

CURSO INTERGENERACIONAL
"LA ESCUELA QUE VIVIMOS"

BIENVENIDO MARTÍN FRAILE
ISABEL RAMOS RUIZ

CURSO INTERGENERACIONAL
“LA ESCUELA QUE VIVIMOS”

DESCUBRIENDO LA ESCUELA DE NUESTRA INFANCIA

Coedición:
Universidad de Salamanca
Ayuntamiento de Salamanca
Universidad Pontificia de Salamanca

2015

COLECCIÓN CUADERNOS DE LA EXPERIENCIA

Dirección de la colección:

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ,
Universidad de Salamanca

M.^a ADORACIÓN HOLGADO SÁNCHEZ,
Universidad Pontificia de Salamanca

DIRECTORES DEL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO
DE LA EXPERIENCIA DE CASTILLA Y LEÓN
EN SALAMANCA

© Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz

Diseño de portada: a.f. diseño y comunicación

ISBN: 978-84-16066-75-9

Depósito Legal: S. 534-2015

Imprenta KADMOS
Salamanca, 2015

*A todos los mayores y jóvenes que habéis participado
en esta experiencia intergeneracional,
que nos ha permitido recordar y disfrutar de nuevo
de nuestra infancia compartida en los espacios escolares.*

PARTICIPANTES

LOS MAYORES

1. JOSE RÁMON BUITRAGO UFANO
2. JOSEFA BUSTOS CABALLERO
3. MARÍA LUISA GARCÍA TORIBIO
4. EUGENIO GASCO GASCO
5. ISABEL HERNÁNDEZ MULAS
6. SANTIAGO HUETE LOSADA
7. RICARDO MARTÍN MARCOS
8. JOSEFA MARTÍN MARTÍN
9. ANDREA MUÑOZ MATEOS
10. M^o ÁNGELES PANADERO GARCÍA
11. OLIMPIA PANERO MARTIN
12. ÁNGELA PÉREZ GONZÁLEZ
13. M^o VICTORIA ROMERO PAMO
14. MAGDALENA TALÓN GARCÍA
15. MARÍA SÁNCHEZ IGLESIAS
16. LAURA HERNÁNDEZ GARCÍA
17. CRISTINA ESCUDERO ANDRÉS
18. ANA ISABEL GÓMEZ ROMÁN
19. LAURA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ. CAPITÁN

LOS JÓVENES

20. MARÍA SOPRETANA VÉLIZ RAMOS
21. JUAN MANUEL CADAVAL VÁZQUEZ
22. SELENE LÓPEZ ROMERO
23. MARÍA SÁNCHEZ MORENO
24. MARTA VEGA PANERO
25. MARÍA MARTÍNEZ IBÁN
26. ESTHER MARTÍNEZ ADRIÁN
27. LOLA SÁNCHEZ VÁZQUEZ
28. ALBA JUÁREZ MAYANO
29. MIRIAM HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
30. ANDREA FERNÁNDEZ BLANCO
31. AÍDA FERNÁNDEZ DE LA PUENTE
32. JENNIFER LÓPEZ SOTO

ÍNDICE

Prólogo. Excmo. Sr. D. ALFONSO FERNÁNDEZ MAÑUECO. Alcalde de Salamanca	13
Presentación. D. JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ. Director del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la USAL.....	15
Recuerdo infantil. Antonio Machado	17
Introducción al patrimonio histórico educativo (P. H. E.)	19
Capítulo 1. El centro museo pedagógico de la Universidad de Salamanca	25
Capítulo 2. Política educativa en la enseñanza primaria en el s. XX.....	37
2.1. Política educativa y enseñanza primaria	37
Capítulo 3. Metodología del estudio	45
3.1. Principios metodológicos.....	45
3.2. Procedimiento	48
Capítulo 4. Recopilación y análisis de testimonios y recuerdos	57
4.1. La imagen del edificio escolar y el aula	57
4.2. La cultura material: mobiliario, útiles de enseñanza, material didáctico	65
4.3. El recuerdo de los protagonistas: maestros y compañeros	75
4.4. La cultura escrita: los libros y los cuadernos	85
Conclusión	97
Bibliografía	101

PRÓLOGO

Los cuadernos de la experiencia son fruto del convenio entre las dos universidades salmantinas y el Ayuntamiento de Salamanca. Una huella impresa que, periódicamente, recoge las experiencias y trabajos realizados por nuestros mayores en los cursos intergeneracionales.

Para el Ayuntamiento de Salamanca las personas mayores tienen una atención prioritaria con todo tipo de programas e iniciativas municipales. Con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de este amplio colectivo, durante el presente mandato reforzaremos el Servicio de Asesoramiento y Orientación municipal desde el centro Juan de la Fuente. Este servicio acoge propuestas que realizáis los propios mayores y que nos sirven de guía para elaborar los programas que ponemos a vuestra disposición.

Nuestro objetivo durante los próximos cuatro años será mejorar también la seguridad de las personas mayores en vuestros domicilios. Para conseguirlo, incorporaremos, de forma progresiva, avances tecnológicos en el servicio de teleasistencia.

Por otra parte, ampliaremos las posibilidades del servicio de Ayuda a Domicilio, para mejorar el bienestar de las personas dependientes y de su entorno familiar. Se ofrecerán, por ejemplo, prestaciones de fisioterapia, terapia ocupacional, estancias temporales en residencias, respiro familiar, ayudas técnicas u otros servicios como peluquería y podología a domicilio. Sin olvidar la importancia de mantener los programas como Comida a Domicilio y Teleasistencia de los que, junto a la Ayuda a Domicilio, se benefician cerca de 3.000 familias en la ciudad de Salamanca.

Una atención integral y necesaria como el ejemplo que nos dais los estudiantes de la Universidad de la Experiencia. Personas que nos enseñáis al resto porque os habéis pasado la vida aprendiendo. Gracias a vuestra constancia e ilusión, este programa está más vivo que nunca y tiene el reconocimiento social que os habéis ganado con vuestro esfuerzo.

Termino estas líneas con una máxima que el jurista, político, filósofo, escritor y orador romano Marco Tulio Cicerón pronunció hace dos milenios y que sigue hoy plenamente vigente: *“El mayor no puede hacer lo que hace un joven, pero lo que hace es mejor”*.

ALFONSO FERNÁNDEZ MAÑUECO
Alcalde de Salamanca

PRESENTACIÓN

Un año más, y ya van unos cuantos, los Cuadernos de la Experiencia ven la luz. Unos Cuadernos que como tal, cuadernos, deberían pasar de mano en mano, utilizarse por distintas generaciones y diversos ámbitos sociales, ser pintados, subrayados, manidos incluso, para que realmente fuesen eso, cuadernos. Y si cabe, más aún este año, que el Cuaderno que el Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Salamanca publica versa sobre la Memoria de la Escuela, aquella escuela que puso su grano de arena en el proceso de construcción de nuestra persona, que nos ayudó a ser lo que somos, nos sirvió de antesala de nuestra edad adulta, que vivimos, que nos hizo y nos soportó, y que siempre quedará en nuestro imaginario, entrando y saliendo en esta nuestra memoria, a veces tan perdida.

El libro que el lector tiene en sus manos es fruto del curso intergeneracional llevado a cabo bajo el rótulo: “La Memoria de la Escuela”. En él se han dado cita para hablar de aquello por lo que todos hemos pasado y hemos vivido, la escuela, alumnos de la Universidad de la Experiencia y alumnos del Grado en Pedagogía, ambos de la Universidad de Salamanca. Todos ellos, desde la memoria, han trabajado en torno a lo que fue su escuela, edificios, materiales, compañeros, recuerdos, mobiliarios, libros, manuales, cuadernos escolares, y un sinfín de elementos, imágenes y recursos que forman parte del patrimonio histórico educativo de cada uno de nosotros.

Para el desarrollo del curso y la coordinación de la publicación que presentamos hemos contado con la colaboración del CEMUPE –Centro Museo Pedagógico– de la Universidad de Salamanca y de sus directores, los profesores Bienvenido Martín e Isabel Ramos. Un Centro que tiene entre sus objetivos la recuperación y conservación del legado educativo de otras épocas, así como la docencia y la investigación en la historia de la educación. La línea de trabajo del Centro y, en consecuencia, también de este libro, es la de sentir y pensar la escuela, guiarse del sentimiento en la recuperación de la escuela de épocas anteriores y plantear una manifestación crítica de la cultura escolar. Y ha sido la conjunción de ambos aspectos la que ha permitido recrear las huellas educativas que el pasado ha ido dejando en la formación de estas dos generaciones que han convivido en el curso y que en su día, unos y otros, fueron niños.

El libro se estructura en cuatro capítulos, precedidos de un capítulo introductorio donde los autores exponen, de manera sintética, las líneas principales que definen el campo de conocimiento que gira en torno al Patrimonio Histórico Educativo, como “nueva tendencia emergente en la historia de la educación y la nueva museología”. En los capítulos primero y segundo encuadran el taller llevado a cabo describiendo qué es y cómo trabaja el CEMUPE, y sintetizando las que fueron las directrices de la política educativa en la enseñanza primaria del pasado siglo. En el capítulo tercero exponen los principios y procedimientos a partir de los cuales han llevado a cabo el taller educativo intergeneracional, centrado en “la infancia en las aulas escolares, dirigida a promover la conciencia entre las personas del significado de la escuela a lo largo del siglo XX y la importancia de la educación a través de los recuerdos y de la memoria de los participantes de dos generaciones diferentes”, en base a la método histórico-educativo y las memorias autobiográficas. Y, en último término, pero como núcleo central de este libro, el capítulo cuarto se centra en el análisis e interpretación de testimonios y recuerdos de los alumnos participantes en el taller en base a cuatro centros de interés o imágenes mentales: el primero la escuela, colegio y aula; el segundo la cultura material, el tercero la relaciones con los maestros y compañeros; y el cuarto los libros y cuadernos escolares.

No nos queda más que ser agradecidos; en primer lugar al Excmo. Ayuntamiento de Salamanca por su colaboración en el Programa y la posibilidad que brinda de hacer estos cursos intergeneracionales y, en su nombre, a las y los técnicos del mismo que construyen cada día el “cadadía” de los mayores salmantinos; a la Editorial de la Universidad Pontificia de Salamanca que aporta la cobertura imprescindible para que el libro vea la luz; a los profesores y autores de este libro, Bienvenido Martín e Isabel Ramos, por el esfuerzo, tiempo y mimo, humanidad, conocimiento y humor que han puesto a lo largo del taller y en la publicación de este Cuaderno; y a los protagonistas de este libro, los alumnos, jóvenes y menos jóvenes, que se han atrevido a adentrarse en nuevas fórmulas para optimizar el conocimiento de la Historia de la Educación, de la escuela y de épocas pasadas que fueron y siguen siendo, a través de un trabajo intergeneracional que ha nos invitado y trasladado al recuerdo. A todos, muchas gracias.

Que ustedes los disfruten, y revivan a su vez la que fue su escuela, que también fue y es su vida.

En Salamanca, cuando la pámpana ha tomado tonos marrones, y el viento y la lluvia de otoño de 2015 ya nos han citado.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ
*Director del Programa Interuniversitario de la Experiencia
Sede Salamanca USAL*

RECUERDO INFANTIL
(Antonio Machado)

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.

Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección;
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón.

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

INTRODUCCIÓN AL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO¹ (P.H.E.)

1. EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO COMO NUEVA TENDENCIA EMERGENTE EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA NUEVA MUSEOLOGÍA

La historia de la educación ha ampliado en el último cuarto de siglo la historiografía educativa ampliándose ésta con una nueva tendencia, un nuevo campo disciplinar: la nueva historia de la cultura escolar. La escuela y su cultura, generada a lo largo del tiempo, ha permitido desarrollar “unas prácticas, discursos y modo de organización” (Escolano, 2006) cuyo estudio, por parte de la historiografía actual, intenta acabar definitivamente con los silencios que se han mantenido sobre la vida en la escuela (Juliá, 1995). El historiador francés Dominique Julia define la cultura escolar como

un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización) (Juliá, 1995).

Por su parte, el profesor A. Escolano (2006) refiere tres ámbitos que influyen en la cultura escolar: práctico, discursivo y normativo, también denominados empírico, teórico y político.

Este nuevo enfoque de estudio de la historia de la educación dirige su mirada hacia aquellos aspectos desatendidos anteriormente por los historia-

¹ Para un estudio más pormenorizado y exhaustivo sobre patrimonio histórico-educativo ver Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2010): “Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía”, en Ruiz Berrio, J. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

dores, lo que se ha venido en llamar “los silencios de los historiadores”. En palabras de Escolano:

ésta sería la microhistoria escolar, la intrahistoria de la educación, [...] Esta perspectiva micro, que busca la ruptura con los modelos de media y larga duración del tradicional historicismo, se acerca cada vez más a la etnología y la antropología. [...] Se sirve de fuentes orales y materiales, además de las escritas e iconográficas; otorga, en fin, historicidad a temas, grupos, géneros y lenguajes que quedaban en la penumbra de la macrohistoria. (Escolano, 2000)

Desde esta tendencia emergente surge el interés por recuperar el patrimonio histórico educativo.

2. CONCEPTO DE PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

El patrimonio histórico educativo es una expresión relativamente reciente del concepto de patrimonio cultural. Siguiendo a Francisca Hernández, se entiende por patrimonio cultural “el conjunto de bienes culturales pertenecientes a un determinado grupo humano, que han sido transmitidos como herencia por sus antepasados” (Hernández, 2006). Esta definición de bienes culturales hace referencia explícita a restos materiales de carácter tangible, y localizados a través de la arquitectura, escultura, pintura, etc.

Nuevos enfoques de acercamiento al patrimonio nos hablan de otro tipo de patrimonio inmaterial o intangible como parte integrante del patrimonio cultural de los pueblos. La historiografía actual persigue la conservación de estas señas de identidad cultural que conforman la cultura escolar a través del estudio de la memoria escolar y educativa y ha encontrado en el patrimonio histórico educativo la manera de conservarlas.

Siguiendo este enfoque definimos el patrimonio histórico-educativo al igual que la profesora Eulàlia Collelldemont como el conjunto de bienes tangibles e intangibles considerados indispensables para la construcción de la identidad histórica educativa colectiva. Sin embargo, consideramos que los bienes que ha ido atesorando la cultura escolar a lo largo de nuestra historia educativa están formados por la que definimos como *cultura curricular-empírica* que engloba a la cultura material (mobiliario, útiles de enseñanza, material didáctico, juegos), la cultura escrita (manuales escolares, cuadernos, revistas, etc) y la cultura oral (testimonios de docentes y alumnos); *la cultura científica* en la que se incluirían las ideas

pedagógicas o conceptos (teorías educativas, propuestas de aplicaciones didácticas, pensamiento pedagógico, métodos de enseñanza, principios pedagógicos, etc.) y *la cultura normativa* (legislaciones, proyectos políticos, etc.) que se han valorado como significativos para la memoria pedagógica de un territorio.

En España han sido muchas las actuaciones llevadas a cabo desde las dos últimas décadas del siglo pasado hasta hoy en el estudio y conservación del PHE. Se han celebrado congresos, jornadas, seminarios; realizado publicaciones fruto de investigaciones; creado la *Sociedad española para el estudio y conservación del patrimonio histórico educativo* (S.E.P.H.E.) e inaugurado museos de carácter pedagógico y educativo.

3. EL MUSEÍSMO PEDAGÓGICO

Para hablar de patrimonio es necesario hablar de museos. En este aspecto seguimos las reflexiones de la profesora Cristina Yanes al considerar que los museos de la educación se erigen como los lugares más adecuados para preservar, albergar o reconstruir el patrimonio histórico-educativo, tangible e intangible. Desde los bienes materiales tanto de naturaleza tangible mueble (fotos, objetos escolares, mobiliario, manuales escolares, cuadernos escolares, etc) como tangible inmueble (edificios escolares, sitios emblemáticos, aulas, etc.). Y también el patrimonio educativo intangible, definido como "el conjunto de aspectos que conforman la cultura de la escuela tradicional y están intrínsecos en todos los procesos relacionados con la práctica educativa a lo largo de la historia". Se trataría de recoger también en los museos las representaciones escolares, prácticas y expresiones propias de nuestra cultura escolar (canciones, oraciones, tradiciones orales, izar y arriar la bandera, celebraciones de fin de curso, etc.) (Yanes, 2007).

En las últimas décadas comprobamos el auge que la corriente museística está cobrando cada vez con mayor fuerza en el panorama internacional. En muchos países tanto europeos como americanos han considerado la idea de crear museos con el firme propósito de recuperar aspectos y materiales del mundo educativo de otras épocas y con ello permitirles estudiar e investigar y, por tanto, reconstruir la historia educativa de los dos últimos siglos principalmente. No resulta fácil conseguir obtener materiales tangibles e intangibles, por lo que, en muchos casos se han creado museos virtuales.



Ilust. 1. Primer presidente de la SEPHE, el catedrático de la Universidad Complutense Julio Ruiz Berrio, en la inauguración de las Primeras Jornadas de PHE en el CeMuPe en 2012.

La Universidad de Salamanca no ha permanecido al margen de esta tendencia y en el año 2007 inaugura un museo escolar en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora que en 2010 se convierte en un *Centro propio* de la Universidad con el nombre de *Centro Museo Pedagógico* (CeMuPe).

El primer presidente de la SEPHE, Julio Ruiz Berrio, nos decía en el discurso de inauguración de las *Primeras jornadas sobre patrimonio histórico educativo* organizadas por el CeMuPe (Ruiz Berrio, 2012) que en España se podían distinguir dos etapas diferenciadas en cuanto a los museos de educación. La primera etapa se desarrolló entre 1892 y 1936 con la creación del Museo Pedagógico Nacional en 1882, impulsado por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y dirigido por el eminente pedagogo Manuel Bartolomé Cossío hasta 1936. La segunda etapa de la museología de la educación comienza a finales del siglo pasado, época en la que se inauguran varios museos llegando hasta fechas recientes con la creación de la SEPHE.

Desde entonces hasta hoy se ha avanzado mucho en la preocupación por estudiar y difundir el patrimonio histórico educativo. A tal fin la SEPHE se plantea como objetivo general poner en valor la cultura material e inmaterial de la escuela responsabilizando a los profesores en la recuperación de objetos escolares del pasado, custodiándolos y manteniéndolos para poder investigarlos científicamente y obtener una nueva fórmula que les permita conocer mejor y comprender los procesos educativos.



Ilust. 2. Cartel de las Primeras Jornadas de PHE en el CeMuPe (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca).

Por su parte, el CeMuPe, en las primeras jornadas organizadas, que llevaban por título *Pensar y sentir la escuela*, se planteó como objetivo el estudio e investigación sobre el patrimonio histórico educativo a través de la cultura material, escrita y oral como medio para interpretar la historia escolar de los dos últimos siglos en España y a la vez, presentar la historia de la educación de una forma atractiva y motivadora a los ojos de los estudiantes.

Durante el acto inaugural de las jornadas, el director del CeMuPe, Bienvenido Martín Fraile, hizo públicas las preocupaciones e inquietudes que sentía acerca del futuro de los centros que se ocupan del patrimonio histórico educativo. En este sentido apuntaba la dimensión didáctica del CeMuPe al estar vinculado institucionalmente a la Universidad de Salamanca como Centro propio, y añadía que al mismo tiempo "es un centro orientado a la ciudadanía en general desde donde se valora la importancia del patrimonio histórico-educativo, su custodia y preservación para las futuras generaciones, se recrea la memoria histórica que nos permita interpretar el pasado y se convierte en un espacio de encuentro intergeneracional" (Martín, 2012).

A partir de estas premisas planteaba que la consecución de tales objetivos debía ser asumida desde el ámbito de Cultura y no del de Educación, ya que consideraba que debe ser Cultura quien tome las riendas e incluya dentro de la conservación del patrimonio cultural este cometido.

Han pasado tres años desde que se expusieron estas ideas y no hemos percibido ningún gesto por parte de las autoridades políticas y culturales al respecto. De nuevo y a través de estas páginas volvemos a plantear la misma cuestión, realizando un llamamiento a nuestros gobernantes para que tomen las medidas oportunas que respalden estos centros y les garantice el futuro.



Ilust. 3. Inauguración oficial del CeMuPe, con la presencia del Rector de la Universidad de Salamanca, Daniel Ruipérez; la Vicepresidenta de la Junta de Castilla y León, y el director del Museo, el profesor Bienvenido Martín Fraile.

CAPÍTULO 1. EL CENTRO PROPIO MUSEO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA: CEMUPE

Se podría decir que la memoria, la historia y el patrimonio constituyen los tres pilares principales en los que se asienta el museísmo pedagógico. Antonio Viñao en su artículo “Memoria, patrimonio y educación” (Viñao, 2010), declara que las relaciones e interacciones que existen entre ellas da lugar a la preservación del legado histórico educativo y a la transmisión intergeneracional del saber y del conocimiento. Investigar, interpretar y recrear los modelos educativos de épocas anteriores dará lugar a una mayor conciencia de la ciudadanía en general y a compartir con la comunidad científica en particular una realidad educativa, de la que, en cierta forma, somos deudores.

La Universidad de Salamanca protege el patrimonio de carácter histórico-educativo. En sus casi ocho siglos de existencia dedicada a la labor formativa de generaciones ininterrumpidas de estudiantes ha mantenido un compromiso con la educación y la cultura y pretende ser un referente en los estudios histórico-educativos del legado que constituye este patrimonio. La creación del Centro Propio Museo Pedagógico refuerza esta responsabilidad que es asumida por la Universidad en el Consejo de Gobierno del 27 de julio de 2010 (Resolución del Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca de 27 de julio de 2010).

La constitución de este Centro Propio respalda institucionalmente al Museo Pedagógico que venía funcionando y desarrollando actividades desde hacía varios años en la Escuela de Magisterio de Zamora.

El Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) es espacio de referencia, consulta, docencia, investigación, preservación y divulgación del patrimonio



Ilust. 4. Logotipo del CeMuPe

histórico educativo, en el marco de la actividad cultural de la Universidad de Salamanca, con una proyección hacia el ámbito de la sociedad y hacia las universidades europeas e iberoamericanas.

En sus principios de actuación se encuentran la conservación del patrimonio legado, la recuperación de la memoria, la interpretación de la historia educativa, la investigación de la Historia de la Educación, la colaboración con otras instituciones museísticas o universitarias y la proyección de los conocimientos a la sociedad.

La sede del Centro Museo Pedagógico radica en el Campus Viriato de Zamora, en el edificio "Aulario". Presenta varios recorridos: leyes educativas a lo largo de la historia del XIX, del XX y del XXI; figuras ilustres de la educación en España; los modelos educativos a través de la recreación de las aulas de las distintas épocas históricas: Primer tercio del siglo XX, Segunda República, el nacionalcatolicismo, la escuela de la EGB en 1970, las aulas de la LOGSE y LOE en los años noventa del siglo XX y principios del XXI. El volver a visitar los espacios de nuestra escuela, el recordar lo olvidado, el reinterpretar con nuevas claves aquello que vivimos, sentimos o aprendimos es clave para seguir avanzando.



Ilust. 5. Edificio del CeMuPe al fondo, en el Campus Viriato

Los elementos escolares y los recuerdos de sus protagonistas nos cuentan lo que en ellas se llevaba a cabo. El mobiliario –pupitres, armarios, tarimas–, el utillaje –cabases, calentadores, braseros–, el material didáctico –pizarras

y pizarrines, tinteros y plumas, reglas, ábacos, láminas de ciencias, mapas y esferas terrestres-, imágenes y fotografías de niños y aulas, libros y cuadernos, relatos y testimonios, llevan a realizar un ejercicio de reflexión e interpretación. Un recorrido a lo largo del siglo XX hasta la actualidad que permite observar las vinculaciones de unos materiales con otros, el "contexto de uso" de la genealogía escolar, el uso que se hace en el aula del objeto y la simbología del objeto desde una perspectiva pedagógica, ideológica o histórica dentro del sistema educativo.

Junto a esto, una sala de investigación y de trabajo que permite a los estudiantes universitarios o profesores estudiar diversos aspectos de historia y patrimonio educativo; una sala de reuniones y otra de catalogación y archivo de material completan los espacios del CeMuPe.

1.1. LÍNEAS DE ACTUACIÓN DEL CEMUPE

El museísmo pedagógico admite diferentes usos y significados, desde el nostálgico, el memorialístico, el didáctico, hasta llegar al científico (Viñao, 2010:33). Todo ello en el marco de la historia educativa, de la historia de la infancia, de la historia de la escuela.

a) *Custodia del legado histórico-educativo*

Es necesario preservar en condiciones adecuadas el máximo posible del legado de carácter histórico-educativo que está en riesgo de perderse. La sensibilidad social por los objetos y testimonios educativos va en aumento. Es nuestro deber como profesores universitarios conservar para las futuras generaciones lo que, no siendo nuestro, estamos obligados a respetar y guardar. El legado del patrimonio histórico-escolar a las nuevas generaciones consiste en la salvaguarda del patrimonio y la memoria educativa, e implica no sólo recuperación y exposición, sino investigación para reconstruir científicamente la educación en su contexto histórico.

Así, entre sus objetivos se señalan:

- a) Establecer cauces para dar a conocer la importancia del patrimonio histórico educativo, evitando su pérdida o abandono.
- b) Recuperar, restaurar, catalogar, registrar y archivar el material educativo.

- c) Asumir funciones de custodia y preservación del legado histórico-educativo para las siguientes generaciones, fomentando el conocimiento de la historia educativa.

b) *Docencia*

La docencia, entendida como la enseñanza a los alumnos universitarios o grupos de ciudadanos con unos intereses específicos, de aspectos relacionados con el PHE es un apartado esencial. La actuación del Centro Museo se dirige a conseguir unos conocimientos y competencias generales que permitan a profesores y alumnos poseer una base científica y humanista en relación con los procesos educativos, culturales y de enseñanza a lo largo de la historia educativa contemporánea. Para ello se programan actuaciones diversas que incluyen seminarios, prácticas de campo, reuniones científicas del profesorado, participación en proyectos de investigación, exposiciones y visitas guiadas.

Una de las líneas de actuación del Centro Museo Pedagógico es el desarrollo de programas para introducir metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de sistemas tutoriales adaptados al EEES, la organización de actividades prácticas internas o externas, el desarrollo de las competencias académicas del alumnado y la elaboración de materiales docentes, o la dirección de alumnos en la realización de trabajos finales como consecuencia de las exigencias curriculares en los nuevos títulos universitarios.

En este apartado son sus objetivos:

- a) Reconstruir la memoria y los testimonios educativos para interpretar el pasado y estudiar la historia educativa.
- b) Fomentar programas de formación en museísmo pedagógico para alumnos de las Escuelas de Magisterio del distrito universitario de Salamanca, de las Facultades de Educación y de Historia, de grado o postgrado, y de la Universidad de la Experiencia.
- c) Colaborar en la organización y desarrollo de los programas que sobre patrimonio histórico-educativo propongan para su aprobación en departamentos de la Universidad.
- d) Avanzar conjuntamente en el Espacio Europeo de Educación Superior con propuestas innovadoras en la metodología y contenidos del área de Teoría e Historia de la Educación.
- e) Realizar el asesoramiento técnico en el ámbito de su competencia.

c) Investigación

La ampliación del concepto de patrimonio cultural, que se acerca hacia campos como la etnografía y la escuela, abre nuevas vías para la investigación de ésta como objeto historiográfico que no pueden circunscribirse a las tradicionales y descriptivas. Ya no son suficientes los recursos de investigación de los que los historiadores se han servido, textos y documentos archivísticos. Ahora, los objetos y útiles –los registros objetivos como los denomina el profesor Escolano– que forman la cultura material de la escuela y los testimonios orales de sus protagonistas nos proporcionan información, poseen significado propio cuya interpretación corresponde a los historiadores de la educación. La clave de estos objetos es atribuirles credibilidad, es decir, otorgarles la capacidad de ser representaciones significativas de una cultura que nos habla de la memoria colectiva, del pensar y sentir la escuela, y una vez dado este paso, reconstruir el pasado de la escuela desde una perspectiva narrativa más flexible. Esto supone un salto cualitativo en el que una vez recogida la huella visible del pasado se atribuye significado a las representaciones de este legado desde el presente. El uso de las fuentes materiales de la historia de la escuela supone un giro epistémico y social importante porque vuelve la mirada hacia la cultura empírica (Escolano, 2007: 15), al currículo que se desarrollaba realmente y a los protagonistas del proceso formativo: los maestros y los alumnos. Vuelve también la mirada hacia los fragmentos de escuela que hay que reconstruir como un todo, hacia los objetos y mobiliario de las aulas, hacia el utillaje escolar (los cabases, las pizarras, los calentadores, los babis), hacia los elementos de cultura escrita como los manuales y cuadernos, y hacia el patrimonio intangible que está constituido por los testimonios orales de los profesores y alumnos.

El CeMuPe se hace eco de estas premisas y basa su identidad y personalidad en la conjunción de la razón y el sentimiento, de la memoria y los recuerdos, de la historia educativa y el su futuro. Es decir, «pensar y sentir la escuela» como patrimonio vivo. En la memoria está contenida la huella, el objeto, el testimonio, el recuerdo; en la historia se contempla la interpretación científica de la memoria, siempre contando con que "cada generación intervendrá para construir nuevas lecturas del patrimonio recibido y nuevas sendas de sentido" (Escolano, 2010:47). Tres son las vías abiertas de investigación: la cultura material (mobiliario, enseres y utillaje escolar, fotografías, material didáctico); la cultura escrita (manuales escolares, cuadernos escolares, documentos diversos). Hay asimismo un patrimonio, histórico-educativo no material, de carácter intangible, frágil y a punto de desaparecer, que es

la cultura oral que nos transmiten los protagonistas de la escuela: los docentes y alumnos con sus testimonios.

Entre los objetivos del CeMuPe en este apartado se señalan:

- a) Impulsar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras de sus miembros, así como su permanente actualización científica y pedagógica, con la asistencia a congresos, reuniones y foros científicos.
- b) Fomentar y promover proyectos de investigación, estimulando la elaboración de tesis doctorales y la realización de programas de investigación interdisciplinares e interdepartamentales.
- c) Facilitar la colaboración científica de los estudiantes de grado, posgrado o becarios de investigación.
- d) Establecer redes de estudios con otros museos pedagógicos, bien de España, Europa e Iberoamérica, promoviendo la participación y la colaboración con las mismas.

Las investigaciones y estudios realizados en los ámbitos de cultura material, oral y escrita, han dado lugar a colecciones y archivos como son la colección de Instrumentos y material científico, la colección de cuadernos escolares, el Archivo de Testimonios de Vida Escolar de docentes o la colección de láminas murales escolares. Cada colección o archivo está incluido en uno de los tres grandes grupos de estudio: cultura material, oral y escrita.



Ilust. 6. Recurso didáctico para la enseñanza de la lectura. Fondos del CeMuPe.

Cultura material

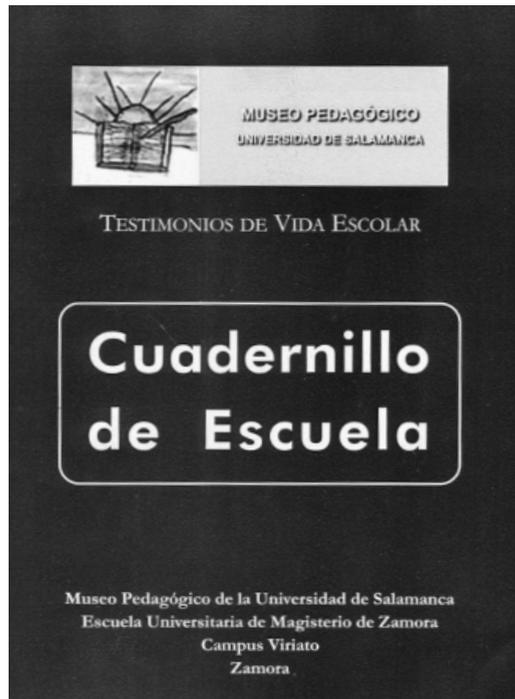
La construcción del edificio escolar, la disposición de sus espacios, la ordenación del aula, el mobiliario, el utillaje escolar, los medios y recursos didácticos, nos remiten a un código disciplinar que hay que descifrar para explicar las prácticas escolares, el currículo prescrito y el enseñado. Sin embargo, es muy fácil que objetos y materiales se pierdan por descuido o ignorancia de su valor, por lo que la propuesta del Centro Museo va en dos direcciones. Por una parte estimular trabajos que profundicen en la historia educativa relacionada con la cultura material; por otra parte, se hace hincapié en la recuperación de materiales que se custodien en el Centro y aumenten el fondo museístico puesto a disposición de todos los investigadores que lo deseen. En esta segunda línea de investigación se ha realizado la catalogación y estudio del material de carácter científico de la actual Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora procedente de las antiguas Escuelas Normales, junto a otro procedente del CeMuPe. Estos útiles son un activo del patrimonio histórico educativo de carácter científico, que en su día constituyó un magnífico recurso didáctico en la formación de los maestros y maestras normalistas (Martín Fraile, y Ramos Ruiz, 2014).

El interés por documentar el origen de este material dio lugar a dos proyectos de innovación en años consecutivos "Catalogación y archivo de la colección histórica-científica de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora", lo cual ha posibilitado realizar una exposición con el título "El gusto por las Ciencias", para divulgar este patrimonio educativo, y también confeccionar un catálogo general de todos los objetos existentes para dejar constancia de manera permanente de su presencia.

Historia oral: El Archivo testimonios de "Vida escolar del docente"

Desde una perspectiva histórica, extraer el conocimiento de la labor pedagógica acumulada durante los años de vida en la escuela de los maestros y maestras que nos han precedido en la labor profesional es una línea de investigación del CeMuPe. Está centrada en el colectivo de maestros y maestras jubilados que han dedicado, si no toda su vida, gran parte de la misma a la labor docente. Su saber hacer, avalado por años de experiencia y conocimiento teórico/práctico, nos permite relanzar hacia el presente historias de vida de aquellos maestros, salvando del olvido la memoria de quienes han dedicado su vida a la enseñanza de manera ejemplar. Se recogen unos testimonios históricos orales que son inaplazables. Los testimonios orales y

escritos de los maestros que nacieron con la Segunda República o antes de ella, en los primeros momentos del franquismo o en sus años intermedios se convierten en un instrumento y en una fuente primaria fundamental de investigación. Por medio de sus relatos podemos llevar a cabo una reconstrucción histórica del significado y de la vida de la escuela.



Ilust. 7. Cuadernillo que recoge los "Testimonios de vida escolar". Fondos del CeMuPe.

Desde otro punto de vista, este estudio nos proporciona datos suficientes para llevar a cabo una investigación de las prácticas escolares desarrolladas en el aula por estos colectivos de maestros, de las diferentes materias de enseñanza, su peso específico, la importancia que se les concede en el currículo y la metodología utilizada. Información que se convierte en aspecto relevante en cuanto que son un documento para conocer de primera mano un modelo educativo de la enseñanza elemental que nos sirve para proyectarlo en la formación de los futuros docentes, actuales alumnos de Magisterio. Los docentes jubilados son memoria viva de enseñanza de otras etapas y un recurso didáctico que aprovechamos para difundir el conocimiento de

modelos de prácticas escolares de otras épocas a los alumnos de magisterio. En la relación intergeneracional que surge entre el joven alumno y el experto profesor, los primeros suelen atender, preguntar e interesarse por las experiencias de aquellos, por la metodología que aplicaban en cada materia, por las formas de autoridad, por la organización espacial del aula y temporal de los horarios, etc. De esta forma se consigue que no se pierdan, por ignorancia o desconocimiento, prácticas de enseñanza que demostraron su efectividad en otros tiempos, y que o bien continúan, o bien han desaparecido al cambiar las exigencias y necesidades de la sociedad. Así, una de las nuevas vías de acercamiento al saber científico para la formación de estudiantes de Magisterio son las fuentes orales proporcionadas por otros docentes de distintas generaciones.

La salvaguarda de esta iniciativa se materializa en la creación del *Archivo de Testimonios de Vida Escolar del Docente*.

Cultura escrita: Colección de cuadernos escolares



Ilust. 8. Cartilla "Rayas". Fondos del CeMuPe.

Los manuales escolares han ocupado muchas páginas en la labor de los historiadores (Choppin, 2008) (Ossenbach, 2002). Un campo nunca agotado, pero del que hay ya un gran camino recorrido. También en el CeMuPe se dedica tiempo y esfuerzo en ir recuperando y estudiando los diversos libros que han estado en los centros educativos y han servido para formar a los niños y jóvenes a lo largo de la historia. Una colección de Quijotes escolares, otra de enciclopedias, o de cartillas y métodos de lectura y escritura son parte de los fondos de la biblioteca del museo.

Por su parte, el estudio de los cuadernos de la escuela marca la línea de actuación e investigación más importante del Centro Museo Pedagógico de Salamanca. Frente a los manuales, nos encontramos con otro de lenguaje escrito mucho más abierto, sugerente y subjetivo como son los cuadernos, perdurando por encima de sus autores. Mientras se releen los cuadernos se tiene la sensación de retroceder en el tiempo, hacia una época ya olvidada, pero en la que se percibe vida. La que escribieron unas personas enseñando y otras aprendiendo, con la copia de fechas, consignas, ejercicios, redacciones, cartas y hechos que dejaron su impronta y que reflejan sin duda también el transcurrir de la sociedad del momento. Un material escrito que muestra lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años.

Poco a poco, los cuadernos de la escuela van cobrando más importancia en el interés de los historiadores de la educación. En el año 2008 se confirma esta línea de trabajo sobre cuadernos escolares en la Universidad de Macerata con un Congreso Internacional en el que participan especialistas de diversos continentes, del que queda constancia en el libro publicado en el 2010 *School Exercise Books. A complex source for a history of approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. (Meda, 2010)

El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca lleva a cabo el programa de recuperación, análisis, interpretación de los mismos, con la creación de una colección específica. Guardan la memoria de la escuela, de la educación y de la infancia, como parte integrante de la historia educativa y de la cultura escolar. Dos aspectos se relacionan en los cuadernos escolares: el pensar y el sentir, estas son las claves. Dos facetas que se complementan entre sí y que dan consistencia a su interpretación: por una parte el corazón, el sentimiento, la nostalgia de revivir la escuela de nuestra infancia; por otra, la razón, la lógica, el rigor científico en el estudio de sus contenidos. El análisis del cuaderno juega con distintas variables, como son el formato, los aspectos formales, la autoría, las clases de cuadernos, el contenido y la interpretación educativa (Martín y Ramos, 2013). La consideración reflexiva de todos estos factores nos permite acceder a aspectos de

continuidades y regularidades de los modelos educativos, a la evolución de los mismos, y también a observar cambios, rupturas y discontinuidades en los contenidos, en las prácticas o en las metodologías empleadas.

Por otra, el hecho de estar escrito por personas, hace que en muchas ocasiones no sólo se transcriba el acontecer curricular, sino que se nos muestre la espontaneidad de la vida en las aulas, los sentimientos de las personas que escriben, recogiendo al margen del curriculum oficial las vivencias del yo, el sentir y actuar del alumno. Reflejan asimismo la vida fuera de la escuela, puesto que dan cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de los alumnos o del maestro, y que quedan reflejados en el soporte del papel. Son las escrituras al margen, que nos acerca al yo individual y único, que todos, en mayor o menor medida, llevamos dentro y forma parte de nosotros por más que queramos anularlo. En ocasiones aflora y lo hace en distintas situaciones, sólo hay que estar atento para percibirlo del interior de los cuadernos.

La variedad y la especificidad de cada cuaderno hacen que sean objetos únicos de cultura escolar escrita. La colección del Centro Museo Pedagógico abarca más de mil cuatrocientos cuadernos entre los que hay que citar los individuales de deberes del alumno, los colectivos de diario de clase o los de rotación, los de preparación de lecciones del profesor, los de prácticas de los estudiantes de Magisterio, los específicos de caligrafía, ortografía, cálculo, problemas de matemáticas, dibujo o música, los de Visitas de la Inspección Educativa, los cuadernos de Actas, de Registro de asistencia, de Registro de matrícula, de Inventario de material, de Correspondencia oficial...

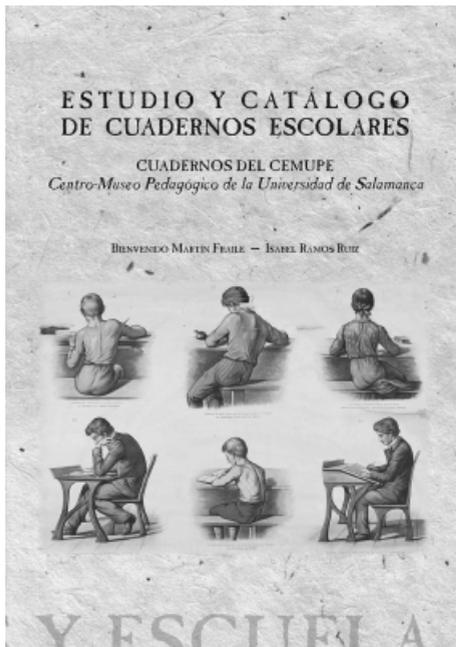
d) Proyección hacia la sociedad del PHE

Se aprende a respetar, a valorar y a querer aquello que se conoce. Lo que se desconoce no genera ni sentimientos ni inquietudes ni motivaciones. Por eso es muy importante acercar el mundo museístico, la cultura escolar y la historia de la escuela a la sociedad en general. Los niños, que son las futuras generaciones y quienes serán los continuadores de la salvaguarda del patrimonio, deben estar en nuestro punto de mira de una forma especial.

El Museo no es propietario, sino gestor o guardián de un patrimonio que alberga y que debe orientar como valor al alza. Algo que sólo se conseguirá en la medida en que la sociedad sea partícipe del proyecto y se implique en el mismo, que lo haga suyo. El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca continúa pues, su trayectoria, trabajando por

acercar y motivar a los diferentes colectivos y sectores, con metodologías adaptadas a las necesidades y a las demandas de cada uno de ellos, con un mismo fin: el conocimiento reflexivo y crítico de la historia de la educación, de la escuela o de la infancia; y el respeto y valoración de la ciudadanía por el patrimonio histórico educativo de su sociedad.

El CEMUPE va desarrollando unas líneas de trabajo específicas para poner en valor la memoria histórica-educativa y difundirla con actividades y recursos adaptados a las características de cada uno de los sectores y colectivos de la sociedad. Un recurso que está demostrando en nuestro distrito universitario ser un buen potencial de motivación y atracción son las exposiciones temáticas en espacios públicos. Son indicadores de que la ciudadanía es receptiva y abierta a experiencias que demuestran convenir y agradar si se explican de modo convincente. Dos son los catálogos y exposiciones realizadas hasta el momento: “Cuadernos y escuela”, que ha recorrido buena parte de las universidades y museos pedagógicos de España, y “El gusto por las Ciencias”, que se expone de forma permanente en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora.



Ilust. 9. Portada de los dos catálogos de la colección de Cuadernos del CeMuPe y de la colección de material histórico –científico que se custodia en la Escuela de Magisterio de Zamora–.

CAPÍTULO 2. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL S. XX

2.1. POLÍTICA EDUCATIVA Y ENSEÑANZA PRIMARIA

La política educativa española desarrollada a lo largo del siglo XX en la enseñanza primaria la hemos dividido en tres periodos de estudio. El primero abarca el primer tercio del siglo hasta la llegada de la Segunda República. Un segundo momento se ocupa del tiempo transcurrido desde el periodo republicano hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970 (LGE). Y, por último, centramos la atención en el último tercio de siglo con la presencia de dos grandes leyes educativas, la LGE de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE de 1990), que modernizarán el sistema educativo nacional.

El primero de los tres momentos está respaldado por la Constitución de 1876 haciendo de la Restauración un periodo de continuidad en lo social e ideológico a los años precedentes al Sexenio revolucionario. Las monarquías de Alfonso XII y después su hijo Alfonso XIII instauran un sistema político basado en el turno de los dos grandes partidos políticos existentes: conservadores y liberales. Los líderes de estos partidos, Cánovas y Sagasta, presidirán gobiernos con diferentes puntos de vista en el campo de la educación. Así mientras Cánovas y los conservadores apoyan los principios pedagógicos de la Iglesia docente y persiguen su extensión, los liberales con Sagasta a la cabeza buscarán reducir su campo de acción. En medio, entre ellos continuará la disputa por la libertad de enseñanza, entendida por la Iglesia como libertad para abrir nuevos centros y no como libertad de cátedra que entienden los liberales (Delgado, 1994:280).

La enseñanza primaria estaba regulada por la Ley Moyano que se había aprobado en 1857 y aún a principios de siglo XX presenta muchas dificultades en su implantación en todo el país. La Ley la divide en elemental y superior; la elemental es "obligatoria para todos los españoles" y "gratuita

en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no pueden pagarla"; constará de materias comunes para niños y niñas, y no comunes; los niños aprenderán cuestiones de Agricultura, Industria o Comercio, Geometría, Dibujo lineal, Agrimensura, Física, Historia Natural; y las niñas "Labores propias del sexo", Dibujo aplicado a tales labores y ligeras nociones de Higiene doméstica.

Pocas modificaciones presentará el currículo de la escuela primaria desde la formulación de la ley Moyano. Durante la Restauración los programas siguen siendo pobres en contenidos. Aprender a leer, escribir y contar, lo que se ha venido a llamar el currículo de las tres erres. Otro problema importante era la falta de puestos escolares para escolarizar a la mitad de los niños del país. Como apunta Cossío "la escolarización total se presenta como un deseo imposible por falta de escuelas y de maestros". Todo este cúmulo de circunstancias está íntimamente conectado con el gran retraso de la enseñanza determinado por el absentismo escolar, la necesidad de un trabajo productivo a edades tempranas que ayude en la maltrecha economía familiar, un material escolar escaso e inadecuado, pocos y mal preparados maestros, una metodología basada en el memorismo, la repetición y la pasividad junto a las escasas condiciones higiénicas y pedagógicas de los locales utilizados como escuelas.

La influencia de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza y de los regeneracionistas, con Costa a la cabeza (Gómez Llorente, 1982)², impulsarán medidas que permiten un avance y mejora de la situación. En este sentido se impulsa la creación del Ministerio de Instrucción Pública y el pago de los sueldos de los maestros directamente de los presupuestos del Estado, acabando con los problemas que había generado la Ley Moyano al dejar en manos de los ayuntamientos el sueldo del magisterio.

La Institución Libre de Enseñanza se convirtió en un referente para la enseñanza oficial en la innovación pedagógica. Las palabras de Giner de los Ríos ante el Decreto de 26 de mayo de 1899 que distribuía las asignaturas de la segunda enseñanza en siete cursos son una prueba evidente de la situación que atravesaba la enseñanza:

Nada de división de las clases numerosas; siguen las hordas de oyentes. Nada de cultivo de la reflexión personal; sigue el memorismo. Nada de

2 Señala Gómez Llorente que "el lema de Costa "Escuela y Despensa", estaba bien formulado, porque la gran masa de los españoles tenía tan vacío el estómago de alimentos como la mente de una misma formación cultural letrada".

despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar, y sigue la corruptora farsa del examen y el morboso afán por "sacar nota", y la supersticiosa reverencia a la letra de molde, creyendo ingenuamente que el mal de los textos está en los "abusos" y que es fácil cortarlos. Nada de enseñanza de laboratorio, de colecciones, de excursiones, de cuanto pueda responder a una preocupación sincera por dar a la enseñanza condiciones de solidez y formalidad, según piden un día y otro día los profesores y los padres que quieren y saben serlo.

La nefasta política desarrollada por últimos los gobiernos de la monarquía de Alfonso XIII provoca que éste ceda el poder a Primo de Rivera que utilizará la educación como instrumento de inculcación ideológica por parte del estado a la vez que intentará resolver parte de los problemas que la enseñanza primaria venía arrastrando. La Dictadura impulsa de manera decidida la construcción de centros escolares en la escuela pública. Mientras la enseñanza privada religiosa aumenta su extensión utilizando las ventajas fiscales, legislativas y de subvenciones que el régimen del general Primo de Rivera le ofrece (López Martín, 1994: 46). A la vez con este aumento de centros religiosos se consigue obstaculizar "aquella otra forma de enseñanza laica, neutra y racional que representa una concepción pedagógica e ideológica antitética" (López Martín, 1994: 47), que encarnan las escuelas obreras, socialistas y racionalistas surgidas a lo largo de estas primeras décadas del siglo.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera la enseñanza primaria permanecerá olvidada y continuará sometida a la influencia de la Ley Moyano. Sí continuará la lucha contra el analfabetismo y en 1923 se ampliarán los estudios primarios hasta los catorce años.

La Segunda República tuvo que ocuparse también del grave problema del analfabetismo. Para los dirigentes republicanos era la mayor lacra que tenía el país y con ella había que acabar si lo que se quería conseguir era un pueblo culto, base para consolidar la democracia. Para ello era necesario comenzar por abajo, por la escuela primaria, continuando con el desarrollo de la política de construcciones iniciada en la etapa anterior, aumentando la plantilla de maestros y llenando la escuela de recursos y útiles.

La Constitución republicana de 1931 tendrá muy poca vigencia pero sentará las bases de un desarrollo educativo encaminado a la consecución de un país desarrollado y bajo el régimen de democracia. Nada más proclamarse la República, durante el Gobierno Provisional, Marcelino Domingo, como titular del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes comienza la reforma educativa mediante la creación del Consejo de Instrucción Pública,

según Decreto de 4 de mayo de 1931 y para cuya presidencia se nombra a Unamuno. En él se refleja que su organización es "no ya sólo como la clave de un complicado sistema técnico y administrativo, sino también, y muy especialmente, como el órgano más eficaz de la renovación creadora que la educación nacional exige para incorporarse rápidamente a los progresos de nuestro tiempo, destacando, a la vez, las características, y satisfaciendo las exigencias de nuestra realidad española"³.

Antes de aprobarse la Constitución de 1931 se aprueban una serie de decretos que cambiarán la concepción de la enseñanza y muestran la política educativa de la República fijada en conseguir la escuela única, sin la presencia de la Iglesia, responsabilizando de la educación sólo al Estado. Así lo recoge la Constitución en el artículo 48 que establece las bases de la educación: "El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada". La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria; se reconoce y garantiza la libertad de cátedra; la enseñanza será laica:

...hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideas de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos⁴.

La lucha por conseguir la escuela única alcanza a temas como la libertad de expresión, la libertad religiosa⁵ y el respeto a la conciencia del niño y del maestro. Según Capitán Díaz "la libertad religiosa era, para el Gobierno Provisional de la República, la clave que situaría a España al nivel "moral y civil" de las democracias europeas" (Capitán Díaz, 1986: 893).

La reforma del sistema educativo que lleva a cabo la República estará influida por las ideas innovadoras y renovadoras de la Institución Libre de Enseñanza, los principios pedagógicos del liberalismo inicial gaditano que habían quedado atrás y la concepción educativa del partido socialista

3 Decreto de 4 de mayo de 1931. *Colección Legislativa de España*, T. CXXIV, pp. 24-25.

4 Ya el artículo 26 de la Constitución recogía: "Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes. Las demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustadas a las siguientes bases:...4º Prohibición de ejercer la industria, el comercio, o la enseñanza...".

5 Decreto de 6 de mayo de 1931, por el que la instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias ni en ninguno de los demás Centros dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Colección Legislativa de España*, T. CXXIV, pp. 42-43.

obrero español que había fundado Pablo Iglesias. La escuela, se va a convertir en "el arma ideológica de la revolución española", en frase del propio Director General de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis. Las medidas que se adoptan son variadas, entre las que destacan la organización y promoción de la escuela primaria, desarrollo de la política de construcciones escolares, preparación de los maestros a través de un nuevo plan de estudios y el aumento en número de estos para hacer frente a la escasez de escuelas que existía.

El triunfo de las derechas a finales de 1933 supone un freno y un retroceso en muchas de las medidas aprobadas, permitiendo a la Iglesia avanzar en sus intereses y suspendiéndose la sustitución de las órdenes religiosas en la enseñanza, la coeducación en las escuelas primarias y la reforma del bachillerato.

Las elecciones de febrero de 1936 darán el triunfo electoral al Frente Popular, formado por una coalición de los partidos de izquierda, que incluía en su programa educativo las aspiraciones que la República había intentado en sus primeros momentos, durante el bienio progresista. Todo quedó truncado con el alzamiento militar de Franco y la posterior guerra civil instalando una Dictadura cuyo primer objetivo es acabar con los planteamientos renovadores y los principios educativos impulsados por la República.

La dictadura de Franco inicia el segundo periodo en que hemos dividido la política educativa del siglo XX. Su gran objetivo es intentar construir una sociedad totalmente diferente al modelo republicano en base a un ideal patriótico y religioso, con ánimo de influir en las mentes infantiles y continuar en las siguientes generaciones.

El cambio de régimen político rápidamente se traslada a la enseñanza con el objetivo de dar un giro, tal es la preocupación de la Junta de Defensa Nacional establecida en Burgos. La Orden del 19 de agosto supone la primera medida en el sentido de dismantelar la obra educativa del período republicano. En ella se especifica que:

La escuela de instrucción primaria que, como piedra fundamental del Estado, debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir, que, desgraciadamente en los últimos años, han sido frecuentemente orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales.

Esta Orden supone un nuevo rumbo en la política ideológica destinada a la educación donde domina el lenguaje de carácter nacionalista "más allá

del giro conservador y autoritario de la nueva filosofía político-pedagógica" (Cámara Villar, 1984:69).

Otra Orden, la del 21 de septiembre se destina a establecer la moral religiosa en las escuelas estableciendo las asignaturas de Religión e Historia Sagrada y la obligatoriedad de prácticas religiosas que permitan crear un ambiente religioso en la escuela.

Durante la guerra civil es nombrado Ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez, que ejercerá rápidamente la transformación deseada en el sistema educativo. Tras la guerra civil se nombra a José Ibáñez Martín al frente del Ministerio con el objetivo de reorganizar todo el sector educativo y hacer frente a la situación en la que se encuentra el país. Para la enseñanza primaria se aprueba la Ley del 17 de julio de 1945 que impulsará el carácter religioso y patriótico que el régimen quiere dar. A lo largo de las siguientes décadas el régimen del nacionalcatolicismo irá disminuyendo de intensidad y se llevarán a cabo iniciativas legislativas que permitirán un mayor acceso a la enseñanza secundaria.

A finales de los años sesenta la situación de España era muy distinta, en tres décadas el panorama español había cambiado enormemente. España había dejado de ser un país de carácter rural y agrario a ocupar posiciones altas en industria a nivel mundial. El mundo de la empresa estaba reclamando que el sistema educativo contribuyera a este desarrollo industrial formando obreros cualificados. Este conjunto de circunstancias provocará la reforma educativa promovida desde instancias empresariales. El artífice de esta reforma será el Ministro José Luis Villar Palasí a través de la denominada Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970.

Esta ley inaugura el tercer periodo de la política educativa del siglo XX. Una ley que trajo consigo grandes innovaciones como el reconocimiento de la función docente del Estado tal y como quedaba expreso en el preámbulo de la ley:

Tal flexibilidad no impide, sin embargo, la dirección por el Estado de toda actividad educativa, pues es responsabilidad del mismo, y así se destaca en esta ley, la función esencial de formular la política en este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y centros.

En el mismo preámbulo de la Ley se afirma que ésta llegó "precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un

sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones... de la España actual".

El pueblo español buscaba a través de esta Ley la posibilidad de un fácil acceso a la enseñanza. La reforma traía una nueva estructura y se veía de manera positiva el período de educación general básica (EGB) como "único, obligatorio y gratuito para todos los españoles". De igual manera se planteaba que la Ley persiguiera acabar "con cualquier discriminación" y constituya "la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas". No obstante, las innovaciones más importantes fueron la generalización para toda la población de la educación básica hasta los catorce años y la reforma pedagógica que la ley general intentó implantar en España.

Acabada la dictadura en 1975 se inicia un movimiento para la restauración de la democracia. Se aprueba la Constitución de 1978 y en su artículo 27 se recoge el desarrollo de una nueva política educativa.

En 1982 gana las elecciones el PSOE y poco después comienza a promulgar leyes dirigidas a la enseñanza no universitaria: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La primera como su nombre indica regula el derecho de todos los individuos a la educación y tendrá una amplia repercusión en el panorama educativo español al introducir entre otras novedades el sistema de conciertos con la enseñanza privada. Tan sólo veinte años habían pasado desde la última ley que había modificado la estructura del sistema educativo, y no olvidemos que era una ley aprobada bajo la dictadura.

En 1990 la suma de factores de carácter social, económico, políticos, y, sobre todo, pedagógicos determinaron la aparición de una nueva normativa educativa: la LOGSE. La llegada de la democracia a España, la incorporación a la Unión Europea, los avances científicos y tecnológicos acaecidos desde la década de los setenta, el déficit de plazas escolares y el intento de acabar con los problemas pedagógicos que se venían arrastrando y otros que la LGE provocó (33% de fracaso escolar en la EGB), impulsaron un conjunto de mejoras en el sistema educativo.

La nueva reforma se presentaba con el carácter de educación integral y personalizada; y venía cargada de una terminología desconocida para los docentes. Algunos de los términos nuevos son: proyecto curricular, diseño curricular básico (DCB), alumnado con necesidades educativas, adaptación curricular, diversificación curricular, etc. La acción se centra en el período de la enseñanza básica y obligatoria que aumenta hasta los dieciséis

años, donde la ley pretende que el alumno obtenga un grado de autonomía personal suficiente para desenvolverse en su propio medio, obtener los aprendizajes considerados básicos, formar un buen ciudadano y prepararle para la vida activa o continuar formándose en estudios superiores. Objetivos que suponen un índice significativo de calidad de la enseñanza, que respalda con sus palabras el Ministro que promulga esta nueva ley, José María Maravall.

Este ideal de calidad, una vez superado el concepto de la universalización del sistema, será el objetivo de los planteamientos pedagógicos y psicopedagógicos que la LOGSE contempla y servirá de base a las nuevas reformas educativas del próximo siglo.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROGRAMA INTERGENERACIONAL

3.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El Programa Intergeneracional (PI) “La escuela que vivimos” se centra en un área de interés: la infancia en las aulas escolares, dirigida a promover la conciencia entre las personas del significado de la escuela a lo largo del siglo XX y la importancia de la educación a través de los recuerdos y de la memoria de los participantes de dos generaciones diferentes. La construcción de vínculos y relaciones sociales, el diálogo y el respeto están en la base de este programa que se acerca a la escuela desde visiones y vivencias personales que, aunándose, permitan reconstruir tiempos de infancia desde una perspectiva histórica.

“La escuela que vivimos”, desde el primer momento, tuvo conciencia de la importancia de las dimensiones fundamentales que entraña el concepto de la palabra “intergeneracional” a la hora de establecer el marco metodológico de objetivos y de actuación: “Intencionalidad propia de todo programa, distancia implícita en todo lo “inter”, en todo lo que sucede entre dos o más, y la temporalidad-historicidad, clave obligada al hablar de generaciones” (Sánchez et al., 2010:15).

En cuanto al primer punto, el concepto intergeneracional condicionó la planificación, ejecución y evaluación del programa, puesto que ambas generaciones –mayores y jóvenes– estaban “directamente conectadas con el potencial que tienen las relaciones intergeneracionales en general y la solidaridad intergeneracional en particular” (Sánchez et al., 2010:9).

Entre los distintivos que Granville y Ellis (1999:40) señalan para los PI se dedicó una especial atención a:

- Conseguir un diseño específico para alcanzar los fines propuestos, planificando su ejecución de manera muy cuidadosa.

- Lograr que todas las personas que participasen entendiesen claramente el programa y se involucraran en él.
- Intentar darle un carácter de sostenibilidad y continuidad en el tiempo.
- No tratar únicamente de “recordar”, sino de conseguir beneficios más amplios para las personas que participasen, mejorando la calidad de vida de los mismos y de las personas de su entorno.

La intencionalidad perseguía lograr que las personas mayores siguieran activos en la sociedad desde el papel que deseen asumir, y que las generaciones más jóvenes percibiesen y tomaran conciencia de la importancia de incorporar el legado de los mayores a la sociedad actual. El PI “La escuela que vivimos” se sitúa en la línea que propone Moreno (2012: 116) de ser una herramienta dinámica y adecuada que promueva “una mejor comprensión, respeto mutuo y colaboración, colocando a la población envejecida en primera línea social, de donde no debieron ser desplazadas”.

El PI que se presenta entiende que la participación y la interacción entre las dos generaciones es fundamental. MacCallum *et al.* (2006), a partir de Whitehouse, P., Bendezu, FallCreek y Whitehouse, C. (2000) distinguen cuatro tipos de prácticas intergeneracionales en virtud del nivel de interacción. “La escuela que vivimos” se encontraría en el nivel 2 o de intersección al inicio del programa, coincidiendo en el mismo espacio y realizando actividades conjuntas, aunque su referente es su propio grupo generacional. En el transcurso de su desarrollo se pasaría al nivel 3 o de agrupamiento, en el que los participantes se integrarían en grupos (tríos) para trabajar conjuntamente, con una interacción continua a lo largo del programa.

El segundo punto contempla la distancia implícita en todo lo “inter”, en todo lo que sucede entre dos o más. Dos generaciones con experiencias, motivaciones, pensamientos e ilusiones muy diferentes que en un tiempo definido de pocos meses y unos espacios concretos –aulas universitarias y Museo Pedagógico de la USAL– iban a recuperar el recuerdo de la “escuela que vivieron”. La propuesta metodológica debía tener en cuenta, por tanto, las características de las personas del PI. Dos generaciones con experiencias, motivaciones, pensamientos e ilusiones muy diferentes que en un tiempo definido de pocos meses y unos espacios concretos –aulas universitarias y Museo Pedagógico de la USAL– iban a recuperar el recuerdo de la “escuela que vivieron”.

Por una parte, diecinueve alumnos de la Universidad de la Experiencia, de la generación de “los mayores”. Por otra, trece alumnos de Pedagogía, jóvenes estudiantes de la Universidad de Salamanca. Dos generaciones

distintas y distantes que durante un breve tiempo iban a compartir sus recuerdos escolares, con unas metas que implicasen de forma conjunta a ambas, aunque manteniendo al mismo tiempo objetivos específicos para cada una de las dos generaciones participantes.

En cuanto a la meta común señalamos como guía del PI la consideración de que el futuro es de todos, de las personas mayores que aportan su experiencia vital y de los jóvenes que aportan sus expectativas de vida. En esta línea se siguió la recomendación de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid en 2002, que en su Plan de Acción Internacional invitó a "elaborar iniciativas dirigidas a promover un intercambio productivo y mutuo entre las generaciones". Por eso, se priorizó como meta el propiciar la solidaridad intergeneracional, entendiendo que ésta es un valor humano universal que debe fomentarse en la sociedad del siglo XXI, que implica equidad para las generaciones, desde la oportunidad de desarrollo de actividades que abarquen a las distintas personas de diferente edad.

El mantenimiento de esa solidaridad es un factor realmente importante en un enfoque moderno del envejecimiento activo. Sin embargo, cuando en el 2009 se realiza una encuesta en Europa el Día Europeo de la Solidaridad y Cooperación entre Generaciones (The Gallup Organisation, 2009) acerca de si existen suficientes oportunidades para que las personas mayores y las jóvenes se reúnan y trabajen conjuntamente en asociaciones o en proyectos comunitarios la respuesta mayoritaria, en 21 Estados de la Unión Europea, fue que no. (Sánchez et al, 2010:14). Desde esta fecha hasta hoy en día, ha habido una visibilidad cada vez mayor de PI. En este contexto la Universidad de la Experiencia apuesta decididamente por proyectos intergeneracionales, que promuevan relaciones y vínculos, orienten la reflexión académica y salvaguarden la memoria.

El tercer aspecto incide en la dimensión de temporalidad-historicidad de los PI. La escuela es un tiempo y un espacio que une a todas las personas sea cuál sea su procedencia social, género o ideología, porque todos hemos pasado por la escuela en la infancia, hemos aprendido de unos maestros que nos enseñaron, hemos jugado en los recreos y convivido con un grupo de niños y niñas que nos acompañaron en esos años. Es un tiempo que a medida que pasan los años se aleja cada vez más, independientemente de la generación a la que se pertenezca. Por eso es un ejercicio necesario el recobrar esos momentos de escuela y vida, compartiendo la memoria individual de los años escolares. Así se estará en condiciones de afrontar un conocimiento más objetivo y grupal del significado de la educación en los

primeros años de la vida, lo que viene a ser uno de los objetivos principales de este PI.

Una escuela que no ha sido igual para unos o para otros. Los condicionantes sociales, políticos o teóricos marcaron diferencias que en el desarrollo del programa deben ir apareciendo. También el recuerdo individual está sujeto a sesgos de carácter emocional.

Sin embargo, el conjunto de recuerdos permitirá que los mayores y los jóvenes elaboren un modelo o modelos de escuela y enseñanza que les permita ser más objetivos y comprensivos con el pasado o con el presente por una parte; y por otra comprender la evolución de la escuela, cómo ha mantenido o cambiado algunos aspectos, cómo otros han desaparecido o han hecho acto de presencia, pero sin cambiar la esencia y el núcleo del significado de la educación en los primeros años de vida. Favorecer el vínculo social para reconducir y acortar la distancia intergeneracional es uno de los objetivos de este programa, mediante la comprensión de experiencias y vivencias escolares y el diálogo sobre las mismas.

3.2. PROCEDIMIENTO

El método empleado ha sido el histórico-educativo, junto a la utilización de las memorias autobiográficas. El riesgo de subjetividad que existe en las memorias se contrarresta con el ajuste a las reglas del método científico para interpretar los resultados, teniendo en cuenta que “el acercamiento a los objetos de la cultura de la escuela se concreta en hipótesis y lecturas, en interpretaciones compartidas o debatidas (...). Es una aproximación cultural que puede hacerse casi siempre desde la memoria” (Escolano, 2007, p.26).

Resaltar, ante todo, que la memoria autobiográfica ha estado presente a lo largo del PI. Una memoria de carácter episódico que describe perfectamente Cabaco et al (2014) al decir que es un tipo “de memoria de episodios específicos del pasado del individuo y que representa la vivencia de acciones, acontecimientos, hechos y situaciones de la persona”. En nuestro caso, el recuerdo de la infancia centrada en la vida escolar: aula, maestros, compañeros, materiales, libros, cuadernos y juegos nos llevan a la interpretación del modelo de enseñanza vivido. Es un viaje que se realiza hacia el pasado, del que se toman prestados retazos de “la escuela vivida” y que se trae hasta el presente para analizarla con claves más objetivas al disponer de otros elementos que enriquecen la visión de la misma y que juegan con la perspectiva de la distancia. Es una memoria, por tanto, a largo plazo, sometida

al influjo de la distorsión, dentro del contexto de hechos personales de los que es protagonista. A lo largo del PI se fueron reescribiendo las memorias personales, porque el recuerdo de cada uno disparaba los recuerdos de los demás. Las coincidencias primaron intragrupo y las divergencias se situaron intergrupo, pero siempre se trataron con el máximo respeto.

Los recuerdos escolares que se remontan a los años de la infancia conllevan una carga emocional intensa, tanto positiva como negativa. No obstante, la lejanía de los hechos ha ido rebajando el grado emocional de tal forma que las personas han podido narrar los sentimientos que tenían y recuperarlos de una manera más neutra y más objetiva. De esta forma se ha ido avanzando en la reconstrucción de los modelos escolares, comparando ambos modelos de formación desde la suma de recuerdos personales, siendo conscientes de las debilidades y las fortalezas del recuerdo.

Es cierto que la memoria no se ajusta a recuerdos iguales para todos. Ante un mismo hecho cada uno recuerda lo que desea recordar, evitando u olvidando aquellos aspectos que le resultan poco agradables, dolorosos o que no se ajustan a la imagen global que ha ido reconstruyendo a lo largo de los años. El riesgo del olvido y de la distorsión podía ser: de eliminación de la información; de atribución errónea al equivocar no el hecho sino la situación temporal y/o espacial; de sugestibilidad, al incorporar otros datos de recuerdos de otras personas; y de propensión, favoreciendo un recuerdo que encaje con su presente.

Los indicadores y respuestas deben manejarse con cautela, pero en ningún caso deben obviarse. Es lo que Martín Fraile y Ramos Ruiz denominan el análisis sobre "pensar y sentir la escuela" o Palmero "la emoción desde el modelo biológico". Todos los recuerdos son válidos en el sentido de que son propiedad nuestra, pero para que la memoria sea interpretada con rigor analítico se necesita someterla a los cauces de la investigación científica.

Para evitar este riesgo de subjetividad era necesario realizar un análisis cualitativo desde la suma de recuerdos personales, con una muestra rigurosa de elementos que ofreciera una serie de categorías con variables de respuesta descriptivas para estudiar. Una aproximación cultural que puede hacerse desde el diálogo compartido entre personas de diferentes generaciones, con una crítica y una reflexión de las prácticas y teorías que había en la escuela, para conseguir por una parte una información más objetiva y enriquecedora de la historia de la escuela; por otra, construir vínculos sociales entre los participantes, favoreciendo la participación y la actualización de la identidad personal.

Memoria e historia. Se podría decir que la memoria de recuerdos escolares personales se transforma en historia de escuela cuando se interpreta desde la suma de recuerdos sometidos al análisis cualitativo y descriptivo de categorías de respuesta. Estas categorías se propusieron como patrones que activasen la recuperación del pasado. Las categorías que se tuvieron en cuenta fueron:

a) *Categorías generales*

- a) Comentario acerca del recuerdo de vuestra escuela.
- b) Comentario acerca del recuerdo de vuestra clase.

b) *Categorías de cultura material de la escuela*

- c) Mobiliario del aula: armarios, tarimas, mesa del profesor.
- d) Pupitres o mesas de los alumnos.
- e) Cabases o carteras.
- f) Calefacción y braseros en el aula.
- g) Objetos didácticos de matemáticas.
- h) Mapas, globos terráqueos y láminas.
- i) Cuadros (Patria/Estado) y elementos de religión en el aula y la escuela.
- j) Elementos de labores y costura.
- k) La decoración del aula.

c) *Categorías de relaciones maestro-alumnos o entre compañeros.*

- l) Comentario acerca de vuestros maestros o de un maestro en especial.
- m) Vuestros compañeros, las relaciones que teníais dentro del aula, en el recreo, fuera de la escuela.
- n) Los juegos en el recreo.

d) *Categorías de cultura escrita: manuales y cuadernos escolares.*

- o) Libros y manuales utilizados en el aula.
- p) Cuadernos escolares que se usaban, y sobre los útiles de escritura: pizarras, pizarrines, pinturas de colores, ceras, rotuladores, plumas, tinteros, etc.

El desafío era el atreverse con nuevas fórmulas que enriquecieran el conocimiento de la escuela de épocas pasadas mediante encuentros intergeneracionales que invitasen al recuerdo. La fórmula consistía en realizar un relato histórico que atribuyera significado a la cultura de la escuela, realizando una reconstrucción de las cosas del pasado a partir de los indicios que mostraban los testimonios que nos merecían credibilidad, "otorgando confianza a este discurso trascendiendo (...) lo ideográfico y entrando a formar parte de una tradición compartida" (Eco, 1994: 12-14).

En primer lugar se realizaron dos conferencias magistrales que informaron sobre el modelo educativo del nacionalcatolicismo en el que se educaron las personas mayores que participaban en el PI, y del modelo educativo de la LOGSE en el que se formaron los jóvenes alumnos de segundo de Pedagogía. Se incidió en las características de ambos modelos contextualizados en el siglo XX, junto a los precedentes: primer tercio del siglo XX, Segunda República; entre los dos modelos: transición democrática, LGE de 1970; y posteriores como la LOE de 2006 o LOMCE de 2014.

A continuación, y para despertar los recuerdos, emociones y vivencias dormidas se organizó una sesión en los espacios del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE) donde, en una primera aproximación, cada uno comentó los recuerdos que le traían sus memorias. Los mayores en el aula del nacionalcatolicismo se sintieron como si volvieran de nuevo a ser niños en un tiempo pasado, mientras que los jóvenes enseguida se encontraron con su escuela en el aula de la LOGSE. Esta sesión se caracterizó por un nivel 2 o de intersección (MacCallum *et al.*:2006), en el que compartieron vivencias, pero cada uno se sintió identificado con su grupo de referencia sin que comprendieran o se solidarizaran con la forma de enseñanza y aprendizaje del otro grupo.



Mientras que en el aula del nacionalcatolicismo, los mayores se reencontran con sus pupitres y un tiempo que fue suyo, los jóvenes permanecen en pie al fondo. Sin embargo, esta situación se invierte cuando el recorrido por la escuela del siglo XX llega a los espacios de la LOGSE, donde el protagonismo lo toman los jóvenes que traen a su presente una etapa de su vida, cercana todavía, pero ya alejándose. Entre ambas generaciones hay simpatía, pero también distancia.



Los primeros puentes para despertar el acercamiento intergeneracional se establecen a partir de los objetos. Una pizarra sirve de pretexto para lograr la comunicación de experiencias y de modos de enseñanza diferentes a los actuales.

El tercer paso consistió en la formación de grupos de tres o cuatro personas entre las dos generaciones. Se les invitó a hablar entre ellos y a redactar las principales características que recordasen de las categorías anteriores. La finalidad era establecer vínculos más estrechos, y, al mismo tiempo, que el recuerdo fluyera más libremente y sirviera de puente generacional. Cada uno de los temas abordados fue después expuesto en el aula, favoreciendo la comparación, y la crítica constructiva. Los jóvenes se iban dando cuenta de una realidad apenas conocida, los mayores contrastaban experiencias. A medida que transcurrían las sesiones el diálogo, el respeto y el conocimiento del otro desde la comprensión fue aumentando, situándonos en un nivel 3 de interacción continua (MacCallum *et al.* (2006). Los debates fueron más ágiles, más constructivos y planteaban muchas interrogantes acerca del hecho educativo, de la formación recibida, de la ideología que la sustentaba y de las condiciones en que se desarrolló la enseñanza en su infancia. El avance se notó, entre otros aspectos, en que los alumnos compartían mesa y compañero sin importar la edad, a diferencia de los primeros momentos en que se sentaban agrupados por quienes consideraban sus iguales.



Por último, se estableció una sesión final, de síntesis e interpretación de las características de los dos modelos expuestos. Uno de los objetivos era realizar el traspaso de la información de los recuerdos escolares de los mayores a los jóvenes, dar el relevo y el testigo a la siguiente generación para que este recuerdo no se perdiese en el olvido. Los testimonios orales son frágiles y a punto de desaparecer si se trata de personas mayores, algo que nuestra sociedad no debe permitir. El conocimiento de nuestra historia es parte del legado a transmitir, ante todo para poder seguir avanzando con claves que sean útiles en el futuro.



Debate en el aula de los recuerdos escolares sobre el aula, el mobiliario y los materiales didácticos, los maestros, compañeros y juegos de infancia, libros y manuales, cuadernos y útiles de escritura.



La cordialidad y un clima cálido fue la tónica de todo el curso, compartiendo testimonios y visiones muy diferentes de la escuela vivida; para, a partir de ellos, realizar una interpretación conjunta de hacia donde debería encaminarse la escuela del futuro.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE TESTIMONIOS Y RECUERDOS DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES: MAYORES Y JÓVENES

Las páginas siguientes se centran en el análisis e interpretación de los testimonios realizados por los alumnos, tanto los mayores de la Universidad de la Experiencia como los jóvenes de segundo de Pedagogía, que han participado en el desarrollo de esta experiencia intergeneracional. De los tres ámbitos que confluyen en la cultura escolar, uno de ellos, el ámbito curricular, que engloba la cultura material, la cultura escrita y los testimonios orales de los protagonistas, ha centrado nuestra atención. Antes de continuar es necesario recordar al lector que los grupos de trabajo se ha confeccionado con un carácter mixto, formados por dos o tres adultos (alumnos de la universidad de la experiencia) y dos o tres alumnos jóvenes (alumnos de segundo de pedagogía).

La estrategia de recoger de cada grupo de trabajo las opiniones y recuerdos emitidos más precisos acerca de la cuestión a analizar muestra el abanico de diferencias que a simple vista pueden observarse, así como las continuidades y semejanzas que existen, para posteriormente realizar una interpretación histórica pedagógica que permita incluirlos dentro de la cultura escolar.

Cuatro son los apartados que hemos considerado explicitar. En un primer campo analizamos la imagen que sobre la escuela, el colegio y el aula tienen los protagonistas; en un segundo término recogemos los comentarios acerca de la cultura material; en tercer lugar abordamos las relaciones entre los actores de la escuela: maestros, compañeros, juegos; y por último, nos centramos en el estudio de la cultura escrita, los libros, manuales y cuadernos.

4.1. LA IMAGEN DEL EDIFICIO ESCOLAR Y DEL AULA

Quizás se podría decir que una de las primeras imágenes que casi todas las personas guardamos en nuestra memoria es la de la escuela a

la que asistimos de niños. Recordamos el edificio escolar, la entrada, los pasillos que conducían al aula, la clase, el lugar donde nos sentábamos. Hay una apropiación personal y cultural de esos recintos en donde durante la etapa de la infancia convivimos durante muchas horas y muchos días con los maestros y los compañeros. De ahí el sentimiento del adjetivo posesivo al decir "mi escuela". El edificio y su entorno, el aula y la organización que se hace de la misma, no son aspectos periféricos ni intrascendentes. El aula no es sólo el lugar donde se imparte enseñanza, un contenedor vacío, indefinido y neutro, sino que se revela como una representación de un programa educativo, de una ideología, de un discurso teórico y de unas prácticas de enseñanza específicas. La marca imborrable que han dejado los espacios escolares en la memoria nos dejan ver la importancia que tienen éstos en el proceso educativo en sí. La arquitectura escolar nos remite a unos códigos que nos va a permitir interpretar los discursos pedagógicos mantenidos en el aula y los procesos de socialización que discurren dentro de las aulas (Martín y Ramos, 2014).

La escuela es un recinto cerrado que preserva y custodia al niño en su infancia del exterior, del mundo, mientras lo va formando de acuerdo a unos patrones de socialización y de conocimientos. Condiciona muchas veces la docencia, los procesos de sociabilidad y la convivencia. De ahí que pueda considerarse como un elemento significativo del currículo e incluso como "una fuente silenciosa de enseñanza" tal y como la definió Mesmin (1964). En esta línea, las preguntas que se efectuaron en el PI se relacionaban con la imagen que guardaban de su escuela y de su aula, y anécdotas almacenadas en su memoria sobre las mismas.



Ilust. 10. Edificios escolares de dos pueblos de Extremadura, el primero durante la proclamación de la Segunda República con la bandera tricolor y el segundo un edificio de la actualidad. Fondos del CEMUPE.

Entre las respuestas obtenidas se podrían destacar las siguientes:

Mayores:

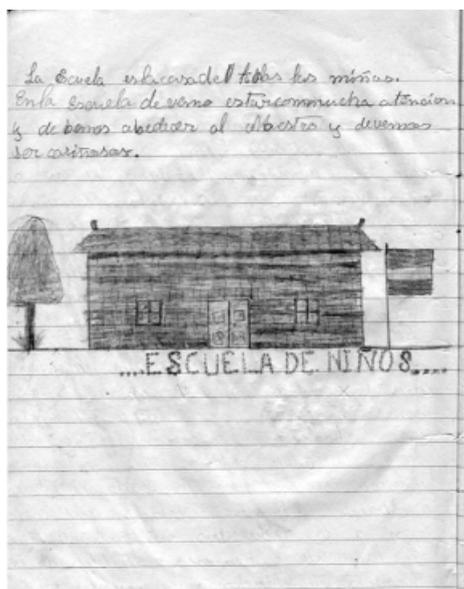
- Mi colegio era un edificio religioso enorme y al lado está la iglesia. Tiene grandes ventanales y escaleras, gimnasios y dos patios en la planta subterránea, con una sala múltiple donde veíamos películas. En el colegio hay comedor y una pequeña capilla donde íbamos a rezar algún día importante, como el miércoles de ceniza (grupo 1).
- En Madrid, aula para 30 alumnas, todas con luz natural por grandes ventanales. Ventanas que nos hacían descubrir el mundo exterior a las internas. Mesas individuales de formica en diferentes colores que daban mucha luminosidad. Símbolos religiosos: la Purísima, el crucifijo, el cuadro de la fundadora de la Orden. Símbolos políticos, ninguno. En conjunto era muy cómoda y funcional que nada tiene que ver con las clases de aquella época en otros lugares (grupo 8).
- Los edificios de los colegios religiosos eran enormes en sus dimensiones, al menos eso me parecían, tanto en los espacios de la fachada en general, patios de recreo donde podíamos ejercitar varios deportes, así como en las aulas de clases: luminosas, amplias y que recogían a un número considerable de alumnos. Los colegios seculares no eran, ni mucho menos tan espaciosos como los anteriores, solían estar ubicados en locales o pisos de edificios de viviendas, los cuales eran más reducidos, menos luminosos e higiénicos, no disponían de patios de recreo y tenían que salir a la calle. Disponían de instalaciones más austeras al disponer de menos medios económicos (grupo 10).
- Mi edad escolar coincidió con la posguerra. Mis primeros conocimientos en la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo me los impartieron en casa mis padres y en clases particulares en la casa de un maestro; no asistí a ninguna escuela. A partir de los nueve años comencé el bachillerato en colegios religiosos y en algunos seculares: academia y ateneo (grupo 10).
- Vivía en un pueblo pequeño y la escuela sólo tenía dos clases, la de chicos y la de chicas. Estaba en el segundo piso y abajo estaba el calabozo y el ayuntamiento (grupo 2).

- Esta escuela no tenía patio pero teníamos todo el pueblo para jugar. La vía del tren hacia Portugal pasaba muy cerca y justo a la hora del recreo pasaba un mercancías y marchábamos a la vía a poner platillos de cerveza para hacerlos planos y luego jugar a la peonza (grupo 3).
- Año 1940. Mesas y pupitres de madera con tintero y pluma arriba. En un principio escribíamos en pizarras y con pizarrín, luego ya con pluma. Los cuadernos los aportaba la maestra, aprendíamos a leer de carretilla pero tardábamos en aprender (grupo 5).
- Escuela con dos ventanales sin persianas, con la imagen de Franco, José Antonio, la Inmaculada y el crucifijo. Había mapas de España y esfera. El encerado con tizas y un trapo para borra. También había un esqueleto (grupo 1).
- Todas las materias se daban en la misma aula. Un aula muy oscura, con ventanas pequeñas. Con respecto al mobiliario había la mesa del maestro con una caja de brasero debajo. La poca luz que entraba le llegaba la mayoría al profesor. Encima de la mesa la característica vara de madera. En los pupitres de madera un tintero, una cajonera y recuerdo un estupendo reloj alto en un rincón junto a la bandera. En los armarios, que eran pocos, se guardaban libros, pizarras, etc. La pizarra era muy característica con una esponja para limpiar, aunque la higiene de ésta era precaria. El maestro no tenía tarima, además había algún armario muy deteriorado con una esfera y mapas colgados con una cuerda. El crucifijo, el cuadro de Franco (grupo 6).
- En el suelo de madera había un gran hueco y debajo de la madera había tierra, a la cual, cada día se iba haciendo un agujero más grande (grupo 6).
- Escuela sin ventana, tan sólo una claraboya. Las paredes encaladas de color blanco. La mesa del profesor estaba más alta, en una tarima. En la escuela de las niñas había plantas, en la de los niños no (grupo 2).

Jóvenes

- Mi clase era muy acogedora, con las paredes de color y grandes ventanales. Rodeados de plantas que regábamos nosotros. Había pizarra grande y en alguna clase la digital. Con armarios y pupitres individuales y con un crucifijo detrás de la mesa del profesor que estaba a la misma altura de la nuestra (grupo 1).
- Mi clase de infantil era una clase con mucha luz y mesas de colores que formaban hexágonos. El baño estaba al final de la clase y la mesa del profesor apartada, casi siempre se utilizaba para poner los trabajos de acuarelas que hacíamos para que se secan. Había una alfombra en el centro y la pizarra con dibujos pintados con tizas de colores. A la izquierda, debajo de las ventanas, pequeñas estanterías con cartulinas, rotuladores, tijeras, pegamento. A la derecha, estanterías con cuentos y un perchero con nuestras fotos, incluida la de la profesora y juguetes y encima de la pizarra un crucifijo y la imagen de M^o Auxiliadora que presidían el aula (grupo 1).
- En el colegio público donde asistí las mesas eran individuales y de color verde. Las sillas del mismo color y móviles. Nos sentábamos donde queríamos hasta que nos cambiaba la profesora por hablar. Eran clases muy alegres. Decoradas con dibujos y colores. Teníamos ordenadores para cada uno (grupo 2).
- En infantil la clase era muy grande, los pupitres estaban juntos y nos sentábamos unos enfrente de otros; teníamos perchas donde colgar los babis y cada uno su vaso con su nombre para beber agua. Los servicios estaban dentro de la clase y dentro de la clase un gran espacio donde jugábamos toda la clase. La pizarra tenía renglones pintados para escribir recto (grupo 2).
- Había compás y tizas: El encerado era de plástico verde. La clase era bastante amplia y las mesas de distinta altura y formas y de color verde, dependiendo de la edad de los alumnos. Las paredes estaban decoradas con pegatinas, mapas, el abecedario... Había una zona de asamblea, en la cual nos reuníamos y cada uno con su cojín. La zona era de parquet. Había relojes, también un timbre para avisar de la hora del recreo. Teníamos percheros, había, además, una zona de recompensa. La mesa del profesor era siempre más grande que la de los alumnos con grapadoras, casset (sic)... La clase también tenía armario y estanterías con libros (grupo 6).

- Recuerdo aún la sensación de entrar por aquella puerta negra y mirar todos los días el cartel con el nombre del colegio público. Recuerdo además los cuatro edificios que había y cómo era cada uno de ellos. El de párvulos, azul y blanco, con dibujos de Disney; un edificio muy alegre. El de primaria ya con menos colores y con sus grandes escaleras con frases sobre la paz y el medioambiente en cada escalón. El edificio donde hacíamos educación física, al que llamábamos gimnasio; recuerdo aún esa pequeña habitación repleta de material deportivo: pelotas, juegos... Adoraba entrar. Y el edificio que menos me gustaba era un pabellón donde pasábamos los recreos en los tristes días de lluvia (grupo 9).
- La clase que mejor recuerdo y con más cariño es la de primaria, ya que simplemente al entrar reconocía el olor a ceras de colores, a suelos limpios... Todas las mañanas miraba el reloj que había encima de la enorme y desgastada pizarra. Al lado la mesa de la maestra llena de ejercicios para corregir y de lápices y bolígrafos... Frente a ésta nuestras mesas verdes e individuales, con la cajonera y el gancho a un lado. A la izquierda los cuatro grandes ventanales con las cortinas de girasoles. Y al fondo de la clase una mezcla de carteles con el abecedario en inglés, las tablas y todas nuestras obras maestras. Pero lo que más recuerdo es un armario en una esquina de la clase cerrado con llave del que nunca supimos que había dentro (grupo 9).
- El recuerdo acerca de mi clase es bastante positivo. Ir a clase implicaba ver a todos tus amigos y compañeros; esperar ansiosos el recreo para poder salir al patio a jugar. En clase también nos lo pasábamos bien, los profes se lo pasaban bien con nosotros y nos aguantaban durante muchas horas, nos enseñaron muchas cosas y consejos. Las amistades que se crean en clase son muy fuertes y difíciles de que ese vínculo se rompa, pues son muchas horas juntos (grupo 9).
- Recuerdo cuando todos intentábamos entrar todos a la vez por la puerta principal del cole, los jueves porque repartían chokolatinas y se acababan pronto (grupo 9).



Ilust. 11. Cuaderno que muestra la imagen de la escuela para el alumno.
Fondos del CEMUPE.

Comenta A. Viñao (2007) que el espacio escolar es una representación compleja pues "es un elemento a la vez deseado (el espacio propuesto, pensado), prescrito (el espacio legislado, pautado), real (el espacio físico, objetivo) y vivido (el espacio psicológico, percibido, subjetivo) en el que confluyen la arquitectura y la pedagogía". Estos aspectos se observan en los testimonios de las treinta y dos personas del PI, sean mayores o jóvenes. En su memoria existen hechos y opiniones que nos conducen al espacio de la escuela como algo real y objetivo, ajustada a lo pautado por la normativa educativa, pero también como un espacio donde vivieron, el que percibieron desde su perspectiva de niños y el que les hubiera gustado que hubiera sido. Por eso se observan diferencias en todas y cada una de las aulas recordadas, pero también existen semejanzas en la base de sus descripciones.

Lo primero que se podría destacar de los comentarios recogidos es la uniformidad de la percepción de las aulas en la generación más joven, la de la LOGSE. Todos hablan de una escuela alegre, luminosa, limpia, con colores, atractiva, con mesas y zonas dispuestas para favorecer las relaciones sociales y material didáctico motivador. Una escuela a la que iban encantados y de la que guardan un grato recuerdo del tiempo que allí pasaron. No existen diferencias significativas en la imagen de la escuela entre la privada concertada y la pública, ni entre la urbana y la rural.

No ocurre lo mismo con la generación de los mayores, que se educaron en una etapa más dura social, económica y política. La memoria que hacen de su escuela difiere en determinadas variables. Los que acudieron a escuelas privadas religiosas nos describen centros regios y vistosos, con todas las comodidades. Centros de grandes pasillos y estancias, en la que los alumnos llevaban uniformes, con una enseñanza elemental muy buena, con instalaciones deportivas, culturales y condiciones pedagógicas excelentes.

La distancia con respecto a la escuela pública es notoria. Los alumnos de escuelas públicas urbanas recuerdan unas escuelas pobres pero dignas, sin apenas material, con una matrícula excesiva. Generalmente eran edificios específicos para enseñar, aunque también se constata que muchas otras veces eran casas de vecinos o solares que los ayuntamientos proporcionaban sin que reuniesen las condiciones para llevar a cabo la labor encomendada.

Sin embargo, los alumnos de zonas rurales en su mayoría señalan la imagen de una escuela mísera, sin calefacción, con poca luz y poca higiene, con muchos niños, con libros compartidos y cuadernos que encargaba la escuela, poco atractiva. Una escuela con mobiliario y medios didácticos escasos, reducido al más básico.

Una característica fundamental de los años cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo pasado en lo que se refiere a la enseñanza primaria es la existencia de escuelas privadas de carácter seglar, consecuencia de la escasez de oferta de plazas escolares públicas. Se permitía a particulares impartir enseñanza primaria a niños y niñas que se encontraban sin la posibilidad de asistir a la escuela pública, lo que solía hacerse en domicilios particulares o en locales con pocas condiciones higiénicas y pedagógicas.

Por eso, desde la perspectiva del presente, y teniendo en cuenta los testimonios de ambas generaciones, se puede afirmar el gran avance que ha realizado la escuela pública por dignificar su imagen, de tal forma que sus espacios –fundamentalmente los rurales– han pasado de la miseria y pobreza que ofrecían hace cincuenta años a otra en la que se iguala a cualquier escuela. La imagen que ofrece la escuela –pública o privada, urbana o rural– en la primera década del siglo XXI nos la ofrecen los jóvenes que ahora tienen veinte años: motivadora, alegre, limpia, luminosa y colorida. Adjetivos reiterados en sus recuerdos, en la que se aúnan la escuela soñada, la vivenciada y la real. Muy distinta de la de sus abuelos, en donde la carga de pobreza y casi indigencia de la escuela pública en muchos casos, tiñe el recuerdo con una nota de infelicidad, aunque siempre encubierta por otros recuerdos más agradables de la escuela referidos al compañerismo o a los juegos.

4.2. LA CULTURA MATERIAL DE LA ESCUELA

En este apartado hemos incluido una referencia al mobiliario existente; a la decoración de la clase, con la presencia de mapas y láminas en las paredes de la clase, prestando especial atención a la decoración de carácter patriótico y religioso; a los recursos didácticos en la enseñanza de algunas materias, como la geografía o las matemáticas, o labores en el caso de las alumnas; a elementos escolares característicos como los útiles de la calefacción.

El mobiliario y la decoración del aula

La información extraída de los comentarios escritos de los diferentes grupos refleja distintas condiciones materiales en las aulas y diferentes formas de enseñanza, que su vez van a marcar las características del modelo en que se educaron sus protagonistas.

Las respuestas emitidas por parte de los mayores en este apartado referente al mobiliario hacen gala de las condiciones de austeridad que venimos marcando en los años centrales del siglo pasado o mejor dicho, de las décadas que siguieron a la guerra civil para la escuela pública, mantenida con fondos estatales. La escuela pública que nos muestran responde al modelo de escuela tradicional con paredes decoradas con láminas de oraciones de entrada y salida de la clase, alguna lámina de ciencias naturales, mapas y esferas. Una clase muy austera donde no falta la tarima, lugar reservado para la mesa del profesor, en posición más alta que el resto de la clase, mostrando las diferencias dentro de la clase entre el alumno y el profesor.

Por el contrario los comentarios de los alumnos jóvenes muestran de manera significativa el aumento presupuestario realizado por el Estado español en el actual sistema educativo y que se traduce en la diversidad de medios. Recuerdan clases con materiales atractivos, recursos y útiles adecuados, decoradas con trabajos manuales y donde están presentes la pizarra digital y los ordenadores.

En la escuela privada las diferencias entre el ayer y el hoy son menos marcadas. Si los edificios fueron majestuosos y adaptados a la pedagogía y a la enseñanza a desarrollar, el mobiliario y la decoración siguen las mismas premisas. Las necesidades estaban cubiertas entonces y ahora. Destacar un hecho que hoy en día no existe: la presencia de los "cuadros de honor" como práctica habitual entre los colegios religiosos que subrayaba el modelo de enseñanza competitivo desarrollado.

Un apartado en el que se muestra una diferencia significativa es la presencia de símbolos religiosos y patrióticos en el ambiente escolar. Los adultos hablan de cantar el “cara al sol” delante de las imágenes de Franco y José Antonio y láminas donde se representaba la Historia Sagrada. Los jóvenes cuentan que aún se mantiene en sus clases la presencia del Crucifijo y la imagen de la Virgen María. Poco a poco estos símbolos religiosos irán desapareciendo de la escuela pública manteniéndose solamente en los centros privados religiosos.



Ilust. 12. Dos aulas, la del nacionalcatolicismo y la de la LOGSE. Diferente mobiliario, distinta decoración, que responde a una ideología y metodología muy diferente. Aulas del CEMUPE.

Mayores

- Era raro ver armarios y si los había era para guardar utensilios del profesor. Había mesas, pizarra, borrador de la tiza que era un trapo y una tarima en la mesa del profesor. Todos los pupitres eran móviles (grupo 1).
- Mi colegio era religioso y privado. Las clases amplias y con pupitres para dos personas. La parte de arriba se levantaba para poder guardar los libros y la cartera y los asientos eran abatibles aunque no podíamos hacer ruido cuando te levantabas. Estábamos colocados en filas y teníamos sitio fijo: las más bajitas en las primeras filas y las más altas en las últimas (grupo 2).
- Cada quince días teníamos que hacer limpieza de los pupitres; primero limpiar las manchas si había sobre todo de tinta y luego dábamos con un paño y cera. Al final había que sacarle brillo (grupo 2).
- Recuerdo la decoración de mi escuela con la presencia en las paredes de láminas de Historia Sagrada y las oraciones de entrada y salida de la escuela donde las aprendimos de memoria de tanto recitarlas día tras día (grupo 8).
- Cuando los niños entraban a clase tenían que cantar el "cara al sol" delante de la foto de Franco en su honor.
- Existía el llamado "Cuadro de Honor" en el que mensualmente se ponía la fotografía del número uno en notas de cada curso. Te hacían la foto con una banda, la cual tenías que devolver si perdías el puesto (grupo 1).

Jóvenes

- En la clase de infantil las mesas eran de colores y estábamos todos juntos: las paredes estaban adornadas con los trabajos manuales que hacíamos en clase. En el suelo había una alfombra. Había un espacio de juego y tizas de colores. En las clases de primaria las mesas eran más grandes y los alumnos se sentaban de manera individual. Encima de la pizarra estaba el crucifijo y la imagen de la Virgen. En algunas clases había pizarra digital y aula de ordenadores y también plantas que cuidaban los niños y cuadros de paisajes. En la mesa del profesor un sacapuntas manual (grupo 1).

- En el colegio privado, las clases eran más amplias pero más simples, con un crucifijo, no tenían la decoración de las públicas (grupo 2).
- En la clase de infantil, hubo una vez que no había alfombra y el padre de Laura la llevó a clase y se tuvo que estar toda la mañana allí, porque no le dejaban irse.
- No hay tarima, no hay armarios y sí una estantería para guardar libros. Las mesas separadas. En los colegios religiosos el crucifijo y la figura del fundador en cada clase y en los públicos el cuadro de los reyes (grupo 1).
- Era una clase amplia, los pupitres individuales, con cajonera debajo de la mesa para guardar los libros, las sillas movibles y de color gris. Estábamos sentados unos detrás de otros individualmente. La mesa del profesor al mismo nivel que nosotros, con mesa grande y ordenador fijo; había pizarras y también proyector (grupo 2).
- Siempre había alguna mesa que cojeaba y había que ponerle algún papel debajo para que dejara de cojear (grupo 6).
- Cuando se acercaba alguna fecha señalada o época, como la Navidad, era la primera en ponerme a decorar la clase, me gustaba mucho y ponía mucho empeño. También recuerdo que en alguna mesa o sitio que me traía buenos recuerdos firmaba o quedaba mi nombre escrito para que perdurara en el tiempo (grupo 2).
- Rayamos las mesas con tijeras para poner nuestro nombre y el de los amigos; antes no se hacía por la disciplina que reinaba en el aula (grupo 1 En el colegio privado nos mandaban limpiar por grupo las clases una vez por semana (grupo 2).
- Nos queríamos sentar juntas para hablar, pero nos separaban. Cambiábamos el asiento, rotábamos y nos ponían por apellidos, así todos estábamos tanto adelante como detrás de la clase (grupo 2).

Los recursos didácticos: geografía y matemáticas

Una vez más los adultos se refieren a escasez de medios que son sustituidos por una enseñanza memorística y repetitiva. En el caso de las matemáticas apenas disponen de la regla, la escuadra y el cartabón que forman parte de la decoración estática de la clase y de un uso restringido. Las matemáticas prácticas se trasladan a la pizarra de clase y al cuaderno individual del alumno. También los jóvenes dan cuenta del adelanto que esta materia ha tenido en la enseñanza de la aritmética a través de la presencia de regletas y paneles numéricos y de geoplanos y policubos para la geometría.

La falta de recursos didácticos en la enseñanza de la geografía permitía el desarrollo de otras metodologías como señalan los adultos. Ellos aprendían de memoria a través de canciones. Con el devenir de los tiempos llegarán mapas y atlas que permiten señalar, localizar y situar distintos accidentes geográficos.

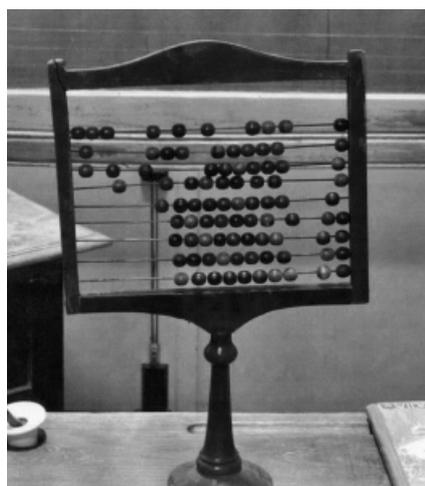
Los jóvenes cambian estos recursos tradicionales por programas informáticos en los ordenadores y la utilización de pizarras digitales. La llegada de internet en la enseñanza encuentra un campo motivador en la geografía.

Mayores

- Los conocimientos en geografía se aprendían sin señalar en los mapas o globos por que no había, se aprendían de memoria a través de canciones. Más tarde llegaron los "Atlas Universales" con distintos tipos de mapas, hidrográficos, orográficos. Había otros mapas mudos donde situábamos los montes, los ríos y así nos evaluaba el profesor (grupo 1).
- En cuanto a las láminas, había figuras geométricas para la enseñanza de las matemáticas y láminas de ciencias naturales para la clasificación de las especies (grupo 1).
- El uso de la pizarra junto a los cuadernos para la realización de problemas era el habitual. El maestro disponía de una regla, compás, escuadra y cartabón (grupo 8).

Jóvenes

- No utilizábamos globos terráqueos, se sustituyeron los mapas físicos y políticos por la pizarra y se coloreaban en ella. Otras veces utilizábamos el "google maps" para profundizar en conocimientos. Sí había láminas de ciencias naturales para el estudio del cuerpo humano: huesos y músculos (grupo 1).
- Recuerdo como objetos didácticos de matemáticas: ábacos y también la forma y el nombre gráfico de cada número en un gran póster colocado encima de la pizarra: el uno era un soldadito, el 2 un patito, el 3 una serpiente, etc. (grupo 8).
- Se trata de aparatos de última tecnología que efectúan cualquier tipo de operaciones. Pero no podemos olvidar el máximo exponente desde el principio para efectuar operaciones matemáticas "los dedos" y después el ábaco. Regletas numéricas "Cuisenaire", paneles numéricos, geoplanos, policubos, etc. Estos artículos ahora sólo sirven de decoración, aunque los dedos siguen siendo útiles para apretar teclas (grupo 8).



*Ilust. 13. Material didáctico: balanza y pesas, ábaco, globo terráqueo.
Fondos del CeMuPe.*

La calefacción y los braseros en el aula

A raíz de las respuestas emitidas acerca de las condiciones climáticas necesarias para el desarrollo de la actividad de enseñanza y aprendizaje no podemos concluir que las expresadas por los adultos sean las más confortables. Nos hablan de la existencia de un brasero en el aula, en el mejor

de los casos de una estufa de carbón, cerca de la mesa del maestro al que le llegaba poco calor y mucho humo. Para los alumnos estaba destinado el frío o alguna pequeña lata de sardinas o calentador personal donde se metía el cisco que se llevaba desde casa moviéndolo para que no se apagara. No podemos decir que hubiera unas condiciones apropiadas, al contrario de lo que expresan los jóvenes que dan cuenta de la existencia de radiadores, suelos radiantes, acumuladores, estufas eléctricas, etc. Es decir, todo un conjunto de medios para desarrollar la actividad académica de forma más agradable.

Mayores

- Un brasero para el maestro; el resto, muertos de frío y para calentarse, a veces, llevaban una lata de sardinas con cisco. En otra escuela había en el centro una estufa de carbón o leña y se encargaban ellos de limpiarla.
- En cuanto a calefacción, los colegios religiosos tenían alguna estufa alimentada por carbón o leña, en los colegios de los seglares, no recuerdo que hubiera (grupo 10).
- "Acto de travesura" o "Acto de protesta". Por pensar que la combustión de la estufa no era correcta. Entre varios alumnos, entre los que me encontraba yo, y en un momento que el profesor no estaba en la clase, desmontamos y la separamos del tubo de extracción de humos, la sacamos de la clase al patio. Cuando llegó el profesor, pusimos la disculpa de que no funcionaba bien y algún compañero hizo algún simulacro de que estaba mareado. No hubo represalias.
- Año 1940, durante las mañanas llevábamos una estufa con la lumbrera de casa. La maestra también la llevaba para estar calentita. Cuando se acababa el brasero nos poníamos en el brasero de la maestra (grupo 5).
- Los afortunados llevaban su propia calefacción de casa. Estas se quedaban en un recipiente y se tapaba bien para que durara y se ponían los pies encima. De vez en cuando se movía para avivarla. Estas estufas tenían un agujero arriba por donde salía el calor. El maestro tenía su propio brasero pero no tenía faldilla. No había una calefacción para todos sino que cada uno llevaba la suya, no todo el mundo la llevaba (grupo 6).
- Cuando los niños llevaban la lata de sardinas para calentarse, le ponían un alambre para llevarla y la iban dando vueltas por la calle para que se encendiera antes de que llegaran a clase.

- Había niños que en pleno invierno llevaban zapatos de goma y al apoyarlos en el rústico brasero la goma se calentaba y toda la clase olía a goma quemada.

Jóvenes

- En todas las clases había radiadores y en el gimnasio suelo radiante
- Acumuladores y estufas eléctricas o radiadores (grupo 5).
- En la que estudiamos nosotros, había radiadores que se encendían tres horas al día y luego se apagaban (grupo 6).
- La primera vez que los niños fueron al gimnasio y tocaron el suelo radiante, se tumbaron por que la profesora les dijo que por debajo pasaba un tren que llevaba cenizas y por eso se calentaba el suelo del gimnasio.
- En nuestra época, antes del recreo, apoyábamos el bocadillo en el radiador para que luego estuviese caliente.



Ilust. 14. Estufa de escuela y calentador de brasas individual de épocas pasadas, cuando no había calefacción en las escuelas. Fondos del CeMuPe.

La presencia de las labores femeninas en el aula

Mayores

- Desde que empezábamos el bachiller teníamos clases de labor, comenzando por los dobladillos y las vainicas. A medida que avanzábamos el curso lo hacíamos en la labor, aprendiendo toda clase de costura, zurcidos, piezas. En cada curso se hacía el trapo de labor o costurero en el que quedaba reflejado lo que habías aprendido durante el curso. En los últimos cursos hacíamos mantelerías, bordados u otro tipo de labores, eso ya era de libre elección (grupo 2).
- Año 1940. La maestra nos enseñaba a hacer un dobladillo, una vainica sencilla, y a continuación una más compleja y grande. Además el punto de cruz. Ella aportaba el material, hilos de seda, agujas normales... También enseñaba para hacer prendas de punto como jerséis (grupo 5).

Jóvenes

- Las labores de antes se han ido perdiendo. Nosotras no las hemos tenido, y pensamos que se han cambiado por manualidades. En esta clase realizábamos manualidades con plastilina, arcilla, etc. (grupo 2).
- Año 1995-2000. Las labores de costura no se practicaban apenas, a lo sumo, y nos referimos a colegios privados, aprendimos a hacer algo de punto como bufandas (grupo 5).
- El profesor nos ponía música en clase y nos permitía cantar, y así nos reíamos mientras hacíamos Plástica.

Terminando este apartado, la cultura material de enseñanzas del hogar y de labores, hacemos una pequeña referencia al currículo diferenciado de niños y niñas y lo hacemos centrándonos en la presencia de esta enseñanza en el aula. Este campo estaba destinado a la formación de las niñas que el régimen de la dictadura imponía como parte de la formación destinada a conseguir buenas madres y excelentes esposas. En la inclusión de un currículum diferente, el régimen de Franco se vio acompañado de la ayuda que le otorgaba la Sección Femenina. En la escuela primaria el desempeño de la materia de Labores corría a cargo de las maestras que con la escasez de medios de que disponían enseñaban a las niñas a coser y a bordar junto a conocimientos que les permitiese en el futuro afrontar la economía doméstica. Tanto las formas más básicas: corte, zurcido, remendado, ojales; como las más finas de confección y aguja estaban presentes en las aulas, a las que se dedicaba un especial interés y tiempo. Los bastidores, las cajas de hilos y los pañitos de

labor están en el recuerdo de todas nuestras alumnas mayores, que dan fe de haberlo realizado. Son las jóvenes quienes confiesan que no han recibido tales enseñanzas porque piensan que se han cambiado por trabajos manuales.

No es esta la cuestión de fondo ya que la Educación Plástica tiene otras finalidades y se corresponde con una materia común para todos los alumnos. Lo que ha ocurrido es que poco a poco el currículo diferenciado ha ido dando paso a otro conjunto y sin diferencias de género a fin de que todos vean a los distintos compañeros sin discriminación alguna y preparándose para afrontar de manera igualitaria las distintas actividades de la vida.



Ilust. 15. Paño de labor de 1940 y bastidor con caja de labores para guardar "los hilos", dedal y aguja. Fondos del CEMUPE.

4.3. EL RECUERDO DE LOS PROTAGONISTAS: MAESTROS Y COMPAÑEROS

Hay un apartado fundamental de la cultura escolar, y es el que hace referencia a los protagonistas que vivieron en primera persona, día a día durante años, la marcha de la escuela. Los lazos sociales de sus actores: maestros y alumnos, cobran un especial interés tanto para reinterpretar la actividad escolar, como para observar las relaciones que mantuvieron entre sí y el entorno escolar. Las manifestaciones dejan que asomen las afinidades que había entre ellos, el papel atribuido y desempeñado por cada uno, la imagen proyectada por el maestro, la importancia que el maestro o maestra ha desempeñado en su vida, los juegos infantiles, la proximidad o distancia entre los iguales, etc.

El maestro y la maestra

Mayores

- El maestro era fiel a su labor. La relación con él era muy buena, puesto que era muy entregado a su vocación. Les enseñaba valores, a vivir (grupo 3).
- Era la figura más destacada del aula, se le tenía gran respeto por su misión de educador y también admiración según su valía profesional: "el mejor no es el que más sabe sino el que mejor transmite sus conocimientos" (grupo 2).
- Maestra muy clasista. Era poco cercana e imponía una enseñanza repetitiva (grupo 4).
- Los maestros eran cercanos pero no muy cariñosos (grupo 5).
- Tuve una excelente profesora de matemáticas que hizo que me gustara la asignatura. Pero realmente ninguna profesora influyó en la elección de mi carrera, ya que en 1957, el que indicó la carrera que teníamos que estudiar mis hermanos y yo era mi padre (grupo 1).
- En primaria mis maestros tenían poca preparación ya que no era una carrera universitaria, y mucho menos a nivel de psicología (grupo 6).
- Recuerdo a mi maestra siempre sentada en su mesa haciendo labor, y nosotras a su alrededor leíamos. Siempre íbamos a despedirla cuando se iba del pueblo a la ciudad (grupo 6).
- Eran maestros más estrictos a los que teníamos gran respeto (grupo 6).

Jóvenes

- Los docentes eran emotivos y cercanos. Tenían gran empatía; vestíamos totalmente libre. La metodología que se impartía era colaborativa y participativa (grupo 4).
- Los maestros eran muy cercanos y cariñosos, se preocupaban mucho por nosotros (grupo 5).
- Mi profesora se implicaba mucho por conocer cómo nos encontrábamos ya que sabía que la ESO era una época difícil, de muchos cambios (grupo 1).
- Mis maestros, sólo se centraban en dar clases. Algunos nos tenían más cariño, se preocupaban por todos los problemas que teníamos y nos ayudaban en lo que hiciese falta (grupo 3).
- Recuerdo a mi maestra como la persona que me enseñó a gustar la lectura y la educación. Siempre tenía una palabra buena para todos. Siempre estaba atenta y pendiente de todo. No sólo enseñaba contenidos, sino también amabilidad, a convivir...(grupo 2).
- Recuerdo a mi profesor de Historia en la ESO que hacía muy dinámicas las clases y que también impartía valores para el futuro. Un gran profesor (grupo 6).
- Recuerdo a profesores más cercanos que además de enseñarte y hacer que la información fuera más asequible, tenían un trato agradable con nosotros (grupo 6).
- En secundaria un profesor nos hacía recitar estrofas de poesía cuando no llevábamos los deberes hechos a clase o cuando cometíamos faltas de ortografía (grupo 2).

También comentan los alumnos anécdotas o episodios que se marcaron en su memoria sobre sus maestros:

Mayores

- La maestra, una vez lloró delante de todos los alumnos porque la pagaban muy poco y no tenía para comer (1940).
- Tan cumplidor era mi maestro que siempre llegaba puntual, pero no le daba tiempo de desayunar y todas las mañanas su mujer le llevaba café con pan migado.

- Mi profesora de matemáticas sentía mucha rabia porque yo no atendía al no entender los ejercicios; le molestaba que no atendieran los alumnos que tenían más dificultades.
- Mi colegio fue el "Rufino Blanco". Teníamos varias clases; 1° la de párvulos a la que asistí desde los 4 a los 6 años. Recuerdo a una maestra muy seria que nos daba tortas por nada. Lo contaba en casa y la respuesta sobre todo de mi abuela era: "la letra con sangre entra". Las siguientes clases las recuerdo con cariño y alegría pues mis conocimientos se los debo a aquellas maestras. Al llegar a 4° curso repetí por mi edad hasta llegar a los catorce años. No obstante quisieron darme una beca para seguir estudiando, pero eran tiempos muy difíciles y en mi casa todos mis hermanos trabajaban ya y mi padre no quiso hacer discriminación con ninguno, yo era la más pequeña de siete hermanos (grupo 3).
- Lo que más me fastidiaba era el uniforme: negro, falda tableada, cuello duro blanco almidonado, "Chalina" (lazo en el cuello) de color rojo así como una banda alrededor de la cintura del mismo color; abrigo azul marino y sombrero del mismo color, ¡vamos todo un poema!. En el cuaderno de notas había un apartado que ponía "aseo personal" entonces por la noche enrollábamos la chalina y la banda a la barra metálica de los pies de la cama, con lo cual por la mañana estaba todo tan estiradito y no había que planchar (grupo 8).
- Mi maestro era alférez provisional, soltero y muy trabajador. Aprendí cosas que hoy día no se me han olvidado, desde leer el Quijote...

Jóvenes

- Por hablar, nos tiraba del pelo la maestra.
- Mi profesora, una monja, cuando hablabas o levantabas la cabeza de la mesa te daba un capón con el anillo.
- Tuve una profesora que se implicaba mucho, tanto porque aprendiésemos conocimientos como por nuestro estado de ánimo personal. Muchas veces la veíamos pasarlo mal por no saber si la comprendíamos y porque muchas veces no le prestábamos atención y se agobiaba. Nosotros le pedíamos perdón y ella entre bromas nos decía que nos acordaríamos de ella.
- Poníamos mote a la profesora por estar siempre llamándonos la atención o echándonos de clase.

- Cuando el profesor nos veía dibujando en la mesa nos mandaba realizar copias donde poníamos "no volveré a dibujar en la mesa". En alguna ocasión el profesor se ponía en el ordenador a buscar contenidos ajenos al escolar, sin darse cuenta de que los alumnos lo veíamos a través el proyector que estaba encendido (grupo 7).
- Había una profesora que se llamaba Leo que considerábamos era la más mala y siempre que hacíamos alguna travesura nos mandaba copiar su nombre 100 veces. Además nos castigaba sin recreo y de pie al final de la clase (grupo 5).

Recogemos en una tabla las características emitidas por los distintos grupos acerca del perfil profesional de maestro en uno y otro momento legislativo.

MAESTROS	ADULTOS	JÓVENES
Relación con los alumnos	Cercanos pero no cariñosos	Cercanos y cariñosos
	Clasista	Emotivos
	Vocacional	Empatía
	Respeto	Ayuda
Metodología	Repetitiva	Colaborativa, participativa
Disciplina	Estrictos	Trato agradable
Otras características	Sueldos bajos	
	Escasa formación	

Las referencias de los recuerdos personales son muy esclarecedoras y permiten mostrar dos perfiles profesionales de maestros. El primer tipo de maestro, aquel que ejerció su docencia en las décadas cuarenta y cincuenta del siglo pasado, encaja perfectamente dentro del modelo de maestro de la escuela del nacionalcatolicismo. Las reglas de juego presentan a un maestro con vocación, tal y como exigía Andrés Manjón, que le relaciona con el trabajo a desarrollar y así lo muestran en sus comentarios los alumnos adultos al referir que tenían cercanía a los alumnos, pero no mostraban cariño hacia estos. Esta es, el amor, la segunda premisa profesional que marca Manjón y comprobamos que no se recoge en ninguno de los testimonios emitidos. Por el contrario sí aparece la tercera característica de este autor, la autoridad, que se ejerce a base de establecer una disciplina exigente, "estricta" comentan los alumnos, en el aula, en el desarrollo del trabajo y en las relaciones interpersonales.



Ilust. 16. Representación en el CeMuPe de la estatua existente de la Plaza del Maestro en Zamora.

No obstante, entre las respuestas emitidas hay dos datos que confirman aún más las características de este maestro que ejerce su actividad durante el periodo franquista, como es la poca formación cultural y pedagógica y la escasa remuneración económica que percibía el magisterio por el desempeño de su profesión. En lo concerniente al primer aspecto, la "escasa formación", conviene añadir que en el ánimo de las autoridades educativas de la época se buscaba dotar al profesorado de "una cultura general que sea a la vez sólida y les despierte el deseo de saber y renovar los conocimientos, y que a su vez puedan trasladarlos a los ámbitos escolares y sociales". Otra cosa muy distinta es que se llevara a efectos en la práctica cuando por aquellas décadas el acceso al magisterio se realizaba desde los estudios de bachiller elemental. No será hasta el Plan de Estudios de 1967 cuando se exijan los conocimientos de bachiller superior para comenzar los estudios de maestro y con ello pueda elevarse el nivel de cultura del magisterio.

En lo que respecta a la remuneración económica cabe decir que los maestros habían obtenido un aumento considerable en su sueldo durante la Segunda República como eje fundamental en la dignificación de la profesión y hacer posible el acabar con la lastra que representaba el dicho popular

de “pasar más hambre que un maestro de escuela”. Tendrán que pasar muchos años, hasta después de la muerte de Franco, en plena transición a la democracia, cuando de nuevo se produzca otro aumento de sueldo que sitúe la remuneración económica de los maestros a nivel óptimo frente a las exigencias sociales de la época.

Las características que han resaltado los alumnos jóvenes acerca de sus maestros dibujan un profesional de la educación adaptado a las exigencias educativas de la sociedad española de finales del siglo XX.

Los propios alumnos nos hablan de conflictos en el aula motivados por el comportamiento de los alumnos que se encuentran con una actitud más abierta y dialogante del profesorado y cierta relajación disciplinar que provocan la pérdida de miedo a las represalias de los profesores y que se traduce en algún momento en una falta de respeto al maestro. También se percibe de las respuestas de los alumnos el cambio producido por los docentes en su práctica profesional. De aquel docente autoritario y depositador del saber que lo transmite con métodos tradicionales se ha pasado a otro maestro abierto, que ayuda y acompaña a sus alumnos en el descubrimiento personal del conocimiento, que se esfuerza por conocer a sus alumnos y donde a la vez que se transmiten conocimientos persigue el desenvolvimiento de la personalidad del alumno para convertirlo en agente activo para la sociedad a la que pertenece y dentro de las reglas de juego democráticas de ésta.

Los compañeros, las relaciones dentro del aula, en el recreo, fuera de la clase

Mayores

- En el aula al estar sentados individualmente no podíamos hablar, pero las relaciones eran buenas, tanto en el recreo, en la clase como fuera de la clase (grupo 1).
- Nos teníamos un gran respeto y nos contábamos nuestras intimidades y progresos. En el recreo jugábamos todos al pati, la comba, las tabas, las canicas, las mariquitas y al diábolo. Fuera de la clase, al escondite con chicos y chicas (grupo 3).
- En general buen compañerismo. La relación surgía en los patios de recreo y en los trayectos de ida y vuelta al colegio. Los mejores amigos y más duraderos, surgían de esas relaciones infantiles en los colegios (grupo 2).
- Recuerdo como anécdota que nos dedicábamos a coger grillos.

- En la contestación a unas preguntas relacionadas con la clasificación de las aves según la forma de las alas: coberteras, timoneras y remeras. En esta última se equivocó y dijo ramera, lo que provocó un gran alboroto en clase y un bochorno para él.

Jóvenes

- Las relaciones dentro del aula eran buenas ya que estábamos sentados en grupos y por ello podíamos hablar y compartir cosas e ideas. Jugábamos en todos los lugares que podíamos (grupo 1).
- Las relaciones con los compañeros dentro del aula eran igual de buenas que fuera. En el aula nos sentábamos por parejas, y aunque nos echaban la bronca, hablábamos, nos tirábamos bolas de papel... si algún profesor preguntaba a algún alumno nos ayudábamos mutuamente. En el recreo solíamos jugar los chicos por un lado y las chicas por otro, aunque a veces nos juntábamos. A veces se formaban corrillos (grupo 2).
- Organizábamos bailes y cantábamos canciones con los chicos de clase.
- Cuando elegíamos al encargado de regar las plantas nos peleábamos ya que en los diez minutos de oración el encargado de las plantas las regaba y así se perdía la oración de por las mañanas.

Las respuestas obtenidas en el capítulo de relaciones entre compañeros entran dentro de la normalidad a nivel particular de cada grupo de componentes del PI. Sin embargo en un nivel de comparación intergrupala se observa el cambio generacional que se ha producido. Los adultos hablan de mantener buenas relaciones dentro y fuera de la clase. La situación de dentro de la clase estaba mediatizada por la posición que ocupaban siguiendo el diseño de organización escolar previamente fijado por el maestro. Al estar sentados individualmente no podían hablar mucho. Se trata de un estilo docente donde prima el orden y el silencio. Fuera del aula comienzan a formarse grupos de amigos bajo el respeto y la confidencialidad, favorecidos por el tiempo que permanecen juntos en el patio de colegio, o en los recorridos realizados camino de casa y de la escuela.

Las declaraciones de los alumnos y alumnas señalan también un aspecto que respondía a la educación tradicional: la separación por cuestión de género. Escuelas de niños y escuelas de niñas; o escuelas en las que había dos puertas para diferenciar desde la entrada los espacios de unos y otras; o en algún caso una escuela conjunta donde no podía ser de otra manera,

pero en el aula separación por un pasillo de las niñas y los niños. Esto lleva a que los amigos sean de su mismo género, abriendo una brecha entre ambos, tanto en las relaciones como en los juegos, como en la manera de ser tratados por los maestros o maestras.

A su vez, hay un dato que nos muestra la utilización del alumno para establecer vínculos de pertenencia al grupo. Se trata del uso del uniforme escolar, presente sobre todo en la escuela privada que relatan los alumnos de la Universidad de la Experiencia. Un distintivo que los diferencia de otros niños o niñas, y que hace que se reconozcan entre los del mismo grupo. El recuerdo, que es el mismo en dos alumnas del mismo colegio, no despierta iguales sensaciones y sentimientos en ellas, nostálgico para una, poco bueno para otra.

Por su parte, los jóvenes, nos muestran un estilo de relación más abierto dentro de la clase al estar colocados juntos o sentados en mesas de grupos. Esta colocación responde a un modelo de clase donde predomina el trabajo en grupo frente al individual, propio de metodologías más activas y participativas. La educación igualitaria que responde a que no haya diferencia por género, hace que la convivencia se asuma desde su entrada a la escuela como algo fundamental, superado el tradicional aislamiento de género para dar paso a relaciones de coeducación. El participar conjuntamente, chicos y chicas, en juegos en el patio nos acercan estilos que ahondan en la formación del ciudadano comprometido, basado en una enseñanza por la tolerancia y el respeto mutuo.

Los juegos en el recreo

Los juegos infantiles escolares son aquellos que se practicaban en el patio de la escuela durante el recreo o en los momentos previos a la entrada o posteriores a la salida de las clases.

Mayores

- Juegos de distracción: peonzas, canicas, chapas, etc. Juegos deportivos: fútbol, carreras de velocidad y resistencia, saltos de longitud y altura (grupo 1).
- Los juegos eran por temporadas, según la época y por modas. En octubre se jugaba con la peonza y en mayo a los platillos debido a que había vuelta ciclista. Los chicos teníamos nuestros propios juegos

y las chicas los suyos. No teníamos un lugar específico para jugar, en el patio del cole, en la calle (grupo 2).

- Cuando las chicas jugaban al corro de la patata, los chicos las observaban e intervenían, aprovechaban el momento para acercarse a ellas, provocando ilusión y nervios en las chicas, porque entre ellas se picaban.

Jóvenes

- Según la edad los juegos han ido cambiando. Empecé en Infantil haciendo comiditas con la tierra del arenero del patio del colegio o haciendo castillos. Pasé después a jugar con una cuerda, a saltar la comba para lo cual nos sabíamos mil canciones, jugar al pillar-pillar, al bote-botero, al pollito inglés, el torito, el pañuelo, la rayuela y varios juegos más del estilo. En la ESO y bachillerato ya era diferente, los juegos con esa edad son pocos, predomina el hablar con los compañeros y amigas y contarnos nuestras cosas (grupo 1).
- Disponíamos de juguetes en el cole y de instalaciones deportivas y recreativas como gimnasios y parques infantiles con toboganes y columpios (grupo 2).
- El recreo era el mejor momento del día para mí y para mis compañeros. Lo llamábamos radio-patio en el cual nos poníamos al día en cotilleos y cosas que nos pasaban.



Ilust. 17. Juegos escolares: la perinola, las tabas, las mariquitas. Fondos del CeMuPe.

Indudablemente todos los niños han jugado en el patio de la escuela, antes y después de clase y durante el recreo. En este aspecto no hay diferencias significativas a resaltar entre las generaciones analizadas. Sin embargo, sí las hay en cuanto a tipos de juegos, espacios destinados y útiles de juego. Los adultos hablan de juegos separados entre niños y niñas, de juegos que cambian por épocas y modas y de un predominio de los juegos de distracción sobre los deportivos. En cambio los jóvenes cometen la existencia de lugares específicos dentro del recinto escolar para divertirse con juegos de distracción (areneros, columpios) y también deportivos (pabellón deportivo, canchas), la existencia de una abundancia de juguetes dentro y fuera de la clase. La pobreza de material y el ingenio para salvar esta dificultad en la generación de los adultos se contraponen a la abundancia de medios y la regulación de espacios adaptados que presenta la generación de los jóvenes.



Ilust. 18. Juegos escolares: la peonza, las tabas, las canicas. Fondos del CeMuPe.

4.4. LA CULTURA ESCRITA: LOS LIBROS Y LOS CUADERNOS

La cultura escrita de la escuela está constituida principalmente por libros y cuadernos. Ambos nos muestran los contenidos a enseñar, los modelos de enseñanza, los valores que se querían inculcar a los niños. El patrimonio histórico educativo cada día está más involucrado en su recuperación, conservación y estudio, como ya se comentó en los primeros capítulos.

Son fuentes y documentos a través de los cuales se puede analizar la evolución de la escuela en el siglo XIX y el XX. Los cuadernos han sido una prioridad del CeMuPe desde su constitución, con el desarrollo de diferentes trabajos de investigación, exposiciones y publicaciones. Aunque ambos formatos –libros y cuadernos– son escritos, la diferencia fundamental es que los primeros evidencian el currículo prescrito, lo que se quería enseñar, pero no nos dice si luego en el aula se estudiaban todos los temas o se hacía con igual intensidad en cada uno de ellos. No admiten más variaciones que los cambios mínimos de tiradas posteriores.

Sin embargo, los cuadernos son únicos porque los van haciendo los alumnos, y cada uno lo escribe en primera persona, dándole su personalidad a lo largo del proceso de realización. Aunque todos los alumnos sigan el ritmo y dictado del maestro, cada cuaderno es diferente y nos deja ver lo que de verdad se hacía en el aula, la práctica diaria, con su ritmo y su cadencia.



Ilust. 19. Portada de cuaderno de los años sesenta del siglo XX y de un libro de lectura. Fondos CeMuPe

Recuerdos de libros y manuales escolares

En los comentarios y debate posterior acerca de los libros y manuales utilizados en el aula se refleja un consenso de cada generación y una gran diferencia entre las dos generaciones.

Mayores

- Tenía que cuidar el libro, la enciclopedia, porque pasaba de hermano a hermano y no podía emborronarla. Había otros libros, propiedad de la escuela, como el de lectura del Quijote (grupo 1).
- En la época franquista se utilizaba como libro la enciclopedia, en la que estaban todos los contenidos que explicaba el maestro y era heredada entre los hermanos de la familia (grupo 7).
- Había una enciclopedia para todos, la de Álvarez; también algunos cuentos. Me gustaba mucho el libro de Miñón. No teníamos muchos más (grupo 5).
- Mi libro de texto era la enciclopedia de Dalmau, donde estaban todas las materias. Era un manual muy directo y sin apenas dibujos (grupo 6).
- Los libros se forraban para no deteriorarlos, así podía pasar al hermano menor y con un libro se formaba a todos los hermanos (grupo 4).
- Tanto los libros como los cuadernos eran de materiales bastante rústicos, no se adornaban ni en el exterior ni en el interior. Los libros apenas tenían "santos", solamente los imprescindibles para llamar la atención y referencia del niños (grupo 4).
- Era obligatorio comprar los libros en el colegio y llevar todo el material forrado y con etiquetas. Se solía cambiar cada año de libros para que no sirviera para los hermanos (grupo 8. Colegio privado).
- Disponíamos de dos tipos de libros, unos los propiamente dichos de estudio, los denominados libros de texto y otros, los libros de consulta. Estos últimos se utilizaban como libros de consulta ante las dudas que se presentaban o bien para ampliar conocimientos. De los libros de texto, destacaban la enciclopedia con un resumen de todas las asignaturas y el catecismo del Padre Astete. De los libros de consulta, no se disponía de muchos, estaban los diccionarios para las asignaturas de lengua española, francesa e inglesa, los Atlas Universales para la geografía y alguna enciclopedia antigua de Historia

de España; posteriormente salieron otras enciclopedias de Historia universal, de ciencias, de geografía, etc. (grupo 10).

- Los libros fueron muy apreciados en nuestra generación, donde, debido a los escasos medios económicos de que se disponía ya su elevado precio, no abundaban mucho en los hogares. Debido a esto, tanto los profesores y los padres nos enseñaron a valorarlos y cuidarlos. Por todos estos motivos, era ya como un rito ver cómo se forraban los libros que durante todo el curso iban a ser utilizados (grupo 10).

Jóvenes

- Teníamos libros para cada asignatura. En Infantil utilizábamos un libro para aprender las letras y las letras eran reyes (grupo 1).
- Recuerdo libros en infantil que se llamaba Pecosete y Pecoseta y sobre ellos realizábamos las actividades. En primaria teníamos libros que pesaban mucho, los almacenaba hasta que ocupaban mucho sitio y terminaba por tirarlos (grupo 3).
- En la etapa de Infantil usamos el método de Pecosete y Pecoseta, con dos cartillas de lectura de Anaya. Dentro había un libro de Plástica. En Primaria teníamos un libro para cada materia (grupo 5).
- En Infantil teníamos libros para colorear, dibujos para pintar el contorno, libros con sílabas con referencia a ilustraciones divertidas (grupo 8).
- Las editoriales solían cambiar los libros para obligarnos a comprarlos. En algún caso, si teníamos suerte nos dejaban los libros (grupo 7).
- Todos los días llevábamos la mochila cargada de libros porque no nos dejaban dejarlos allí, aunque cuando no teníamos deberes algún maestro sí nos dejaba dejarlos en la cajonera (grupo 7).
- Utilizábamos los cuadernillos Rubio para la caligrafía y las operaciones matemáticas (grupo 1).
- Usábamos los cuadernos Rubio para aprender a escribir y Micho para aprender a leer.
- Los libros de lectura eran llevados a clase, cada uno un libro diferente, y cada semana íbamos rotando los libros, luego teníamos que entregar los resúmenes e íbamos apuntando en una ficha los libros leídos. Y el que más libros leía tenía la tarjeta de oro (grupo 2).

- También teníamos libros en inglés, todos iguales, y los leíamos todos en el aula, cada uno un párrafo (grupo 2).
- En vacaciones, mi profesora nos dejaba como tarea para el verano hacer los libros o cuadernillos de repaso de Santillana (grupo 2).
- Desde Primaria los maestros daban mucha importancia a la lectura y me mandaban como deberes leerme un libro elegido por ellos. Actualmente me gusta mucho leer (grupo 2).
- Teníamos libros para cada asignatura, que la editorial cambiaba cada año. El único que no cambiaba era el de Religión, que lo comentábamos en clase, todas juntas (grupo 3).
- Teníamos un libro amplio para cada asignatura, con contenidos teóricos y prácticos, y además estaban repletos de actividades, y también a veces CDs (grupo 7).
- En el libro de matemáticas escribíamos dentro, pero en los demás lo hacíamos aparte por si nos equivocábamos (grupo 6).
- Todos los libros eran nuestros. En Primaria había tres libros por asignatura, uno por cada trimestre (grupo 10).
- Nunca compartí los libros con mi hermano por lo que siempre los estrenaba yo. Los cuidaba mucho y me encantaba tenerlos limpios (grupo 5).
- Me ilusionaba en verano ir a la librería a comprar los libros para el nuevo curso. Adoraba tenerlos nuevos, y sobre todo, dibujar dentro de ellos, subrayarlos con bolis de colores. Me encanta ir al desván y ver cajas con libros antiguos, mirarlos y con mirar ese libro recordar todo el curso (grupo 6).
- Olían muy bien los libros y los libros de lectura, y, en general, tenían portadas atractivas y por dentro tenían actividades muy entretenidas. Eran muy animados, con muchos colores y dibujos (grupo 9).
- Forrábamos los libros con plástico transparente para mantenerlos. Grato recuerdo por la ilusión de los libros nuevos y el tiempo y dedicación utilizado en forrarlos (grupo 10).

Uno de los campos de la enseñanza en los que se puede observar una mayor evolución es el de los libros y manuales escolares. Leyendo los recuerdos que tienen dos generaciones distantes en el tiempo se llega a la conclusión del gran avance que se ha experimentado tanto en el formato y presentación como en el contenido, en la variedad y en la metodología propuesta.

Así, se puede observar a una generación, la de los mayores, en las que comprar libros para la escuela era algo gravoso para las débiles economías familiares. Generalmente era la escuela la que poseía los libros, por lo que un mismo título de libro de lectura se repetía hasta más de cincuenta veces, con el fin de repartirlos al inicio de la clase y recogerlos cuando la actividad hubiera concluido. Libros pequeños, sin apenas "santos", de corte memorístico y catequético. Esta situación va a cambiar con la llegada de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria en 1953, unificando los criterios de enseñanza y los contenidos de las diferentes materias que deben enseñar todos los maestros. Es entonces cuando entra en escena la enciclopedia Álvarez, que va a ser el manual escolar de más de ocho millones de alumnos. El éxito se debe a que la enciclopedia es un compendio de todas las materias, un mismo alumno puede usarla dos o tres años y luego pasarla al hermano menor, por lo que no resulta demasiado cara a las familias. A su vez, al maestro le gusta: tiene ilustraciones, realiza una buena síntesis de los puntos principales de cada tema, formula las preguntas de forma concisa y trae actividades. A su vez, la Álvarez publica también los Solucionarios para los maestros, lo que trae consigo una racionalización en el esfuerzo diario del profesor en el desarrollo de la clase.

La enciclopedia se cuida, se forra, se estudia y se lega al hermano siguiente. Hay otras enciclopedias también: Dalmau, Faro, Hijos de Santiago Rodríguez... Es el manual por excelencia, aunque también existen otros libros: el catecismo, los atlas, los diccionarios, libros de lectura de fábulas, de cuentos de Calleja o el Quijote, que sigue siendo un clásico en las escuelas. Pero todos los alumnos recuerdan "su libro", que responde a un método de enseñanza cíclico y concéntrico, con tres niveles de profundidad, que enseña de forma resumida lo esencial de los diferentes contenidos de las materias.

Con la llegada de la Ley de Villar Palasí en 1970 se produce un cambio profundo en los libros escolares. Desaparece la enciclopedia y empieza el auge de las editoriales, que se irán afianzando a lo largo del siglo. Los jóvenes inciden en dos aspectos fundamentales: el primero, la política de editoriales que cambian los formatos cada año para obligarles a comprar, lo que hace que no les puedan servir a los hermanos menores. Es ésta una creencia muy arraigada en las familias que se ha transmitido también a los mismos alumnos. Desde el punto de vista de las editoriales, las sucesivas y diferentes presentaciones de los libros se debe al intento de estar plenamente actualizados y responder así a las exigencias que la didáctica y pedagogía demandan.

En segundo lugar, la existencia de un modelo educativo más abierto, personal y motivador, con un libro para cada asignatura; o bien con un libro teórico y otro práctico; o un libro por asignatura y por trimestre. Libros con un formato más lúdico y atractivo, con ilustraciones y actividades, interactivos en la medida que se puede escribir en ellos para realizar las tareas propuestas. Las respuestas dadas indican un cariño hacia aquellos libros y una ilusión al comienzo de cada curso por los libros nuevos. Los contenidos son más amplios, adaptados al nivel de los alumnos, con un lenguaje que facilita la enseñanza.

El sentimiento de posesión de la generación de los abuelos cuando decían de la enciclopedia "es mi libro" y su conservación cariñosa durante años en las estanterías de casa, ha ido desapareciendo. Ahora, como bien han reflejado muchas alumnas, los libros de la escuela les gustan mientras los utilizan, aunque pesan, luego se acumulan unos años y al final se tiran, o se donan, pero no se guardan. Quizá porque cada curso son cinco o seis libros nuevos.

¿Qué se mantiene entre el ayer y el hoy? Quedan hábitos como el del forrar los libros para que no se deterioren, lo que lleva implícito el cuidado de los mismos. Sigue muy presente el deseo del maestro de interesar al alumno por la lectura, conseguir que sean buenos lectores, quizá con diferentes estrategias pero con igual finalidad. Sobrevive también una práctica de enseñanza que ha demostrado su utilidad: los cuadernillos Rubio para afianzar la caligrafía y las operaciones matemáticas, como un complemento a los libros en la adquisición de conocimientos. El libro escolar, a pesar de todos los vaivenes, sigue siendo una base fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, un guía insustituible, aunque en los comienzos de este siglo XXI asistimos a una nueva revolución: los libros digitales y los portafolios, que vienen a sustituir telemáticamente a los tradicionales libros y cuadernos.

Cuadernos y útiles de escritura

Al igual que con los libros, los comentarios y el debate posterior acerca de los cuadernos y útiles de escritura que se utilizaban en el aula nos indican el cambio profundo que se ha producido en el tiempo transcurrido entre estas dos generaciones. Además hay que tener en cuenta que al hablar de cuadernos el recuerdo se asocia también a los útiles de la escritura, sin los cuales no serían posibles los primeros. El desarrollo de la producción industrial de ambos ha ido dando lugar a un giro en la metodología y estrategias de la presentación de los mismos. ¿Cómo? Dejemos hablar a los alumnos:

Mayores

- Tenía una pluma con mango de madera, que se llamaba portaplumas y el plumín. Todos los años, los Reyes Magos me regalaban una caja de pinturas alpino de seis o de doce, dependiendo de cómo iba la economía de mis padres, que me tenía que durar todo el año. A principio de curso me compraban una pizarra, pero en octubre ya la tenía rota aunque me tenía que durar todo el año. Y la goma de borrar de milan (grupo 1).
- Se aprendía a escribir con el pizarrín en la pizarra y luego se pasaba al cuaderno. Después usamos cuadernos de papel muy fino y desgastado donde escribíamos dictados, vocabulario, redacciones, poesías, etc. (grupo 3).
- Pizarras, pizarrines, plumas, tinteros, tizas, lapiceros. Eso era todo (grupo 5).
- Como extraordinario, pluma estilográfica que nos solían regalar en la Comunión (grupo 8).
- No recuerdo apenas nada de los cuadernos, pero sí la pizarra y el pizarrín, las plumas y los tinteros. Para aprender a escribir usé el pizarrín donde practicaba lo aprendido (grupo 6).
- Los cuadernos de caligrafía tenían modelos de letra que preveía un poco como sería en el futuro. La caligrafía se nota que no es el fuerte de las generaciones actuales. Se escribe cada vez peor. Ya no contamos las faltas de ortografía. Los profesores pueden dar fé de este fenómeno (grupo 4).
- En el cuaderno se hacían sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, utilizando la pluma y el tintero para hacerlas (grupo 7).
- Los cuadernos tenían el logotipo del colegio y su fotografía (grupo 8).
- Los cuadernos eran un complemento a los conocimientos de los libros. Para obtener una mayor práctica en la escritura los cuadernos de caligrafía con distintas clases de letras: redondilla, inglesa, gótica; para mayor pericia en el cálculo aritmético los cuadernos de operaciones denominados de "las cuatro reglas"; para la asignatura de Dibujo los cuaderno de dibujo artístico y lineal. Para no perder el hábito de estudio durante la temporada de verano se utilizaban los cuadernos de tareas de vacaciones que se adquirían en librerías (grupo 10).

Jóvenes

- Normalmente utilizaba bolis azul y rojo y en inglés también el verde, con un cuaderno para cada asignatura. En Plástica utilizaba rotuladores carioca, pinturas de palo alpino y ceras manley. En medio de la clase había una pizarra con tizas blancas y de colores (grupo 1).
- Usábamos pinturas de cera, rotuladores carioca, bolígrafos bic. En plástica sí usamos témperas, ceras y acuarelas para hacer las manualidades (grupo 2).
- Rotuladores, pinturas de madera, ceras plastidecor, ceras manley, gomas milan, sacapuntas, papel de seda, pinocho, charol, celofán, que era nuestro preferido (grupo 5).
- Cuando empezamos en el colegio las pizarras eran verdes donde pintábamos con tizas de colores, con líneas para escribir recto. Luego fueron lisas y oscuras. En los últimos cursos había una pizarra digital para las presentaciones de trabajos y los proyectores. Disponíamos, además, de una pizarra blanca donde se escribía con rotuladores (grupo 2).
- Había una pizarra que la usábamos cuando el profesor nos llamaba para hacer alguna actividad en ella (grupo 4).
- Los maestros usaban la pizarra para hacer esquemas y también sacaban a la pizarra para hacer ejercicios, y solíamos tener un poco de fobia a la pizarra (grupo 7).
- La pizarra de la clase era verde, pintábamos con tizas blancas y de colores. En algunas clases teníamos pizarras digitales (grupo 9).
- Recuerdo cómo me gustaba sacudir los borradores de la pizarra contra la pared para luego en el polvillo blanco que quedaba en la pared escribir algo o simplemente dibujar antes de que llegara nuestra maestra y nos pillara (grupo 9).
- Los cuadernos fueron cambiando, de pequeña eran de dos rayas, después para matemáticas de cuadrados y cuando escribíamos mejor nos dejaban de una raya. Luego cuadernos grandes de pasta dura y espirales para cada asignatura, con cuadros pequeños (grupo 2).
- Empezamos escribiendo en cuaderno de Lamela (los del trenecito) y luego ya pasamos a los de Enri y a los de Oxford (grupo 5).
- Utilizábamos cuadernos con anillas y colores para pintar. Los profesores nos dejaban una clase entera para poner una portada bonita.

Me acuerdo que escribíamos muchas redacciones, entre otros temas (grupo 3).

- Teníamos cuadernos cuadriculados de pasta dura donde hacíamos los ejercicios que venían en el libro, dibujábamos, hacíamos dictados (grupo 4).
- Teníamos cuadernos cuadriculados para cada asignatura y en los cursos mayores usábamos archivadores de anillas. Hacíamos murales con rotuladores carioca y pinturas alpino (grupo 7).
- Recuerdo mis cuadernos con tachaduras y dibujos y al final no faltaban los rayones de los bolis para ver si escribían (grupo 6).
- Seleccionaba cuidadosamente el color del cuaderno para cada asignatura. Además nunca terminaba un cuaderno porque dedicaba las últimas hojas a escribir canciones, notas, poesías, dibujos... para mis amigas (grupo 6).
- El mejor recuerdo es cómo empezaba un cuaderno, decorándolo con bolis de colores, con flores, con la fecha de un color, la asignatura de otro, el nombre de otro... (grupo 6).



Ilust. 20. Tintero individual y pizarra individual de épocas pasadas. Fondos del CeMuPe

Cuadernos y útiles de escritura están vinculados en nuestra memoria a los recuerdos más gratificantes de la escuela. Si los libros los hacemos nuestros al leerlos o al estudiarlos, los cuadernos son nuestros porque los elaboramos y les damos la forma deseada, reflejando un estilo, un gusto, la personalidad de cada uno. En el CeMuPe se advierte que las personas donan con más facilidad un libro que un cuaderno escolar. Mantienen, incluso

después de décadas, un vínculo emocional con los cuadernos que les hace sentirse indecisos a la hora de desprenderse de ellos. Ese mismo sentimiento se ha advertido en las descripciones escritas y en los debates en la clase del PI. No importa la generación a la que se pertenezca, cada generación reconoce y es deudora de los útiles de escritura usados y de los cuadernos que escribieron.

La postguerra marcó en gran medida el tipo y clase de cuadernos y útiles de escritura, y también el contenido de ellos. Es un apartado en el que hay un gran contraste en las declaraciones entre los alumnos de la Universidad de la Experiencia y los alumnos de la carrera de Pedagogía, a los que separan más de cuarenta años. El tiempo que ha transcurrido entre ambas generaciones ha hecho que no sólo hayan cambiado los métodos y estrategias de enseñanza en cuanto a las formas de aprender a escribir y a utilizar el cuaderno, sino también a los útiles que se usaban en la escritura escolar. Lo que es un recuerdo vivo en los mayores, es una escéptica suposición de que algo así haya existido para los jóvenes. Aquellas maneras de enseñanza de la escritura se han borrado de la escuela, y sólo subsiste el cuaderno, aunque muy distinto al de entonces.

Relatan los mayores el uso que hacían de pequeñas pizarras y sus pizarritas para aprender letras, números y primeras palabras. Unas pizarras que se rompían sin querer cuando jugaban de vuelta a casa, con la consiguiente reprimenda por parte de sus padres.

Los cuadernos eran pequeños, de pocas hojas, y se escribía en ellos ejercicios diarios de fecha, consigna, dictados, análisis gramaticales, problemas de matemáticas y operaciones de sumas, restas, multiplicaciones, divisiones y raíces cuadradas y ejercicios de religión generalmente. Utilizaban para ello pluma y tinta, por lo que el maestro rellenaba los tinteros que había en los pupitres con la tinta de la botella del tintero de su mesa. Era difícil escribir, porque los borradores estaban a la orden del día. Una enseñanza fundamental en la escuela era la caligrafía, aprendiendo diferentes tipos de letras; y otra la ortografía, con los dictados y la enseñanza memorística de las reglas correspondientes.

Todo esto es sorprendente para las nuevas generaciones. Se pasó al uso de bolígrafos de colores, de rotuladores, de ceras blandas manley o duras de plastidecor y se borró de las aulas los tinteros y las plumas; los cuadernos empezaron a ser de anillas, de colores, con portadas ilustradas. La caligrafía y la ortografía, aun teniendo importancia, cedieron un poco su papel a la creatividad en las redacciones, al estilo en la forma de expresarse,

al uso de un vocabulario fluido. Y la llegada de los ordenadores y el uso de documentos Word o pdf. empezó a relegar el cuaderno a una posición menos valorada. Algo que en la actualidad suscita un debate interno en la misma escuela. Una escuela que sigue avanzando al compás de los cambios que marca la sociedad, uno de los cuales, el uso de las TIC, es fundamental.



Ilust. 21. Estuche de pinturas de finales de los años sesenta. Fondos del CeMuPe

CONCLUSIÓN

Hemos registrado en la introducción de este trabajo el deseo de convertir al CeMuPe en un centro de encuentro intergeneracional. A lo largo de los años de vida que lleva el centro esta circunstancia se ha producido en muchas ocasiones. No en vano se llevan a cabo visitas entre miembros de distintas generaciones que nos han permitido constatarlo. Sin embargo, es ahora, a través de esta experiencia desarrollada dentro del programa de la Universidad de la Experiencia donde recogemos este sentir de manera gráfica.

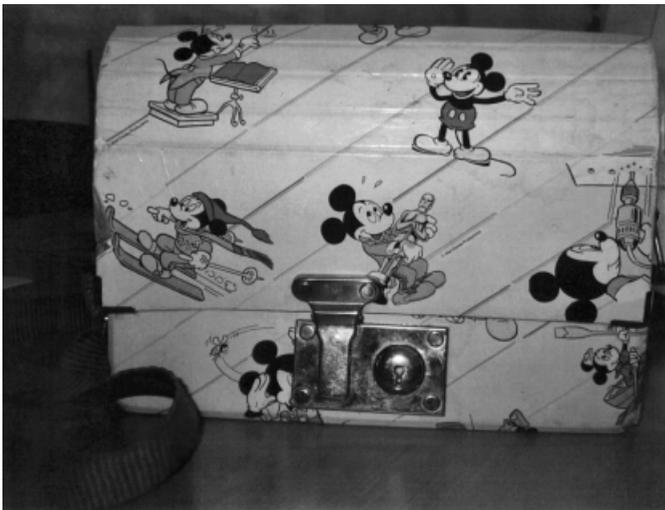
La visita que los componentes de esta experiencia realizaron al CeMuPe les sirvió para sentirse, y utilizando las palabras de Agustín Escolano (2012), ante "un yacimiento donde está archivada la cultura objetual, icónica y textual". Este espacio pone inmediatamente en funcionamiento la memoria de cada uno de los protagonistas. Los adultos buscarán y hallarán en el aula del nacionalcatolicismo los estímulos que nutren sus memorias. Por su parte la capacidad perceptiva de los jóvenes se identificará con el aula de la LOGSE de los años noventa del siglo pasado.

El contacto actual con su escuela infantil adentra a los protagonistas en los recuerdos olvidados en su memoria, que afloran de nuevo y les hace partícipes de su paso por ella. Una nueva experiencia que les permite conectar con su infancia individual y también colectiva que mantuvieron con todos sus compañeros.

En los últimos años se ha pensado utilizar el patrimonio escolar con usos terapéuticos para enfermos de Alzheimer, al considerar que "el contacto con estímulos como los que ofrece la cultura material de la escuela a la que asistieron puede reactivar determinados recuerdos que aún conservan en algún estrato arqueológico de la memoria"(Escolano, 2012). Al hilo de lo expuesto añadimos que solo por esto debería garantizarse la conservación de los museos educativos.

La escuela es siempre igual y es siempre distinta. Los maestros y los alumnos se van sucediendo año a año en las aulas, que van cambiando su mobiliario, su decoración, sus libros y su material didáctico al hilo de la evolución de la sociedad, de la ideología política, de las teorías pedagógicas y las metodologías empleadas. Es algo vivo que impregna la infancia de todas las personas que en ella pasan sus primeros años y que muchos años más tarde siguen recordando su esencia fundamental, esto es, la concepción de la escuela como un espacio vital de convivencia, de vida diaria, de formación, de juego, donde la figura del maestro adquiere un significado fundamental y algunos objetos les traen emociones y sentimientos de un tiempo ya pasado.

Durante el curso se intentó compartir estos recuerdos, conocer las coincidencias y las diferencias, comprender la influencia en las vidas de los modelos educativos que nos enseñaron, para, a partir de aquí, interpretar y recrear de manera objetiva como adultos y desde el presente la historia de la escuela del siglo XX. Entre todos conseguimos dialogar, compartir, y exponer nuestros conocimientos para poder reflexionar críticamente hacia donde debe dirigirse la escuela del siglo XXI, aprendiendo de nuestro pasado con sus errores y con sus aciertos.



Ilust. 22. Los cabases de los años cuarenta, las carteras de los años sesenta, las mochilas de los ochenta y noventa, o los carritos de los primeros años del XXI nos indican que la escuela va evolucionando, pero que sus objetos y materiales se reconocen como algo intrínseco a la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

- Badanelli, A. y Mahamud, K. (2007). "La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista". En Gómez Fernández, J., Espigado Tocino, G. y Beas Miranda, M. (eds.). (2007). *La escuela y sus escenarios*, Puerto de Santa María: Ayuntamiento del Puerto de Santa María, 207-228.
- «Trabajos y cuadernos escolares: la historia de la educación a través de sus prácticas». (2003). En *Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación, 18-22, Burgos: Universidad de Burgos, pp. 23-40.
- Barreiro Rodríguez, H. (1983). "Repercusiones de la revolución ideológica y científica del último tercio del siglo XIX en las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza", *Historia de la Educación*, 2, 209-216.
- Cabaco, A. et al. (2014). "Direccionando la memoria autobiográfica: un estudio piloto". En Cabaco. *Prismas intergeneracionales sobre la memoria autobiográfica: investigaciones y propuestas. Cuadernos de la Experiencia*, 13, 27-46.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén: Hesperia, 1984.
- Capitán Díaz, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, Vol. 2, Madrid, Dykinson.
- Celada, P. (ed.) (2012). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid / Centro Internacional de la Cultura Escolar.

- Cerezo Manrique, J. F. (1991). *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*, Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Cesana, W. (2006). "Los cuadernos escolares: una fuente para la Historia de la educación", en *Cultura escrita & Sociedad*, 3, 282-288.
- Cossío, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*, Madrid, 2ª ed.
- Chartier, A.M. (1999). «Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire», *Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept*, 25, décembre, CNRS, 207-218.
- Chartier, A.M.; Renard, P. (2000). "Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire". *Repères*, 22.
- CHOPPIN, A. (2008). "Le manuel scolaire, une fausse évidence historique". *Histoire de l'Éducation*, 117, 7-56;
- Dancel, B. (2000). «Le cahier d'élève, approche historique», *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, (*Les Outils d'enseignement du Français*, monográfico coordinado por Plane, S. y Schneuwly, B., 121-134
- Delgado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea*, Madrid: Ediciones SM/ Ediciones Morata.
- Escolano Benito, A. (1998). "Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios". En *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, 303-326.
- (2000). "La historia de la educación después de la postmodernidad" en J. Ruiz Berrio (ed.). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2006). "La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal". En Escolano Benito, A. *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- , A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, (1907-2007)*, Berlanga de Duero: CEINCE.
- (2010). *La cultura material de la escuela y la educación patrimonial*, «Educatio Siglo XXI», Vol. XXVIII, 2, 43-64.
- Fontal, O y Valle, R. E. (2007). *Del museo al aula: Apreciar la cultura a través de la diversidad* «Du musée à la salle de classe: Apprécier la culture à travers la diversité». En Calaf, R.; Fontal, O. y Valle, R.E. (dirs.),

- Museos de arte y educación: la construcción del patrimonio de la diversidad*, Gijón: Trea, 361-385.
- García del Dujo, A. (1985). *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca e Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gervilla Castillo, E. (1990). *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada: Impredisur.
- Gómez Llorente, L. (1982) "Laicismo y educación en España", *Cuadernos de Pedagogía*, 87,53-60.
- González – Moro Zincke, M^o E. y Caldero Fernández, J. *La Escuela Normal de Zamora (1841-1989)*.
- Grünstein, R. y Pecnard, J. (2002). *Nos cahiers d'écoliers 1880-1968*, París: Les Arènes.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires: Eudeba.
- (1997). *Del currículo prescripto al currículo enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires: Aique, Transversal.
- Hébrad, J. (2001). "Por uma bibliografia material das escritas ordinárias; o espaço gráfico do caderno escolar (França XIXe –XXe)", *Revista Brasileira da História da Educação*, 1, 115-141.
- Hernández Hernández, F. (2006). *Planteamientos teóricos de la museología*. Gijón: Ediciones Trea.
- Juliá, D. (1995). *La cultura scolaire comme objet historique*", *Paedagogica Historica, Supplementary Series*, 354 (1).
- (1995). Documentos de la escritura infantil en Francia. En Q. Antonelli y E. Becchi, *Scrittura bambine. Testi infantili tra pasato e presente*, Roma-Bar: Laterza, 5-24.
- Lázaro Flores, E. (1975). "Historia de las construcciones escolares en España", *Revista de Educación*, 240, 114-126.
- López Martín, R.. (1994). *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera. Escuelas y Maestros*, Valencia, Martín Impresores.
- Martín Fraile, B. (2015). *La cultura escolar y el oficio de maestro. Educatio Siglo XXI*
- (2012). Transformación del oficio del docente ante el cambio social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, 337-353.

- Martín Fraile, B. (2012). "Pensar y sentir la escuela. Presentación." En Monográfico sobre Patrimonio histórico-educativo. Pensar y sentir la escuela. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto de Calasanz*, 231-232, 263-267.
- (2011). "Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes". En *Revista de Teoría de la Educación*, 23, 1, 45-70.
 - (2003). "El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección". En Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL et al. (coords.). *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos: SEDHE-Universidad de Burgos, 829-838.
- Martín Fraile, B.; Ramos Ruiz, I. (2015). Escribir en la escuela en tiempos de guerra. *Bordón*, 67, 3.
- (2014). El instituto, el aula y las relaciones entre los discentes: un marco de comprensión lleno de descripciones y sentimientos. En Martínez, N. *La Historia de España en los recuerdos escolares*. Murcia: Nau Llibres, 131-155.
 - (2014). *Estudio y Catálogo del material científico de las Escuelas Normales de Zamora*. Salamanca: Kadmos.
 - (2014). "El material científico de las Escuelas Normales". En Badanelli, A. *Jornadas de la SEPHE. Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: UNED.
 - (2014). "Las líneas de investigación en patrimonio histórico educativo en el CEMUPE (Centro- museo pedagógico de la Universidad de Salamanca) y sus colecciones educativas". En *Congreso Internacional de Museos universitarios: Tradición y futuro*. Madrid: CIMU.
 - (2014). Una nueva manera de interpretar los cuadernos escolares: Las escrituras al margen, "*History of Education & Children's Literature*", Macerata: Università di Macerata, IX, 2 (2014), 643-660.
 - (2013). *Estudio y catálogo de cuadernos escolares. Los cuadernos del CEMUPE*. Salamanca: Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, 2013.
 - (2012). "Exposiciones de cuadernos escolares. Una aproximación a la historia de la escuela". En MORENO, P.L. (ed.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, Universidad de Murcia, SEPHE, 625-638.
 - (2012). *La memoria de la profesión: El oficio de maestro y las prácticas de enseñanza*. En Celada, P. (ed.) (2012). *Arte y oficio de enseñar*. Dos

- siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación...
- (2011). *The testimonies of the teachers. A new investigation line for the study of the educative heritage*, XIV International Symposium for School Life and School History Collections, Brixen: «Freue Universität Bozen».
- Martínez Ruiz-Funes, M.J. y Mahamud Angulo, K. (2011). "Los archivos familiares como fuentes documentales en la investigación histórico-educativa: un estudio de caso". En Pablo CELADA (ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid / Centro Internacional de la Cultura Escolar, vol. I, 709-717.
- Meda, J.; Montino, D. & Sani, R. (eds.). (2010). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Florence: Edizioni Polistampa.
- Mesmin, G. (1967). La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza, *Janus*, 10, pp. 62-66.
- Molero Pintado, A. (1975). "La Segunda República española y la enseñanza (primer bienio)," *Revista de Educación*, 240, 51-59.
- Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*, Madrid: Santillana.
- Monográfico Pensar y sentir la escuela: I Jornadas sobre Patrimonio histórico-educativo. (2012). *Revista de Ciencias de la Educación*. 231-232, 265-267.
- Montino, D. (2002). "Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura". En Conti, P.; Franchini, G., Gibelli, A. (Eds.). *Storie di gente comune nell' Archivio della Scrittura Popolare*. Genova: Università degli Studi di Genova, 139-184.
- Ossenbach, G (2002). "Una nueva aproximación a la historia del currículo: Los manuales escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de *la Historia Ilustrada del libro escolar en España*, dirigida por Escolano Benito", *Revista de Educación*, 325, 386-396.
- Parra Nieto, G. (2012). "De niñas a amas de casa. Formación de niñas en el periodo franquista a través de los cuadernos de rotación". En Monográfico sobre Patrimonio histórico-educativo. Pensar y sentir la escuela. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto de Calasanz*, 231-232, 451-465.

- Pérez Galán, M. (1988). *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid: Mondador.
- Pozo Andrés, M.M.; Ramos Zamora, S. (2005). "Imágenes de la infancia en la cultura escolar". En Dávila, P. y Naya, L.M.^a (coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, Espacio Universitario Erein, vol.2, 242-252.
- (2003). "Los cuadernos escolares de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar". En Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL et al. (coords.). *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos: SEDHE-Universidad de Burgos, 653-664.
- (2001). "El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente". En VV. AA: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Oviedo: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y Universidad de Oviedo, 481-501.
- Puelles Bénitez, M. (1986). *Educación e ideología de la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid: Labor.
- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2010). "Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía", en Ruiz Berrio, J. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos Ruiz, I. (2012). "Cuadernos y escuela. Una exposición que tiende puentes en el estudio de la escuela del siglo pasado. En Monográfico sobre Patrimonio histórico-educativo. Pensar y sentir la escuela. Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto de Calasanz, 231-232, 267-273.
- Ruiz Berrio, J. (2012). "La Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. SEPHE". En Monográfico sobre Patrimonio histórico-educativo. Pensar y sentir la escuela. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto de Calasanz*, 231-232, 273-276.
- Román Sánchez, J. M^a y Cano González, R. (2008). "La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio", *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Sanchidrián Blanco, C. y Arias Gómez, B. (2011). "La labor del maestro". En Pablo CELADA (ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El

Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid / Centro Internacional de la Cultura Escolar, vol. I, 225-244.

Sanchidrián Blanco, C. y Gallego García, M.M. (2009). "Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación". En *El largo camino hacia la educación inclusiva*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 769-780.

Sustar, B. (2012). *Presentación de la Exposición de Cuadernos de la escuela*, Museo de Lubliana, Eslovenia.

Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 17-42.

- (2007). Escolarización, edificios y espacios escolares. SEJ2007-66165 sobre "El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XX)", Barcelona: Editorial Graó.
- (2006). "Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos". En *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 13, 17-35. Traducido al portugués ("Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos") y publicado en Ana Chrystina VENANCIO MIGNOT (orgz.). (2008). *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro: Editoria da Universidade do Rio de Janeiro, 15-33.
- (2005). *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, Murcia, 2005.

Vega Gil, L. (1988). *Las escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*, Salamanca: Amarú Ediciones.

Venancio Mignot, A. C. (orgz.) (2008). *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 239-256.

TERCERA EDAD Y ENVEJECIMIENTO ACTIVO

- Abellán, A. y Pujol, R. (2015): "Un perfil de las personas mayores en España, 2015. Indicadores estadísticos básicos". Informe envejecimiento en red nº 10: 1-27, acceso 5 de Mayo de 2015.
- Bazo, M.T. (1992): "La ancianidad a través de los/as jóvenes". *Revista de Sociología*, 40, 57-73.
- Bredmar, M. y Escalante, I. (2007): "Programa Intergeneracional para el desarrollo comunitario activo". *Revista de Ciencias de la Educación* (en línea) <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre07/article07.pdf>.
- Fierro Bardají, A. (1994): "Proposiciones y propuestas sobre el buen envejecer". En Buendía, J. (Ed.), *Envejecimiento y psicología de la salud*. Madrid: Siglo XXI, 3-33.
- Granville, G. y Ellis, S. (1999). "El desarrollo de la teoría a la práctica: Investigando Intercambio Intergeneracional". *Educación y envejecimiento*, 14 (3): 48-231.
- González, M.J. y San Miguel, B. (2001). "El envejecimiento de la población española y sus consecuencias sociales." *Cuadernos de Trabajo Social*, 9: 19-45.
- Guerrini, M. E. (2010). "La vejez. Su abordaje desde el Trabajo Social". *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 57.
- Gutiérrez, M. (2012): "Importancia de las relaciones intergeneracionales". Universidad de Murcia. (En línea)
C:/Users/USUARIO/Desktop/Universidad%204%BA/TFG/importancia%20de%20las%20relaciones%20intergeneracionales%20.pdf acceso el 4 de mayo de 2015.
- Martín García, A.V., Sánchez Gómez, M.C. y Pérez Grande, M.D. (2008). "Relaciones y educación intergeneracional. Debate entre generaciones". Colección Cuadernos de la Experiencia, 2.
- Moreno, M. Á. (2012). "Más allá de la mirada, una iniciativa de solidaridad intergeneracional". *Hekademos: Revista educativa digital*, 12, 115-124.
- Moreno, A. (2002). "El mito de la ruptura intergeneracional en los jóvenes españoles". *Revista de Estudios de Juventud*, 58, 33-44.
- Sánchez et al. (2010) *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. Ministerio de Sanidad: MMYG. Serie Personas Mayores, 31009.
- Sánchez, A. (2014). "Prismas intergeneracionales sobre la memoria autobiográfica: Investigación y propuestas". Colección Cuadernos de la Experiencia, 13.



*GRACIAS A TODOS LOS QUE HABÉIS HECHO POSIBLE UN TIEMPO
COMPARTIDO Y VIVIDO, UN TIEMPO QUE NOS HA PERMITIDO
RECORDAR NUESTRA ESCUELA: LA ESCUELA QUE VIVIMOS*

