mujeres, que a menudo ha sido silenciada, y hacerla accesible al público a través de discursos museográficos que desafíen los relatos androcéntricos tradicionales. Esta iniciativa museográfica incorpora la perspectiva femenina a la lectura e interpretación del patrimonio histórico-educativo. Además, acerca el valor patrimonial de las actividades museográficas al hacerse uso didáctico de éstas integradas en la docencia de asignaturas correspondientes a grados en Educación, como la que se expone en esta comunicación; 2) narrar a través de artefactos: La exposición es el resultado de una lectura, análisis e interpretación de fuentes primarias y fuentes materiales del MCE que han permitido reflexionar sobre lo que se enseñaba a las niñas y cómo se transmitían los roles de género en las aulas así como qué resistencias hubo al modelo tradicional de mujeres a lo largo de la

[4] Estudiantes: Vanina Bellanger, Daniela Cepa Panadero, Rocío Cortés Soriano, Miriam González Calatrava, Ignacio Gosalvez Acha, María Juárez Gijón, y Carla Melgar González. Estudiante de prácticas del MCE: Angelina Salinas. Becaria del MCE: Alicia Rivas Herrero. Profesora de la asignatura y secretaria del MCE: Sara Ramos Zamora. Directora del MCE: Teresa Rabazas Romero

historia; 3) ofrecer nuevas narrativas: Se pueden crear narrativas alternativas a través de la museología de la educación, analizando los materiales educativos desde nuevas sensibilidades y perspectivas de género; y por último, 4) conectar con el presente: Al visibilizar la historia, se puede inspirar a las nuevas generaciones. Educar al alumnado haciéndole consciente de que el pasado no es una realidad que se dé independientemente del presente. Desde el paradigma museológico crítico, el MCE viene desempeñando una consolidada tarea educativa tratando de crear lazos de unión entre el pasado que representa lo expuesto y el presente que vive el estudiantado, concretamente, los futuros profesionales de la educación. Cuando han participado en el diseño, la selección de los materiales, la elaboración de los textos explicativos, la narrativa general de la exposición se ha incentivado que evalúen críticamente las interpretaciones que, desde ella, se hacen del pasado y del presente.

Imagen 1. Cartel anunciador de la exposición.



Diseño y elaboración de la exposición

¿Cómo fue el proceso de diseño de la exposición? El programa de la asignatura Historia de la Educación de las Mujeres incluye un bloque temático sobre *La construcción educativa de las diferencias en el siglo XIX.* Entre los contenidos de este se realizó un trabajo conjunto y colectivo de lectura de las actas del Congreso Pedagógico (1892). El interés por las cuestiones de la educación de las mujeres de la época favoreció que el Congreso Pedagógico dedicara una sección al tema general: «Concepto y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de ésta». Esta Sección estuvo presidida por D. Manuel Ruiz de Quevedo, presidente de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en aquel momento. Los temas particulares que se trataron fueron:

1. «Relaciones entre la educación del hombre y la de la mujer.
2. Medios de organizar un buen sistema de educación femenina y grados que ésta debe comprender. Cómo pueden utilizarse los organismos que actualmente representan en punto a la cultura general.
3. Aptitud de la mujer para la enseñanza. Esferas a que debe extenderse.
4. Aptitud de la mujer para las demás profesionales, y límites que conviene fijar en este punto.
5. La educación física de la mujer».

La lectura, análisis, reflexión e interpretación de algunas memorias presentadas en esta Sección y las respuestas o réplicas de los asistentes ha permitido visibilizar la lucha que algunas mujeres realizaron en el siglo XIX dirigida a la defensa del derecho a la educación que reivindicaron una educación femenina más completa e igualitaria, cuestionando el modelo tradicional de mujer. Inmersos en un contexto convulso, entre la modernidad y la tradición, el estudiantado ha analizado cómo el foro pedagógico facilitó un espacio público de debate sobre la *cuestión femenina*. Concretamente, el estudio se ha dirigido a las intervenciones de Dª Concepción Arenal y Dª Emilia Pardo Bazán. Dos mujeres de gran impacto por sus reivindicaciones en la historia de la defensa de los derechos de las mujeres. Una vez contextualizada la época, estudiada las biografías de ambas autoras, investigado sobre el Congreso Pedagógico, el alumnado se ha centrado en el estudio y análisis de las memorias de estas dos autoras. Leídas, analizadas y debatidas las memorias en gran grupo, se procedió a seleccionar de forma consensuada los textos objeto del contenido de los paneles materiales de la exposición. A continuación, se leyeron las réplicas y respuestas que los asistentes al Congreso realizaron cuestionando los planteamientos feministas de ambas autoras. Asimismo, el estudiantado seleccionó algunos fragmentos que se expondrían en los paneles. Por tanto, la estructura material de la exposición sigue la narrativa siguiente: cartel anunciador, panel de presentación de la misma, panel sobre el contexto social, cultural y educativo del siglo XIX, paneles sobre las biografías de las dos autoras; un panel explicativo sobre el Congreso Pedagógico-Hispano-Portugués-Americano; a continuación los paneles explicativos sobre las memorias de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán que ofrecen alguna muestra literal de éstas y por último, un panel que muestra las réplicas y respuestas a sus ideas.

Imágenes 2 y 3. Muestra de paneles explicativos de las biografías de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán





La exposición se ha completado con una selección de manuales escolares y libros de lectura que ilustran el currículo propio de la educación diferenciada en los siglos XIX y XX. Estos materiales muestran cómo la escuela no solo transmitió conocimientos, sino también modelos de comportamiento y expectativas distintas para niños y niñas, evidenciando el papel decisivo que ha tenido la educación en la construcción histórica de las diferencias en las identidades de género.

Imágenes 4 y 5. Muestra de los manuales y libros de lectura expuestos en vitrinas del MBC.




Imágenes 6 y 7. Muestra labores y juguetes expuestos en vitrinas del MBC.





Difusión y divulgación de la actividad museográfica en el contexto universitario

Una vez elaborada la exposición, montada en el espacio museístico del MBC (Hall de la Facultad de Educación), la siguiente fase fue la preparación de la visita guiada por parte del estudiantado. El día 17 de diciembre de 2026 se inauguró la exposición. En ella participaron autoridades académicas del equipo directivo del Instituto de Investigaciones Feministas-UCM, y del equipo decanal de la Facultad, la directora del MCE y la profesora de la asignatura que ha guiada todo el trabajo colectivo del alumnado. A continuación, fueron los propios alumnos los que expusieron de forma ordenada la visita guiada a todos los asistentes.

Imágenes 8, 9, 10 y 11. Muestra labores y juguetes expuestos en vitrinas del MBC.






Para una mayor accesibilidad cada panel viene acompañado de un código QR en el que se puede escuchar un audio del contenido del mismo. De forma específica, en el cartel anunciador además se expone un código QR con un vídeo que recoge la visita guiada de toda la exposición[5] dando mayor visibilidad a la actividad museográfica con más de doscientas visualizaciones. También aparece recogido en la web de la Facultad de Educación junto a un amplio repertorio fotográfico y que pone a disposición la descarga de todos los paneles[6].

CONCLUSIÓN

Los resultados de transferencia de conocimiento de la exposición pueden articularse en tres dimensiones principales: académica, patrimonial y social. A nivel académico, esta iniciativa no solo tuvo una función evaluativa para el alumnado, sino que proyectó el saber universitario hacia la esfera pública convirtiendo al alumnado en agentes de mediación cultural. Otro resultado a destacar es la transferencia de la teoría a la práctica. Los estudiantes han logrado transferir los conceptos teóricos de la asignatura (como la asimetría de género y el discurso de la domesticidad) a un formato expositivo comprensible para el público general. Asimismo, se ha favorecido la adquisición de competencias

[5] Se puede acceder en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=C4f9WQCh0NE

[6] Se pueden descargar en el siguiente enlace: https://educacion.ucm.es/mujeres-impulsan-cambios-en-educacion

de gestión, específicamente relacionadas con el proceso, que ha implicado resultados en la selección de fuentes primarias, el diseño de discursos expositivos y la réplica de materiales históricos, habilidades propias de la gestión del patrimonio educativo.

En cuanto a la transferencia científica y patrimonial, la exposición ha actuado como un canal para sacar la investigación histórica de los archivos y acercarla a la ciudadanía y la puesta en valor de la cultura material. Por último, se puede destacar también como esta iniciativa ha contribuido con el compromiso con los ODS, fomentando la conciencia crítica y específicamente con los ODS 4 sobre educación de calidad y el ODS 5 sobre igualdad de género, demostrando que la universidad puede y debe generar conocimiento que impacte en la mejora de la justicia social.

En resumen, el resultado principal de esta transferencia es la democratización del saber histórico-pedagógico, permitiendo que el legado de las mujeres que lucharon por el derecho a la educación sea reconocido como un patrimonio común y una herramienta para la formación de futuros profesionales con perspectiva de género.

REFERENCIAS

Alario Trigueros, T. y Lucas Palacios, L. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico femenino. *Anales de Historia del Arte*, *28*, 417-430. https://doi.org/10.5209/ANHA.61623

Dávila, P. y Naya, L. M. (2022). Presentación del Monográfico "Los museos y centros de interpretación de la educación y sus actividades formativas". *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 28, 1–6. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.32.31.002.

Duarte Piña, O. y Ávila Ruiz, R.Mª. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 13, 135-150. https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.11.86.001

Lucas Palacios, L., López Fernández-Cao, M., & Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *17*. https://doi.org/10.6018/pantarei.549011

Entre bordados, muñecas de trapo, recortables y cuadernos: repensando el legado patrimonial educativo a través de objetos escolares femeninos

Among embroidery, rag dolls, paper cutouts and notebooks: rethinking the educational heritage through girls' school objects

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ

Universidad de Sevilla

https://orcid.org/0000-0003-0538-2565

Resumen

La interpretación del patrimonio educativo permite estudiar la historia de la educación de niñas y mujeres, visibilizando experiencias ausentes en narrativas androcéntricas. Los objetivos de este trabajo fueron analizar objetos escolares femeninos, identificando dimensiones morfológicas e histórico-culturales y memorias intergeneracionales. Metodológicamente, mostramos un estudio de caso en el Museo Pedagógico de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, combinando análisis material e historia oral mediante entrevistas a abuelas realizadas por estudiantes de Magisterio. Los resultados mostraron que, en el estudio de la cultura escolar, resulta notorio el análisis de objetos escolares en la construcción de memoria e identidad educativa femenina.

Palabras clave: museo pedagógico, patrimonio histórico educativo, ajuar escolar, perspectiva de género, abuelas.

Abstract

The interpretation of educational heritage allows us to study the history of girls' and women's education, making visible experiences absent from androcentric narratives. The objectives of this work were to analyze school objects associated with girls, identifying morphological and historical-cultural dimensions, as well as intergenerational memories. Methodologically, we present a case study at the Pedagogical Museum of the Faculty of Education at the University of Seville, combining material analysis and oral history through interviews with grandmothers conducted by teacher training students. The results showed that, in the study of school culture, the analysis of school objects is particularly relevant to the construction of female educational memory and identity.

Keywords: pedagogical museum, educational historical heritage, school supplies, gender perspective, grandmothers.

INTRODUCCIÓN

En los museos pedagógicos el patrimonio histórico educativo ha venido siendo interpretado desde una perspectiva de análisis mayormente androcéntrica y heteropatriar-

cal[1]. Así, se han hecho presentes discursos y narrativas museísticas en los que la educación de las niñas no ha tenido el mismo peso que la de los niños. Esto ha propiciado que determinados objetos escolares vinculados a experiencias vitales femeninas hayan sido relegados a nivel interpretativo a los márgenes de la historia de la educación. Bordados, muñecas de trapo, recortables o cuadernos escolares, no son solamente vestigios y huellas de un pasado íntimo femenino, sino restos culturales e identitarios que nos ayudan a conocer las formas de sentir, de vivir, de aprender y de transitar la escuela por parte de las niñas. Si queremos poner en valor este legado pedagógico material, nos corresponde interpelar a estos objetos a través de una pedagogía de la pregunta, intentando reconocer y comprender cómo contribuyeron a modelar identidades y trayectorias vitales de tantas niñas, hoy mujeres, madres y abuelas. Ante este reto, la memoria y los recuerdos escolares de las abuelas de un nutrido grupo de estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla adquieren un protagonismo determinante. La interpretación de estos objetos a través de un diálogo entre la memoria y la cultura empírica de la escuela nos va a permitir abrir las puertas a una historia de la educación más holística, coeducativa e inclusiva. Lo que favorece la necesidad de repensar el patrimonio educativo como un territorio plural en el que a lo femenino le corresponde ocupar un lugar con entidad y necesidades propias.

Este trabajo, partiendo de la premisa de que los objetos escolares son depositarios de información y agentes de comunicación social y cultural, pretende aportar algunas pistas relacionadas con la decodificación de los diferentes sentidos y significados presentes en tantos artefactos utilizados por las niñas en las escuelas de antaño. El marco metodológico del trabajo se define mediante un estudio de caso, centrado en el análisis de un conjunto específico de objetos escolares femeninos seleccionados en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Este análisis se complementa con la historia oral, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a un grupo de abuelas, cuyos recuerdos y experiencias subjetivas son esenciales para contextualizar y dar vida y voz a los objetos. Los objetivos principales que nos planteamos se centran en identificar los aspectos morfológicos, funcionales e histórico-culturales de los objetos seleccionados; cruzar la información obtenida del análisis material con las narrativas de las abuelas; e inferir las implicaciones de estos hallazgos para la comprensión de la cultura escolar.

El trabajo se centra en poner en valor el empuje de la convergencia metodológica entre el análisis de objetos y el uso de fuentes orales en la reconstrucción de la historia escolar, destacando el papel de los objetos femeninos como detonantes activos en el enriquecimiento de la historiografía de la educación. El diseño metodológico del estudio que se presenta se desarrolló en tres fases interrelacionadas. Primeramente, se realizó la selección y análisis preliminar de cuatro objetos representativos de la cultura material escolar femenina presentes en el museo: muñeca de trapo, recortables, muestra de bordados y cuaderno escolar. Estos artefactos fueron elegidos por su potencial como sopor-

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I del Plan Estatal 2021-2023 – Proyectos Investigación Orientada, perteneciente al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Referencia: PID2023-149084OB-I00 (2024-2027). Y ha sido desarrollado en colaboración con la profesora Dra. Micheli Da Cruz Cardoso Tavares, bolsista CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnologico) de la Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Brasil, gracias a una estancia de investigación realizada en la Universidad de Sevilla, bajo la supervisión del profesor Dr. Pablo Álvarez Domínguez.

tes de memoria y por su vinculación con la experiencia educativa de las niñas. Cada objeto fue analizado atendiendo a su función, procedencia y contexto histórico-cultural. En segundo lugar, se aplicó la técnica de la historia oral mediante el diseño de una entrevista estructurada dirigida a abuelas de estudiantes del Grado en Educación Infantil, quienes vivieron su escolarización durante el periodo franquista en España. Las entrevistas personales, apoyadas en un cuestionario y en la presentación directa de los objetos, permitieron activar recuerdos y generar relatos significativos en las vidas de las mujeres. Y, en tercer lugar, se procedió al cruce y triangulación de los datos obtenidos, confrontando el análisis material con las narrativas orales. Este proceso permitió identificar categorías interpretativas relacionadas con diferentes aspectos: a) la caracterización de los objetos, b) las vivencias personales y c) las experiencias escolares. Todo ello, con la intención de hacer evidente el papel de estos artefactos como detonantes de memoria e identidad personal, y como elementos clave para comprender la cultura escolar desde una perspectiva de género.

EL PATRIMONIO EDUCATIVO EN CLAVE DE GÉNERO: OBJETOS ESCOLARES QUE HABLAN SOBRE MEMORIA E IDENTIDAD DE NIÑAS Y MUJERES

El patrimonio educativo constituye en la actualidad un campo de estudio predilecto para revisar críticamente las narrativas tradicionales de la historia de la educación y para cuestionar los sesgos androcéntricos que han configurado su interpretación museológica. Los objetos escolares vinculados especialmente a la experiencia educativa de niñas y mujeres, tales como bordados, útiles de costura, muñecas, cocinitas, recortables, cuadernos, trabajos manuales u otros materiales de higiene personal y domesticidad, adquieren en los museos pedagógicos un valor epistemológico y antropológico particular, pues no solo nos remiten a prácticas escolares concretas, sino también a formas de socialización, construcciones identitarias y transmisión cultural. La incorporación de la perspectiva de género en los museos exige atender a los silencios, ausencias e invisibilizaciones que históricamente han afectado al patrimonio educativo femenino, así como promover estrategias interpretativas capaces de dar voz a las mujeres en el relato patrimonial (Gutiérrez, 2011; Mayayo, 2013; Carreño, 2016).

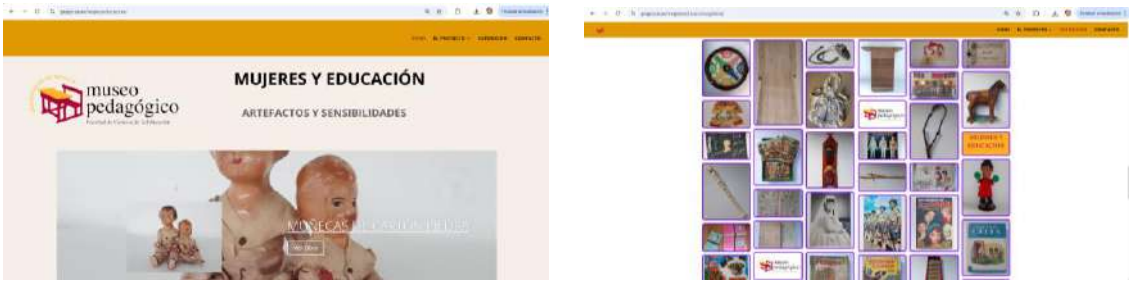
En el estudio de la cultura de la escuela, el objeto escolar deja de ser un mero vestigio material de museos pedagógicos, para convertirse en un agente dinámico de memoria y de comunicación social. Su análisis permite reconstruir sensibilidades, valores, expectativas, recorridos y mandatos culturales asociados a la feminidad, así como comprender cómo la escuela contribuyó a modelar trayectorias vitales diferenciadas por sexo. Santacana y Llonch (2012), argumentan que el objeto museal goza de una notable capacidad para activar procesos de interpretación, emoción y conocimiento cuando se sitúa en diálogo con el visitante y con los escenarios históricos que lo producen. En el caso del patrimonio educativo femenino, este diálogo resulta especialmente fecundo porque posibilita una lectura compleja de la cultura escolar como espacio de aprendizaje, pero también de disciplina, adoctrinamiento y transmisión de roles de género.

La museología de la educación ha avanzado en los últimos años hacia una nueva sensibilidad interpretativa y crítica, que incorpora la desigualdad de género como categoría de análisis. Llonch y Santacana (2010), hacen patente la necesidad de una museología “de

y para la mujer". Palacios (2012), por otro lado, ha subrayado la importancia de integrar el enfoque de género en las prácticas museísticas. En esta línea, los museos pedagógicos universitarios tienen todavía importantes retos pendientes en lo que atañe a hacer visible el legado educativo de las mujeres y para traducirlo en buenas prácticas de transferencia social del conocimiento, que repercutan en la buena educación de la comunidad (Rebollo y Álvarez, 2022). Precisamente y en relación con lo anterior, Álvarez, Rebollo y Chaves Vasconcelos (2023, 2024), ponen el foco en el papel que desempeñan las materialidades, memorias y sensibilidades asociadas al patrimonio educativo femenino.

La Exposición Virtual "Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades", coordinada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se presenta como un ejemplo significativo de tal planteamiento. Su propósito parte de la convicción de que los museos pedagógicos universitarios, como espacios de investigación, divulgación e interpretación que son, pueden contribuir de manera determinante a visibilizar la historia de las niñas y mujeres mediante la selección e interpretación de objetos escolares cargados de sentido histórico, socioafectivo y emocional. La articulación de piezas, textos y miradas investigadoras interuniversitarias permite construir un relato coral donde el patrimonio educativo se entiende como experiencia vivida y como memoria compartida.

Imágenes 1 y 2. Capturas de pantalla de la Exposición Virtual "Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades".



Fuente: https://grupo.us.es/mujeryeducacion/

En este proceso, y con el museo pedagógico universitario como telón de fondo, el diálogo intergeneracional entre abuelas y estudiantes de Magisterio se revela fundamental, pues activa una pedagogía de la pregunta y un reto socrático, que convierte a los objetos escolares en detonantes de narrativas biográficas y en mediadores entre pasado y presente. El patrimonio educativo en clave de género no solo recupera historias silenciadas. Contribuye, además, a imaginar una historiografía escolar más inclusiva, crítica y plural, tomada por el deseo de aspirar a una igualdad real entre mujeres y hombres (Álvarez, Rebollo y Chaves Vasconcelos, 2023; Álvarez y Chaves Vasconcelos, 2024).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo evidencian que la combinación del análisis objetual con la historia oral es una valiosa vía para el estudio del patrimonio educativo desde una perspectiva de género. Esta convergencia nos permitió ir más allá de la descripción ma-

terial del objeto escolar, para comprenderlos e interpretarlos como soportes de memoria, experiencia y emociones. Las piezas seleccionadas han actuado como mediadoras de relatos sobre infancia, sociabilidad femenina, aprendizaje doméstico y transmisión intergeneracional. Los objetos escolares femeninos, han adquirido así pleno sentido cuando se han interpretado junto a las voces de abuelas que los usaron en su vida cotidiana durante el franquismo.

En primer lugar, en cuanto las *muñecas de trapo*, cabe señalar que las abuelas entrevistadas las entienden como compañeras inseparables durante su infancia. Normalmente, fueron elaboradas por sus madres o abuelas con materiales humildes, tales como retales de tela, lana, serrín o botones. La austeridad de los mencionados refleja la escasez de bienes de consumo, aunque también una intensa economía doméstica afectiva basada en el cuidado, la reparación y la reutilización. Estas muñecas, más allá de su condición de juguetes, funcionaron como dispositivos de socialización femenina, permitiéndoles a las abuelas ensayar roles de maternidad, cuidado y domesticidad, así como representar profesiones o escenas de la vida cotidiana. Los testimonios recuperados muestran que la pérdida, rotura o deterioro de las muñecas, se vivía con una importante carga emocional, mientras que su conservación o reparación reforzaba vínculos afectivos familiares.

En segundo lugar, en lo que atañe a los *recortables de papel*, apuntar que ofrecen una imagen relativamente precisa de la imaginación infantil y del carácter frágil, pero altamente significativo del juego femenino. Se trataba de objetos valiosos, muchas veces únicos o difíciles de conseguir, que se obtenían como regalo familiar, mediante compra humilde o a través de revistas. Su uso fomentaba la creatividad, la elección estética, la combinación de prendas y la invención de historias vinculadas a personajes, lo que convertía el acto de vestir muñecas en una práctica vivencial, narrativa y relacional. Si nos referimos al espacio escolar se ha de señalar que el uso de estos materiales en el mismo estaba prohibido o desaconsejado. La clandestinidad con la que las niñas los llevaban al recreo muestra cómo el objeto funcionó también como forma de resistencia afectiva frente a normas escolares que limitaban el juego individual y privilegiaban determinados modelos de socialización.

En tercer lugar, y en lo que respecta a lo que las *muestras de bordados* han puesto de relieve, es preciso resaltar la dimensión formativa y disciplinaria de la educación femenina. Estos materiales ponen en evidencia una pedagogía orientada al aprendizaje de técnicas útiles para la vida doméstica y para la construcción de una feminidad normativa. De igual forma, las narraciones mostraron que el bordado podía ser vivido como experiencia placentera, creativa y de sociabilidad entre madres, hermanas, compañeras y profesoras. Estos cuadernos han actuado como archivos personales de progreso y orgullo, los cuales se han conservado durante décadas como testimonio de aprendizaje y afecto.

Por último, en cuarto lugar, los *cuadernos escolares* han revelado la existencia de una cultura material marcada por la austeridad, la disciplina y la centralidad de la escritura, la caligrafía, la religión y las tareas manuales. No obstante, lo anterior, las memorias asociadas a estos objetos subrayaron también su valor emocional y biográfico: estaban presentes familiares, símbolos del inicio escolar, soportes de logro y orden, y depositarios de la identidad infantil. Los resultados confirman, por regla general, que los objetos escolares femeninos son fuentes históricas de primer orden para reconstruir memorias, identidades y experiencias educativas habitualmente ausentes de la historiografía tradicional.

Imágenes 3, 4, 5 y 6 (de izquierda a derecha). Muñeca de trapo, recortables, muestra de bordados y cuadernos escolares.



Fuente: Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La discusión de los resultados alcanzados pone de manifiesto que los objetos escolares analizados actúan como potentes activadores de memoria y reflexión, revelando aspectos fundamentales de la educación de las niñas, que a veces han permanecido velados en la historiografía educativa tradicional. Estos artefactos informan sobre contenidos y prácticas escolares, y sobre formas de sentir, de vivir y de transitar la escuela, contribuyendo a modelar identidades femeninas y trayectorias vitales que se prolongan hasta la edad adulta. El cruce entre el análisis material y los relatos orales evidencia la eficacia de la convergencia metodológica empleada, al permitir una lectura más rica, situada y crítica del patrimonio educativo.

CONCLUSIÓN

El proyecto al que se circunscribe este trabajo intenta demostrar que los diálogos intergeneracionales en torno al patrimonio educativo constituyen una vía especialmente fecunda para enriquecer la historia de la educación desde una perspectiva de género. La reinterpretación de los objetos escolares femeninos por parte de estudiantes de Magisterio, apoyada en la memoria viva de sus abuelas, contribuye a repensar el patrimonio educativo como un territorio plural en el que lo femenino ocupa un lugar con entidad y significado propios. El museo pedagógico universitario contribuye de esta forma a la construcción de una historia educativa más holística, coeducativa e inclusiva, capaz de aprender del pasado para avanzar hacia una sociedad más igualitaria.

REFERENCIAS

Álvarez Domínguez, P.; Rebollo Espinosa, M. J.; Vasconcelos, M. C. Chaves (2023) (Coords.). *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades.* Ediciones Trea.

Álvarez Domínguez, P.; Vasconcelos, M. C. Chaves (2024) (Coords.). *Patrimonio histórico educativo en femenino: memorias y materialidades escolares.* Ediciones Trea.

Carreño, E. (2016). Museos en clave de género. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 89, 157. https://doi.org/10.33349/2016.0.3729

Gutiérrez, A. (2011). Meandros de la memoria. Ausencias y silencios en torno al patrimonio en femenino. En AA. VV., *Ausencias y silencios. Patrimonio en femenino* (pp. 14–24). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Llonch, N.; Santacana, J. (2010). Hacia una nueva museología de y para la mujer. *Her&Mus*, 3, 8–11. https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313722

Mayayo, P. (2013). Después de genealogías feministas. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes. *Investigaciones Feministas*, 4, 25–37. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.41875

Palacios, P. (2012) (Coord.). *Guía para la incorporación del enfoque de género en museos*. DIBAM.

Rebollo Espinosa, M. J.; Álvarez Domínguez, P. (2022). Woman and educational heritage in the Spanish university museums: good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education,* 57, 1–21. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149

Santacana, J.; Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo.* Ediciones Trea.

Navas del Madroño: Un Pueblo con Misión

Navas del Madroño: A town with a mission

RICARDO VILLEGAS MORENO
Centro de Interpretación Escuelas Viajeras
https://orcid.org/0000-0002-0217-3701

Resumen

Mediante este trabajo destacamos la labor del Centro de Interpretación Escuelas Viajeras como eje estratégico de identidad para el pueblo de Navas del Madroño (Cáceres). El mundo rural presenta un desafío en su gestión y la lucha contra la despoblación. De ninguna manera sería posible frenar esas tendencias poblacionales negativas sin una vinculación a la propia historia local, en nuestro caso, conectada directamente con el movimiento cultural y educativo, de ámbito nacional, de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española.

Palabras clave: escuelas viajeras, misiones pedagógicas, desarrollo rural, identidad, cultura y educación.

Abstract

Through this work we highlight the work of the Traveling Schools Interpretation Center as a strategic axis of identity for the town of Navas del Madroño (Cáceres). The rural world presents a challenge in its management and the fight against depopulation. In no way would it be possible to stop these negative population trends without a link to local history itself, in our case, directly connected to the national cultural and educational movement of the Pedagogical Missions of the Second Spanish Republic.

Keywords: traveling schools, pedagogical missions, rural development, identity, culture and education.

INTRODUCCIÓN

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras no solo es un museo sino uno de los grandes catalizadores de la identidad del pueblo de Navas del Madroño. Su objetivo gira en torno a la exposición y divulgación del proyecto cultural y educativo conocido como Misiones Pedagógicas, un plan del gobierno de la Segunda República Española que buscaba el desarrollo rural sostenido desde la cultura y la educación. El 29 de mayo de 1931 se creó el Patronato de las Misiones Pedagógicas, bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública, con el fin de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en la España rural.

Además de hablar desde un ámbito nacional, se concibe un destacado enfoque local desarrollando la historia de la primera de las misiones realizadas en Extremadura, la Misión de Navas del Madroño (27 de marzo de 1932). La llegada de las misiones a Navas

del Madroño no fue casual, sino el resultado de la confluencia de mentes brillantes comprometidas con la transformación social.

Manuel Bartolomé Cossío: El gran "padre" de las misiones y presidente del Patronato. Pedagogo de pensamiento *krausista*, Cossío entendía la educación como un acto de justicia histórica. Su visión se condensa en su célebre arenga:

"Llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos".

Luis Bello Trompeta: Miembro de la Generación del 98 y autor de la monumental obra "Viajes por las escuelas de España". Su labor periodística y de denuncia fue el catalizador fundamental. Bello recorrió la geografía española radiografiando la precariedad de las aulas rurales, y fue su estrecha vinculación con la ILE y su conocimiento del terreno lo que situó a Navas del Madroño en la diana prioritaria del proyecto misionero.

María Zambrano: La insigne filósofa lideró personalmente la misión que arribó a la localidad el 27 de marzo de 1932. Su presencia simbolizó el compromiso de las mujeres intelectuales con la educación rural y la igualdad de género. Zambrano no solo llevó libros; llevó una nueva forma de entender la ciudadanía que dejó una huella imborrable en el alma de los vecinos.

Todo es posible gracias al hallazgo (2006) fortuito de un auténtico tesoro: el material didáctico original delegado por los misioneros en el año 1932 y que sobrevivió a la guerra y represión gracias a su ocultación en el doble fondo de un armario empotrado del colegio local. Este descubrimiento hace que la historia nacional se ancle en el pueblo y, a la vez, crea arraigo con su población.

UN RECORRIDO POR LAS “ESCUELAS VIAJERAS”

El centro no se concibe como una colección estática de objetos, sino como un itinerario emocional que guía al visitante por las luces y sombras de la educación española. A través de sus seis salas, el museo utiliza recursos audiovisuales y museográficos de vanguardia para contar una historia de progreso interrumpido.

Sala 1 (Un nuevo espíritu): Aquí el visitante se sumerge en los turbulentos años 30. Se analiza el crac de 1929 y el ascenso de los totalitarismos en Europa. En este "mundo gris", se utiliza una poderosa metáfora visual: los zapatos de Dorothy en El Mago de Oz (1939), símbolo de la alegría y la esperanza que algunos se empeñaron en sembrar frente al odio imperante. Se presenta la transición hacia la España Constitucional y el reto de reducir el analfabetismo como base de la democracia.

Sala 2 (Hombres y mujeres adelantados): Dedicada a la ILE y a figuras como Francisco Giner de los Ríos. En este espacio, se subraya la igualdad de género como eje transversal. Se destaca la lucha de Clara Campoamor, y se rinde homenaje a las misioneras que, rompiendo moldes, llevaron la reforma educativa al campo.

Sala 3 (Misiones Pedagógicas): Es el núcleo del museo. Describe los servicios que transformaron la vida rural: el "Museo del Pueblo", que transportaba copias de obras del

Prado en camiones; el servicio de cine; y el "Retablo de Fantoches" (teatro de títeres). La sala cobra vida gracias a las imágenes cedidas por la Filmoteca de Valencia, que muestran metraje original de los misioneros en su paso por las aldeas.

Sala 4 (La biblioteca escondida): Recrea el emocionante momento del hallazgo de 2006. Es una sala de transición hacia la oscuridad, donde se narra cómo el pueblo protegió su tesoro del franquismo. Se aborda la tragedia de la Guerra Civil en el municipio, recordando con sobriedad que, pese a no haber frente de batalla, 75 vecinos fueron fusilados en las navidades de 1937.

Ilustración 4. Materiales hallados en el colegio público



Fuente: Imagen propiedad del C.I. Escuelas Viajeras.

Sala 5 (El fin de un sueño): Documenta el retroceso educativo de la dictadura, basado en la disciplina y el adoctrinamiento. Se pone nombre y apellidos a la represión: de los ocho maestros de la localidad, Eulalio Cruz fue exiliado y Ángel Barrado fue fusilado. Una recreación de una escuela de la época, con su simbología característica, confronta al visitante con la pérdida de libertades.

Sala 6 (El legado): Finaliza el recorrido con un mensaje de esperanza. Explica cómo la labor misionera continuó en el exilio americano y destaca las "Bibliotecas Combatientes" de las trincheras. También analiza los intentos fallidos del régimen por imitar el modelo a través de las Misiones de San José Calasanz de la Sección Femenina, que priorizaban la instrucción doméstica sobre la educación intelectual.

Ilustración 1. Sala 3 del centro de interpretación.



Fuente: Imagen propiedad del C.I. Escuelas Viajeras.

CULTURA EN ACCIÓN: "TEATRO DEL PUEBLO" Y "NOCHE EN BLANCO"

Nuestra estrategia identitaria consiste en proyectar el legado custodiado de diferentes maneras. El rescatar del olvido la Memoria de este episodio nos hace singulares a la vez que ponemos en el mapa educativo, cultural e histórico nacional el pueblo de Navas del Madroño. Retomamos el "espíritu" de las misiones, vanguardia pedagógica y social, no solo con una exposición a la altura de la historia sino con actividades vivas y de participación ciudadana en la que destacamos las recreaciones efectuadas durante la Fiesta de la Tenca 2024 y la recurrente Noche en Blanco que realizamos todos los veranos. Podemos decir, sin lugar a duda, que estamos en el camino para ser un faro en la historia de la cultura y educación más allá de los muros del museo.

El "Teatro del Pueblo" supuso una creación escénica, llevada a cabo en el Día de la Tenca (fiesta de Interés Turístico Regional), que conmemoraba y homenajeaba al Teatro del Pueblo desarrollado por las Misiones Pedagógicas de la Segunda República. Este servicio creado por el Patronato dirigido por Manuel Bartolomé Cossío, contó con la participación de personajes relevantes de la farándula como Alejandro Casona, Eduardo Ugarte o el propio Federico García Lorca.

Este espacio de recursos escénicos tuvo como objetivo principal la divulgación de la historia de la primera de las misiones realizadas en Extremadura, la Misión de Navas del Madroño. En aquel entonces, 27 de marzo de 1932, una comitiva encabezada por la ilustre filósofa y ensayista María Zambrano. De esta manera conseguimos crear un lugar de encuentro y comunicación para el desarrollo de la cultura en el ámbito rural.

Durante dos días el pueblo acogió la fiesta del Día de la Tenca con la presencia de miles de personas. El primer día se inauguraba con un acto institucional que contó con la presencia de representantes institucionales de la comarca Tajo-Salor, Diputación de

Cáceres y Junta de Extremadura. La ocasión se aprovechó para introducir esos primeros retazos del Teatro del Pueblo, girando en torno a las Misiones Pedagógicas y la figura de María Zambrano. Se realizó una pequeña representación teatral, con participación de personas del pueblo y del bailarín Jesús Custodio, donde se recreaba una de las canciones que se escucharon en Navas del Madroño allá por el año 1932: La Danza Macrabra de Camille Saint-Saëns.

En el día grande de la fiesta, de nuevo, las Escuelas Viajeras fue el eje neurálgico. Además de una jornada de puertas abiertas en la que se contabilizaron más de 200 visitantes, la actividad más importante del día fue la recreación, teatralizada, de la llegada de las Misiones Pedagógicas a nuestro municipio. Este evento contó con la participación de La Barraca Danza Teatro, el Coro San Francisco de Sande y la contribución masiva, como figurantes, de personas de la localidad. En total, podemos hablar en torno a las 200 personas implicadas en la escenificación del momento. La historia tomó las calles demostrando que el patrimonio no es un objeto inerte sino una herramienta de resistencia social.

Ilustración 6. Recreación escénica del Teatro del Pueblo.



Fuente: Imagen propiedad del C.I. Escuelas Viajeras.

La "Noche en Blanco" es la actividad recurrente que se viene realizando los últimos años durante la Semana Cultural que tiene lugar, en el municipio, durante el periodo estival. Durante una noche, el edificio que alberga el centro de interpretación cobra vida. Se trata de transmitir la idea de que la visita no es la observación de objetos estáticos sino un itinerario emocional que, como si de una máquina del tiempo se tratara, nos transporta al contexto de los años 30 del siglo XX. Qué mejor manera de hacerlo que recurriendo a la visita teatralizada de las seis salas que conforman el centro.

De nuevo, la colaboración ciudadana se vuelve fundamental dando vida a personas y personajes que fueron actores de aquellos momentos históricos. Rescatando la memoria de los Luis Bello, Clara Campoamor, María Zambrano, Tomás Lucas, Luis Cernuda, Fe-

derico García Lorca…y otros personajes anónimos, es posible crear un vínculo de arraigo como motor del desarrollo rural.

Ilustración 7. Participantes locales de la Noche en Blanco.



Fuente: Imagen propiedad del C.I. Escuelas Viajeras.

CONCLUSIONES

Podemos hablar del Centro de Interpretación Escuelas Viajeras como promotor de una identidad única y poderosa en la población de Navas del Madroño. De un hallazgo local a la construcción de un relato universal trayendo de vuelta a la vida, gracias a las actividades con participación ciudadana, personajes y episodios de la historia de la educación y cultura de nuestro país. Con ese vínculo fuerte entre el centro y la gente, forjamos un baluarte como custodios del legado de las Misiones Pedagógicas. Las sinergias creadas permiten consolidar la imagen de nuestro municipio como un espacio cultural activo y comprometido con la educación.

De esta manera, nos consolidamos como un eje estratégico de identidad para Navas del Madroño al convertir la memoria colectiva en una herramienta activa de cohesión social, proyección cultural y reconocimiento territorial. Actividades como el "Teatro del Pueblo", desarrollada en el marco del Día de la Tenca —fiesta de Interés Turístico Regional—, o la "Noche en Blanco", evidencian cómo este espacio trasciende la mera función expositiva para transformarse en un agente dinamizador de la historia. Mediante la representación pública de recuerdos colectivos, se fortalece el sentimiento de pertenencia

vecinal y sitúa a Navas del Madroño como una comunidad capaz de patrimonializar su memoria y convertirla en recurso de futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Bello, L. (2004). *Viaje por las escuelas de España. Extremadura*. Editora Regional de Extremadura.

Bello, L. (1926). Visita de escuelas. Navas del Madroño. En el camino de Alcántara. *El Sol* (Año X. Núm. 2933), pág. 1.

Cruz Solís, A. (2006). La biblioteca del Patronato de Misiones Pedagógicas de Navas del Madroño (Cáceres). *Educación y Biblioteca* (153,2006), pp. 82-87.

Decreto de 29 de mayo. (1931). Creando, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, un Patronato de Misiones pedagógicas encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural. *Gaceta de Madrid* (150, 30), pp. 1033-1034.

García Colmenares, C. y Martínez Ten, L. (2014). *La escuela de la República: Memoria de una ilusión*. Los libros de la Catarata.

Martín Ruano, S. (2015). El paso de las Misiones Pedagógicas por Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños* (Tomo LXXI, Número Extraordinario), pp. 377-398.

Otero Urtaza, E.M. (2007). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Tapia Suárez, G. (2007). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. https://gonzalo-tapia.es/index.php/las-misiones-pedagogicas/

VV.AA. (1934). *Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931-diciembre de 1933*. Editorial S. Aguirre.

Acontecimiento, rizoma y movilización del conocimiento: el proyecto de museización de la escuela republicana de Almenar

Event, rhizome and mobilization of knowledge: the museification project of the republican school of Almenar

MARK LAPIEDRA-ORTEGA
Universitat de Lleida
https://orcid.org/0009-0008-2538-3470

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS
Universitat de Lleida
https://orcid.org/0000-0003-3750-861X

MERITXELL SIMÓN-MARTÍN
Universitat de Lleida
https://orcid.org/0000-0002-5948-1035

Resumen

La comunicación analiza el proceso de museización de la antigua escuela republicana Clemència Berdiell de Almenar (Lleida) desde el enfoque de Movilización del Conocimiento (KM). A partir de una demanda institucional, el proyecto se configuró como un acontecimiento que activó un trabajo colaborativo entre universidad, administración y comunidad. Lejos de una museización centrada en la recreación material del aula, la experiencia priorizó la coproducción de saberes, la activación de memorias educativas y la participación comunitaria. Los resultados evidenciaron el potencial de los museos sociales para construir un patrimonio educativo vivo, situado y relacional.

Palabras clave: movilización del conocimiento, patrimonio histórico-educativo, museización social, participación comunitaria, memoria educativa.

Abstract

This paper examines the museification process of the former Republican school Clemència Berdiell in Almenar (Lleida) from the perspective of Knowledge Mobilization (KM). Originating from an institutional request, the project was shaped as an event that activated collaborative work among the university, local administration, and the community. Rather than focusing on the material reconstruction of the classroom, the experience prioritized the co-production of knowledge, the activation of educational memories, and community participation. The results highlight the potential of social museums to construct a living, situated, and relational form of educational heritage.

Keywords: knowledge mobilization, educational heritage, social museology, community participation, educational memory.

INTRODUCCIÓN

El gobierno de la Segunda República impulsó una ambiciosa política educativa que situaba la escuela pública como eje para el desarrollo social y cultural del país. De entre todas las reformas que se proyectaron, uno de los objetivos principales fue la construcción de edificios escolares dignos, saludables y con mejores condiciones. Este esfuerzo dio lugar a centenares de nuevas escuelas en todo el territorio, especialmente en zonas rurales y municipios medios, donde hasta entonces las infraestructuras escolares habían sido precarias o inexistentes (Domínguez Domínguez, 1996). En este contexto de renovación y expansión educativa aparece la construcción en 1935 del colegio Clemència Berdiell en Almenar, pueblo situado en la provincia de Lleida.

El edificio, que mantuvo la actividad escolar hasta el año 2020, constituye hoy un espacio de gran interés para la recuperación de la memoria educativa local, a pesar de que actualmente tenga otros usos y no conserve la organización ni los materiales propios de la escuela que fue. Todo y esta transformación, el edificio mantiene un valor patrimonial significativo gracias a su arquitectura. La distribución de los espacios y la documentación histórica asociada a la escuela permitieron reconstruir el funcionamiento del centro y situarlo en el contexto de las distintas políticas educativas a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI. La importancia del espacio no estuvo solo en los elementos físicos que podemos ver hoy, sino en la posibilidad de recuperar, a través de la investigación y de las voces de la comunidad, las prácticas pedagógicas, las experiencias y los procesos sociales que dieron vida a la escuela durante tantos años.

Con la voluntad de preservar y poner en valor este patrimonio, el ayuntamiento de Almenar impulsó un proyecto de rehabilitación del edificio a la vez que se planteó una museización dentro de una de las partes de este espacio. Para esta segunda parte, contactó con miembros de CuSePro[1] por el foco de estudio que desarrollamos en relación con la educación durante la época republicana, así como también por nuestra experiencia previa en museizaciones y proyectos expositivos de esta temática. Esta demanda institucional actuó como un acontecimiento que expandió uno de los objetivos del grupo de investigación provocando y desencadenando un proceso de investigación, diálogo y participación comunitaria, en el que el patrimonio educativo republicano se convirtió en un vector para activar memorias, saberes y preguntas compartidas.

En este sentido, cuando nos referimos a acontecimientos, hablamos de aquello que (Atkinson, 2012) entiende como aquellas perturbaciones que ocurren en un momento dado y que originan rupturas en las formas de entender o actuar. Estas rupturas nos obligan, de alguna manera, a estar abiertos a nuevas posibilidades no previstas en la acción y que tienen el potencial de precipitar nuevas líneas de trabajo. Este posicionamiento llevó a CuSePro a explorar formas de trabajo que desbordaron los marcos habituales de la investigación universitaria y que implicó una relación más estrecha con la comunidad y la administración, adoptando formas de investigación alineadas con la KM.

[1] Cusepro es el acrónimo del proyecto I+D "Los Cursillos de Selección Profesional (1931–1936): un estudio comparativo, desde una perspectiva de género, de la formación de maestros/as durante la Segunda República (CuSePro)", liderado por la Dra. Meritxell Simon- Martin, y del cuál formamos parte.

CuSePro, centra su estudio en los Cursillos de Selección Profesional como dispositivo de la política republicana para la formación y acceso al magisterio. Para ello, se apoya en un amplio corpus de fuentes documentales —entre las que destacan las denominadas cuartillas redactadas por los cursillistas al final de cada jornada— que permiten aproximarse a las concepciones de escuela, enseñanza y profesión docente que se estaban construyendo en este contexto histórico. Aunque en sus planteamientos iniciales CuSePro se concebía como un proyecto de investigación histórico-educativo, con un fuerte objetivo de transferencia de conocimiento (KT), los acontecimientos ocurridos a lo largo del proyecto nos hicieron evolucionar hacia una lógica más cercana a la movilización del conocimiento (KM), la cual desarrollaremos más adelante. Gracias a este objetivo de KM, la intervención en Almenar se concibió como una experiencia situada de activación del conocimiento histórico-educativo, basada en un trabajo colaborativo entre la academia, el consistorio y la comunidad local.

A partir de esta experiencia, nuestra comunicación propone reflexionar sobre las potencialidades de la KM como marco para la museización del patrimonio histórico-educativo y la activación de su memoria colectiva. En concreto, el proceso desarrollado en Almenar nos permitió desplazar la concepción de la museización centrada en la participación o consumo del producto final hacia un enfoque basado en la participación y la coproducción a lo largo de todo el proceso, propio de los denominados museos sociales (Melo *et al.*, 2024). Desde esta perspectiva, la intervención no se orientó a la recreación de un aula de la Segunda República, sino a la construcción de un espacio museístico que pusiera en valor el significado histórico, educativo y social que el edificio escolar ha tenido para el desarrollo del concepto de escuela en el pueblo. De este modo, la experiencia se plantea no tanto como un ejemplo de qué museo hacer, sino como una propuesta sobre cómo hacer museo a partir de la implicación activa de la comunidad, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia y generando nuevas relaciones entre academia, administración y ciudadanía.

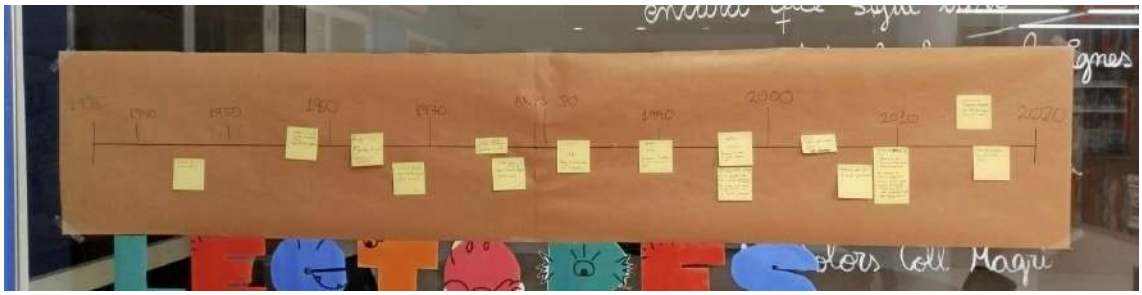
DESARROLLO

La KM se configura como un enfoque que entiende la investigación como un proceso relacional, social y situado, orientado a generar vínculos sostenidos entre distintos actores y contextos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como un producto cerrado, sino como una construcción dinámica que emerge de la interacción entre investigación, práctica y experiencia, y que se moviliza a través de procesos de diálogo, negociación y cocreación (Cooper *et al.*, 2018; Levin, 2008; SSHRC, 2016). Así pues, la KM implica asumir metodologías flexibles y participativas, capaces de adaptarse a las particularidades del contexto y a los ritmos de los participantes. Para ello, es indispensable la creación de espacios de diálogo e intercambio de conocimientos que nos permitan integrar saberes diversos —académicos, profesionales y comunitarios— acercándonos a la coproducción del conocimiento (Gimeno & Escobedo, 2021; Parrilla *et al.*, 2016; Sales *et al.*, 2021). De este modo, el proceso de investigación del caso de la escuela republicana de Almenar se desarrolló como un espacio abierto, donde la reflexión compartida y la capacidad de responder a lo imprevisto adquirieron un papel central en la transformación tanto del conocimiento generado como de las relaciones entre los agentes implicados.

Para llevarlo a cabo, el proceso de investigación se inició con la creación de un espacio de encuentro colectivo en torno a la experiencia escolar dentro y fuera del colegio Clemència Berdiell, concebidos como dispositivo para activar la memoria educativa y favorecer el diálogo entre distintos actores vinculados a la escuela. En este encuentro, además de los miembros del grupo de investigación, se dieron cita cinco maestros, entre jubilados y en activo, la alcaldesa y la concejala de cultura, todos ellos con años de vivencias escolares en el viejo edificio. Estos encuentros comunitarios se plantearon como una primera acción orientada a reconstruir de manera compartida las vivencias asociadas al edificio escolar, más allá de una aproximación exclusivamente documental o arquitectónica.

Como punto de partida, se consideró relevante la utilización de la dinámica de la línea de vida como herramienta de diagnóstico social participativo (DSP) para favorecer la toma de la palabra, situar cronológicamente las trayectorias personales y visibilizar la diversidad de vínculos y experiencias en torno a la escuela (Sales *et al.*, 2019). La línea de vida se empleó sobre todo como un recurso mediador que facilitó la expresión de memorias, la identificación de momentos significativos, además de como técnica de recogida de datos. Este enfoque permitió la identificación de momentos significativos y la emergencia de relatos compartidos, permitiendo que el conocimiento se construyera a partir de las experiencias situadas de los participantes.

Imagen 1. Línea del tiempo creada en el primer encuentro.



Fuente: Elaboración propia.

Este conjunto de acciones marcó un punto de inflexión en el desarrollo del proceso, ya que desplazó el foco desde la planificación inicial de la museización hacia la activación de relaciones, memorias y saberes que comenzaron a redefinir el sentido del proyecto. A partir de estos encuentros comunitarios, el proceso se expandió incorporando nuevas voces, materiales y formas de participación que desbordaron la previsión inicial y dieron lugar a una serie de resultados emergentes que se presentan en el apartado siguiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La ampliación progresiva de la red de relaciones se tradujo en un acceso más directo a materiales y a memorias hasta ese momento dispersas o desconocidas. Uno de los primeros efectos fue el acercamiento a la escuela actual del municipio, que conserva parte de los archivos de la antigua escuela republicana, rescatado gracias al trabajo voluntario de dos de las maestras. Este vínculo permitió no solo localizar documentación relevante, sino también establecer un contacto más continuado con el profesorado en activo, algunos de los cuales habían sido alumnos del antiguo centro, maestros y maestras e, incluso, con el

maestro que ejerció como director en el momento del cierre del antiguo edificio. De este modo, el proceso comenzó a tejer una continuidad entre pasado y presente, reforzando la idea de la escuela como una institución viva en la memoria colectiva del pueblo.

Paralelamente, está relación propició el contacto y la apertura de nuevas voces de perfiles habitualmente ausentes en los relatos oficiales sobre la escuela. En este sentido, la visita a una antigua cocinera que trabajó en el centro durante los años sesenta supuso un desplazamiento significativo del foco de la investigación. Su relato permitió recuperar aspectos del funcionamiento cotidiano de la escuela vinculados a los cuidados, la organización de la cocina y las relaciones informales, ampliando la comprensión del espacio escolar más allá de la dimensión estrictamente pedagógica. Este relato nos permitió recuperar las vivencias entorno a las rutinas de encendido de las estufas o el reparto de la leche en polvo durante la implementación del plan Marshall en España. “Había poco, pero con lo que había yo intentaba hacer lo mejor para los niños”, nos contaba la cocinera quién, a pesar de las dificultades, remarcaba que “era feliz trabajando”. Esta incorporación evidenció la importancia de atender a experiencias no docentes para reconstruir una memoria educativa más compleja y plural. Además de que estos recuerdos sirvieron más tarde como mediador para hacer resurgir otros recuerdos y para comparar la evolución de las instalaciones del edificio.

A medida que el proceso avanzaba, se organizaron sesiones colectivas de recuperación de la memoria apoyadas en el patrimonio material de la propia escuela y en un conjunto de fotografías que se fueron localizando gracias a la implicación de los participantes. Estos materiales actuaron como mediadores del recuerdo, facilitando la activación de memorias individuales y colectivas, y generando espacios de diálogo en los que las imágenes, los objetos y los relatos se entrelazaban. Lejos de funcionar únicamente como fuentes de información, estos elementos propiciaron la construcción compartida de significados y favorecieron el reconocimiento de la escuela como un espacio cargado de afectos, usos y transformaciones a lo largo del tiempo.

Imagen 2. Sesión de encuentro con los materiales.



Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, se incorporaron al proceso dos antiguas alumnas, que actualmente trabajan como docente y administrativa en la nueva escuela del municipio, motivadas por la presencia de su antiguo maestro en unos de los encuentros programados. Su participación reforzó la dimensión intergeneracional del proyecto y permitió recuperar prácticas pedagógicas con el Sr. "Bobi", su maestro, como por ejemplo cuando este los llevaba al patio los momentos en que estaban más nerviosos para "tomar la energía del sol y sentir lo que era".

Imagen 3. Charla entre una antigua alumna y el Sr. "Bobi".



Fuente: Elaboración Propia.

Además, las conversaciones entre los y las participantes permitió contrastar cambios y rupturas en las formas de entender la educación desde los inicios en la escuela de las personas más mayores hasta ahora. Estas incorporaciones contribuyeron a consolidar la escuela como un espacio común, atravesado por trayectorias diversas que dialogan entre sí y que nos ayudaron a tejer las historias para repensar el espacio museístico.

Finalmente, el proceso se vio enriquecido por la conversación con dos vecinos del pueblo especialmente vinculados a la historia local. Por un lado, Antonio, señalado reiteradamente por los propios participantes como una persona que "sabía mucho de la época", y por otro, Modesto, a quien se contactó a través de las redes sociales por su implicación en la difusión de la historia del municipio, que incluía publicaciones sobre la escuela acompañadas de fotografías. Ambos habían sido alumnos del centro durante los años sesenta y aportaron relatos que permitieron reforzar, contrastar y ampliar las memorias ya compartidas en encuentros anteriores.

Imagen 4. Encuentro con Antonio y Modesto.



Fuente: Elaboración Propia.

Sus testimonios coincidieron con algunas de las experiencias relatadas por la antigua cocinera, como el suministro de leche en polvo durante la hora del recreo, reforzando la consistencia de estos recuerdos y mostrando cómo determinadas prácticas formaban parte de una experiencia escolar ampliamente compartida. Al mismo tiempo, introdujeron nuevos elementos vinculados a la disciplina y a la organización escolar durante el franquismo, como las formaciones del alumnado, descritas como habituales en aquella época. Estas aportaciones contribuyeron a completar el relato sobre la vida cotidiana en la escuela, evidenciando la coexistencia de memorias pedagógicas, sociales y políticas en torno al mismo espacio.

La incorporación de estas voces amplió la red comunitaria, consolidando la escuela como un lugar de memoria compartida y plural. En conjunto, los resultados ponen de manifiesto que la museización del espacio no puede desligarse de estas historias situadas, ya que son precisamente las múltiples experiencias, recuerdos y miradas las que dotan de sentido al patrimonio educativo y orientan la construcción colectiva del futuro espacio museístico.

CONCLUSIÓN

El proceso en torno a la museización de la antigua escuela Clemència Berdiell de Almenar puso de relieve el potencial de la Movilización del Conocimiento como marco para repensar las prácticas museísticas vinculadas al patrimonio histórico educativo. Desde esta perspectiva, la experiencia mostró otras maneras de hacer museo, en sintonía con los planteamientos de los museos sociales, donde el conocimiento no es producido únicamente por expertos ni presentado como un producto cerrado, sino construido de forma colectiva mediante el diálogo y la participación de la comunidad.

La intervención permitió desplazar una concepción de la museización centrada en la contemplación o consumo del resultado final hacia un proceso basado en la coproducción del conocimiento. Así, la museización dejó de orientarse a la recreación de un aula para centrarse en el valor social, educativo e histórico que el edificio ha tenido en el desarrollo

escolar del municipio. La implicación activa de antiguas alumnas y alumnos, docentes, personal no docente y vecinos del pueblo favoreció que emergiesen una red de memorias y relatos compartidos, generando un sentimiento de pertenencia al proyecto.

Los resultados ponen de manifiesto que el valor patrimonial no reside únicamente en su arquitectura o en los materiales conservados, sino también en las experiencias, prácticas y relaciones sociales que se han construido en torno a ella. La recuperación de estas memorias contribuyó a ampliar la comprensión del pasado educativo local y a repensar el sentido del espacio museístico desde una lógica participativa.

Lejos de constituirse como una experiencia cerrada, el proceso continúa tejiendo esta red de memorias y relatos, orientando la museización de la escuela Clemència Berdiell de Almenar. Esta experiencia refuerza la idea de la museización como una práctica viva, situada y necesariamente vinculada a las relaciones que la hacen posible.

REFERENCIAS

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. International Journal of Art and Design Education, 31(1), 5–18. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Castejón Ibáñez, M. M. (2019). Hacia un Museo Social: Estudio de una Metodología Participativa para Vincular el Museo de Bellas Artes de Murcia asu Territorio. Universidad de Murcia.

Cooper, A., Rodway, J., & Read, R. (2018). Knowledge Mobilization Practices of Educational Researchers Across Canada (Vol. 48, Number 1).

Domínguez Domínguez, C. (1996). La enseñanza en Huelva durante la II República [Universidad de huelva]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24360

Gimeno, C., & Escobedo, P. (2021). Movilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias. Márgenes. Revista de Educación de La Universidad de Málaga, 2(2), 25–41. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10892

Levin, B. (2008). Thinking About Knowledge Mobilization A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council Thinking About Knowledge Mobilization 1.

Parrilla, Á., Raposo-Rivas, M., & Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Extra 12, 2066–2087.

Sales, A., Estivalis, M. L., & Escobedo-Peiro, P. (2021). Transformar la Educación Inclusiva: Elementos Clave para la Movilización del Conocimiento desde la Investigación. Education Policy Analysis Archives, 29. https://doi.org/10.14507/EPAA.29.6319

Sales, A., Moliner, O., & Traver-Martí, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. In B. Ballesteros Velázquez (Ed.), Investigación Social desde la práctica educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SSHRC. (2016). Definitions of Terms. Https://Shre.Ink/Exb3.

El devenir nómada de los materiales pedagógicos de los museos

The nomadic evolution of museum teaching materials

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS
Universitat de Lleida
https://orcid.org/0000-0003-3750-861X

MARK LAPIEDRA-ORTEGA
Universitat de Lleida
https://orcid.org/0009-0008-2538-3470

TOMÁS SEGARRA-ARNAU
Universitat Jaume I
https://orcid.org/0000-0002-4853-156X

JUAN ANDRÉS TRAVER-MARTÍ
Universitat Jaume I
https://orcid.org/0000-0002-5948-1035

Resumen

Mostramos cómo el encuentro del proyecto CuSePro[1] con Angelina Miró, una maestra jubilada, y su libro *Si jo tingués mil pesetes*, provoca un proceso de relectura de la memoria histórica educativa local que permite activar procesos de Movilización del Conocimiento (KM). El proceso derivado de este encuentro, y en el cuál centramos nuestra comunicación, conduce a la propuesta de una exposición en Seròs (Lleida), concebida como espacio de diálogo entre las cuartillas que el propio Miquel Baró escribió en 1932, el cuaderno escolar de uno de sus alumnos, y el material pedagógico que forma parte del Museo Pedagógico de Castelló.

Palabras clave: movilización del conocimiento, patrimonio histórico-educativo, museos pedagógicos, memoria educativa.

Abstract

We show how the encounter between the CuSePro project and Angelina Miró, a retired teacher, together with her book *Si jo tingués mil pesetes*, gives rise to a process of re-reading local educational historical memory that enables the activation of Knowledge Mobilization (KM) processes. The process derived from this encounter, on which this paper focuses, leads to the proposal of an exhibition in Seròs (Lleida), conceived as a space for dialogue between the loose-leaf writings produced by Miquel Baró in 1932, the school notebook of one of his pupils, and the pedagogical materials belonging to the Museo Pedagógico de Castelló.

Keywords: knowledge mobilization, historical-educational heritage, pedagogical museums, educational memory.

[1] Cusepro es el acrónimo del proyecto I+D "Los Cursillos de Selección Profesional (1931–1936): un estudio comparativo, desde una perspectiva de género, de la formación de maestros/as durante la Segunda República (CuSePro)", liderado por la Dra. Meritxell Simon- Martin, y del cuál formamos parte.

INTRODUCCIÓN

Angelina Miró, una maestra jubilada, recuerda que de pequeña miraban y remiraban con sus hermanas unos libros, como si de unos cuentos se tratase. Eran los cuadernos escolares que sus padres habían realizado en la escuela de Serós, pueblo situado en la provincia de Lleida, durante los años treinta en el contexto de la II República española. Recordaba que sus padres los conservaron con gran estima y los compartían con sus hijos. Especialmente la madre, Rosita, verbalizaba que estaba muy orgullosa de la educación que había recibido. Este material le lleva a Angelina a publicar el libro *Si jo tingués mil pesetes*. Los cuadernos escolares de los padres de la Angelina son el guía que, con perspectiva histórica y pedagógica a la vez, muestran lo que devino en la escuela en un pueblo de Cataluña en el tiempo de la Segunda República. *Si yo tuviera mil pesetas* es un libro de vivencias y recuerdos, un homenaje a sus padres.

Este es también un libro crítico y analista de la labor educativa de una maestra y un maestro durante la Segunda República y contrasta, en cuanto a algún contenido e instrucción, con la de la escuela de después de la Guerra Civil de 1936-1939, del mismo modo que se muestra la propia experiencia de la autora como maestra de escuela a finales del siglo XX e inicios del XXI. Finalmente, la invitación de Angelina a un miembro de CuSePro a participar en la presentación de su libro desencadenó un proceso de relectura de la memoria histórica educativa local. Así, de forma inesperada, el caso irrumpe de lleno dentro del proyecto de investigación I+D configurando un punto de entrada que permite activar procesos de Movilización del Conocimiento (KM).

El maestro del padre de Angelina, con el que realizó aquel cuaderno, era Miquel Baró, maestro cursillista formado en 1932 en la Escola Normal de Lleida a la vez que formó parte del movimiento de renovación pedagógica Batec[2] (Simon-Martin & Jové, 2024). De este maestro se conserva, dentro de la Unidad de Archivo y Gestión de Documentos de la Universitat de Lleida (AUdL), 11 cuartillas que corresponden al diario que Miquel Baró debía elaborar después de cada jornada de formación de estos cursillos. Estos documentos histórico-educativos, en diálogo junto al cuaderno escolar realizados en el curso 1934-1935 por su alumno José Miró, el padre de Angelina, nos permite contrastar si aquello que Miquel Baró aprendió en la formación lo aplicó más tarde en su práctica docente. Pero, además, algunos de los trabajos encontrados dentro del cuaderno nos remiten a materiales educativos que estaban presentes en las escuelas normales y/o escuelas y centros educativos, como láminas, mapas y figuras y que actualmente se conservan en distintos Museos Pedagógicos y de la Educación que hay en el territorio.

El proceso derivado de este encuentro, y en el cuál centramos nuestra comunicación, conduce a la propuesta de una exposición en Seròs (Lleida), concebida como espacio de diálogo entre las cuartillas que el propio Miquel Baró escribió en 1932 en el contexto de

[2] F. Jiménez Mier y Terán (2007) en su libro muestra cómo el grupo Batec nace de una primera reunión en Térmens, en una escuela que había en la actual Plaza Cataluña de la localidad, en la que se reúnen 5 maestros: Salvador Ambrós, Fermín Palau, Patricio Redondo, José de Tapia y Ramiro Vila.

Posteriormente crean la publicación *Escuela*. En el primer número de la revista hacen una declaración de intenciones de lo que quieren conseguir. Dicen: "nuestra postura es clara. Un ideal: la escuela: un sentimiento: el niño: un amor: la vida; un amigo: el maestro; un compañero: el trabajador: un deleite definitivo: avanzar siempre, derechamente, procurando en todo momento que no sea a paso lento". No se podían resumir de manera más breve y clara los ejes de la educación renovadora.

cursillistas, el cuaderno escolar de uno de sus alumnos, y el material pedagógico que forma parte del Museo Pedagógico de Castelló (MPdC). Ya en el trabajo "Un atles de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL" de 2022, mostramos como el material del museo devino nómada irrumpiendo en otros espacios. saliendo del archivo del propio museo y tejiendo red con el territorio de Castelló y yendo más allá en el marco de un nuevo proyecto expositivo que tuvo lugar en Lleida: «Apuntes sobre la imposibilidad de la imagen del mundo».

Nuestra propuesta metodológica es una invitación a reinterpretar constantemente los materiales histórico-educativos que forman parte de los museos pedagógicos, creando proyectos que nos conecten con otras formas de hacer museo, con otras maneras de hacer red y construir territorio, con otras vías para, críticamente, seguirnos repensando como investigadores, como docentes y como ciudadanos y ciudadanas; repensando las instituciones y los espacios públicos; y contribuyendo a la generación de conocimiento desde un enfoque reflexivo, crítico e inclusivo.

DESARROLLO

El 3 de Julio de 1931 se aprobó un decreto que respondía a un doble objetivo: posibilitar la contratación de un gran número de maestros/as que pudieran ejercer en las nuevas aulas que el Gobierno de la República se disponía a crear, así como ofrecer una formación cultural, ideológica, pedagógica y didáctica acorde con los ideales de la República. En base a ello se desarrollaron los cursillos de selección profesional que tenían una duración de tres meses y constaban de una formación en las escuelas normales, unas prácticas en escuelas primarias y una formación cultural y pedagógica que tenía lugar en la universidad. Al final de cada sesión formativa los cursillistas tenían que realizar una redacción de lo que había acontecido en la clase. Estas cuartillas halladas en el AudL, y que corresponden al primer ejercicio de los cursillos realizados en febrero de 1932, nos muestran los escritos hechos por los propios cursillistas y nos permitieron ver como conectaban aspectos teóricos con sus prácticas y como construían su identidad como maestros. Ello nos llevó a explorar el potencial de estos escritos en el marco de la KM.

El concepto de KM surge como respuesta crítica a las limitaciones del modelo de Transferencia de Conocimiento y se caracteriza por ser un modelo bidireccional, dialógico y situado, que va más allá de la difusión, y que trata de articular investigación, práctica y política a través de la colaboración y la reflexión compartida. (Cooper *et al.*, 2018; Reid, 2014; SSHRC, 2016). Desde este enfoque, los procesos de investigación se conciben como abiertos y sensibles a adaptarse a lo inesperado, otorgando un papel central a aquellas irrupciones que desestabilizan los marcos preestablecidos. En este sentido, Atkinson (2012), entiende la irrupción como un acontecimiento que ocurre en un momento determinado que origina rupturas en la forma de entender o actuar, altera la dirección prevista del trabajo y abre nuevas posibilidades de interpretación, diálogo y acción. Partiendo de esta premisa, analizamos cómo el encuentro con Angelina Miró y con su libro *Si jo tingués mil pesetes* actúa como una irrupción que genera nuevas posibilidades de sentido y acción en el marco del proyecto CuSePro.

Este encuentro nos lleva a crear una exposición en la localidad de Serós (Lleida) desde la concepción de KM: partimos de los cuadernos escolares realizados por el padre de Angelina en el curso 1934-35 con el maestro Miguel Baró y hemos establecido un diálogo con los escritos realizados por él como cursillista en 1932 a la vez que estos materiales han dialogado con materiales educativos del MPdC. Para llevarlo a cabo partimos de la concepción foucaultiana de archivo (Jové *et al.*, 2022), entendido como aquel legado que está en movimiento continuo, inconcluso, y que será continuamente retroalimentado y reinterpretado por las interacciones que provoca.

"En el pensamiento de Foucault, el término archivo no se refiere ni al conjunto de documentos, registros o datos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado, ni a la institución encargada de conservarlos: el archivo es lo que permite establecer la ley de lo que puede ser dicho (...) el sistema que rige la aparición de los "enunciados" como acontecimientos singulares" (Guash, 2005, p. 159)

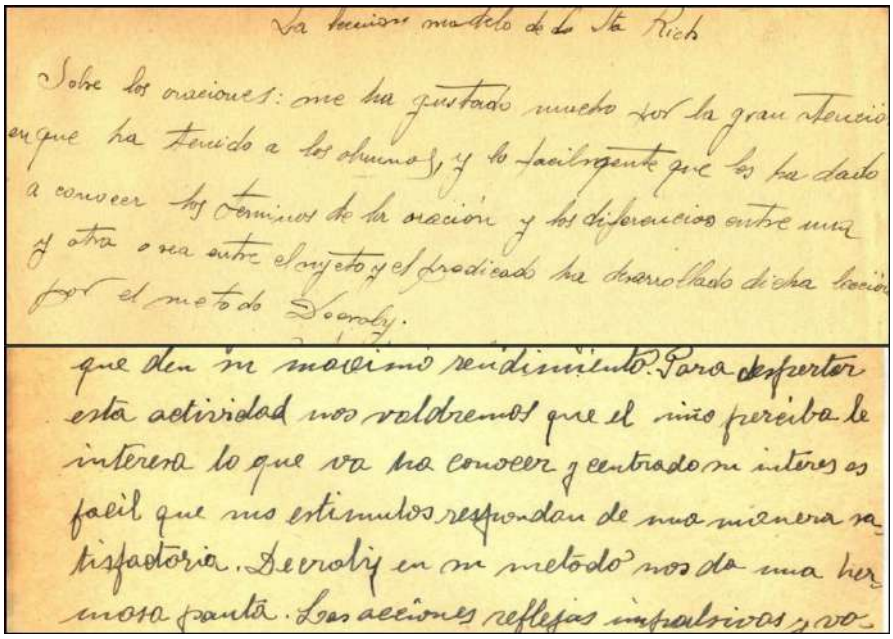
Desde esta visión entendemos el archivo como aquel legado que está en continuo movimiento, inconcluso, y será continuamente retroalimentado y reinterpretado por las interacciones que pueda provocar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, mostramos algunas imágenes de los materiales haciendo hincapié en los diálogos generados entre los cuadernos de 1934-35 de José Miró, el fondo material del MPdC y las cuartillas escritas por Miquel Baró durante su formación en 1934. Partimos del cuaderno escolar de José Miró y el tema "la circulación de la sangre", el cual está planteado como lo que Ovide Decroly llamó el centro de interés. Es interesante este hecho ya que, como señala Del Pozo Andres (2024), la metodología más estudiada y aplicada en España en los años 1930 eran los centros de interés, popularizados por el educador belga. Esta metodología parte del principio psicológico de la globalización enunciado a finales de 1890 donde establecía que el niño percibe la realidad de una forma total y no fragmentada en partes, lo que conllevó una revolución curricular en la escuela primaria. Esta corriente implicaba la desaparición de las asignaturas tradicionales y una nueva organización de los contenidos escolares alrededor de ideas matrices significativas para la infancia, los denominados centros de interés.

Entre todos los diarios de los Cursillos de Selección Profesional que hemos estudiado, encontramos 85 cuartillas, correspondientes a las lecciones del día 12 de febrero de 1932, en las que el alumnado habla de Decroly y los centros de interés, por lo que podemos afirmar que en la sesión de aquel día recibieron formación sobre esta metodología (imagen 1). Aunque no encontramos a Decroly en los escritos de Miquel Baró, la aplicación de este método la pudimos ver reflejada en el cuaderno de su alumno José Miró dos años más tarde.

Imagen 1. Ejemplos de redacciones correspondientes al Ejercicio A, del 12 de febrero de 1932, de los Cursillos de Selección Profesional (FCE/099003).



Fuente: Servei d'Arxiu i Gestió de Documents, UdL.

El cuaderno de José Miró parte de unos dibujos que muestran acciones de la vida cotidiana que, posteriormente, relacionan con el tema "la circulación de la sangre" (imágenes 2 y 3).

Imagen 2. Cuaderno de José Miró correspondiente a la lección "oxigenando el cuerpo" (Curso 1934-35).



Fuente: Digitalización del cuaderno de José Miró. Elaboración Propia.

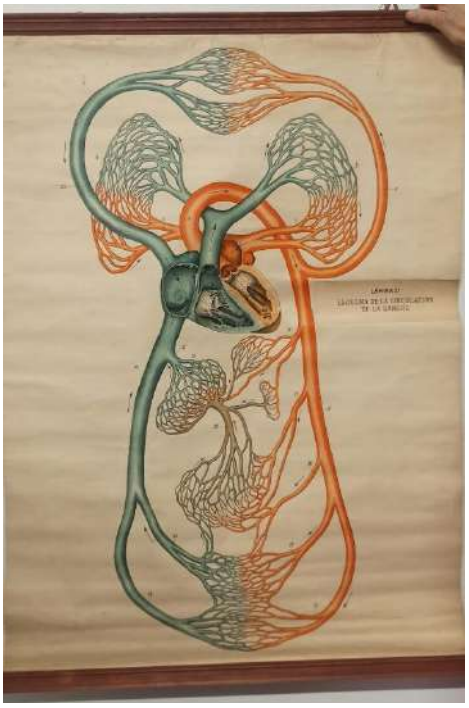
Como puede observarse, los contenidos trabajados durante su formación se ven plasmados en las actividades que propuso posteriormente a su alumnado. Paralelamente, el dibujo realizado por José Miró durante esta lección (imagen 3) nos trajo a la mente una lámina que forma parte del fondo del MPdC (imagen 4).

Imagen 3. Cuaderno de José Miró correspondiente a la lección "diagrama de la circulación de la sangre" (Curso 1934-35).



Fuente: Digitalización del cuaderno de José Miró. Elaboración Propia.

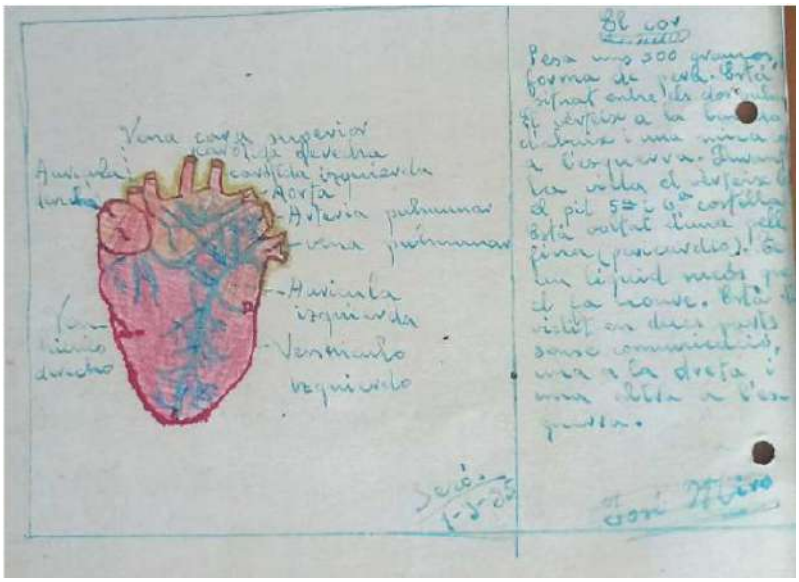
Imagen 4. Foto de la lámina de anatomía "Esquema de circulación de la sangre".



Fuente: Museu Pedagògic de Castelló (MPdC).

Más allá de entenderlo como una casualidad, otra ilustración que acompaña el trabajo sobre la circulación de la sangre nos muestra también, este caso relacionado con el corazón, la similitud entre sus dibujos y el modelo anatómico del corazón que también se encuentra en el MPdC (imágenes 5 y 6). Esta relación nos llevó a afirmar la presencia de este tipo de material pedagógico en los contextos educativos escolares, más allá de su uso en la formación de maestros, tal y como creíamos anteriormente.

Imagen 5. Cuaderno de José Miró correspondiente a la lección "el cor" (Curso 1934-35).



Fuente: Digitalización del cuaderno de José Miró. Elaboración Propia.

Imagen 6. Fotografía del modelo anatómico del corazón.



Fuente: Museu Pedagògic de Castelló (MPdC).

El cuaderno de José Miró muestra la importancia que el dibujo tenía en las clases del maestro Miquel Baró, y como las ilustraciones realistas respondían y reforzaban los contenidos trabajados. El día 25 de febrero de 1932, después de observar una lección modelo (clases en la escuela en la que debían de observar el trabajo del maestro), Miquel Baró escribió en su diario: "La exposición de dicha lección me ha gustado, ha sido bien orientada y entendida. Ahora, para completar dicha labor, debía hacer dibujar […] para que las niñas se percatasen más de que dicha Srta. les había explicado". Así, pudimos ver que las ideas de este maestro no quedaron solamente en el plano discursivo de su evaluación, sino que, dos años más tarde, ya como maestro en la escuela de Seròs, las llevó a la práctica, tal y como evidencia el cuaderno escolar de José Miró, lleno de dibujos realistas que ilustran los conceptos trabajados.

Por último, quisimos hacer especial énfasis al dibujo que hizo el alumno al finalizar el trabajo sobre este tema (imagen 7). En él, se puede observar un dibujo del torso de una persona, ilustrando al hombre como palacio industrial donde las relaciones y las conexiones están presentes en su propuesta. Ello nos llevó a escritos de Miquel Baró que, durante su formación el 16 de febrero de 1932 en relación al dibujo y a las artes, escribió: "es una forma de bastante importancia para para desarrollar el espíritu del niño". A lo que el día 23 de febrero de 1932 continuó: "resaltar la necesidad que hay de hacer despertar en el niño el sentimiento estético."

Imagen 7. Cuaderno de José Miró con el dibujo "Fragmento del hombre como palacio industrial" (Curso 1934-35).



Fuente: Digitalización del cuaderno de José Miró. Elaboración Propia.

CONCLUSIÓN

Nuestra propuesta metodológica es una invitación a reinterpretar constantemente los materiales históricos-educativos creando proyectos que nos conecten con otras formas de hacer museo, con otras maneras de hacer red y construir territorio, con otras

vías para, críticamente, seguirnos repensando como investigadores, como docentes y como ciudadanos y ciudadanas; repensando las instituciones y los espacios públicos y contribuyendo a la generación de conocimiento desde un enfoque reflexivo, crítico e inclusivo. Estas propuestas nos invitan a estar atentos a encuentros inesperados que nos hagan vivificar materiales desde la concepción del rizoma que nos proponen Deleuze & Guattari (2015) para que devengan conexiones inesperadas y construir conocimiento desde el marco conceptual de la KM desde el territorio y con el territorio.

REFERENCIAS

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. International Journal of Art and Design Education, 31(1), 5–18. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Cooper, A., Rodway, J., & Read, R. (2018). Knowledge Mobilization Practices of Educational Researchers Across Canada (Vol. 48, Number 1).

Del Pozo Andres, M. del M. (2024). An Essay on the Interpretation of the Mechanisms of Pedagogical Appropriation: The Decroly Practices in Spain (1910-1940). Historia Da Educacao, 28, 1–23. https://doi.org/10.1590/2236-3459/134522

Deleuze, Gilles., & Guattari, F. (2015). Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos.

Guash, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. Revista del Departamento de Historia Del Arte [Universitat de Barcelona], 5, 157–183. https://revistes.ub.edu/index.php/materia/article/view/11382/14168

Jové, G., Traver-Martí, J. A., & Bonastra, Q. (2022). Revista d'Història de l'Educació, núm. 39 (gener-juny, 2022), pàg. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 39, 213–237. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.279

Reid, S. (2014). Knowledge influencers: Leaders influencing knowledge creation and mobilization. Journal of Educational Administration, 52(3), 332–357. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0013

Simon-Martin, M., & Jové, G. (2024). Los «Cursillos de Selección Profesional» en la Escuela Normal de lleida(1932): una revisión hitoriográfica. Historia y Memoria de La Educacion, 19, 49–78. https://doi.org/10.5944/hme.19.2024.36777

SSHRC. (2016). Definitions of Terms. Https://Shre.Ink/Exb3.

Patrimonio histórico-educativo en la Comunidad Valenciana: diagnóstico de una ausencia museística

Historical-educational heritage in the Valencian community: diagnosis of a museum absence

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante
https://orcid.org/0000-0002-9988-8286

Resumen

La Comunidad Valenciana presenta un déficit estructural en materia de conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo. Esta comunicación analiza la presencia institucional de museos dedicados al patrimonio educativo en el territorio valenciano, identificando únicamente cinco referencias principales: el Museo Escolar de Puçol (Elche), el Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de València, la Colección Museográfica 'La UNI' de Cheste, el Museo Pedagógico de Castellón y la sección escolar del Museo Etnológico de Valencia. La investigación documenta también materiales escolares históricos fragmentados en colegios centenarios y colecciones particulares que permanecen sin catalogar. Esta ausencia museística contrasta con la riqueza patrimonial del territorio y supone la pérdida progresiva de testimonios materiales, el debilitamiento de la identidad profesional docente y el desaprovechamiento del potencial didáctico de estos espacios. Desde una perspectiva comparada, la situación valenciana refleja un retraso respecto a otras comunidades autónomas que cuentan con redes más desarrolladas de museos pedagógicos.

Palabras clave: patrimonio histórico-educativo, museos pedagógicos, Comunidad Valenciana, memoria escolar, cultura material escolar.

Abstract

The Valencian Community presents a structural deficit in the conservation and dissemination of historical-educational heritage. This communication analyzes the institutional presence of museums dedicated to educational heritage in the Valencian territory, identifying only five main references: the Puçol School Museum (Elche), the School History Museum at the University of Valencia, the Museographic Collection 'La UNI' in Cheste, the Pedagogical Museum of Castellón and the school section of the Ethnological Museum of Valencia. The research also documents fragmented historical school materials in centennial schools and private collections that remain uncatalogued. This museum absence contrasts with the heritage richness of the territory and entails the progressive loss of material testimonies, the weakening of teaching professional identity, and the underutilization of the didactic potential of these spaces. From a comparative perspective, the Valencian situation reflects a lag compared to other autonomous communities that have more developed networks of pedagogical museums.

Keywords: historical-educational heritage, pedagogical museums, Valencian Community, school memory, school material culture.

INTRODUCCIÓN

La Comunidad Valenciana, territorio con una rica tradición educativa y pedagógica, presenta una paradoja significativa en materia de conservación y difusión de su patrimonio histórico-educativo. Frente a la abundancia de museos etnológicos, arqueológicos o de bellas artes, los espacios dedicados específicamente a preservar la memoria de la institución escolar y sus prácticas pedagógicas resultan testimoniales.

El patrimonio histórico-educativo constituye un conjunto de bienes materiales e inmateriales vinculados a la historia de la educación formal y no formal que permiten reconstruir las prácticas, saberes y valores transmitidos a través de las instituciones educativas. Este patrimonio incluye edificios escolares, mobiliario, material didáctico, manuales, cuadernos, documentación administrativa y testimonios orales que conforman la memoria colectiva de la experiencia educativa.

La presente investigación plantea un análisis de la presencia institucional de museos y colecciones dedicadas al patrimonio educativo en el territorio valenciano, identificando tanto las iniciativas existentes como las carencias estructurales que caracterizan este ámbito. El objetivo es ofrecer un diagnóstico que permita visibilizar esta ausencia y plantear líneas de actuación futuras.

METODOLOGÍA

La investigación se ha desarrollado mediante una metodología cualitativa basada en el análisis documental y la observación directa de los espacios museísticos identificados. Se ha realizado una revisión sistemática de fuentes institucionales (webs oficiales de museos, documentación de la Generalitat Valenciana), fuentes académicas (publicaciones sobre patrimonio educativo en la Comunidad Valenciana) y visitas presenciales a los principales espacios identificados.

El trabajo de campo se ha complementado con entrevistas informales a responsables de algunos de estos espacios y con la consulta de redes profesionales vinculadas al patrimonio histórico-educativo, particularmente la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). El periodo de análisis abarca desde 2022 hasta 2025.

RESULTADOS: MAPA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO VALENCIANO

Espacios museísticos consolidados

La investigación ha identificado cinco referencias principales de espacios dedicados al patrimonio educativo en la Comunitat Valenciana, cada uno con características y enfoques diferenciados.

El Museo Escolar de Puçol (Elche, Alicante) constituye la experiencia más consolidada y reconocida internacionalmente. Nacido en 1969 vinculado al proyecto pedagógico ‘La Escuela y su Medio’, este museo trasciende el modelo expositivo tradicional al integrar patrimonio local y práctica educativa. Su reconocimiento por la UNESCO en 2009 como Buena Práctica de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial lo sitúa como referente

nacional e internacional. El modelo de Puçol no responde a la concepción clásica de museo pedagógico (García, 2009), sino que representa un proyecto educativo-museístico vivo donde escolares, comunidad y museo interactúan constantemente. Cuenta con más de 100.000 ítems etnográficos y ha formado a casi 500 escolares desde su creación.

El Museo de Historia de la Escuela de la Universitat de València, ubicado en la Facultat de Magisteri, responde a un modelo más académico y tradicional. Muestra objetos, textos y materiales audiovisuales que reflejan el pasado escolar con una clara función de apoyo a la formación inicial del profesorado (Mayordomo, 2023). Su estructura incluye un aula-seminario que funciona como centro de recursos con fines didácticos y de investigación. Destaca su Aula de la República, situada en la ciudad de Ontinyent, donde se reconstruye un aula de la época republicana con materiales originales. Sin embargo, su ubicación universitaria limita su alcance divulgativo hacia públicos más amplios.

La Colección Museográfica 'La UNI' del Complejo Educativo de Cheste (Valencia), reconocida por la Generalitat Valenciana como Colección Museográfica Permanente en 2020, conmemora los más de cincuenta años de existencia de este centro educativo. Formada por objetos, utensilios, enseres y documentos relacionados con la historia de esta infraestructura educativa específica, representa un modelo de memoria institucional localizada. Su horario de visita restringido (viernes de 9:00 a 14:30 horas) evidencia las limitaciones de accesibilidad que caracterizan muchas de estas iniciativas.

El Museu Pedagògic de Castelló, impulsado por la Universitat Jaume I desde 2014, representa un proyecto innovador basado en el concepto de red y museo abierto. Su estructura descentralizada, con un Centro de Visitants en el Edifici Menador y diversos nodos territoriales, plantea una museografía dinámica y transformadora que busca interpelación ciudadana más que una exposición estática (Martí, 2022) (Ver Imagen 1). Este proyecto híbrido entre miradas historicistas, performatividad artística y reflexión crítica constituye un modelo singular en el panorama valenciano.

Imagen 1. Módulos expositivos del Museu Pedagògic de Castelló.



Fuente: Foto propia.

El Museo Etnológico de Valencia (L'ETNO) incluye una pequeña sección dedicada a la escuela de antaño dentro de su exposición permanente sobre la cultura tradicional valenciana. Sin embargo, la presencia de objetos escolares resulta anecdótica y dispersa, sin constituir un discurso específico sobre historia de la educación. Esta integración marginal del patrimonio educativo dentro de museos etnográficos generalistas es sintomática del escaso reconocimiento institucional de este ámbito.

Iniciativas singulares y proyectos emergentes

Más allá de estos espacios consolidados, existen iniciativas que responden a modelos alternativos y experimentales.

El Museo Histórico Etnológico de Higueras (Castellón) alberga entre sus fondos etnográficos algunos objetos relacionados con la escuela rural: un pupitre, libros escolares, y material didáctico diverso. Esta presencia testimonial se repite en numerosos museos locales de pequeñas poblaciones valencianas (otros ejemplos son Bicorp, Benissoda y Biar), donde el patrimonio educativo aparece fragmentado y sin un discurso museográfico específico.

Otro caso relevante y digno de destacar son los museos y colecciones de objetos del ámbito escolar que existen en diferentes centros educativos. Ejemplos de ello son el Museu de Les Muses – Museu de l'IES Gran Via (Alicante), el Museo de Ciencias Naturales del IES Luis Vives en Valencia, o la colección de instrumental y objetos del Pare Eduard Vitoria en el IES Pare Vitoria de Alcoi (Alicante).

Patrimonio disperso y memoria invisible

La investigación documenta la existencia de materiales escolares históricos fragmentados en colegios centenarios, ayuntamientos y colecciones particulares que permanecen sin catalogar ni proteger adecuadamente. Algunas escuelas centenarias conservan en desvanes o almacenes pupitres, mapas, libros de actas, material científico y documentación administrativa de valor histórico que carece de inventario y condiciones de conservación apropiadas.

Ocasionalmente, estos fondos dispersos emergen en exposiciones temporales puntuales. Durante la VIII feria modernista de Carcaixent 2023 (ver Imagen 2) o la semana de la educación de Xàtiva se han mostrado objetos escolares procedentes de colecciones particulares, evidenciando la riqueza patrimonial oculta del territorio. Sin embargo, estas iniciativas esporádicas no garantizan la preservación sostenida ni la accesibilidad pública de estos materiales.

Imagen 2. Diferentes capturas de la exposición: Escola i Educació a Carcaixent, junio de 2023.



Fuente: Fotomontaje a partir de fotos propias.

DISCUSIÓN: DÉFICITS ESTRUCTURALES Y DESAFÍOS

Ausencia de red y coordinación institucional

Los espacios identificados operan de manera aislada, sin estructuras de coordinación, colaboración o intercambio. No existe una red valenciana de patrimonio histórico-educativo que articule proyectos, comparta recursos o genere sinergias. Esta atomización contrasta con experiencias de otras comunidades autónomas donde se han desarrollado redes territoriales de museos pedagógicos con un apoyo institucional consolidado.

La diversidad tipológica observada (proyecto educativo-museístico en Puçol, museo universitario en Valencia, colección institucional en Cheste, museo-red en Castellón) podría constituir una riqueza si existieran mecanismos de colaboración. Sin embargo, esta heterogeneidad opera en la práctica como fragmentación que dificulta la construcción de un discurso coherente sobre la evolución de la escuela valenciana.

Limitaciones de accesibilidad y visibilidad

Los horarios de apertura restringidos constituyen un obstáculo significativo para el acceso público. La Colección de Cheste solo abre viernes por la mañana; el Museo de la Universitat de València, aunque ubicado en instalaciones universitarias, mantiene horarios limitados; el Museu Pedagògic de Castelló se encuentra en fase de consolidación de su red territorial. Esta accesibilidad limitada reduce drásticamente el potencial divulgativo y el impacto social de estas iniciativas.

La escasa visibilidad institucional se manifiesta también en la ausencia de señalización turística, la limitada presencia en plataformas digitales y la falta de integración en circuitos culturales establecidos. Muchos valencianos desconocen la existencia de estos espacios, lo que revela un problema de comunicación y difusión que trasciende la mera cuestión de horarios. Incluso aquellas exposiciones temporales que se organizan por diferentes administraciones, fundaciones, colectivos y ayuntamientos, carecen de una difusión que permita ser conocidas y por tanto visitadas por el público en general, desaprovechando ese potencial instructivo que tienen.

Comparativa con otras comunidades autónomas

La situación valenciana contrasta significativamente con territorios que han desarrollado políticas activas de salvaguarda del patrimonio educativo. Galicia cuenta con varios museos pedagógicos consolidados y una red informal de coordinación. Castilla y León ha impulsado la recuperación de escuelas rurales abandonadas vinculándolas a proyectos de desarrollo sostenible del territorio. Andalucía dispone de centros de interpretación de la escuela rural integrados en rutas culturales. Cataluña ha desarrollado el Memorial Democràtic de l'Escola que articula la memoria histórica y el patrimonio educativo.

Esta comparación evidencia que la ausencia valenciana no responde a falta de patrimonio o tradición educativa, sino a la inexistencia de voluntad política e inversión institucional sostenida en este ámbito. Otras comunidades con recursos similares han logrado articular redes funcionales mediante la colaboración entre administración educativa, cultural, universidades y entidades locales.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La Comunidad Valenciana presenta un déficit estructural en la conservación, catalogación y difusión de su patrimonio histórico-educativo. Los cinco espacios identificados, aunque valiosos, resultan insuficientes para un territorio de estas dimensiones y tradición educativa. La ausencia de red coordinada, las limitaciones de accesibilidad y la dispersión de fondos sin catalogar configuran un panorama preocupante que compromete la preservación de la memoria educativa valenciana.

Esta situación conlleva múltiples pérdidas. En primer lugar, la desaparición progresiva de testimonios materiales e inmateriales de valor histórico que no están siendo preservados adecuadamente. En segundo lugar, el debilitamiento de la identidad profesional docente al carecer de referentes históricos accesibles que permitan al profesorado actual conectar con su tradición pedagógica. En tercer lugar, el desaprovechamiento del potencial didáctico que estos espacios ofrecen para la formación inicial y permanente del profesorado, así como para la educación patrimonial del alumnado.

Desde una perspectiva de desarrollo territorial sostenible, la recuperación de escuelas rurales abandonadas y su conversión en espacios de memoria podría vincularse a proyectos de revitalización de entornos despoblados, generando sinergias entre patrimonio cultural, turismo sostenible y dinamización comunitaria. El modelo de Puçol demuestra que el patrimonio educativo puede constituir un motor de desarrollo local cuando se articula adecuadamente.

Es necesario impulsar políticas públicas coordinadas entre la Conselleria d'Educació, la Conselleria de Cultura y las universidades para crear una red valenciana de patrimonio histórico-educativo que articule las iniciativas existentes, dignifique los espacios consolidados, rescate fondos dispersos y promueva nuevos proyectos territoriales. Esta red debería incluir: un inventario sistemático del patrimonio educativo valenciano; un programa de catalogación y digitalización de fondos; una formación específica para gestión de este tipo de patrimonio; unas líneas de financiación estables; y una integración en circuitos culturales y turísticos.

El patrimonio histórico-educativo no constituye únicamente un legado del pasado que merece conservación nostálgica. Representa también una herramienta para repensar críticamente el presente educativo y proyectar su futuro. Los museos pedagógicos pueden funcionar como laboratorios de reflexión sobre las transformaciones de la institución escolar, los cambios en las metodologías didácticas y la evolución de los valores sociales transmitidos por la educación. En este sentido, la ausencia museística valenciana constituye una oportunidad perdida no solo para la memoria, sino también para la innovación pedagógica.

REFERENCIAS

Fundación de la Comunitat Valenciana Proyecto Puçol. (2023). *Museo Escolar de Puçol*. https://www.museopusol.com

García Fontanet, F. (2009). Museo Pusol: un proyecto singular. *Cabás*, 1, 170-175.

Generalitat Valenciana. (2020). *Colección Museográfica 'La UNI'. Resolución de reconocimiento como colección museográfica permanente*.

Martí Puig, M. (2022). El Museu Pedagògic de Castelló. Una demanda dels mestres en el primer terç del segle xx. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 39, 239-259. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.280

Mayordomo, A. (2023). Museu d'història de l'escola. Universitat de València. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 225-230. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.63.39.016

Museo Valenciano de Etnología. (2023). *L'ETNO: Exposición permanente*. Diputación de Valencia. https://letno.dival.es

Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). (2024). *Buenas prácticas en gestión de patrimonio educativo*. SEPHE. https://sephe.org

Universitat Jaume I. (2023). *Museu Pedagògic de Castelló: Un projecte per al territori*. Servei d'Activitats Socioculturals. https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulars/museu-pedagogic

Universitat de València (UV). (2023). *Museo de Historia de la Escuela*. Facultat de Magisteri. https://www.uv.es/museo-historia-escuela

UNESCO. (2009). *Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial: Museo Escolar de Puçol*. https://ich.unesco.org

Innovazione e storia: i percorsi didattici all'interno del museo della scuola

Innovación e historia: los recorridos didácticos dentro del museo de la escuela

ROSSELLA ANDREASSI

Università degli Studi del Molise
https://orcid.org/0000-0001-9543-2751

Abstract

L'articolo analizza il rapporto tra innovazione e didattica museale nel Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise. Muovendo dal rinnovamento della storiografia storico-educativa, il contributo mostra come il patrimonio scolastico possa essere trasformato in dispositivo di apprendimento attivo, riflessivo e partecipato. Attraverso laboratori, percorsi di catalogazione e sperimentazioni digitali, il museo supera la logica della visita trasmissiva e si configura come spazio di ricerca, mediazione culturale e cittadinanza. L'esperienza del MuSEP evidenzia che l'innovazione non coincide solo con la tecnologia, ma con nuove forme di relazione tra fonti, pubblici e conoscenza storica.

Parole chiave: museo della scuola, innovazione didattica, patrimonio storico-educativo, didattica museale, tecnologie digitali.

Abstract

The article examines the relationship between innovation and museum education at the Museum of Schooling and Popular Education of the University of Molise. Drawing on the renewal of historical-educational historiography, the contribution shows how school heritage can be transformed into a tool for active, reflective, and participatory learning. Through workshops, cataloguing projects and digital experimentation, the museum moves beyond the logic of transmissive visits and emerges as a space for research, cultural mediation, and citizenship. The MuSEP experience highlights that innovation does not consist solely in technology, but also in new forms of relationship between sources, audiences, and historical knowledge.

Keywords: museum of schooling, educational innovation, historical-educational heritage, museum education, digital technologies.

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni il dibattito storico-educativo ha profondamente modificato il modo di studiare la scuola del passato. Grazie all'intuizione di Dominique Julia, nella seconda metà degli anni Novanta del Novecento si posero le basi per un'indagine storico-educativa capace di superare la tradizionale storia delle idee pedagogiche, delle istituzioni e la storia sociale quantitativa, per approdare a una storia della cultura

scolastica attenta agli aspetti interni della vita delle scuole, come le pratiche didattiche e i protagonisti della relazione educativa. In questa prospettiva, il patrimonio storico-scolastico assume un valore centrale, perché rende osservabili le modalità con cui la scuola si è costruita nel tempo e permette di interrogare il rapporto tra educazione e società. Il museo della scuola diventa così un luogo privilegiato di ricerca e mediazione, nel quale le fonti materiali e immateriali non sono esposte come semplici cimeli, ma come tracce da interpretare criticamente.

Il passaggio da una concezione conservativa a una visione educativa e partecipativa del museo costituisce uno degli aspetti più rilevanti dell'innovazione contemporanea e consente anche di riscoprire le finalità originali dei Musei Pedagogici da cui i musei della scuola odierni, in un certo senso, prendono origine. Nell'Europa dell'Ottocento, di fronte all'emergenza della formazione degli insegnanti, si diffuse infatti l'idea di istituire musei che riproducessero gli ambienti scolastici e assolvessero una duplice funzione: conservare la memoria scolastica e offrire uno spazio per la formazione, la ricerca e il perfezionamento dell'arte insegnativa. L'idea di museo pedagogico fu formulata la prima volta da Jullien nel 1827 e trovò applicazione anche in Italia, a Roma, nel 1875, grazie a Ruggiero Bonghi e Luigi Credaro (Brunelli 2020). In quella fase i musei pedagogici costituirono "la vera scuola dei maestri", ma tale funzione si è progressivamente indebolita, trasformandoli spesso in luoghi di conservazione e nostalgia.

Oggi i musei della scuola cercano invece di rispondere alle nuove esigenze di formazione e di educazione della cittadinanza. Gli oggetti del patrimonio storico-educativo possiedono una forte capacità evocativa e la sfida consiste nel trasformarla in occasione di riflessione storica, facendo emergere il nesso tra esperienza individuale e memoria collettiva. L'innovazione museale, in questo senso, non coincide soltanto con l'adozione di dispositivi digitali, ma con la costruzione di pratiche interpretative che coinvolgono attivamente i visitatori, li conducono a interrogare le fonti, a confrontare tempi diversi e a leggere criticamente il presente.

È in questa prospettiva che si è sviluppata l'esperienza del Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise (MuSEP), istituito nel 2013 come parte espositiva del centro di ricerca Ce.S.I.S. Nato da un'intensa attività di raccolta e studio delle fonti storico-educative, il museo ha costruito un modello nel quale ricerca, didattica e public engagement risultano strettamente intrecciati. Questo contributo si concentra sui percorsi didattici che, all'interno del MuSEP, reinterpretano la storia della scuola in chiave innovativa. Attraverso laboratori, progetti di catalogazione partecipata, esperienze di didattica a distanza e strumenti multimediali, si vuole mostrare come il museo possa configurarsi come spazio educativo dinamico, capace di integrare rigore scientifico, ludicità, cooperazione e accessibilità.

FONDAMENTA DELLA DIDATTICA MUSEALE PROPOSTA

La didattica museale adottata dal MuSEP si pone l'obiettivo di superare il modello della semplice visita guidata per puntare a quello di una visita laboratoriale provocando e sollecitando nel pubblico un approccio problematico e curioso, in una parola critico, agli oggetti che compongono le collezioni. Partiamo dalla riflessione che ogni oggetto prodotto dagli esseri umani e sopravvissuto nel tempo costituisce una traccia della vita

passata. Tale traccia però è una fonte solo in potenza, rimane muta fino a quando, come segnalava Marc Bloch, una persona non si rivolge a essa interrogandola (Bloch 1981). E le domande da rivolgere alla traccia, come ricorda Gabrielli, «sono infinite», mentre proprio per la concezione dinamica della storia, è solo l'azione degli storici che la interrogano a farla parlare in una o nell'altra direzione (Gabrielli 2023). È questo atto umano di domandare alla traccia delle informazioni sul passato che trasforma la traccia in fonte storica, mentre l'uso della fonte nell'ambito di una ricerca ne fa un documento. Partendo dalle considerazioni dello storico francese ci si è chiesti come stimolare un utente museale (con una maggiore attenzione alla fascia scolare) a porre le domande per far parlare l'oggetto esposto. Ci soccorrono, in tal senso, le suggestioni offerte dalla museologia critica e dagli studi di origine americana della *Heritage Interpretation*, recentemente riproposti e reinterpretati in Italia da Marta Brunelli, ma anche gli apporti scaturiti dall'educazione al patrimonio.

A partire da tali considerazioni la strategia didattica che si è ritenuta congeniale alle caratteristiche del Museo, è quella laboratoriale. Nell'ambito dell'insegnamento della storia queste strategie, diventate pratiche, sono state diffuse in Italia, dagli anni Settanta del Novecento, da studiosi quali Raffaella Lamberti, Scipione Guarracino, Ivo Mattozzi, Antonio Brusa e altri, e da associazioni di insegnanti come il pioneristico Movimento di Cooperazione Educativa, il Landis, Clio '92, IRIS e Historia Ludens (Andreassi 2023). E nell'ambito dell'insegnamento scolastico è utile ricordare anche le esperienze all'avanguardia elaborate e praticate in Italia da Bruno Ciari e Mario Lodi. Le pratiche attive e laboratoriali, facendo leva sui principi teorico-metodologici di matrice attiva, risultano efficaci per comprendere le procedure di costruzione della conoscenza storica partendo da una molteplicità di fonti diverse come scritte, visive, orali, materiali. Come sottolineano Monducci e Portincasa, ed Elena Musci lo studente potrà all'interno del laboratorio fare esperienza attiva e acquisire gradualmente una coscienza storica (Monducci, Portincasa 2023, Musci 2014). Utili punti di riferimento sono costituiti da diverse riflessioni e studi intorno alla didattica laboratoriale in ambito storico. In particolare le considerazioni di M. Pinotti che afferma: «nel laboratorio l'attenzione si trasferisce dalle conoscenze già organizzate al cammino che le informazioni devono percorrere prima di venir dotate di senso»; e quelle di I. Mattozzi il quale sottolinea come il laboratorio storico è lo spazio dove il sapere e le competenze si costruiscono, non si acquisiscono.

Il laboratorio permette agli utenti di sviluppare la capacità di porre le domande, formulare ipotesi e rintracciare soluzioni all'interno di percorsi didattici già progettati. Si tratta di una strategia che si avvale di strumenti codificati come l'individuazione di temi significativi, le 'buone domande', l'utilizzo di un linguaggio visivo, di frasi chiave, storie, aneddoti, e il supporto di oggetti e materiali che rendano più immediata la comprensione e più facile il coinvolgimento. Il risultato è quello di una esperienza immersiva e interattiva nella vita del passato (Andreassi 2023).

I PERCORSI DIDATTICI: FARE STORIA ATTRAVERSO GLI OGGETTI

L'innovazione del MuSEP, pertanto, si coglie con particolare chiarezza nell'architettura dei suoi laboratori. Uno dei campi in cui il museo della scuola si è impegnato maggiormente è stata la costruzione di modelli didattici di laboratori storici che permettessero a tutti i

partecipanti di acquisire informazioni storiche attraverso percorsi autonomi di ricerca delle informazioni attraverso un'analisi attenta degli oggetti musealizzati.

A partire da tali presupposti ci si è incamminati sulla strada del laboratorio museale sostenuto da un metodo di approccio alle diverse tematiche di tipo operativo ed esplorativo e in alcuni casi immedesimativo. La didattica proposta all'interno del Museo, curata da anni dalla scrivente (Andreassi 2025) è partita da uno studio e analisi di moltissime esperienze attuate negli anni dai Musei di ambito storico per mettere a punto un metodo autonomo di laboratorio che mettesse in campo molteplici abilità da parte dei fruitori. Si sono succedute, durante gli oltre 10 anni di vita del Museo della scuola, numerose sperimentazioni e verifiche. I laboratori proposti hanno sempre un processo guidato dalla progettazione di materiali didattici, utili a rendere il fruitore protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento. Viene fornita ai visitatori come una cassetta degli attrezzi che permettano a tutti (anche chi non possiede preconoscenze specifiche) di costruire il proprio percorso di conoscenza storica all'interno del Museo. Le caratteristiche sempre presenti nelle proposte attuate sono la ludicità del meccanismo didattico e un metodo esplorativo di ricerca autonoma, stimolando in modo corretto la curiosità e il desiderio di sapere. Il risultato inconfutabile riscontrato grazie a questionari e verifiche sono le ricadute sull'apprendimento (durevole anche nel tempo) e la sensazione di benessere riscontrata nei visitati che 'abitano' il Museo riconoscendone un luogo amico, familiare in cui è possibile per tutti costruire il proprio sapere.

In ogni caso, il principio saldo è quello che il patrimonio storico-educativo non viene appreso passivamente, ma mediante pratiche di ricerca e rielaborazione.

Nella tabella seguente si possono riscontrare diverse tipologie didattiche messe appunto negli anni che hanno garantito un uso del patrimonio storico educativo interattivo e critico.

Tabella 1. Tipologia laboratori didattici Musei della scuola.

Tipologia didattica	Titolo	Finalità
Laboratori storici	*La memoria del maestro Loffredo* *La scuola di ieri e di oggi* *Libro e moschetto, studente perfetto*	Analizzare e conoscere le diverse tipologie di fonti (scritte, materiali, iconografiche) e il patrimonio storico-educativo musealizzato attraverso un percorso esplorativo
Giochi didattici	*Insieme ad Alberto Manzi* *Piccoli rurali in formazione.*	Utilizzare fonti di diverse tipologie attraverso un gioco di plancia per stimolare l'apprendimento attivo e la comprensione dei contesti educativi rurali.
Quaderni didattici	*Esploratori al Museo: percorso su don Milani e su Mario Lodi*	Supportare la visita attraverso la compilazione guidata di schede operative contenute in un quadernino, favorendo l'osservazione analitica e critica del patrimonio sotto la supervisione dell'operatore museale.

Tipologia didattica	Titolo	Finalità
Gialli da svelare	*Investigatori della Storia: "Intrappolato tra i banchi" "Il filo di Arianna"*	Sperimentare concretamente il metodo della ricerca storica (analisi degli indizi, incrocio delle fonti, formulazione di ipotesi) attraverso percorsi di *gamification* investigativa.
Laboratori manuali	*ABC dello scolaro: laboratorio di calligrafia*	Favorire la comprensione degli strumenti scolastici del passato attraverso l'uso pratico, recuperando la dimensione esperienziale, corporea e sensoriale della scrittura antica.
Musealizzazione partecipata	*La scuola dei nonni / Letterine di Natale/Diventa operatore museale/Memorie di scuole dal mondo*	Promuovere il dialogo intergenerazionale e il coinvolgimento attivo della comunità nella gestione, narrazione e conservazione della memoria collettiva e dell'identità scolastica locale e internazionale.
Laboratori di letteratura per l'infanzia	*Aspettando il Natale;* *Uno schiaccianoci e tanti autori* *Il carnevale degli animali* *Pinocchio nel tempo etc*	Laboratori per avvicinarsi al mondo del libro e nel suo valore storico. Percorrere il mutamento delle storie nel tempo e nello spazio.

MULTIMEDIALITÀ, ACCESSIBILITÀ E NUOVE FORME DI PARTECIPAZIONE

Al metodo didattico innovativo si è aggiunta negli anni la dimensione solo più apparentemente tangibile dell'uso dei nuovi linguaggi multimediali. Tuttavia, anche qui, l'elemento decisivo non è la presenza della tecnologia in sé, ma la sua integrazione in una progettazione educativa coerente. Già prima della pandemia del 2020 il museo aveva avviato processi di digitalizzazione del patrimonio e sperimentazioni finalizzate ad ampliare l'accessibilità. L'emergenza sanitaria ha accelerato tali percorsi, trasformandoli in strumenti strutturali di mediazione culturale.

Un primo progetto significativo è stato "Dovì va al Museo", realizzato con l'impiego di un robot-drone dell'Istituto Comprensivo D'Ovidio di Campobasso capace di mettere in relazione un gruppo di studenti presenti nel museo e un altro collegato da remoto. La visita a distanza non veniva pensata come surrogato dell'esperienza fisica, ma come attività cooperativa fondata sul confronto tra materiali documentari diversi.

Durante la pandemia questo tipo di impostazione si è consolidato grazie all'uso di Google Meet, organizzato in piccole stanze virtuali di lavoro. Il laboratorio Libro e moschetto è stato efficacemente ripensato in questa forma, dimostrando che la didattica della storia può mantenere spessore critico anche a distanza. Parallelamente, il robot è stato utilizzato con scuole primarie e secondarie di primo grado per esplorazioni ludico-didattiche degli spazi museali. La ricerca di oggetti e indizi a distanza ha reso il museo accessibile oltre i limiti fisici delle sale. Questa stessa logica è alla base del tour virtuale

realizzato nell'ambito del progetto MolisCTE – Casa delle Tecnologie Emergenti, una passeggiata digitale nello spazio museale arricchita da schede di approfondimento su beni e figure educative (Andreassi 2025).

A partire dal 2023 il MuSEP ha intrapreso un'altra linea di sviluppo didattico e digitale attraverso l'uso di audiozoom: l'idea è quella del "museo parlante", nel quale gli oggetti narrano la propria storia, la propria biografia. Si tratta di brevi tracce sonore concepite per restituire il valore simbolico e culturale degli oggetti. Elaborati sulla base di studi scientifici, tradotti in testi divulgativi, interpretati da attori e diffusi tramite QR code e sito web, gli audiozoom offrono un'esperienza multisensoriale e immersiva all'interno e all'esterno del Museo. Il visitatore non riceve soltanto informazioni, ma entra in una relazione narrativa con l'oggetto.

Da questo progetto si è sviluppata anche la produzione di podcast tematici. I podcast attingono anche all'archivio multimediale Ce.S.I.S.-MuSEP, che comprende all'interno dell'Archivio della Memoria, circa cinquanta interviste a maestri, alunni e dirigenti scolastici. Il formato sonoro favorisce il coinvolgimento emotivo, fruizione asincrona e possibilità di raggiungere pubblici remoti; il patrimonio in tal modo diventa più accessibile.

L'insieme di robotica, piattaforme digitali, audiozoom, podcast, videointerviste e tour virtuali mostra che l'innovazione del MuSEP non consiste nell'accumulare strumenti, ma nel costruire un sistema narrativo e didattico. Il museo diventa insieme luogo fisico e spazio esteso, capace di dialogare con i visitatori dentro e fuori le proprie mura.

CONCLUSIONI

L'esperienza del MuSEP consente di riconsiderare criticamente il nesso tra storia e innovazione nei musei della scuola. L'innovazione, infatti, non può essere circoscritta alla sola adozione di tecnologie digitali, ma va ricondotta alle modalità con cui il patrimonio viene selezionato, interpretato e restituito ai pubblici. In questa prospettiva, il superamento della visita trasmissiva a favore di una didattica laboratoriale e problematizzante ridefinisce il visitatore come soggetto attivo nella costruzione della conoscenza storica. Ugualmente centrale è il rapporto tra ricerca scientifica e mediazione educativa, che rende oggetti e memorie dispositivi cognitivi e formativi. Anche l'ampliamento dell'accessibilità, favorito da strumenti digitali e pratiche a distanza, solleva interrogativi sulla qualità della mediazione. I percorsi del MuSEP mostrano così come il museo possa configurarsi come spazio critico di elaborazione storica e cittadinanza.

BIBLIOGRAFIA

Andreassi, R. (2023). Il patrimonio storico-scolastico tra ricerca, musealizzazione e didattica della storia: L'esperienza del Ce.S.I.S. e MuSEP dell'Università degli Studi del Molise. Nuova Secondaria, 40(8), 139–157.

Andreassi, R. (2025). La storia della scuola e della letteratura per l'infanzia tra rappresentazione museale e educazione al patrimonio: l'esperienza del «Museo della scuola e dell'educazione popolare» dell'Università del Molise. HECL XX/2, pp. 775-807.

Bloch, M. (1981). Apologia della storia (ed. orig. 1949). Einaudi.

Brunelli, M. (2020). Alle origini del museo scolastico: Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento. EUM.

Julia, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: Per una storia comparata delle culture scolastiche. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 3, 119–147.

Monducci, F., & Portincasa, A. (2023). Insegnare storia nella scuola primaria. UTET.

Musci, E. (Ed.). (2014). Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia. Edises.

Más allá de la exposición: los museos pedagógicos como espacios de reflexión

Beyond the exhibition: museums of education as spaces for reflection

CARLA TORRES SEGUI
Universitat de les Illes Balears
https://orcid.org/0009-0000-4005-8045

Resumen

La presente comunicación explora los museos pedagógicos como espacios de reflexión crítica dentro del ámbito del patrimonio histórico-educativo. A partir de una revisión sistemática de la literatura realizada conforme al protocolo PRISMA 2020, se analizaron 167 publicaciones científicas, que incluyen aportaciones teóricas y estudios de caso relacionados con museos pedagógicos y escolares. El análisis identifica seis dimensiones que estructuran su potencial reflexivo: el fomento del pensamiento crítico, la interpretación crítica del patrimonio educativo, la inclusión de voces silenciadas, la valorización de lo local, el papel de las emociones y la participación ciudadana.

Palabras clave: museos pedagógicos, patrimonio histórico-educativo, reflexión, interpretación crítica.

Abstract

This presentation explores museums of education as spaces for critical reflection within the field of educational heritage. Based on a systematic literature review conducted according to the PRISMA 2020 protocol, 167 scientific publications were analyzed, including theoretical contributions and case studies related to pedagogical and school museums. The analysis identifies six dimensions that structure their reflective potential: fostering critical thinking, critical interpretation of educational heritage, inclusion of silenced voices, valorization of the local, the role of emotions, and citizen participation.

Keywords: museums of education, educational heritage, reflection, critical interpretation.

INTRODUCCIÓN: EL PUNTO DE PARTIDA

En las últimas décadas, el patrimonio histórico-educativo ha adquirido una creciente centralidad en el ámbito de la historia de la educación (Sureda y Barceló, 2021), favoreciendo la consolidación de los museos pedagógicos como espacios privilegiados para la conservación, investigación y difusión del legado escolar. Más allá de su función expositiva, estos museos se han ido configurando progresivamente como agentes capaces de generar discursos críticos, activar memorias colectivas y promover procesos de reflexión sobre la educación del pasado, del presente y del futuro (Álvarez, 2016; Mateo, 2017; Ramos y Rabazas, 2024).

En este contexto, la presente comunicación tiene como objetivo analizar de qué manera los museos pedagógicos pueden articularse como espacios de reflexión, contribuyendo a una comprensión crítica del patrimonio histórico-educativo y de su función social. Este objetivo cobra todavía más sentido en un momento en el que la investigación en la historia de la educación y en el patrimonio histórico-educativo experimenta un creciente desarrollo (López *et al.*, 2015; Moreno, 2015). Como consecuencia, este crecimiento genera una sólida producción académica que consolida un cuerpo epistemológico robusto (Álvarez, 2018) susceptible de ser analizado e interpretado.

Ante esto, repensar el papel de los museos pedagógicos adquiere una relevancia particular en un contexto global caracterizado por profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas, así como por la coexistencia de múltiples crisis humanitarias que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas. En este escenario, resulta cada vez más necesario fortalecer espacios capaces de promover el pensamiento crítico, la reflexión colectiva y la comprensión histórica de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, los museos pedagógicos pueden contribuir de manera significativa a generar marcos de interpretación que permitan no solo revisitar el pasado escolar, sino también cuestionar el presente y abrir espacios de reflexión sobre el futuro de la educación y de nuestras sociedades.

ENFOQUE TEÓRICO-CONCEPTUAL Y SELECCIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL

Con el objetivo de estudiar el potencial de los museos pedagógicos como espacios de reflexión, se consideró fundamental, en primera instancia, acceder a la literatura académica publicada que tratara la presente temática. De esta manera, mediante el análisis de contenido de publicaciones de diferente naturaleza (aportaciones teóricas, valoraciones de experiencias prácticas, propuestas didácticas, etc.) se ha podido realizar una primera aproximación a este fenómeno. Con la finalidad de desarrollar este proceso con la mayor rigurosidad científica posible, la búsqueda bibliográfica se llevó a cabo conforme a las directrices del protocolo PRISMA 2020. El proceso de búsqueda, selección y análisis permitió identificar finalmente un total de 167 documentos, publicados en diferentes contextos geográficos y académicos, seleccionados a partir de criterios rigurosos de inclusión y exclusión. El corpus analizado incluye tanto aportaciones de carácter teórico como estudios de caso y experiencias prácticas vinculadas a museos pedagógicos, museos escolares y proyectos museísticos relacionados con la historia de la educación.

A partir de este corpus documental, la reflexión que aquí se presenta se nutre, por lo tanto, de una revisión sistemática de mayor alcance. A partir del estudio realizado y de la amplia muestra documental analizada, es posible identificar algunas líneas interpretativas recurrentes en la literatura científica especializada. En este sentido, el análisis realizado ha permitido identificar seis grandes categorías temáticas que estructuran el potencial reflexivo atribuido a los museos pedagógicos. A continuación, se presentan y exploran principalmente dos de estos ejes seis interpretativos, a partir de los cuales es posible comprender estos espacios no solo como lugares de conservación y exposición, sino también como escenarios óptimos para la reflexión crítica sobre la educación.

RESULTADOS: LÍNEAS DE REFLEXIÓN EMERGENTES

En primer lugar, se ha analizado el potencial de los museos pedagógicos a la hora de fomentar el pensamiento crítico, estudiando la capacidad del museo en abstracto para cuestionar los discursos educativos hegemónicos y las narrativas hasta ahora reproducidas sobre la escuela (Álvarez *et al.*, 2012; Miquel y González, 2022). Estos espacios, especialmente a partir de su aproximación a los planteamientos de la nueva museología, han reforzado su papel como agentes capaces de promover la reflexión y el pensamiento crítico. Su objetivo, cada vez más alineado con "dirigir la mirada del público hacia el pasado, para reflexionar críticamente sobre el presente y proyectar la educación del futuro" (Álvarez *et al.*, 2012, p. 157), ha permitido incorporar nuevas temáticas vinculadas a la memoria, las emociones, las minorías o las experiencias educativas silenciadas, ampliando las narrativas tradicionales sobre la escuela (Miquel y González, 2022).

Desde esta perspectiva, el museo supera la exposición pasiva para hacer de materiales escolares, cuadernos o testimonios unos nuevos recursos interpretativos que pueden activar procesos de reflexión cuando son abordados desde una mirada crítica (Martín, 2010). De este modo, el museo se configura como un espacio que nos invita a repensar el papel de la educación en la sociedad y a construir nuevas narrativas históricas y pedagógicas (Brunelli, 2015). Son estas tensiones que surgen como fruto de las reflexiones las que permiten cuestionar visiones monumentales del pasado y situar la memoria educativa en un marco de análisis crítico (Herrera y Ojeda, 2009).

En segundo lugar, se ha analizado la dimensión de la interpretación crítica del patrimonio histórico-educativo que, gracias a los procesos de problematización, supera una lectura nostálgica o meramente descriptiva de los objetos escolares para situarlos en sus contextos sociales, políticos y culturales (Reyes, 2013). Esta perspectiva sitúa la participación del público como un eje fundamental para generar nuevas lecturas sobre los objetos y su significado histórico. En este marco adquiere especial relevancia el concepto de "objetos huella", entendido como piezas patrimoniales capaces de activar una lectura crítica del pasado educativo (Reyes, 2013). Lejos de ser elementos neutrales, estos objetos están cargados de signos, valores e ideologías que reflejan la tradición pedagógica y permiten revelar aspectos invisibilizados de la intrahistoria escolar (Álvarez, 2018; Ramos y Rabazas, 2024). Su análisis exige ir más allá de la descripción formal o funcional, incorporando enfoques sociológicos e histórico-culturales que permitan comprender las relaciones sociales, las desigualdades y los contextos históricos que los produjeron (Santacana y Llonch, 2012, citados en Reyes, 2013).

La reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, acompañado de la problematización del objeto cultural hasta ahora explicados, se entrelaza a la vez con cuatro dimensiones y/o ejes identificados. Por un lado, se encuentran las posibilidades de reflexión desde las voces oprimidas, donde a partir de las experiencias de mujeres, minorías y márgenes, se centra la atención en la inclusión de las voces silenciadas, visibilizando experiencias educativas marginadas por razones de género, clase social, ruralidad o diversidad funcional (Álvarez y Rebollo, 2022; Ascenzi *et al.*, 2021; Collelldemont *et al.*, 2022).

Por otro lado, se destacan las posibilidades de reflexión desde lo local, ya que en el momento en el que se aborda este fenómeno desde la perspectiva de los territorios, las lenguas y las identidades, la valorización de lo local aparece como un elemento clave

para conectar el patrimonio educativo con las identidades comunitarias y las memorias colectivas (Hourdakis e Ieronimakis, 2020). De hecho, numerosos museos nacen con la finalidad de rescatar y difundir la historia escolar de su comunidad. A nivel regional, estas instituciones contribuyen tanto a la formación de identidades locales como nacionales (Almeida, 2016; Braster, 2009).

Ante estas dos cuestiones, emergen las posibilidades de reflexión desde las emociones, reconociendo su capacidad para generar vínculos significativos entre los visitantes y el pasado educativo (Álvarez y Rebollo, 2022; Martín, 2007). Esta dimensión emocional se manifiesta en la vivencia de nostalgia, memoria y afecto al experimentar los objetos y espacios escolares, integrando a su vez la razón y el rigor científico del método histórico (Martín, 2007).

Por último, estas condiciones deben producirse en un espacio de reflexión para todos. La apertura a la ciudadanía –y, por ende, la progresiva salida del mundo académico– destaca la dimensión participativa de los museos pedagógicos, concebidos como espacios de diálogo, co-creación y educación patrimonial para toda la comunidad. Para que estos entornos cumplan su función social se debe garantizar la accesibilidad a estos y su inclusividad, promoviendo la participación de toda la comunidad (Hernández, 2016).

CONCLUSIÓN

En conjunto, estos ejes ponen de manifiesto que los museos pedagógicos pueden actuar como escenarios de reflexión crítica sobre el sistema educativo, favoreciendo la construcción de identidades, la resignificación del pasado escolar y la generación de nuevas formas de memoria compartida. A modo de conclusión, se sostiene que la reflexión impulsada desde los museos pedagógicos constituye una vía relevante para repensar la educación desde perspectivas más democráticas, inclusivas y conscientes, invitando a reimaginar estos espacios como instituciones vivas, críticas y socialmente comprometidas dentro del ámbito del patrimonio histórico-educativo.

En este sentido, los museos pedagógicos adquieren un valor estratégico en la actualidad, al ofrecer espacios donde la ciudadanía y los futuros profesionales de la educación puedan confrontar experiencias, conocimientos y perspectivas diversas. La visita a estos museos tiene la posibilidad de convertirse en un ejercicio de construcción de conciencias críticas, fomentando la capacidad de análisis, la empatía y la reflexión ética. En una modernidad, o más precisamente, en una postmodernidad marcada por desafíos sociales, educativos, culturales y políticos, que como profesionales y personas que habitamos el mundo no nos dejan indiferentes en ningún sentido, estos espacios constituyen verdaderos puntos de resistencia donde formar sujetos capaces de cuestionar estructuras, reconocer desigualdades y participar activamente en la transformación de su entorno.

REFERENCIAS

Almeida, A.J. (2016). Museo Pedagógico de Lamego. *Aula*, (22), 133–148. https://doi.org/10.14201/aula201622133148

Álvarez, P. (Coord.) (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Trea.

Álvarez, P. (2018). Mapeo de la museología de la educación en España: Aproximación al estado de la cuestión. *História da Educação*, *22*, 293-313. https://doi.org/10.1590/2236-3459/75395

Álvarez, P., Núñez, M., y Rebollo, M.J. (2012). Viaje hacia una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, (8), 157-176. https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.13.21.001

Álvarez, P., y Rebollo, M.J. (2022). Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el "menú" del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, (28), 71-90. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.45.007

Ascenzi, A., Brunelli, M., y Meda, J. (2021). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education: A case study from Italy. *Paedagogica Historica, 57*(4), 419–439. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387

Braster, S. (2009). El Museo de la Educación del futuro: Ocho metáforas. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* – XV Coloquio de Historia de la Educación (pp. 615–624). Universidad Pública de Navarra.

Brunelli, M. (2015). The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy). *Educació i Història*, (26), 121-141.

Collelldemont, E., Casanovas, J., Flores, I.C., Cercós, R., Padrós-Tuneu, N., y Simó-Gil, N. (2022). El patrimoni educatiu a l'espai públic, una mediació entre la formació i la projecció pedagògica. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (39), 95-123. https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/405379

Hernández, J.M. (2016). Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía. *Aula*, (22), 159–172. https://doi.org/10.14201/aula201622159172

Herrera, C.X., y Ojeda, C.M. (2009). Memoria e historia: recuperar, reflexionar y formar desde el museo pedagógico colombiano. *Pedagogía y saberes*, (30), 91-98. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/1346

Hourdakis, A., y Ieronimakis, J. (2020). "Exhibiting" lifelong learning in museums: The Museum of Education/Xeniseum as a space of civic understanding and social connectedness. *Academia*, (18), 106–131. https://doi.org/10.26220/aca.3219

López, J.D., Martínez, M.J., Moreno, P.L., y Sebastián, A. (2015). Patrimonio, cultura material e 76 innovación docente: Propuestas y experiencias. *Educació i Història*, (26), 89-120. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.154

Martín, B. (2007). El museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. *Foro de Educación, 5*(9), 349-358. https://doi.org/10.14201/qp4esz48

Martín, B. (2010). Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca: CEMUPE: Eslabón de unión entre nuestra historia educativa y los aprendizajes futuros. *Cabás*, (04), 164-176. https://doi.org/10.35072/CABAS.2010.68.71.001

Mateo, J. (2017). El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941). *El Futuro del Pasado*, *8*, 83-120. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.008.001.003

Miquel, A., y González, S. (2022). Museus pedagògics i Història pública. *Educació i Història*, (39), 161-182. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.2

Moreno, P.L. (2015). Educational heritage historiography in Spain: a critical balance. *Educar em Revista*, (58), 87-102. https://doi.org/10.1590/0104-4060.43468

Ramos, S., y Rabazas, T. (2024). Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los Museos de Educación en España. *História da Educação*, *28*, e128823. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/128823

Reyes, M. (2013). El patrimonio educativo y la interpretación crítica de la escolaridad. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 43-66.

Sureda, B., y Barceló, G. (2021). The materiality of education: Heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020). *Educació i Història*, (38), 105-133.

SERIE EDUCACIÓN

Colección "Memoria, historia y patrimonio educativo"

Memoria viva de la escuela: un puente hacia la sostenibilidad

El patrimonio histórico-educativo no es solo un vestigio del pasado; es un testimonio vibrante de quiénes somos y una herramienta estratégica para el desarrollo de nuestras comunidades. Este libro reúne las aportaciones de las XII Jornadas Científicas de la SEPHE, celebradas en el Campus de Teruel en 2026, bajo una premisa urgente: la conexión entre territorio, escuela y desarrollo sostenible.

A través de sus páginas, el lector descubrirá una radiografía profunda de la cultura escolar. Desde el análisis de la cultura material —muebles, cuadernos y arquitecturas que narran la evolución pedagógica— hasta la reivindicación de la escuela rural como baluarte contra la despoblación, la obra propone una reflexión necesaria sobre la identidad colectiva.

El volumen se articula en cuatro secciones clave:

- Cultura y patrimonio material: los objetos como fuentes de conocimiento.
- Escuela rural: memoria e identidad en territorios en transformación.
- Territorio y sostenibilidad: la educación como motor de desarrollo local.
- Museología pedagógica: el papel de los museos en la mediación con la sociedad actual.

En un tiempo de desafíos globales, estas actas demuestran que mirar hacia nuestras raíces educativas es el primer paso para construir un futuro más justo, sostenible y profundamente humano. Una obra imprescindible para investigadores y ciudadanos comprometidos con la salvaguarda de nuestro legado cultural.

DELTA PUBLICACIONES
España
www.deltapublicaciones.com

GRUPO VANCHRI
México
www.grupovanchri.com

9 791399 150339