

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (COORD.)
MARÍA CELI CHAVES VASCONCELOS

Patrimonio histórico educativo en femenino: memorias y materialidades escolares



PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO EN FEMENINO:
MEMORIAS Y MATERIALIDADES ESCOLARES

PATRIMONIO HISTÓRICO
EDUCATIVO EN FEMENINO:
MEMORIAS Y MATERIALIDADES
ESCOLARES



PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (COORD.)

MARÍA CELI CHAVES VASCONCELOS

EDICIONES TREA

Una publicación del:



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

Subvencionada por:.



Con la colaboración de:

- Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva
- Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE)
- Museo Complutense de Educación de la Universidad Complutense de Madrid
- Museo de la Educación «Antonio Molero» de la Universidad de Alcalá
- Centro de Estudios sobre la Memoria de la Universidad de Murcia (CEME)
- Museo Pedagógico de Castellón de la Universidad Jaime I
- Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia



Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo



Ayudas concedidas para la publicación de la obra:

- Convocatoria Subvención para la realización de Postgrados de Estudios feministas y de Género y actividades del ámbito universitario relacionadas con la Igualdad para el año 2024. Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad.
- Convocatoria de Ayudas para el desarrollo de actividades relacionadas con el estudio y recuperación del Patrimonio Histórico Educativo (2024). Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE).

Primera edición: septiembre de 2024

© del texto: los autores de cada capítulo, 2023

© de esta edición: Ediciones Trea, S. L.

Pol. Industrial de Somonte · M.^a González la Pondala,
98, nave D
33393 Somonte · Cenero · Gijón · Asturias · España
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712
trea@trea.es
www.trea.es

Dirección editorial: Álvaro Díaz Huici
Producción: Patricia Laxague Jordán
Maquetación: Alberto Gombáu [Proyecto Gráfico]
Impresión: Podiprint

ISBN: 978-84-10263-37-6

Impreso en España — Printed in Spain

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

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

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

Índice

Prólogo	19
ANA M. LÓPEZ JIMÉNEZ	
Presentación	21
PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ MARÍA CELI CHAVES VASCONCELOS	
1. Delantal	
El delantalito	23
ISABEL LÓPEZ CALDERÓN	
2. Restregador	
Lavar y restregar, un tiempo de escucha femenina compartida.....	26
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ	
3. Vestido de primera comunión	
El vestido que me permitió ser una más por un día	29
SANTIAGO ESPADA RUIZ	
4. Cocinita	
Cocinitas. Aprender a ser una buena esposa	33
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ	
5. Parchís	
Los juegos para niños y niñas no existen.....	36
INMACULADA VIVAS TESÓN	
6. Caballo de cartón	
Trota, trota caballito. Un juguete para imaginar	38
SARA GONZÁLEZ GÓMEZ	
7. Abanicos	
El lenguaje insinuado	41
CARMEN DE LA MATA AGUDO	
8. Silbato	
09:00 de la mañana, clase de gimnasia.....	44
ELENA LÓPEZ GIL	

9. Escapulario	
El escapulario: mucho más que un objeto	48
ISABEL ORELLANA VILCHES	
10. Cuaderno de arte	
Trazos de patrimonio y educación	50
MANUELA GARCÍA LIRIO	
11. Manualidades «día de la madre»	
Un regalo para el día de esa madre que nunca se cansa de esperar	53
PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ	
12. Fofito	
Fofito (los payasos de la tele)	57
ADOLFO GANDARILLAS CORDERO	
13. Rompecabezas	
Construir escenas en juegos y en la vida real	60
ESTRELLA FERNÁNDEZ JIMÉNEZ	
14. Cuaderno de dibujo escolar	
Dibujamos lo mismo con finalidad diferente	62
CARMEN DIEGO PÉREZ	
15. Flauta	
La flauta dulce: un vehículo para la práctica musical en la escuela	66
ALEJANDRA PACHECO-COSTA	
16. Manualidad escolar	
Manualidades escolares: entendiendo el mundo con las manos	69
M ^a RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL	
17. Juego de anatomía humana desmontable	
Yo no soy ese que tú te imaginas	72
ROSA VÁZQUEZ RECIO	
18. Tirachinas	
Tirachinas. Sinónimos lanzados desde el pasado	75
JAVIER PUERMA BONILLA	
19. Cartilla escolar	
Aprendiendo a escribir, 1951	78
AMALIA GÓMEZ GÓMEZ	
20. Escopeta de caña	
Escopeta de caña, a la caza de los sueños	81
ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA Y M ^a RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL	

21. **Celia institutriz**
La vida de celia, la niña que quería ser escritora.
Capítulo de su exilio argentino 84
KIRA MAHAMUD ANGULO
22. **Álbum Maga**
Cucurbitáceas 87
PAULA DAZA NAVARRO
23. **Las amigas de Antoñita la fantástica**
El rol femenino a través de la mirada fantástica de Antoñita 90
MARÍA LUISA RICO GÓMEZ
24. **Colección de escritura española. Formación de maestras**
Letras que uniformizan, letras que liberan 93
SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ
25. **Almanaque de Pelayos**
Las margaritas o niñas ejemplares. Almanaque de Pelayos (1938) 95
ANTONIO S. ALMEIDA AGUIAR
26. **Postal del frente de juventudes. OJE**
Postales para el recuerdo: entre lo público, lo privado y la memoria 98
CARLOS SAN MILLÁN Y GALLARÍN
27. **Sissi en el palacio de las hadas**
Sissi y la educación de las mujeres. 102
CLAUDIA M. MORALES RUIZ
28. **Retrato de primera comunión**
Ver, guardar y recordar: el retrato de María Mercedes. 104
MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS
29. **Juego de football**
Silencio, se juega: el fútbol de bolsillo 107
JUAN GONZÁLEZ RUIZ
30. **Cajas de cerillas**
Las cerillas del aprendizaje en las escuelas del ayer. El chasquido de la vida ... 110
JAVIER GARCÍA-LUENGO MANCHADO
31. **Xilófono**
La esencia silenciada 113
MAR GALERA-NÚÑEZ
32. **Anuncio galletas Chiquilín**
Ahora sería tachado de sexista 116
MANUEL J. CARTES-BARROSO

33. Juego de gnomos	
Aquí en el bosque soy feliz	119
SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO	
34. Certificado Servicio Social de la Mujer	
Para poder conducir	121
NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO	
35. Caja de figuras geométricas	
Construir, habitar, jugar	124
AURORA VILLALOBOS GÓMEZ	
36. Dibujo de formación política	
Formación político-social para niñas	128
ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA	
37. Cuerda para la comba	
Saltando al ritmo	130
CAROLINA CASTAÑEDA VÁZQUEZ	
38. Cartas-cromos	
A golpe de trueque	132
MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ NAVARRO	
39. Radio	
Música y voz para emocionar a través de las ondas	135
VALERIANO DURÁN MANSO	
40. Ábaco	
El ábaco: puerta a la igualdad y al conocimiento	138
JOSÉ GABRIEL BARBERO VIRUEGA	
41. Tabla periódica	
El género del sistema periódico	141
LUISA LÓPEZ-BANET	
42. Cocina infantil	
Mi cocinita de juguete	144
MARÍA CASAS BAÑARES	
43. Cinta de cassette de Joan Manuel Serrat	
Confesiones en torno a un cassette	146
VIRGINIA GUICHOT REINA	
44a. Heladera de juguete	
Producir helado: un juego infantil compartido	149
ANTONIA FERNÁNDEZ VALENCIA	

- 44b. Heladera de juguete**
Cocinando con la abuela Loli..... 151
MACARENA VALERO AMARO
- 45. Huchas de ayudas a las misiones**
Las Huchas del Domund: un compromiso social..... 153
JUANA ANADÓN BENEDICTO
- 46. Juego de enseñanza mecánica**
¿Cómo aprender mecánica? (Juego) 155
JAIME DEL REY TAPIA
- 47. Material Montessori**
María Montessori: un referente para la formación de las niñas..... 158
MIRIAM REVUELTA VIDAL
- 48. Lámina mural**
Las láminas murales en la enseñanza primaria: recuerdos de infancia 160
ANDRA SANTIESTEBAN
- 49. Mapa de España**
Descubriendo la Península Ibérica y sus mares.
El mapa a relieve como recurso didáctico en España..... 163
CARLOS SANZ SIMÓN
- 50. Muñeca con uniforme**
La muñeca vestida de azul..... 166
MAR DEL REY GÓMEZ-MORATA
- 51. Álbumes para bordar**
Mi bolsa para el pan bordada a punto de cruz 168
MONTSERRAT GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
- 52. Bastidor**
Dibujando, con hilos, la vida..... 171
MANUEL JESÚS HERMOSÍN-MOJEDA
- 53. Cromos**
Los «cromos»: juegos infantiles de niñas en la España de la posguerra 173
MANUELA RODRÍGUEZ MATEOS
- 54. Imprentilla escolar**
La imprentilla y otras formas de dejar huella..... 176
VICTORIA MUÑOZ TINOCO
- 55. Tebeo. La Cuadrilla**
El cómic en las generaciones escolares del ayer..... 179
JOSÉ MANUEL MONERO MATEO

56. Muñeca de porcelana	
Tengo una muñeca vestida de azul	181
INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN	
57. Fotografía de primera comunión	
El día más feliz de mi vida	184
JUAN RAMÓN JIMÉNEZ VICIOSO Y CARMEN MARÍA ARÁNZAZU CEJUDO CORTÉS	
58. Título de maestra	
Maestras a destiempo	187
HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO	
59. Lecturas infantiles	
Libros y lecturas de infancia	190
JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO	
60. Vidrio y papel	
Vidrio para la limpieza del pupitre escolar	193
CLARA MONTEAGUDO BENÍTEZ Y SANDRA REJA EXPÓSITO	
61. Fotografía de poblado escolar	
La escuela del poblado forestal de Mazagón. Una ventana al mundo	195
CARMEN MARÍA ARÁNZAZU CEJUDO CORTÉS Y JUAN RAMÓN JIMÉNEZ VICIOSO	
62. Escudo escuela pública elemental de niñas	
El símbolo de la escuela pública	198
MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS	
63. Así es España	
Una maestra en los años 50: ¿ángel de la modernidad?	201
SJAANK BRASTER	
64. Juegos y cosas de niños	
Niños, niñas, niñes	204
JUAN PABLO MORA GUTIÉRREZ	
65. Tabas	
El juego de las tabas: un tesoro de colores de la infancia femenina	206
GABRIEL PARRA NIETO	
66. Canciones infantiles	
La melodía de la infancia	209
NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA	
67. Cartel «precaución escuelas»	
Precaución escuelas	212
FRANCISCA COMAS RUBÍ	

-
- 68. Cartel didáctico**
Las niñas... ¿también leen? 215
ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA
- 69. Maniquí de costura**
Loló y el Clan de los Blanch 217
JORGE ZARAUZA CASTRO
- 70. Lámina de educación sexual**
Educación sexual escolar: conocer mi (su) cuerpo y respetarlo..... 220
FRANCISCO ARRIERO RANZ
- 71. Grabado francés. siglo XIX**
Mirada artística de una cómica escena escolar del siglo XIX 223
YOVANA HERNÁNDEZ-LAINA
- 72. Caja de labores**
Hacer encaje de bolillos: mucho más que una caja. 226
JUAN CARLOS COLOMER RUBIO
- 73. Mujeres de España**
Manuales de historia para la formación de niñas 229
JUAN CARLOS BEL MARTÍNEZ
- 74. Cuaderno de rotación**
El cuaderno de rotación: espejo del estilo pedagógico de la cultura escolar ... 232
RAMÓN LÓPEZ MARTÍN
- 75. Dibujo escolar**
Análisis de los estereotipos de género difuminados en
la práctica de los dibujos escolares 235
M^a JESÚS LLINARES CÍSCAR
- 76. Pupitre escolar**
Pupitre escolar. Algo más que un mueble 237
ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ
- 77. Dibujo infantil**
Luisita y la playa 240
CRISTINA SENDRA MOCHOLÍ
- 78. Una mirada otra**
Los inicios de la coeducación..... 242
LUZ SANFELIU GIMENO

- 79. Guirnaldas de la historia**
 Vírgenes, santas, madres y esposas. Enseñanza de la historia y construcción de la feminidad durante el franquismo. 245
 DAVID PARRA MONSERRAT
- 80. Prácticas de costura**
 Para las mujeres, la costura 247
 MANEL MARTÍ PUIG
- 81. Máquina de coser**
 Recuperando sonidos: era una Singer 250
 GLORIA JOVÉ MONCLÚS
- 82. Manuscrito epistolar**
 Cartas y caligrafía: la voz silenciosa de las mujeres en la historia de España . . . 253
 ELVIRA SAFONT CRUZ
- 83. Cartel «Ingreso en la OTAN no»**
 Tejiendo la paz en un mundo en conflicto 256
 FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ
- 84. Fotografía Sección Femenina**
 Sección Femenina: la mirada de una abuela y su nieta 259
 ANDREA SIFRE SEGOVIA
- 85. Babis**
 Esos cuadritos vichy de color rosa. 262
 ODET MOLINER GARCÍA
- 86. Lámina de anatomía**
 Cuerpos desnudos. 265
 TOMÁS SEGARRA-ARNAU
- 87. Juegos de paciencia 1**
 Como una señorita 268
 SARA SALES PAREJO
- 88. Juegos de paciencia 5**
 Querer ser o no ser 270
 MARÍA LOZANO ESTIVALIS
- 89. Máquina de escribir**
 Máquinas de cuello blanco 273
 JUAN ANDRÉS TRAVER-MARTÍ
- 90. Bomba aspirante**
 Física de la vida cotidiana: bomba hidráulica. 276
 M^a ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ

-
91. **Cuadernillos Rubio**
Recuerdos de niñez: los Cuadernos Rubio de aritmética..... 278
JOSEFA DÓLERA ALMAIDA
92. **Disco «EYA»**
Disco «EYA» para el trazado de polígonos regulares..... 281
ENCARNA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
93. **Discos de educación femenina**
«Formación femenina», franquismo y alfabetización (1963-1968)..... 284
PEDRO L. MORENO MARTÍNEZ
94. **Dones de Froebel**
El legado transformador de Friederich Froebel..... 287
M^a JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ-FUNES
95. **Labores**
Tardes de labores..... 290
AMALIA AYALA DE LA PEÑA Y DOLORES CARRILLO GALLEGO
96. **Yoyo**
El yoyo y yo..... 293
GLORIA GONZÁLEZ CAMPOS
97. **Método de alfabetización de mujeres**
De otra manera. Cuadernos de alfabetización de mujeres adultas..... 295
ANA SEBASTIÁN VICENTE
98. **Miniaturas de enseñanza agrícola**
Enseñanzas agrícolas, en femenino..... 298
CARMEN M^a CERDÁ MONDÉJAR
99. **Gusano de seda**
El arte de la seda..... 301
JOSÉ DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ

A María Nieves Gómez García,
Marina Núñez Gil y
María José Rebollo Espinosa,
las tres primeras mujeres directoras del Museo
Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de Sevilla

Prólogo

ANA M. LÓPEZ JIMÉNEZ

*Vicerrectora de Servicios Sociales, Campus Saludable,
Igualdad y Cooperación Universidad de Sevilla*

Una mirada a la historia de la educación nos permite mostrar cómo los diferentes modelos pedagógicos que sustentan las prácticas educativas han ido progresivamente reflejando diferentes concepciones acerca del papel de hombres y mujeres en la sociedad. Conscientes de que el patrimonio histórico educativo es una pieza fundamental para la reconstrucción de la historia y la memoria escolar, es necesario reconocer que los objetos patrimoniales que conforman el ajuar de la escuela pueden ser entendidos como instrumentos evocadores de prácticas educativas que reflejan, para cada etapa de nuestra historia, una determinada concepción de las identidades como hombres y mujeres. Instrumentos de aprendizaje que evocan, en un diálogo retrospectivo, significados que trascienden a la utilidad específica y nos hablan sobre el papel de los aprendizajes en la vida de las personas. Los objetos, los instrumentos que forman parte de nuestro patrimonio histórico educativo, no solo despiertan un pasado colectivo, sino que nos ayudan a revivir episodios de nuestra vida casi olvidados. Son, precisamente, las vivencias formativas personales las que nos vinculan a los objetos históricos de una manera, a la vez, particular y diversa. Es a través de los instrumentos que formaron parte del proceso educativo como podemos evocar el pasado de la educación. Identificando en este proceso a personas y experiencias que marcaron nuestra vida. Un cuaderno, una máquina de coser, una fotografía de primera comunión, una flauta, una cocinita, un delantal, un abanico, una muñeca, una manualidad, un rompecabezas, una cartilla escolar, un álbum, unos cromos, unas cartas, una caja de figuras geométricas, una cuerda, un yoyo, un dibujo, una radio, un ábaco, una tabla periódica, una cinta de cassette, una hucha, un mapa, una caja de labores, un pupitre, una imprentilla escolar, un maniquí de costura, etc., son objetos que nos ayudan a entender quiénes somos, como nos sentimos, como hemos evolucionado y bajo qué modelos pedagógicos hemos sido educadas, particularmente, niñas y mujeres.

Los procesos educativos, formales o informales, contribuyen a modelar nuestras identidades, en especial las de género, haciéndonos eco e interiorizando los dictados

sociales y culturales. Por ello, el ejercicio de crear relatos a partir de ciertos objetos presentes en nuestra infancia nos ayuda, gracias a esta obra, a hacernos más conscientes de su papel, de su significado y del protagonismo de figuras concretas en la configuración de nuestra personalidad adulta.

Este libro, que viene a sumarse a la prometedora labor de divulgación y transferencia del patrimonio educativo femenino, que viene desarrollando el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que, desde hace más de una década y desde una perspectiva de género, nos ayuda a poner en valor, difundir e interpretar un conjunto de bienes patrimoniales educativos. La invitación que nos hacen cada una de las personas que participan en esta obra, es un estímulo para repensar en femenino un patrimonio educativo muchas veces invisibilizado o silenciado para la sociedad.

La metodología de análisis propuesta en la obra, la selección de piezas y la compilación de narraciones hechas desde la razón y la emoción y siempre con perspectiva de género, permite revelar una imagen de la historia de la educación española más emocional y afectiva, concebida desde parámetros interpretativos individuales, sociales y críticos. Esta metodología propicia, a su vez, la configuración de un espacio para compartir experiencias con la comunidad de lectores/as que quizá se vean reflejadas en esta obra, bien porque recordarán otros episodios, o bien porque recordarán a otras mujeres importantes en sus vidas gracias a los objetos compilados.

Escuchar al patrimonio educativo, en este caso, supone querer comprender lo que cada una de estas piezas nos están queriendo decir en un constante diálogo pedagógico con las niñas y mujeres que forman parte de nuestra sociedad. El libro, por tanto, nos invita a escuchar, a pensar y a sentir desde cuantas memorias y materialidades escolares femeninas se hacen presentes en este compendio objetual histórico educativo.

Como Vicerrectora de Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación de la Universidad de Sevilla, mi mayor agradecimiento a Pablo Álvarez, profesor titular de Teoría e Historia de la Educación, estudioso del museismo pedagógico y del patrimonio escolar en España, por la invitación a escribir este prólogo. La lectura de la obra colectiva que se presenta es una buena oportunidad para mirar al pasado de la educación con perspectiva de género y para, desde el presente, participar activamente en la promoción de un futuro pedagógico más igualitario, diverso e inclusivo. Igualmente, agradezco a la profesora titular de la Universidade do Estado de Rio de Janeiro (Brasil), su labor en la coordinación de este sugerente encargo.

Sevilla, julio de 2024

Presentación

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ | MARÍA CELI CHAVES VASCONCELOS

El estudio y recuperación del patrimonio histórico educativo nos ha permitido abrir, especialmente en los últimos veinte años, nuevas oportunidades y posibilidades para generar conocimiento ligado a la interpretación del utillaje etnográfico y arqueológico de la escuela. Las universidades, a través de sus museos y colecciones patrimoniales, tienen en sus manos el poder de ejecutar un compromiso firme con la construcción de historias desde el presente, así como de ilustrar y materializar disciplinas y temáticas específicas, contribuyendo al desarrollo de la investigación y de la cultura contemporáneas.

La historia, la memoria y el patrimonio de las instituciones educativas y culturales no pueden difundirse y ponerse en valor sin la recuperación de la voz de la mitad de la población, las mujeres, tantas veces injustamente invisibilizadas por la narrativa museológica y museográfica. El reto para la museología de la educación en este sentido, reside en emprender acciones divulgativas que contribuyan a rescatar, interpretar y exhibir un patrimonio histórico educativo que también de voz a las mujeres. Precisamente, las relaciones de género desempeñan un papel determinante en la configuración de aquello que interpretamos y valoramos como patrimonio; por eso, se ha de reconocer que la exposición, transmisión y difusión del patrimonio educativo de un museo pedagógico puede contribuir notablemente a promover la igualdad de género.

La obra que se presenta es fruto de un proyecto patrimonial interuniversitario coordinado por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en colaboración con un conjunto de varios museos pedagógicos universitarios españoles, entre los que se encuentran: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva; el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE); el Museo Complutense de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el Museo de la Educación «Antonio Molero» de la Universidad de Alcalá; el Centro de Estudios sobre la Memoria de la Universidad de Murcia (CEME); el Museo Pedagógico de Castellón de la Universidad Jaime I; y el Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia. Se trata de una publicación en acceso abierto,

subvencionada por el Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, que se ha concebido como una oportunidad para la difusión y promoción de bienes patrimoniales de carácter histórico educativo a través de un ejercicio de divulgación del patrimonio educacional desde una perspectiva de género. El resultado nos ha permitido -mediante un ejercicio de divulgación científica-, la visibilización y puesta en valor del género femenino como ingrediente esencial a la hora de reconstruir, estudiar, analizar e interpretar la historicidad patrimonial del hecho educativo de una forma más vivencial y sentida. Esta iniciativa de extensión cultural tiene como objeto presentar y dar a conocer a la comunidad una colección de objetos museístico pedagógicos, escritos y materiales educativos referenciados como artefactos que de una u otra forma fueron utilizados por las mujeres en la historia. El propósito de esta obra, que viene a completar un volumen anterior, igualmente editado por TREA (Patrimonio histórico educativo en femenino: artefactos y sensibilidades, 2023), se centra en dar a conocer distintos instrumentales, fuentes documentales y sensibilidades ligadas al mundo de la escuela en perspectiva femenina, que contribuyen a revelar todo aquello que tiene que ver con la vida cotidiana, las identidades y los procesos educativos vividos por niñas y mujeres.

En esta ocasión se han elegido 100 piezas pertenecientes a parte del patrimonio educativo expuesto en los museos pedagógicos universitarios señalados, con la intención de facilitar un diálogo con ellas desde un posicionamiento crítico emocional, así como para ser relacionadas con la educación femenina y la cotidianeidad de niñas y mujeres en perspectiva histórica y patrimonial. Cada uno de estos objetos van acompañados de una serie de aportaciones escritas producidas por un nutrido grupo de profesorado interuniversitario vinculado al tema de estudio. Los textos que se presentan se encargan de subrayar la concepción objetual de las piezas, así como lo que cada una de ellas representaba/inspiraba específicamente para la vida, la educación y la cotidianeidad femenina. Este libro nos permite reflexionar sobre la importancia de rescatar a través de la memoria y el patrimonio pedagógico, la historia de la educación de las mujeres, que durante tanto tiempo ha permanecido mermada, silenciada e incluso borrada.

En definitiva, la coordinación de este trabajo de transferencia del conocimiento en el ámbito de la museología de la educación carecería de valor, sobre todo si no lo hubiéramos abordado con la pretensión de poner a disposición de la ciudadanía una serie de discursos museográficos y hermenéuticos, ligados a nuevos planteamientos, memorias y narrativas escolares, pensadas como alternativas a las que, desde un punto de vista androcéntrico, han ido configurando la historia de la educación más tradicional. Las piezas compiladas en esta obra no tienen voz, pero a través de los inspiradores textos que las acompañan, el lector/a podrá encontrar respuestas a sus inquietudes e interrogantes en sus diálogos interiores con cada una de ellas.

1. DELANTAL

El delantalito

ISABEL LÓPEZ CALDERÓN¹



Delantal infantil.

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

Después de muchos años, vuelvo a casa de mi madre en el pueblo, a recoger algunas cosas suyas que quedaban. Entre ellas, encuentro este delantalito que había sido mío, dentro de una caja pequeña de «Bombones Nestlé», junto a un papel en el que está escrita la canción del cuento de «La Ratita Presumida».

Limpio mi casita
La lará larita
Lavo, friego y froto
La lará laroto
Y todos los días
La misma tarea
Lo hago muy contenta por que alguien lo vea
«La Ratita Presumida», 1960

¹ Universidad de Sevilla; ilcalderon@us.es

Mi mente vuela hacia atrás en el tiempo y me invita a contar la historia del delantalito, que es parte de la mía.

«Limpio mi casita ...», así cantaba la ratita del cuento cuando cada día, barría el portal de su casa hasta dejarlo limpio como una patena.

Así cantaba yo, pero por lo *bajini*, cuando cogía la escoba de mi madre para quitar pelusas, arenilla o las hojas caídas de las macetas de la terraza. Y es que a mí desde siempre me han gustado las tareas del hogar. Ahora que lo pienso, creo que me aficioné cuando tenía seis o siete años, por el afán de ayudar a mi madre a la que veía siempre tan atareada. Sin embargo, me parece que, al principio, a ella no le hacía mucha gracia, y yo no comprendía muy bien por qué. Cuando estaba desbordada y veía a mis hermanas jugando tranquilamente con sus muñecos o saltando a la comba, se asomaba al pasillo y gritaba:

—¡Hay que ver! Una hecha una esclava y vosotras ahí tan tranquilas. Pues que sepáis que la que no ayude, no sale esta tarde.

Yo que la oía y estaba igualmente sin hacer nada, corría a la cocina y le preguntaba:

—Mamá ¿te ayudo yo?

—Anda, anda, Paquito –decía siempre– En estando tus hermanas, tú no tienes que hacer nada, que ya te tocará hacer cosas más importantes de los hombres. Vete a jugar con tus amiguitos que todavía queda para comer.

Pero, muchas veces yo cogía la escoba o el cubo y la aljofifa, y me ponía a la faena, mientras mis hermanas aprovechaban para escaparse a jugar a la calle.

Con el tiempo, mi madre se resignó y, a veces, hasta alababa lo meticulado que yo era. El día que aparecí sonriente con un trapo de cocina anudado a la cintura para no mancharme cuando fregaba, mi madre se quedó sin palabras y no podía dejar de mirarme. A pesar de que era el trapo más bonito que había encontrado, no podía compararse con el delantal que ella misma llevaba y que era uno de los tres o cuatro que mi abuela le había cosido, todos con colores, todos distintos, todos bonitos. De hecho, por la mañana, el primer gesto de mi madre tras levantarse, lavarse y vestirse, era ponerse el delantal con un gesto muy suyo de llevarse las manos a la espalda para anudarse la cinturilla, y ya no se lo quitaba hasta que tenía que salir a la calle, a la compra o a cualquier otra tarea.

Sin embargo, a mí no me dejaba estar mucho tiempo con mi improvisado delantal y, sobre todo, trataba de evitar que alguna vecina chismosa me viera con él puesto. Eso no incluía a Mari Carmen, nuestra vecina de enfrente, que entraba por nuestra casa como nosotros por la suya. Mari Carmen me sonreía cuando me veía atareado limpiando con mi mandil puesto, y le repetía a mi madre una y otra vez, lo afortunada que era teniendo a alguien tan apañado como yo para ayudarla en la casa. —Y desde tan chico— añadía.

Sé que mi madre le contaba a Mari Carmen otras «manías» mías como la de ponerme la ropa de mis hermanas, mi pasión por el color rosa o mis protestas cuando el barbero me metía la máquina y me dejaba el pelo cortito, cortito, como lo llevaba el resto de mis compañeros de la escuela. También sé que Mari Carmen me justificaba y defendía mis gustos con un «¿Y por qué no? ¿qué hay de malo?», y eso hacía que mi madre volviera a casa como más tranquila y más cariñosa conmigo. Sí: mi vida transcurría en una burbuja...

El delantalito llegó a mi vida en las navidades de 1960. Me lo pusieron los Reyes en casa de Mari Carmen, pero yo adivinaba en él las puntadas de las manos de mi madre. Me emocioné cuando Rosa, la hija de Mari Carmen, que había venido de Barcelona donde vivía, a pasar las fiestas, me lo anudó a la cintura. Mi madre nos miraba sonriendo pero también con los ojos un poco húmedos. Los Reyes no es que hubieran sido espléndidos, pero yo era totalmente feliz con mi delantalito y con la reunión tan alegre que se había organizado y que duró hasta la tarde.

En un momento dado, Rosa me hizo una señal con el dedo y me invitó a seguirla al dormitorio de su madre. Allí me enseñó un cuadrado con una foto en la que reconocí a Mari Carmen que estaba abrazando a un niño.

—Ese soy yo cuando tenía tu edad —dijo, mirándome de reojo.

—Pues ahora me pareces más guapa —solté yo.

—Y a mí también —dijo ella—. Soy más guapa por fuera porque me arreglo según mis gustos, pero también lo soy por dentro porque estoy en paz conmigo misma. No creas que ha sido fácil, pero con determinación, buena cabeza y buenos amigos se puede conseguir. Tú y yo tenemos además a nuestras madres. La mía ha estado siempre apoyándome y me parece que la tuya es de la misma «madera». La amistad entre las dos es muy importante porque también a ellas le esperan días... complicados.

Tras un breve silencio, Rosa prosiguió un tanto seria.

—Por supuesto, cuenta conmigo para lo que necesites.

Salí del cuarto con la sensación de que algo había cambiado en mi vida. Miré el delantalito que aún llevaba puesto y decidí que ese iba a ser el símbolo del cambio en mi vida que tenía por delante.

Lo usé hasta que me estuvo chico, aunque no tanto como para que pareciera ridículo, y cuando llegó su momento, lo lavé, lo planché y lo guardé en la caja de «Nestlé» en la que ahora lo he encontrado.

Efectivamente, mi vida no ha sido sencilla ni mucho menos pero, gracias a aquellos consejos y a las personas de las que he tenido la suerte de rodearme, puedo presumir de haber conseguido la paz de la que hablaba Rosa.

Mi delantalito está ahí como testigo.

2. RESTREGADOR

Lavar y restregar, un tiempo de escucha femenina compartida

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ



Restregador.

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

Corrían los veranos de finales de los ochenta en el patio de mi abuela materna Pilar, lavando y restregando la colada con las vecinas. En el patio al fresco, subida a una lata de hojalata que hacía las veces de banqueta, me unía a ellas para compartir ese momento cotidiano, escuchando la transmisión de saberes entre mujeres. Era una conexión y solidaridad entre generaciones, de ahí que el título de la pieza sea «Lavar y restregar, un tiempo de escucha femenina compartida».

Ese es uno de mis primeros recuerdos de los que tengo nostalgia y me unen a mi abuela y sus amigas que hoy ya no están entre nosotros, por ese motivo se ha escogido esta pieza como excusa para generar el relato: «el restregador» o como bien lo conocía desde niña «la losa de lavar». La losa de lavar es una pieza, a mi juicio, con un carácter fundamental en la historia de la cotidianeidad femenina, especialmente en culturas donde el lavado manual de la ropa era una tarea común y laboriosa en las clases sociales, sobre todo las humildes. Era común ver a las mujeres con este instru-

mento cotidiano, ya sea en el río lavando o en los patios de vecinas. Se trataba de una labor encomiable desde tiempos remotos, donde las mujeres, abocadas a esta labor doméstica, dedicaban gran parte de su tiempo. Pero no solo implicaba la limpieza de la ropa, sino que también servía como un espacio de encuentro, comunicación y transmisión de conocimientos entre generaciones. Por tanto, las mujeres solían reunirse alrededor de la losa de lavar para realizar esta tarea en conjunto, convirtiéndola en un espacio social donde se compartían experiencias, consejos y conversaciones.

Desde una perspectiva histórica y antropológica, antes de la llegada de la tecnología moderna, como las lavadoras automáticas, el lavado de la ropa era una tarea manual que requería tiempo, esfuerzo físico y destreza (Sarasúa, 2003). La losa de lavar representaba no solo la laboriosa tarea doméstica asignada tradicionalmente a las mujeres en muchas sociedades, sino también una función práctica. La losa de lavar también simbolizaba la labor invisible y subvalorada realizada por las mujeres en el ámbito doméstico. A lo largo de la historia, las mujeres han sido responsables del mantenimiento del hogar y el cuidado de la familia, incluyendo tareas como el lavado de la ropa, que rara vez se reconocían como un trabajo remunerado o valorado en su justa medida.

En términos de educación, la losa de lavar también desempeñaba un papel importante en la transmisión de conocimientos y habilidades entre generaciones, como apuntábamos anteriormente. Las madres y abuelas enseñaban a sus hijas y nietas las técnicas y secretos del lavado eficiente, transmitiendo así un legado cultural y práctico que perduraba a lo largo del tiempo. Este proceso de aprendizaje no formal, pero profundamente arraigado en la vida cotidiana, contribuía a fortalecer los lazos familiares y comunitarios, así como a empoderar a las mujeres al dotarlas de habilidades prácticas para gestionar el hogar (Ortega Chinchilla, 2023)

En conclusión, la losa de lavar representa un símbolo multifacético en la vida cotidiana y la educación femenina. Además de ser una herramienta indispensable para la limpieza de la ropa, sirve como un espacio de encuentro social, transmisión de conocimientos y reflexión sobre el papel de las mujeres en la sociedad. Su historia y significado ofrecen una ventana fascinante para explorar la complejidad de las relaciones de género, el trabajo doméstico y la educación informal en diferentes contextos culturales de la España de otra época.

Referencias bibliográficas

- GUERRERO ELECALDE, Rafael (2023): «Actividades: Las lavanderas». En ORTEGA CHINCHILLA, María José y RUIZ ÁLVAREZ, Raúl (Coord.): *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de Situaciones de Aprendizaje*. Granada: Universidad de Granada, pp. 92-109

ORTEGA CHINCHILLA, María José (2023): «Las lavanderas. La realidad de uno de los trabajos femeninos más duros». En ORTEGA CHINCHILLA, María José y RUIZ ÁLVAREZ, Raúl (Coord.): *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de Situaciones de Aprendizaje*. Granada: Universidad de Granada, pp. 82- 91

SARASÚA, Carmen (2003): «El oficio más molesto, más duro: el trabajo de las lavanderas en la España de los siglos XVIII al XX». *Historia social*, 45, pp. 53-77.

3. VESTIDO DE PRIMERA COMUNIÓN

El vestido que me permitió ser una más por un día

SANTIAGO ESPADA RUIZ¹



Vestido de Primera Comunión.

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

Apenas dormí esa noche contemplándolo, narraba una anciana Anita, y aún recuerdo cada instante como si estuviera sucediendo ahora. Desde que le entregaron el vestido a mi madre me pasé las horas tocándolo y prolongando imaginariamente momentos con él antes de vestirlo porque algo era certero: tendría que devolverlo, sería mío solo unas horas. Era realmente imposible que yo tuviese la oportunidad de recibir mi Primera Comunión con un vestido así y en cambio sucedió, pude ser una más al menos ese día. Lo puedes comprobar si miras las fotografías grupales que nos hicieron, nuestros vestidos eran prácticamente iguales, no podrías identificar quien es la niña rica y quien la pobre, al menos en apariencia. Los estragos sociales de la posguerra estaban latentes en cada rincón de nuestra sociedad. El vestido de comunión eliminaba esa barrera, brindaba la gracia a toda niña de ser todas iguales en un día tan importante y, a mi inmaduro entender, me permitió sentir que era una más ese día a los ojos de la sociedad y de Dios. Fui inmensamente feliz,

¹ Grupo de investigación HUM1030: Vanguardias, últimas tendencias y Patrimonio Artístico. Universidad de Sevilla; seruiz@um.es

lo había deseado tanto que me pareció un sueño. Crecí en una familia muy conservadora cuya realidad estaba plagada de precariedad, donde lo mínimo para vivir iba precedido de mucho esfuerzo. En nuestra cotidianidad y educación, estaba omnipresente la religión y su catecismo. Desde que tengo uso de razón me recuerdo en misa cada domingo y recuerdo el fuerte impacto que ejerció en mí aquellas ceremonias donde tantas niñas vestían como princesas con vestidos de color blanco en ese día tan importante, sin llegar a entender porque mis dos hermanas, en cambio, no. Fui plenamente consciente de la realidad poco tiempo después. Era aplicada en la escuela y, cierto es que, oración que aprendía, suplica que emitía para vestir como una princesa en mi primera comunión. Lloré a cantaros porque no lo pude conservar, pero este vestido significó para mí muchas cosas, pero sobre todo fue el germen de mi profesión y de una enseñanza que legar.

Poco imaginaba esa niña que realmente casi todas esas niñas iban de prestado y que sus hermanas no lo vistieran no era algo excepcional ni marginal. Un vestido de comunión era un verdadero objeto de lujo al alcance de muy pocos. Lo normal es que pasara entre hermanas, o fuese cedido por algún familiar o personas allegadas. En caso contrario, se lucía el mejor indumento que se tuviese, ya que, si bien era obligado comulgar por vez primera, no existía un «vestido oficial». Lo importante era, y sigue siendo, el sacramento en sí, perpetuar la tradición y los valores que toda niña y niño debía aprender y no el indumento.

Sí pudo conservar, en cambio, su vestido de Primera Comunión, Isabel López Calderón tras lucirlo un 14 de mayo de 1960 y algo aún mejor, donarlo al Museo Pedagógico, un gesto de una enorme generosidad al desprenderse de un pedacito de su historia en aras del patrimonio educativo y del conocimiento. Es el vestido que ilustra esta reseña, un vestido también de segunda mano que sería a su vez lucido, cumpliendo ya con la idiosincrasia de esta prenda, por una de sus primas. Un vestido que, en su morfología, diseño, composición y confección, no dista mucho del vestido que vistió Anita y otras muchas. Un vestido de corte princesa de manga larga confeccionado con organza de color blanco, nulo escote, con cuello bebe o Peter Pan y con numerosas jaretas y cenefas bordadas como protagonistas de su decoración. Sobre la cabeza portaba corona de flores y largo velo, y guantes tejidos expresamente para ella tomando su mano como modelo.

El vestido de comunión al igual que la indumentaria infantil es un reflejo de la moda adulta, y en este caso, como en tiempos anteriores, y con simbolismos prácticamente similares, es una miniaturización de los vestidos de novia que estaban en boga en cada momento histórico, al tiempo que una prefiguración de su futuro rol como mujer en la sociedad.

La indumentaria y la moda de cada tiempo histórico, es además uno de los primeros lenguajes de comunicación e identificación social, un producto cultural espejo del contexto social y de las costumbres de una época, la cual es modelada y controlada

por la ideología imperante. Son numerosos los estudios que ponen de manifiesto la significación social y la importancia de la ropa en la vida y en la personalidad humanas cumpliendo propósitos fisiológicos, filosóficos, psicológicos y sociales absolutamente esenciales, así como el poder que la moda, y lo bello y lujoso de ella, ha ejercido en nosotros. Este vestido de Isabel, como diría Da Vinci, forma parte de un todo conectado con todo lo demás que no solo es producto de su tiempo, sino que representa una síntesis perfecta de la educación de las niñas de la época encaminada íntegramente a lograr el ideal de mujer programado, ya desde las aulas, por la iglesia y el estado. Una educación primaria vinculada a un sistema de enseñanza tradicional católico bajo cuyo catecismo se le inculcaban los valores sociales, religiosos y morales esenciales de vida, así como su papel como mujer en una sociedad —esposa madre— vinculada a labores del hogar, y en un país tradicionalmente confesional que alcanzó su máximo auge durante la dictadura, como resultado de su concordato con la Santa Sede, cimentándolo bajo un nacional-catolicismo. Una enseñanza legislada, por la ley de Educación primaria de 17 de Julio de 1945, distinta a la recibida por los niños, e impartidas en escuelas separadas por sexo, que al igual que tiempos anteriores, a excepción de un breve receso durante la Segunda República española, era dirigida y supervisada por la iglesia católica. Y, precisamente la moda y el papel de la mujer en la sociedad de postguerra fueron dos de las cuestiones controladas por el estado y la iglesia. Era una constante su preocupación por codificar el modelo de feminidad, que era insuflado en la escuela por las maestras a las niñas, al tiempo que por las mujeres de su familia, para evitar contrariar las normas de moralidad vigentes. El propio Papa Pío XII afirmaba que «moda y modestia deberían caminar juntas, como dos hermanas». Por tanto, este vestido es en sí mismo una dualidad, pues es un destello de vanguardia y última moda, de la poca que lograba pasar la censura, pero en cambio gestado en un tiempo de retroceso en el avance de los derechos y libertades de la mujer. Teorizaba Oscar Wilde, contrariado por la moda de finales del siglo XIX, que el arte del buen vestir debería enseñarse en las aulas y, salvando las distancias, este vestido es inherente a la historia de la infancia y de la moda infantil pero también inherente al ADN de su educación porque estaban realizados por modistas —pues no existían tiendas de vestidos de comunión como hoy— que eran antiguas alumnas de esa educación primaria especialmente legislada para la mujer que habían recibido en la escuela sus primeras clases de costura y bordado, haciendo de ello su profesión. Fueron ellas, abuelas, madres, tías o vecinas modistas, antaño alumnas de educación religiosa tradicional y digas de un estudio aparte, las mentoras y maestras de célebres modistas y diseñadores de moda, caso de Balenciaga que tuvo a Martina, su madre, como referente. A pesar de ser el vestido de comunión una prenda de lujo, fueron precisamente ellas las que, dentro de su desfavorable contexto social, además de hacer ropa para el resto de la población, dieron forma a los sueños de muchas niñas mediante encajes, tules,

satenes, rasos, organzas, etc., de algodón, nylon o seda inspirándose o reproduciendo las tendencias de las pocas revistas de moda que lograban llegar a España.

Decía Coco Chanel que «Moda es lo que pasa de moda», aforismo que contradice este vestido de Isabel porque su diseño sigue de actualidad bajo la denominación «clásico», aunque con matices bien distintos a los de antaño. Su vestido es un libro abierto de antropología, cargado de historia e historias, que puede evocar tantos y tan distintos recuerdos, emociones y sentimientos como hilos se emplearon en el tisaje de sus tejidos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo y CHAVES VASCONCELOS, M. Celi (2021): «A primeira comunhão entre dois lados do oceano (Brasil e Espanha): imagens arquivadas de educação e religião». *Cuadernos de História da Educação*, 20 (44), pp. 1-22.
- LLODRÀ, J. Miquel, MASCARÓ, Jaume, RIBAS, Neus, PAIRET, Carmina y CASAL-VALLS, Laura (2016): *Vestits per a l'ocasio: la indumentària en els ritus de pas*. Arenys de Mar (Barcelona): Ajuntament d'Arenys de Mar.
- OTERO GONZÁLEZ, Uxía (2021): *Domesticando cuerpos femeninos en el franquismo (1939-1975. La (re)modelación de la feminidad normativa y su encarnación sartorial en la transición de los cincuenta* [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. En línea: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/28220>

4. COCINITA

Cocinitas. Aprender a ser una buena esposa

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ¹



Cocinita.

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

No hace falta remontarse mucho en el tiempo para oír expresiones como «ya estás preparada para casarte» cuando una mujer joven prepara una buena tortilla de patata, por ejemplo. Saber cocinar es una competencia básica para la buena esposa según los cánones antiguos (y no tan antiguos). El juego de las cocinitas tiende a fomentar este tipo de mentalidades antiguas y los estereotipos de género, igual que sucede con el juego de limpieza. Es inevitable preguntarse si las niñas tienen una tendencia natural a un tipo de juegos en los que simulan ser amas de casa y madres o es el conjunto de influencias, educativas, culturales y sociales, las que hacen que elijan jugar a este tipo de juegos.

Numerosos estudios e investigaciones sostienen que la identidad de género se construye socialmente. Esta construcción, desde la cotidianeidad, llega desde los distintos contextos en los que los niños y niñas van aprendiendo de lo que se les enseña de forma directa e indirecta, en casa, en la escuela, en la televisión, etc. Desde el conocimiento del sexo del bebé ya se va condicionando la decoración de la habitación, el color de su ropa o sus primeros juguetes. «Existe una masculinidad y también una feminidad hegemónica [...] la sociedad presiona para que niños y niñas las asuman como propias» (Rodríguez y Torío, 2006: 473).

¹ Universidad Complutense de Madrid; begona.yanez@ucm.es

Desde la educación infantil se identifica esta feminidad hegemónica en la tendencia de las niñas al cuidado y atención del otro. Esto puede verse tanto en afirmaciones procedentes de los discursos docentes como de los propios niños y niñas de primaria, afirmando directamente que el juego de las cocinitas es un juego de niñas y que los hombres solo cocinan cuando están solos (Álvarez, Carrera-Fernández y Cid-Fernández, 2017). Tanto en casa como en la escuela las niñas ven a las mujeres (madres y maestras) ejercer un papel de cuidado que tratan de reproducir para la aprobación por parte de los adultos.

Los catálogos de juguetes y la publicidad condicionan la elección de los juegos por parte de los niños y niñas. Aunque la aparición del código deontológico sobre la publicidad no sexista pretende evitar la reproducción de roles eliminando la aparición de niñas jugando con muñecas o cocinitas, los estudios demuestran que esta tendencia sexista se sigue produciendo, «los juegos tradicionalmente considerados como masculinos son demandados tanto por niños como por niñas, mientras que los juguetes tradicionalmente considerados como femeninos solo son elegidos por las niñas» (Álvarez, Carrera-Fernández y Cid-Fernández, 2017: 330).

Pero ¿es posible acabar con estos dualismos de género? Por el momento vamos a ver qué beneficios tiene jugar a las cocinitas más allá del condicionamiento de identidad de género. En el juego de cocinitas entre niños y niñas se identifican: el descubrimiento del placer de cocinar y comer como un acto divertido y feliz que ayuda al aprendizaje de hábitos en la mesa, la estimulación de la imaginación y la creatividad en el desarrollo de platos, así como el desarrollo de lenguaje, las habilidades sociales y la interacción afectiva (Rodríguez, 2018).

El trabajo por rincones en la educación infantil fomenta el desarrollo de distintas capacidades: «Niños y niñas diferentes pueden desarrollar las mismas capacidades realizando tareas distintas» (Martín y Viera, 2000: 25). El objetivo reside en orientarles, desde la infancia, hacia identidades de género abiertas y un intercambio social con iguales. Mediante el desarrollo del juego sociodramático, en ese trabajo por rincones, se pueden fomentar conductas de cuidado y atención tanto en niños como en niñas. También es importante la educación en casa. Igual que sucede con la observación de la madre o la maestra, los niños que ven a sus padres hacer la comida o realizar labores del hogar suelen imitar y reproducir esa conducta.

En conclusión, no se trata del juguete en sí, sino de todo lo que le rodea (o creamos alrededor de él). Si hay un cambio de contexto, las cocinitas podrían ser un juguete estimulante en lugar de desarrollar estereotipos de género.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Nuria, CARRERA-FERNÁNDEZ, María Victoria y CID-FERNÁNDEZ, Xosé Manuel (2017): «¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes». *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación, Extra* (5), 330-333. En línea: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>
- MARTÍN, Marisa del Carmen y VIERA, Ana María (2000): «La atención a la diversidad en educación infantil. Los rincones». *Aula de innovación educativa*, 90, 25-32. En línea: https://www.altacapacidadescse.org/la_atencion_a_la_diversidad_en_educion.pdf
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen y TORÍO LÓPEZ, Susana. (2006): «El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado». *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487. En línea: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220471A>
- RODRÍGUEZ ROJAS, Nathalie (2018, abril 8): «Cocinitas: ¿Un juego sexista?». *Kamchatka. Magic Toys*. En línea: <https://www.kamchatkatoys.com/blog/cocinitas-un-juego-sexista>

5. PARCHÍS

Los juegos para niños y niñas no existen

INMACULADA VIVAS TESÓN¹



Parchís.

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

Rodeada de hábitos blancos y crucifijos, alicatado a media altura, luces tenues, termómetros, pastillas multicolores, inyecciones y una amalgama de fuertes olores que parecen haberse quedado para siempre en mi pituitaria cayó en mis manos un juego que me permitía evadirme a ratos de mi enfermedad. Tenía tres años de edad y había aprendido a leer durante aquellos interminables días postrada en la cama de aquel viejo hospital obligada a guardar reposo. Deseaba fervientemente que llegara la hora de las visitas para jugar con el familiar que venía a verme y hacerme compañía. No les apetecía jugar, me lo confesaron años después, pero todos hacían lo posible para contentarme.

Para mí las rojas. Me encantaba comerme las fichas que me iba encontrando en el camino hacia la meta y avanzar veinte pasos. Que los otros jugadores se comieran mis fichas no me gustaba tanto. Estoy segura de que fingían no ver mis fichas que tenían a tiro para evitar mi berrinche.

¹ Universidad de Sevilla; ivivas@us.es

Por fin un juego para chicas y chicos. Un juego sin encasillamientos, sin roles ni estereotipos de género. Por fin podía jugar con mis primos y amigos sin que nadie temiera que fuera una machorra, como sucedía cuando jugaba al fútbol, a los Geyperman o a los coches teledirigidos de mis hermanos. Yo, por el mero hecho de ser niña, tenía un camino vital acotado y, por ello, sólo me estaba permitido jugar con las muñecas Nancy, las Barbie y, cómo no, a las cocinitas. El rosa para las niñas y el azul para los niños. Las chicas lloran y los chicos tienen músculos. Tales distinciones, como las que sucederían en la edad adulta, son frutos de **estereotipos** según los cuales las niñas deben ser más dulces, dóciles, ordenadas, cariñosas y predispuestas al cuidado de los demás, mientras que los niños han de ser fuertes, ingeniosos, valientes y dispuestos a prepararse para ser líderes. Así estaba socialmente establecido y aceptado.

Los discursos de género invaden, sin duda, nuestra educación desde los primeros años en la elección de juguetes y juegos. Los juegos de las niñas están dominados por los discursos de lo doméstico, el cuidado y la belleza, y los de los niños vienen determinados por los discursos del poder, la competitividad, la fuerza y la independencia.

En dos mundos lúdicos incomprensiblemente diferenciados e impuestos por absurdos convencionalismos sociales, el parchís era como un soplo de aire fresco pues no pertenecía a ninguno de los dos: todos los jugadores éramos completamente iguales, partíamos de una misma casilla de salida y las reglas a seguir eran, sin ninguna excepción, idénticas. Se trataba de un juego ni masculino ni femenino, no excluyente, desprovisto de prejuicios, competitivo y con las mismas oportunidades para los participantes para llegar a la meta. Había escapado de los patrones de una sociedad de dominación masculina y había logrado librarse de los estereotipos sexistas y tradicionales.

Es innegable que los estereotipos de género se ven reforzados desde la primera infancia por un componente fundamental para el desarrollo de la persona, el juego, el cual es un reflejo de la ideología imperante en un determinado momento histórico porque es la simulación de la realidad subyacente. La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño de 1989 reconoce en su artículo 31 el derecho de los niños y niñas al juego y a las actividades recreativas, fomentando su plena participación en condiciones de igualdad. Por ello, resulta crucial trabajar en eliminar ideas erróneas sobre los géneros desde la niñez. Los juegos para niños y para niñas no existen, porque la fantasía y la imaginación no tienen género.

6. CABALLO DE CARTÓN

Trota, trota caballito. Un juguete para imaginar

SARA GONZÁLEZ GÓMEZ¹



Caballo de cartón.

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

Sea cual sea nuestra generación, todas y todos recordamos perfectamente cuáles fueron nuestros juguetes preferidos; es más, no recordamos sólo los juguetes sino también algunas de las vivencias que generamos en torno a ellos. En el plano de los artefactos y objetos físicos, resulta evidente que son de las pocas cosas que impregnan y penetran unas experiencias personales intensas y, normalmente, cargadas de significatividad.

Cuando pensamos en el caballo de cartón, junto con las muñecas de cartón piedra, quizá estamos evocando dos de los juguetes más arquetípicos, esos que se han ganado un puesto innegable, por excelencia, dentro del patrimonio de los juguetes históricos y de mayor permanencia. Nos referimos a objetos atemporales, claramente estereotipados -muñecas para niñas y caballos para niños-, a través de los cuales se canaliza, en su modo más inmediato, el maravilloso y tantas veces demandado a lo largo de la historia derecho al juego.

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

En el plano histórico, encontramos grandes similitudes en torno a la figura del caballo que se mantienen a través del tiempo, así como una presencia constante del animal, real o fantástico, como objeto lúdico. Eso nos dicen desde el Museo Etnográfico Extremeño (2011), donde además añaden que los animales siempre han tenido mucha atracción en los niños y las niñas. Silvia Alfonso (2016) apunta que el caballito de madera es uno de los juguetes más representados en la iconografía medieval y fue uno de los juegos más populares entre los menores. Sin embargo, será en el siglo XVII cuando empiecen a aparecer en su forma actual. Inspirados en cunas oscilantes, en los antiguos caballos de palo y en los grandes caballos de madera utilizados en las justas ecuestres medievales. El caballo balancín o sobre ruedas se hizo especialmente popular en Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX.

En el caso español, refiriéndose a la industria barcelonesa, el especialista Pere Capellà nos indica que, a caballo entre esos dos siglos, el juguete tiene dos ramas fundamentales: la del cartón amoldado y la de los juguetes de metal. En la primera estaban los caballos de cartón junto a un juguete paradigmático: la muñeca (Pons, 2014). En sus primeras versiones, los caballos de juguete estaban hechos de madera y se cubrían con cuero y piel de becerro. Con la llegada de la revolución industrial, la producción artesanal dio paso a procesos a gran escala y al empleo de materiales como el cartón o el plástico pintado para crear caballos de juguete más accesibles, asequibles y coloridos. En Valencia, cuna de la industria juguetera por excelencia, el caballo fue uno de los juguetes que dio prosperidad a la industria de la comarca.

Sobre estos caballos de cartón, evocados por Machado o presentes en las letras de Joaquín Sabina o Ismael Serrano, jugaron pequeños y pequeñas, en menor medida, de varias generaciones. No todos y todas pudieron tenerlos en propiedad. Algunas niñas y niños, corriendo la mejor de las suertes, los tuvieron cerca en un estudio fotográfico, donde la ecuestre figura quedó inmortalizada a su vera en una imagen de estudio para el recuerdo. Como recordaba Pérez-Reverte (2006), «con imaginación, madera, alambre y latas vacías de conservas se improvisaban los mejores juguetes del mundo. (...) Pero les hablaba del caballo. En esa época, para un crío de cinco años, un caballo de cartón suponía la gloria».

En la Red localizamos algunas fotografías de niñas posando al lado o a lomos del caballo. En ocasiones de feria, especialmente en Andalucía, siempre aparecía un puesto con un caballo de cartón y unos feriantes a la espera del paso de papás con niños y niñas para venderles la ansiada fotografía. Éstos son la mayor parte de recuerdos que hemos podido sondear entre mujeres de diferentes generaciones. No ha sido fácil. Claramente este juguete arrastra una carga estereotipada de género que se dejó sentir durante décadas. No podemos obviar el hecho histórico que ha asociado el género femenino a muñecas y objetos relacionados con el mundo doméstico, mientras que si pensamos en juguetes que se identifican con la masculinidad nombraríamos

juegos de acción, aventura o estrategia. Ramón Pernas (2018), recordando su caballo, decía sentirse «el rey de las praderas, el jinete imbatible galopando las infinitas rutas, los caminos imposibles que nos llevaban a mi precioso alazán y a mí al trote por los fotogramas de las películas soñadas». Sólo algunas niñas pudieron disfrutar de un caballito en casa, normalmente aquellas que tenían hermanos varones mayores. Asimismo, todas ellas reconocen que se trataba de un juguete destinado a una minoría selecta con posibilidades económicas o un bien heredado que pasaba de generación en generación. Así lo recuerda uno de nuestros testimonios que nos comenta que, un día, su abuela le regaló un caballo de cartón piedra que había encontrado en un mercadillo. El caballo, aunque desgastado, era su tesoro más preciado. Ella le puso el nombre de Estrella y le contaba todos sus secretos. Montada en Estrella, viajaba a mundos fantásticos y lejanos, cabalgando por praderas imaginarias en las que podía ser libre y feliz.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRADOR (2011): «Un caballo de cartón, pieza del Mes enero 2011». *Museo Etnográfico Extremeño*. En línea: <https://museodeolivenza.com/caballodecarton-piezadelmes-enero2011/>
- ALFONSO CABRERA, Silvia (2016): «Juegos y juguetes infantiles en el arte medieval». *Revista Digital de Iconografía Medieval*, vol. VIII, n.º 15, 51-65.
- PERNAS, Ramón (2018): Opinión. «Mi caballo de cartón». *La Voz de Galicia* (22/12/2018).
- PÉREZ-REVERTE, Arturo (2006): «El caballo de cartón». *XL Semanal* (08/1/2006). En línea: <https://www.perezreverte.com/articulo/patentes-corso/76/el-caballo-de-carton/>
- PONS, Pere Antoni (2014): Entrevista. Pere Capellà Simó: «La juguina indica la importància que s'atorga a la infantesa». *AraBalears* (06/01/2014). En línea: https://www.arabalears.cat/balears/pere-capella-simo-importancia-infantesa_1_2176884.amp.html

7. ABANICOS

El lenguaje insinuado

CARMEN DE LA MATA AGUDO¹



Abanicos.

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

Atesora el poder acumulado de su larga historia, del tiempo inmemorable y de las culturas a las que ha abanicado (egipcia, babilónica, persa, griega, romana). Los registros explican que surge en Corea, China y Japón como instrumento plegable, similar a como lo conocemos hoy. Con anterioridad, alrededor del siglo X, se tiene evidencia de la existencia de los denominados flabelos rematados por plumas que se unían a un palo largo. Este instrumento, que sirvió para espantar insectos y con el que golpear o agitar el aire mediante movimientos de muñeca para promover una pequeña corriente que permite refrescarse, viajó desde el continente asiático al resto del mundo y se asentó en las diferentes partes del globo para aminorar el calor en las zonas cálidas, acompañar los estilismos de mujeres y hombres y servir como pieza de decoración o como objeto de recuerdo (Padilla, 2021; Sadurní, 2021).

¹ Universidad de Córdoba; mozmaagm@uco.es

Tan utilizado y desconocido, al menos en cuanto a cómo se denominan los elementos que lo componen; los más ilustrativos son «el país» y «el varillaje» que se confeccionan en distintos materiales, según la época, el origen de la pieza o la función a la que se destine el abanico. *El país* es la tela o el papel que se pega al varillaje de modo que pueda plegarse y extenderse para abrir y cerrar. A veces, su ribete exterior se adorna con «puntilla» para realizar una pieza de exhibición. El país se pinta, tinta o incluso borda con motivos llamativos que pueden representar desde escenas costumbristas (con personajes, pájaros o flores) a eslóganes reivindicativos. *El varillaje* es el conjunto de tiras iguales que se pintan, lacan o perforan y que pueden ser de distintos materiales; madera, bambú, plástico y que permiten la rigidez y flexibilidad necesarias para su fin.

Su magnetismo también se explica a través del simbólico social, a través del aleteo compartido. En Andalucía, lo sentimos de una manera especial porque nos trae el fresco, la comunicación y es parte de nuestro folclore. Nos recuerda a la verbena y a la charanga, y al trabajo de sol a sol. El abanico nos lleva al patio de vecinos y a las fresas que cuelgan de sus paredes junto a los geranios, a la silla de enea, a mi abuela Antonia, a las viejas de nuestra vida a su sabiduría y paciencia. El abanico es parte de ese espacio de confianza, de conocimientos compartidos, de experiencias y apoyo mutuo. Todas cosas que son muy del Sur y de sus mujeres. El abanico sigue siendo lo que fue, una manera de expresarse, a golpe de pecho se expresan la alegría, el enfado y la rabia disimulada. En otro tiempo el amor o el deseo para aquellas a las que se les negó la voz y la capacidad para decidir sobre su destino amoroso. Abanicarse lentamente, abrir y cerrar rápidamente, cubrirse la boca por el revés o por el anverso, eran códigos que utilizaban las mujeres para relacionarse en el amor y el cortejo. El abanico, varita mágica, cantaba Lolita Sevilla: *En el parque peregrino de la Alhambra/ Las mujeres se detienen a mirar/ Y en el fino encaje de su varillaje/ Al hombre lo consiguen atrapar.*

Pobres arrebatados, pobres todas.

El abanico enamora, puede serlo todo, extravagante, ordinario, costumbrista, rebelde, nostálgico, con él se señala, se dirige, se reprende. El abanico da un poder invisible, el de la palabra insinuada.



El vendedor de abanicos. Óleo por John Bagnold Burgess. 1897.

Referencias bibliográficas

- PADILLA MONGE, Jose Manuel. (2021): «El abanico. Un lujo entre las manos». Sevilla: Padilla Libros. En línea: <https://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/160768>
- SADURNÍ, Juan Manuel (30 de julio de 2021): «El abanico un instrumento para comunicarse y combatir el calor». *Objetos tradicionales*. En línea: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/abanico-instrumento-para-combatir-calor-y-para-comunicarse_17062

8. SILBATO

09:00 de la mañana, clase de gimnasia

ELENA LÓPEZ GIL¹



Silbato.

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

Un silbato, o pito, o chifla es un instrumento pequeño y hueco que se hace de diferentes modos y de diversas materias, quizá los de plástico y metal sean los más conocidos, y que produce un sonido agudo, un silbido, cuando se sopla en él con fuerza.

¡Piiii! ¡Piiii! ¡Piiii! El silbato suena sin descanso. Poco a poco los niños y las niñas íbamos saliendo del vestuario ¡Qué frío hace! Tiritando, nos apretujábamos en un intento de darnos calor unos a otros. La clase de gimnasia comenzaba siempre fuera del colegio, primero teníamos que correr por el campo, profesores y alumnos nos curtimos al aire libre, soportamos cero grados en invierno con los charcos helados aún y la hierba cubierto de escarcha. Durante los meses próximos al verano, si la clase de gimnasia tocaba a las tres de la tarde, soportábamos altas temperaturas y pasábamos mucho calor.

Aunque en esos días de buen tiempo la cosa pintaba mejor al inicio de la clase, el regreso, corriendo al sol, era asfixiante, no había una sola sombra y corríamos sin ganas, aunque queríamos llegar cuanto antes al edificio del colegio, a la sombra, a

¹ Museógrafa. AMMA; elena@asoc-amma.org

beber agua. ¡Piiii! Piiii! Piiii! El sonido del silbato nos perseguía sin descanso hasta que entrábamos, de nuevo, al gimnasio.

Con ocho años los alumnos comenzábamos la clase de gimnasia, de Educación Física según constaba en nuestro boletín de notas. Su horario era de dos horas cada día, lo que significa una gran diferencia con el resto de los colegios, que habitualmente tenían dos horas a la semana.

En mis primeros años de gimnasia gran parte de las clases se dedicaban al «Campo a través». Muchos antiguos alumnos recordamos cómo el colegio no estaba cerrado, no había vallas, apenas había coches por la zona y no existía ningún tipo de construcción cercana, alguna casa semiderruida durante la guerra o un pequeño chalet a lo lejos y poco más. Teníamos todos los alrededores para nosotros. Nuestro límite era la valla del Pardo: «valla, depósito (de El Pardo), tobogán», frase que indicaba el recorrido a realizar y comenzábamos a correr ¡Piiii! Piiii! Piiii! El silbato marcaba el ritmo y nosotros corríamos por el campo, niños y niñas, de diferentes edades, nos adelantábamos, nos empujábamos y seguíamos adelante.

El uniforme deportivo, el famoso equipo de gimnasia, que durante muchos años para las chicas consistió en camisa y pololo de rayas rojas y blancas, falda blanca de tablas con un cinturón rojo elástico y zapatillas blancas, se hacían en las casas. Cada familia elaboraba el de sus hijas con la tela que mejor le parecía, las rayas eran más o menos anchas y el color rojo admitía todos los matices y la forma de cada una de las prendas venía dada por la pericia de la costurera que lo cosía. El de los chicos era mucho más sencillo y uniformaba a los alumnos de verdad: un pantalón corto, blanco. Estos uniformes se cuidaban mucho y pasaban de unos hermanos a otros, en caso de no perderlo durante el curso, a pesar de llevar el nombre bordado o escrito con rotulador.

La Educación Física, dentro de la línea pedagógica marcada por el colegio Estudio, proviene de los fundamentos ideológicos educativos desarrollados por la Institución Libre de Enseñanza, que incluían a la Educación Física como parte importante de la educación general y escolar, como un fin fundamental para el buen desarrollo integral y armónico del alumno, a través del cual se podían inculcar hábitos de vida saludables.

Esta presencia de la Educación Física en los programas escolares fue, y creo que sigue siendo, absolutamente vanguardista. En la propuesta de la Institución Libre de Enseñanza sobre la educación integral, era considerada como un medio eficaz para desarrollar todas las dimensiones del ser humano. En el colegio nos inculcaban desde muy pequeños que procedíamos de la Institución Libre de Enseñanza, que para nosotros, alumnos de una larga tradición liberal, la gimnasia y el deporte eran parte muy importante de la formación. Se entendía la Educación Física como un fin fundamental para el buen desarrollo del alumno, a través del cual se inculcan hábitos de vida saludables.

Además de las carreras, las clases de gimnasia femeninas se impartían siempre con ritmo, marcando los ejercicios con un pandero, con palmadas o un silbato, más de prisa o más despacio, según fuera el ejercicio. Y aunque teníamos bastantes profesoras y profesores, con estilos muy distintos para afrontar la asignatura, unos más severos que otros, todos y cada uno de ellos manejaban el silbato con una pericia extraordinaria. A través del pitido sabíamos si nos estaban regañando, si teníamos que ir más rápido o si por el contrario estaban contentos con lo que hacíamos.

Los gimnasios, el propio edificio del colegio y los alrededores, servían para nuevas actividades que los profesores proponían, con el fin de motivarnos y romper con la rutina de todos los días

Bajábamos corriendo por las escaleras, con la bolsa del equipo de gimnasia en la mano, a veces nos dábamos golpes con ellas o nos las tirábamos unos a otros hasta que llegábamos a los vestuarios y ya entonces el sonido del silbato avisaba de que teníamos escasos minutos para cambiarnos y correr al gimnasio ¡Piiii! Piiii! Piiii! «¡La clase va a comenzar! ¡Todos en fila! ¡Por orden de estatura!»». Regresábamos a las aulas más tranquilos, subiendo las escaleras casi con desgana, cansados, contentos y creo que con ganas de que llegara la tarde para tener la segunda hora de educación física en la que aprendíamos a jugar al baloncesto, al balonvolea, entrenábamos atletismo y, en algún momento, nos aficionamos al baseball, creamos dos equipos y pasamos muchas tardes jugando en un descampado cercano.

Aunque chicos y chicas cursaban esta asignatura por separado y la estructura de las clases era diferente, salíamos a correr todos juntos. El señor Hernández, Paco Hernández, corría detrás nuestro tocando el silbato para que no perdiéramos el ritmo. Había que ser muy dura para aguantar las carreras, los relevos que a veces compartíamos también con los chicos, los saltos a lo largo del plinton o en la mesa alemana, la subida a la primera planta del colegio para saltar desde la terraza al jardín, siempre con el silbato cerca ¡Piiii! Piiii! Piiii! Hay que saltar sin miedo, que si un día hay un incendio ... y saltábamos, pero con mucho miedo.

Aun así, tengo muy buenos recuerdos de las clases de gimnasia y la afición por el deporte me ha acompañado desde entonces, es muy necesario fomentar la práctica de la Educación Física, además de concienciar sobre los efectos beneficiosos que ésta tiene para la salud y para una mejor calidad de vida.

Pasados muchos años desde aquellos 60 y 70 que estuve en el colegio, compruebo con sorpresa, que poco se ha avanzado en cuanto al número de horas de actividad física en muchos, quizás demasiados, centros escolares que siguen con esas dos horas semanales de educación física y el colegio Estudio continúa destacando en su apuesta decidida por formar alumnos.

Muchos antiguos alumnos, que por circunstancias no hemos llevado a nuestros hijos a Estudio creo que hemos sabido transmitirles la esencia del colegio y el amor por



Campo a través. Colegio Estudio. Madrid.

el deporte, la gimnasia y la vida saludable. Hace no mucho hablando con mis compañeros de entonces, les enseñaba fotografías de mis hijos haciendo deporte o saliendo a correr en pantalón corto por Madrid durante la borrasca Filomena y alguno de ellos afirmaba, con las imágenes en la mano ¡Cómo se nota los niños del colegio Estudio!

¡Piii! Piii! Piii!

9. ESCAPULARIO

El escapulario: mucho más que un objeto

ISABEL ORELLANA VILCHES¹



Escapulario Apostolado de la Oración.
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Hablar de este objeto requiere entrar en la antropología cultural de la religión y también recordar que no puede relegarse a épocas pasadas. Ciertamente tuvo un peso significativo en la España de las primeras décadas del siglo xx, que fue consagrada a María en 1954 como lo había sido al Sagrado Corazón de Jesús en 1919. Y ello se produjo en medio de una sociedad que en su mayoría se declaraba creyente y practicante, con lo cual el escapulario alcanzó una relevancia que en la actualidad no posee por muchas razones cuyo análisis nos llevaría por vericuetos impropios de una reseña. Pero ello no significa su desaparición, como como ha sucedido con otros objetos que ahora son raras piezas exclusivamente museísticas.

El escapulario, como signo de devoción eminentemente mariana, aunque está dedicado también al Sagrado Corazón de Jesús, prosigue vigente y se actualiza en el devenir de muchas personas que o bien lo portan de forma privada, o lo hacen

¹ Fundación Fernando Rielo

públicamente al participar en actos cuyos miembros lo han adoptado como signo de pertenencia a un determinado grupo que comparte una misma afinidad dentro de una Hermandad, o de ciertas congregaciones católicas, donde el escapulario forma parte del hábito que visten.

El origen y la historia del escapulario es ilustrativa del impacto de la fe de los pueblos que durante siglos se mantuvo viva y ha permitido también que este objeto sobreviva hasta el presente. El estudio muestra la cantidad de advocaciones a María que se han plasmado en los minúsculos trocitos de lana respunteados con el color de un pequeño cordón que permite colgarlo al cuello (aunque algunas personas lo sujetaban a una prenda interior con un imperdible) que fueron los escapularios que masivamente se difundieron en España durante parte del siglo pasado. En su mayoría dedicados a la Virgen del Carmen porque fue al carmelita san Simón Stock en el siglo XIII a quien Ella se lo entregó, y los carmelitas sus máximos difusores. Otros escapularios, de mayor tamaño y otra hechura, como el que aquí se ha seleccionado y que está dedicado al Apostolado de la oración, tiene la efigie del Sagrado Corazón de Jesús, y es el emblema que dio en Francia el fundador de este movimiento con el que se promueve su devoción. Cualquiera puede abundar en su historia con los medios que pone a nuestro alcance la tecnología.

Pero lo que cabe destacar de todo escapulario, con independencia de la imagen que se haya elegido para encabezarlo según los fines o ideario de las agrupaciones o devociones particulares —aparte de que todos constan de dos piezas, una en cada extremo— es la fe que muchas personas han depositado al elegirlo creyendo verdaderamente en su protección. Podrá tomarse como superstición, o idea sin fundamento, pero numerosos combatientes de la Guerra Civil española llevaban sobre su pecho lo que se denominó «detente bala», un escapulario bien de metal o de tela con la efigie del Sagrado Corazón de Jesús que, por supuesto, no sirvió para evitar la muerte de muchos, pero que les mantuvo esperanzados en medio del terrible fragor de la batalla. Vivieron inmersos en la barbarie convencidos de que estaban siendo sostenidos por Él.

La íntima convicción de que hay algo más tras el paso por este mundo es compartida por infinidad de personas de todos los siglos porque obedece a la propia constitución humana de un ser espiritual con un cuerpo y una psique, cuyo espíritu ha sido creado por un ser superior; no por una materia orgánica. Y eso abre a la persona al infinito y a la trascendencia. Muere lo material, pero no lo espiritual. Este es el trasfondo de quien, con auténtica devoción, eligió llevar un escapulario por medio del cual, aunque no sólo, se estaba encomendando a María o al Sagrado Corazón de Jesús.

Trazos de patrimonio y educación

MANUELA GARCÍA LIRIO¹



Cuaderno de Arte.

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

Desde muy pequeña tuve la suerte de poseer ciertas dotes para el dibujo artístico, una disciplina que marcó desde bien temprano mi itinerario académico hacia la Universidad, lo que finalmente me condujo a estudiar la Licenciatura en Bellas Artes y posteriormente la Licenciatura en Historia del Arte.

La facilidad que tenía por el dibujo y el buen hacer me convirtió en la «artista» de la clase, la alumna más popular en materia artística y la ayudante de la maestra y profesora en etapa primaria y secundaria respectivamente para elaborar materiales que decorarían el aula, incluso la líder del grupo para elaborar y competir en el Certamen de Carteles de la Semana Cultural del Centro.

En mi entorno familiar siempre fui la creativa de las hermanas y única autora de todos los trabajos que salían de casa para el colegio.

¹ Universidad de Granada; magali@ugr.es

Evidentemente mi asignatura favorita siempre fue plástica, después, durante la Educación Secundaria fue Educación Plástica Visual (EPV) y siempre utilizaba este tipo de recursos para decorar las portadas de mis libretas y archivadores, independientemente de la asignatura que fuese.

Desafortunadamente, con la llegada de las tecnologías, este tipo de prácticas han sido sustituidas por programas informáticos como *InDesing* o *Canva*, aunque no han desaparecido del todo, pues el *lettering* está de moda, recientemente ha regresado la escritura manual a la industria del diseño.

En el campo artístico profesional de las Bellas Artes, los artistas ya no presentan su block de dibujos sino el portafolio del artífice. En este sentido, el cuaderno de arte podemos considerarlo como el precedente al libro de artista, el portafolio, perfil en redes o incluso cuaderno de bocetos (*sketchbook*), entendido este último como un diario personal que contiene diseños, dibujos rápidos, notas y reflexiones escritas, mapas conceptuales, fotos, folletos de exposiciones, experimentos con diferentes medios, análisis de escritos de obras de arte, lluvia de ideas, así como ideas o experimentos más elaborados.

El concepto de los primeros Livres d'Artiste fue el resultado de tres influencias decisivas: la del editor Henry Floury que comisionó las ilustraciones de *Histoires naturelles* (1898) de Toulouse Lautrec; y la de los grandes marchands franceses, que más tarde se convirtieron en editores, Ambroise Vollard y Daniel Henry Kahnweiler. (Cespo, 2010:14)

Si hay algún objeto que defina el ajuar escolar, ese es el cuaderno de arte, un artefacto que reúne los trabajos más valiosos para un niño o niña durante su etapa escolar, un diario en el que se refleja de manera ilustrativa cada una de las actividades que desarrolla en el aula, en concreto con la disciplina artística.

Mi madre me cuenta que en su generación, la disciplina artística estaba muy vinculada con las labores de punto de cruz y el bordado. Todas estas fichas que hacían con distintos tipos de punto y cenefas, eran recopiladas en formato de cuaderno a modo de muestrario.

En definitiva, el cuaderno de arte entendido como una herramienta de trabajo en la etapa escolar, se ha convertido a día de hoy en un documento que marca la identidad del estudiante, sus dotes artísticas y una generación específica que muestra a través del trazo y la aguja los conocimientos adquiridos en una etapa esencial para la educación. Sin duda, los cuadernos escolares son un patrimonio singular, como así lo definen Martínez y Masip (2020: 34).

Referencias bibliográficas

CRESPO MARTÍN, Bibiana (2010): «El libro-arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del libro-arte». *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 9-26.

MARTÍNEZ ALFARO, Encarnación y MASIP HIDALGO, Carmen (2020): «Los cuadernos escolares, un patrimonio singular». *Cátedras y gabinetes: Revista de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos*, 5, 34-41.

11. MANUALIDADES «DÍA DE LA MADRE»

Un regalo para el día de esa madre que nunca se cansa de esperar

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ¹



Manualidades. «Día de la Madre».

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

Cuántas veces siendo niño te recé.
Con mis besos, te decía que te amaba.
Poco a poco, con el tiempo, alejándome de ti.
Por caminos que se alejan, me perdí (...).
Y al rezarte puedo comprender.
Que una madre no se cansa de esperar.
Cesáreo Gabarain (1936-1991).

La tradición de celebrar el Día de la Madre no tiene su origen precisamente en la época contemporánea; sino que por el contrario, ya en las civilizaciones antiguas se rendía devoto culto a la figura materna. En la Antigua Grecia, por ejemplo, Rea no

¹ Universidad de Sevilla; pabloalvarez@us.es

solo era la diosa de la fertilidad y la maternidad, sino que fue considerada la madre de la humanidad, al haber parido a Hestia, Hades, Deméter, Poseidón, Hera y Zeus. En el caso de Egipto, por ejemplo, se honraba a Isis, la Gran diosa madre; y en cuanto a Roma, se homenajeaba a Cibele, diosa de la tierra (Vacas, 2024).

Si bien el Día de la Madre es una festividad internacional notablemente reconocida, no deja de ser cierto que cada país lo celebra en fechas diferentes. El Día de la Madre se celebró por primera vez en España en Madrid el 4 de octubre de 1926, cuando se optó por darle flores a los niños/as para que las regalaran a sus mamás, sobre la base de enseñarles a respetar no solo a las suyas, sino también a las de los demás y a todas las mujeres, por regla general. Esto tiene su base en el papel que desarrolló el funcionario de Correos, Julio Menéndez García, que planteó en 1925 una iniciativa consistente en dedicar un día en exclusividad a exaltar el amor a la Madre. Enmarcada en lo que se denominó la «Semana de la Bondad», se optó por reservar un día especial dedicado a homenajear a las madres mediante ofrenda floral. Desde este momento, la celebración fue adquiriendo un notable protagonismo, hasta que una década después, en 1936, el Ayuntamiento de Breña Baja (Islas Canarias), instituyó oficialmente el Día de la Madre en nuestro país el tercer domingo de mayo (García Jiménez, 2020).

Al terminar la Guerra Civil, con la dictadura de Franco y por mediación de la Iglesia, comenzó a celebrarse el homenaje a las madres en toda España el 8 de diciembre, coincidiendo con la fiesta de la Inmaculada Concepción de María, nacida libre de pecado y culpa según la tradición católica. Fue ya en 1965 cuando se fijó definitivamente la fecha del primer domingo de mayo, ligada en este caso también a cuestiones de índole comercial. El catolicismo reconoce el mes de mayo como el mes de la Virgen María, mes de las flores, y en nuestro país —como en el resto—, se aprovecha esta festividad para expresar gratitud y afecto a las madres; esas mujeres indispensables en nuestras vidas; esas que nos dieron a luz bajo fuertes dolores de parto; esas que nos sirven sin condiciones; esas que no ponen precio al tiempo que nos dedican; esas que nos aman para siempre sin intereses fingidos; que nos escuchan a cualquier hora del día; que nos protegen, median e interceden por nosotros cada vez que lo necesitamos; esas que perdonan hasta 70 veces 7; esas de las que nos enamoramos sin límites; esas que nos acompañan hasta en la cartera en una foto; esas que elevan al infinito el significado de un beso o un abrazo; esas que nunca mueren del todo aunque se vayan precipitadamente de esta vida.

Para conmemorar tan emotivo día, en las escuelas españolas de educación infantil y primaria, ha sido y es tradición sin igual la de que niños y niñas realicen trabajos manuales en clases de Educación Artística, con la intención de convertirlos en presentes para regalar a las madres. Una tarjeta de felicitación, una composición artística, un collage, un dibujo, una flor de papel, un poema. Cualquier manualidad resulta válida



La Esfera (9 de octubre de 1926). Semana de Bondad. Ofrenda a las Madres. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

en este caso para desde la escuela participar activamente en la transmisión de unos valores que sigan contribuyendo a crear una sociedad mejor. Si bien durante mucho tiempo los niños hacían para este día un tipo de manualidad, y las niñas otro distinto, hoy parece que estamos en la senda de querer entender que estos trabajos manuales no tienen ni sexo, ni género.

Y sí, hoy puede ocurrir en la escuela —como ayer—, que algún niño/a no cuente con la posibilidad de tener a una madre a su lado; pero en cualquier caso, siempre habrá un referente familiar al que el primer domingo de mayo, se le pueda expresar mediante un regalo escolar un amor y afecto infinito (Hernández Dopico, 2023). En mi caso, y ahora que mi madre —como Marcos—, se ha marchado para no volver, cuesta asumir que el tren de mis mañanas llega cada día sin ella. Pero, porque una madre no se cansa de esperar, confío en que allá me encontraré algún día con ella para fundirme eternamente en ese ansiado abrazo maternal, al que podré corresponder con mis mejores flores de papel couché cortadas del jardín de mi mayo vital.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA JIMÉNEZ, Antonio (2020): «El Día de la Madre empezó a celebrarse en España para fomentar en los niños el respeto a las mujeres». *Blog de la Biblioteca Nacional de España*, (20 de mayo). En línea: <https://www.bne.es/es/blog/blog-bne/el-dia-de-la-madre-empezo-celebrarse-en-espana-para-fomentar-en-los-ninos-el-respeto-las-mujeres>
- HERNÁNDEZ DOPICO, Pilu (2023): «El día de la madre en los centros educativos: Tradición o exclusión». *Esdiario*, (30 de abril). En línea: <https://www.esdiario.com/valencia/580844148/el-dia-de-la-madre-en-los-centros-educativos-tradicion-o-exclusion.html>
- VACAS, Constanza (2024): «¿Por qué el Día de la Madre no se celebra el mismo día en todo el mundo?». *Historia. National Geographic*, (3 de mayo). En línea: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/por-que-se-celebra-dia-madre-mayo_19525

12. FOFITO

Fofito (los payasos de la tele)

ADOLFO GANDARILLAS CORDERO¹



«Fofito». Los payasos de la tele.

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

«Fofito» fue uno de los míticos payasos de la televisión española. Miembro de la familia «Aragón», saga circense creadora del grupo mundialmente conocido como «Los Payasos de la Tele» (Gaby, Fofó y Miliki.)

En 1972, estrenaron el programa «El gran circo de TVE» que sustituyó a «Los Chirripitifláuticos» convirtiéndose en un fenómeno mediático que se prolongaría hasta el año 1983.

Su éxito les haría objeto de mitificación en juguetes, como este muñeco autómatas y cantarín, que exponemos, y les elevó al grado de ídolos de varias generaciones de españoles.

Más allá del inolvidable «¿Cómo están ustedes?», al que un público infantil mixto respondía enfervorecido: «¡¡¡Bieeeeeennnnnn...!!!», estos payasos consiguieron triunfar con sus microhistorias y especialmente, con sus canciones.

¹ Universidad Internacional de la Rioja; adolfo.gandarillascordero@unir.net

Promovieron un proyecto circense absolutamente integrador y fueron pioneros usando el lenguaje inclusivo, arengando por igual a «niños» y «niñas». Se puede afirmar que ellos atribuyeron a las niñas y mujeres de la época criterios igualitarios que en la actualidad son ya indiscutibles.

En su elenco de canciones exitosas destacan: «Hola Don Pepito», «Había una vez un circo», «El auto nuevo», «La gallina Turuleca», o el famoso «Feliz en tu día». Sin embargo, las niñas, y con ellas el mundo femenino, adquirieron un notable protagonismo con dos de los temas más emblemáticos de su discografía.

«Susanita», compuesta por el maestro Rafael Pérez Botija, se ha convertido en el «número 1» de sus éxitos.

El tema cuenta la historia de un pequeño ratón al que se le asignan cualidades humanas. Este entrañable roedor tiene diversas aficiones y si bien, el carácter femenino de la canción solo es referido cuando se nombra a Susanita, debe entenderse que, por ser su protectora, es ella la que alienta la actividad humanizada de su ratón. En él, no sólo fomenta el baile, también el fútbol (deporte nada femenino por la época y que ya nuestros Payasos integraban con la infancia femenina), pero no sólo eso, igualmente, pasiones culturales como el cine y el teatro, e incluso, una dedicación intelectual también lejana al mundo femenino español de aquellas décadas. El ajedrez, juego que el famoso ratón no se conformaba con practicar, sino en el que pretendía llegar a ser un gran campeón.

De la simple tutorización de Susanita y la contextualización del relato puede deducirse, no sólo el protagonismo que los payasos dieron a la niña (que no a un niño), sino a las capacidades y sensibilidades adecuadas que atribuían a la mujer, para cuidar y proteger, pero también para instruir de forma holística en deportes, cultura e intelectualidad.

Con ello, se adelantaban a su tiempo y conformaban a «Susana» con valores de una destacada maestra del siglo XXI.

La otra canción relevante para la mujer, «Los días de la semana», se ha prestado, sin embargo, a opuestas visiones con su relectura reciente, cosechando opiniones comprensivas (Terán, 2022) e incluso campañas publicitarias de detergentes promoviendo la adaptación de la canción (El País, 2021).

La letra de la conocida pieza comenzaba... «Lunes antes de almorzar, una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que planchar. Así planchaba, así así...».

Esta situación se repetía cada día de la semana, atribuyendo una labor doméstica distinta a la pequeña cada vez que se acercaba el momento de su tiempo libre.

Asumiendo la trayectoria de su compositor, Emilio Aragón (Miliki), deberíamos recurrir, en justicia, a la lectura más plausible.

El tema expone una situación extemporánea. La mujer de aquellos años no era representada por la suerte de «Cenicienta» que protagonizaba la canción. Muy al

contrario, la composición puede entenderse como una reivindicación social en favor de la mujer, denunciando, en el final de la dictadura franquista, las actividades que tradicionalmente, se atribuían al mundo femenino.

Prueba de ello puede ser el continuo apoyo que prestó su autor a la carrera profesional de su hija Rita Irasema con la que compartió programas hasta su retirada del mundo televisivo.

Igualmente, en 1999, con motivo del homenaje que Miliki dedicaba a su audiencia de siempre mediante el disco «A mis niños de 30 años», reescribía la canción sustituyendo las palabras «una niña» por «un marido» y apostaba en el resto de la letra por el igualitario desempeño de ambos géneros en las tareas domésticas del hogar.

Miliki propuso esta nueva versión musical cuando el feminismo todavía no ostentaba los niveles de seguimiento y apoyo de los que disfruta en la actualidad. Por ello, debe reconocerse que los payasos Aragón auspiciaron desde siempre la igualdad de género y el apoyo a la mujer, adelantándose a su tiempo.

La realidad, es que en el Ecuador del año 2024 la mayoría de las mujeres de las generaciones que tuvieron a «Los Payasos de la Tele» como iconos de su infancia, les recuerdan con enorme cariño y como referencias de una infancia en la que ellos repartían risas, historias y canciones de manera equitativa y divertida entre niños y niñas destacando los valores humanos por encima de cualquier distinción de género, raza o religión.

Referencias bibliográficas

- GÁMEZ DE SEGURA, Ángel Julio (1974): *Aventuras de Gaby, Fofó y Miliki con Fofito. Volumen 2* de Colección Ediclas. Serie Turquesa. Publicaciones Fher.
- SILVA DE, Josefina (1975): *Gaby, Fofó y Miliki, Historia de una familia de circo*. Editorial Plaza & Janes.
- TERÁN, Borja (2022): «La canción más ¿machista? de los payasos de la tele». En: 20 Minutos 16/01/22. En línea: <https://www.20minutos.es/opinion/la-cancion-mas-machista-de-los-payasos-de-la-tele-20220116-4935902/>
- EL PAÍS (17/2/21): «La niña que los lunes tenía que planchar se rebela. Ariel lanza una campaña para reescribir con valores igualitarios la famosa canción de los Payasos de la Tele». En línea: <https://elpais.com/sociedad/2021-02-17/la-nina-que-los-lunes-tenia-que-planchar-se-rebela.html#>

13. ROMPECABEZAS

Construir escenas en juegos y en la vida real

ESTRELLA FERNÁNDEZ JIMÉNEZ¹



Rompecabezas. siglo XIX.

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

«Rompecabezas». Seguramente en nuestro hipersensible siglo XXI un juguete que se llame «rompecabezas» puede herir sensibilidades puesto que aquello de la metáfora, el símil y cualquier figura retórica, son cada vez más desconocidas. Con este apelativo no vendería e incluso podría hasta ser retirado del mercado. Es más «pacífico» llamarlo «puzzle». Que por cierto, este anglicismo proveniente de la palabra inglesa «puzzle». Es un anglicismo españolizado, puesto que la manera en la que se pronuncia «puzzle» es «pasel» y no puzle, pero «this is Spain».

Este juguete como todos los mostrados en esta exposición virtual, nos teletransporta a la época en la que el mayor de nuestros problemas era solucionar el puzle. Ahora ¿con cuántas cosas más nos rompemos, muchas de las veces de manera innecesaria, la cabeza?

¹ Universidad de Sevilla; estrellaffj@us.es

Este juego, aparte de desarrollar las habilidades psicomotrices, agudizaba el análisis visual y tridimensional. Nos enseñaba a que un cubo tiene seis caras, seis escenas, seis mundos posibles. Con estas piezas también se podía jugar a crear escenas que no eran las correspondientes al dibujo: poner cabezas o piernas de escenas diferentes. Por otro lado, al ser cubos, si el niño o la niña ya estaban cansados de jugar a realizar los puzzles, siempre podía ponerse a hacer construcciones a modo de pequeños ladrillos.

Este juguete, en principio, estaba y está destinado tanto a niñas como a niños. Las escenas representadas en el siglo XIX eran, ante todo, bucólicas. Escenas en las que lo varones cazaban, jugaban, montaban a caballo, pescaban, conducían, y las niñas miraban cómo se realizaban esas tareas o como mucho, colaboraban en el juego siempre ayudándolos a ellos. Por ejemplo, en una escena en la playa jugando con la arena el niño es quien sube a la cima de la montaña coronándola con una bandera. Los niños reproducían esas escenas de manera literal, puesto que de eso se trata un rompecabezas: algo que está desordenado hay que ordenarlo. En este caso con el «orden establecido» de los hombres realizando tareas laborales y de ocio, y las mujeres y niñas limitadas al mantenimiento del hogar y como subalternas de los hombres, o simplemente, viendo cómo hacían esas actividades. Sí es cierto que en ocasiones se representaban a mujeres y niñas realizando algún oficio, como puede ser el de vendedoras ambulantes, pero siempre con un prestigio inferior al de los hombres.

Con el tiempo, las piezas de este juego, en origen de madera litografiada, pasaron a ser de otros materiales como el plástico. Llegaron otras escenas más fantasiosas como por ejemplo personajes de dibujos animados tipo cómic, como ya ocurría a finales del siglo XX. Como cualquier creación cultural hay que analizarla teniendo en consideración los patrones de comportamiento establecidos. Actualmente encontramos puzzles de múltiples temas, incluso puzzles personalizados con fotos de cualquier persona, animal o cosa y con escenas sin roles de géneros marcados.

Por suerte, la sociedad cambia y ya a las niñas y niños no se les coarta en la elección de juegos favoritos. Afortunadamente, no todos los progenitores han seguido lo establecido en la época, y esas pioneras y pioneros que han roto barreras en muchas ocasiones, se lo deben a madres/padres que les han dejado desarrollarse, primero en lo que les gusta, y luego en que ese gusto se les diera bien. Porque primero se aprende mirando (en este caso las escenas) y luego haciendo (reproduciendo las escenas vistas en los juegos). Cuando gustos, oportunidades y capacidades adecuadas van de la mano, se consigue a un/a niño/a, y posteriormente, a un adulto/a realizado/a.

Dibujamos lo mismo con finalidad diferente

CARMEN DIEGO PÉREZ¹



Cuaderno de dibujo escolar.

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

El dibujo es un medio de expresión universal desde que los humanos habitaron en cavernas e interpretamos los restos de arte rupestre —grabado o pintado sobre piedra— como medio de comunicación entre los individuos antes de que apareciese la escritura. Desde hace décadas se admite que el dibujo prepara al niño para escribir, pues infantes de pocos años dibujan espontáneamente, comunicando cosas sin palabras. Esa actividad es reconducida en los primeros cursos de escolarización al practicar el dibujo antes que la escritura o simultáneo con esta y en los siguientes se perfecciona paulatinamente, tanto durante la enseñanza obligatoria como protobligatoria, para capacitar técnicamente al estudiante.

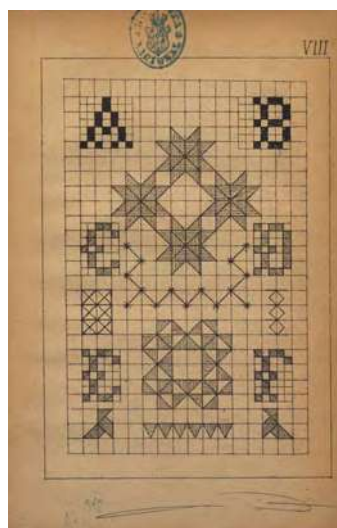
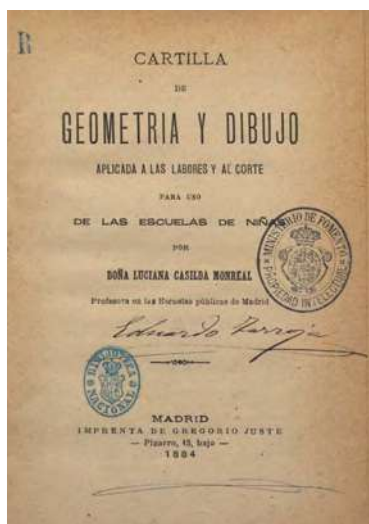
El dibujo siempre se ha planteado como una enseñanza propedéutica, más como una forma de aprender que como una cosa que se tenga que aprender. Fue una disciplina presente en la enseñanza para ambos sexos desde la primera estructuración

¹ Universidad de Oviedo; cdiego@uniovi.es

del sistema educativo español establecida por la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, que diferenció la finalidad de su enseñanza, pues los niños cursaban «Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura» y las niñas «Elementos de Dibujo» aplicado a las labores propias de su sexo (artículo 5º). Ambos se adiestraban en el dibujo geométrico y en el artístico, pero ellas empleando esos conocimientos para la costura, el bordado, el corte y la confección de ropa y prendas —trazar con exactitud y simetría los patrones con los que confeccionar las prendas de ropa evita malgastar tela— o para la industria decorativa. Cuando se amplió la enseñanza primaria hasta los 12 años (Real Decreto de 16-X-1901) el dibujo continuó siendo una de las doce materias de la primera enseñanza que niños y niñas aplicaban de manera diferente.

Paralelamente, la asignatura de dibujo se impartió en las respectivas escuelas normales masculinas y femeninas, aprendiendo los estudiantes a usar la regla y el compás, a trazar círculos, triángulos, ángulos rectos, agudos..., pero las maestras para dibujar las prendas de vestir —que tienen siempre forma de polígonos irregulares, rectilíneos, curvilíneos o mixtos— o un festón, unas ramas, una flor, ...

No son muchos los manuales publicados para enseñar dibujo durante el siglo XIX y de ellos sólo unos pocos se destinaron a las mujeres. Profesores de Escuela Normal como Crescencio Molés o Prudencio Solís insinuaron cómo aplicar la geometría y el dibujo lineal a las labores de costura en sus obras, siendo maestras las que publicaron las más completas y didácticas como Walda Lucenqui Gárate (1847-1923) autora de *Álbum de dibujos aplicados a las labores. Obra destinada a las escuelas de niñas y Normales de maestras* (1875) y *Método de dibujo aplicado a las labores* (1883), obras publicadas en Badajoz de las que no se conservan ejemplares; sí podemos consultar los libros de Casilda Monreal Parro (ca.1850-1906), de Francisca Ferrer de Pertegás (1853-1931) o de Elisa López Velasco (1884-1935) quien planteó que la enseñanza no debía ser diferente para niñas y niños en la escuela primaria, como señalaba la ley, y que el dibujo no es solo una habilidad manual sino un lenguaje. Con la entrada en vigor de la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 la enseñanza del dibujo fue común para ambos sexos, denominándose «expresión plástica» o «educación artística», y así sigue en la actualidad.



Portada y lámina VIII incluida por Monreal con dibujos geométricos en cuadrículas que facilitan el bordado de cenefas.

Los niños son dibujantes natos —en papel, en una pared, en la acera...—, dibujando aprenden a dibujar. Siguiendo las teorías de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, se ha ido asentando la idea de progresión en su enseñanza: primero el dibujo libre o espontáneo, luego el dibujo del natural (lo que parece sugerir la escena de la cubierta del cuaderno de dibujo escolar), seguido del decorativo y geométrico; no obstante, en la práctica, el escolar debía amoldarse a las directrices del docente imitando o copiando el dibujo de la pizarra, de una lámina, de un libro, siguiendo una línea de puntos o coloreando sin salirse de la línea de una silueta cuando el dibujo está impreso en un cuaderno. En las libretas escolares el dibujo está presente en la rotulación de la tarea, ilustrando los textos con figuras humanas, fauna, flora, objetos, frisos, cenefas, etc. En la asignatura concreta, el dibujo se realizaba en cuadernos específicos con papel de mayor gramaje o bien en láminas sueltas que se reunían a final de curso en un bloc.

Referencias bibliográficas

COLLADOS CARDONA, Esther (2007): «La práctica del dibujo en la Escuela Primaria: estudio de un Manual de Elisa López Velasco, pensionada por la J.A.E.». En SÁNCHEZ, Felicidad y otros (Coords.). *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 309-319.

- FERRER DE PERTEGÁS, Francisca (1897): *Elementos de geometría descriptiva y nociones de dibujo con aplicación a las labores de las maestras*. Valencia: Imprenta Gambau, Vicent y Masiá.
- LÓPEZ VELASCO, Elisa (1933): *La práctica del dibujo en la escuela primaria*. Madrid: Espasa Calpe, 4 vols.
- MOLÉS, Crescencio (1882): *Curso de Geometría y Dibujo lineal aplicado á las labores, con arreglo a los procedimientos empleados en el método de Heindrickx convenientemente modificados*. 4ª ed. Barcelona: Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie. (Primera edición 1864).
- MONREAL, Luciana Casilda (1884-1885): *Cartilla de geometría y dibujo aplicada a las labores y al corte para uso de las escuelas de niñas*. Madrid: Imprenta de Gregorio Juste, 2 vols.
- SOLÍS Y MIGUEL, Prudencio (1874): *Dibujo lineal a ojo y a pulso, con aplicación á las labores y al corte de ropa blanca, para uso de las niñas y de las aspirantes al magisterio*. Valencia: Juan Mariana y Sanz.
- SOLÍS Y MIGUEL, Prudencio (1889): *Nociones de Geometría y Dibujo aplicado a las labores para las aspirantes al magisterio*. 3ª ed. Valencia: Imprenta de Francisco Vives y Compañía.

15. FLAUTA

La flauta dulce: un vehículo para la práctica musical en la escuela

ALEJANDRA PACHECO-COSTA¹



Flauta.

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

Durante años, mi padre me ha hablado de su profesora de música en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Barcelona, una mujer inteligente y preparada que se armaba de paciencia para conseguir que un grupo de muchachos que querían ser maestros aprendieran algo de música. Años después descubrí que esa mujer era la misma María Cateura que definió las líneas maestras de la educación musical escolar en la España del último tercio del siglo xx. La misma que había elaborado, entre su inmenso catálogo de publicaciones, las recopilaciones de pequeñas piezas, métodos y tratados de flauta que sirvieron de base a otros muchos, y que se convirtieron en referentes tanto para la formación de los docentes de música como para la de los alumnos y alumnas de educación primaria y secundaria.

¹ Universidad de Sevilla; apacheco@us.es



Repertorio escolar de flauta recopilado por María Cateura.

Para varias generaciones de españoles, la enseñanza de la música en los colegios ha sido sinónimo de aprender a tocar la flauta. La flauta escolar llegó a España en la década de 1960 como parte del método Orff, centrado en el ritmo, el movimiento y la palabra, que permite a los niños una práctica musical activa y creativa (Goodkin, 2004). Una de sus vías de entrada en España fue la formación de músicos en Alemania, becados entre otros por la Fundación Juan March (De la Hoz-Díaz y Ayala-Herrera, 2023). Fue una de las becas, Montserrat Sanuy, quien, junto con Luciano González Sarmiento, elaboró la versión española del *Schulwerk* de Orff (Orff, 1969). Su legado marcó una manera de entender la educación musical y la formación de los docentes de música que se materializó en las escuelas a partir de la década de 1980.

En mi clase de música en el colegio, todas las tardes de los martes y los jueves, una de las niñas copiaba una canción (tomada de los libros de María Cateura) en la pizarra y el resto la copiaba en su cuaderno. Mientras tanto nuestra profesora iba preguntando la canción de la semana anterior de manera individual, apuntaba la nota en su cuaderno y pasaba a la niña siguiente. Así, semana tras semana. Guardo el recuerdo de aquella profesora, que después fue también mi primera profesora de piano. También guardo el recuerdo del sopor de esas tardes. Lo que había sido en el método Orff un instrumento melódico para tocar e improvisar en grupo, y que en los tratados de María Cateura se convirtió en una manera sencilla de que todos los escolares tuvieran acceso a la práctica de un instrumento musical, se había acabado convirtiéndose en una rutina que taladraba los oídos de alumnas y sus familias por igual. La capacidad del instrumento para que los alumnos y alumnas improvisaran, crearan y exploraran, se

había quedado en el camino. Solamente a veces, fuera de la clase y sin prestarle apenas atención, nos juntábamos dos o tres amigas, buscábamos de oído las canciones de los grupos que nos gustaban y las tocábamos y cantábamos juntas. Fuera de la rutina de la clase acabamos consiguiendo lo que busca la educación musical escolar: una experiencia vivida, que se relacione con las identidades musicales de los estudiantes y proporcione las herramientas para una participación activa.

Referencias bibliográficas

- DE LA HOZ-DÍAZ, Joaquín y AYALA-HERRERA, Isabel M^a (2023): «Emisarios en Salzburgo: El papel de la Fundación Juan March en la recepción del *Orff-Schulwerk* en España (1962-1966)». *Per Musi*, 24, 1-34. En línea: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2023.45028>
- GOODKIN, Doug (2001): «Orff-Schulwerk in the new Millennium». *Music Educators Journal*, 88(3), 17-23. En línea: <https://doi.org/10.2307/3399753>
- GOODKIN, Doug (2004): *Play, sing & dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Mainz: Schott.
- ORFF, Carl (1969): *Orff-Schulwerk. Música para niños. Introducción*. Madrid: Unión Musical Española.

Manualidades escolares: entendiendo el mundo con las manos

M^a RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL¹



Manualidad escolar.

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

Desde el último cuarto del siglo XIX se percibe en España la conveniencia de unir la escuela con el mundo del trabajo, siguiendo el ejemplo de los países del norte Europa, como Noruega, Suecia y Finlandia, y de la vecina Francia. La prensa pedagógica se hace eco de reuniones como el Congreso de enseñanza del trabajo manual en la escuela, celebrado en Leipzig en 1882, en el que se defiende la educación metódica del espíritu y de la mano, para desarrollar en todos los niños la destreza manual y la exactitud del ojo.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) se hace eco de esa preocupación, con una serie de artículos firmados por Manuel B. Cossío en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* con el título «El trabajo manual en la escuela primaria» entre 1883 y 1884. Los antecedentes de las tareas manuales en la escuela se remontan a Lutero y

¹ Universidad de Valladolid; mariaaquiel.vazquez@uva.es

continúan con pedagogos como Comenio, que subrayó la necesidad de estimular la actividad infantil; Locke, quien vio en estas actividades la unión perfecta de entretenimiento e higiene, o Rousseau, que creía en el aprendizaje de oficios desde la infancia como sentido democrático de la vida. Cossío apuntó: «Todos somos artistas; todos tenemos el deber, no sólo de despertar nuestra actividad, sino de regirla conforme a sus leyes, al hacer y crear en cualquier de las esferas de la vida», de ahí el énfasis de la ILE en los trabajos manuales en las aulas, ofreciendo desde 1884 clases de dibujo de yeso o del natural, modelado, construcción y vaciado de relieves topográficos, carpintería a partir de 9 años, torno, herrería de lima y ajuste, o construcción geométrica de cuerpos de cartón y de aparatos para clases de física y química (Giner de los Ríos, 1884). Rufino Blanco vio en el trabajo manual el nexo entre la escuela y la vida (1899) y recomendó utilizar materiales baratos de fácil transformación, trabajos en barro y cera, con cartón, hilos, etc., siguiendo el modelo del *self help* británico y con una premisa que hoy nos parece muy moderna: el maestro ha de «preocuparse antes que de enseñar, de enseñar a hacer».

Fue Romanones el que introdujo el trabajo manual obligatorio en las escuelas primarias por Real Decreto de 26 de octubre de 1901. A partir de entonces, hubo gran efervescencia, se difundieron obras como *El trabajo manual en la obra de la Educación* (1902), de E. Bartolomé y Mingo, o *El trabajo manual en las escuelas primarias* (1902), de Ezequiel Solana, y se extendieron métodos como el sueco del trabajo en madera de *Nääs slöjd* o el italiano desarrollado por Emilio Consorti en la Escuela Normal de Ripatransone.

Las manualidades escolares servían para potenciar la actividad individual, inspirar el respeto al trabajo corporal, estimular el orden y la limpieza, ejercitar la vista y las habilidades en general. Hubo diversas clasificaciones, como la que distinguía entre manualidades de utilidad (cosido, hilado), de adorno (cartonaje, modelado) y de entretenimiento (cultivo de plantas, cuidado de animales domésticos). Pero la generalización de estas actividades a todas las escuelas, teniendo en cuenta que se necesitaban medios materiales y que ni siquiera había suficientes edificios escolares ni mobiliario adecuado, dependió muchas veces de iniciativas locales o de la voluntad del maestro. En los años 30 se publicaron manuales como el muy recomendable *Trabajos manuales adaptados a la escuela primaria (Metodología)* (1935), de la inspectora de enseñanza primaria de Gerona Teresa Recas, en el que aconseja introducir el telar en las escuelas para renovar las clases tradicionales de labores, tediosas y alejadas de la artesanía popular.

A partir de la guerra civil el trabajo manual en la escuela se subordina a la construcción del orden social. Las actividades, aparte de la consabida costura para las niñas, son las que difunden los cursillos de manualidades de Sección Femenina y que se trasladan a círculos educativos de adultas y a las escuelas. De esas clases de manualidades,

a principios de los años 70, queda en mi casa el testimonio de un pequeño busto de Mozart en yeso al que conseguí dar pátina de bronce, no recuerdo cómo, y un cesto de mimbre que mi madre utilizó como sencillo costurero durante mucho tiempo. Comencé a hacer una muñeca de trapo, pero no pasé de la cabeza, que era ciertamente difícil; los dechados de labores, un cojín con una flor, y un cuadro repujado en estaño fueron mis peculiares trabajos manuales, entre lo entrañable y lo bizarro.

Posteriormente, la Ley General de Educación de 1970 abrió nuevos horizontes y los trabajos manuales se incorporaron a asignaturas como Expresión Plástica o Educación Artística, ya con otras orientaciones muy influidas por las modernas teorías de Psicología del Desarrollo. Sin embargo, siguen hoy plenas de sentido las palabras escritas por Cossío en 1883: «La escuela que enseña a hablar al niño y no le enseña al mismo tiempo a producir con las manos, no cumple enteramente su destino».

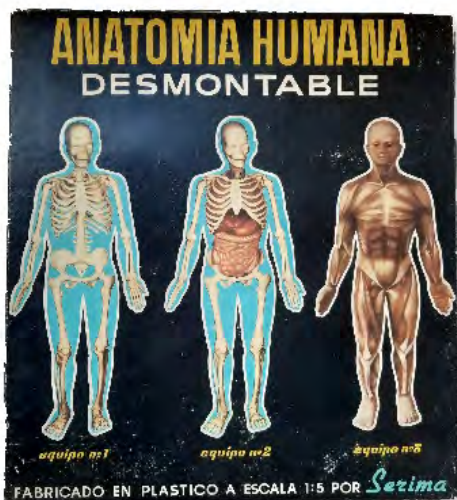
Referencias bibliográficas

- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1899): Escuelas graduadas. El trabajo manual. *El magisterio español. Revista general de primera enseñanza*, nº 2242, 15/02/1899, p. 1.
- COMAS RUBÍ, Francesca (2001): Introducción y primeras aplicaciones del *Slöjd* -trabajos manuales según el sistema de Nääs (Suecia)- en España. *Historia de la Educación*, nº 20, 261-282.
- COSSÍO, Manuel Bartolomé (1883): El trabajo manual en la escuela primaria. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 151, 30/05/1883, 156-158.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1884): La educación técnica en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 186, 15/11/1884, 328-332.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002): «El Área de 'Didáctica de la Expresión Plástica': entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos». *Revista de Educación*, nº 328, mayo-agosto, 111-136.
- RECAS MARTOS, Teresa (1935): *Trabajos manuales adaptados a la escuela primaria (Metodología)*. Gerona: Dalmau Carles.

17. JUEGO DE ANATOMÍA HUMANA DESMONTABLE

Yo no soy ese que tú te imaginas

ROSA VÁZQUEZ RECIO¹



Juego de Anatomía Humana Desmontable.

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

Hablar de este objeto me lleva a mi infancia, y lo hago desde el lugar que ocupo. Estudié en un colegio de monjas —lo incomprensible comprendido con el tiempo—, y todo lo relativo al cuerpo era impensable, básicamente por dos razones. Una lo era por la bien aplicada lógica cartesiana que nos ha separado, siempre, en mente y cuerpo. Como buen binarismo, el primer componente de la relación dicotómica, que se sostiene en lo opuesto o contrario, se benefició del segundo; ejerció privilegios sobre este (cuerpo). De tal modo que lo prioritario, lo importante era el primero, la mente o sus variantes, la razón, el raciocinio, el pensamiento, etc. Del cuerpo, nada se supo; quedó como portador de la «cabeza» tan necesaria para aprender las letras, los números, pero también de lo que estamos hechos y hechas. Así aparecía en la escena escolar los diferentes aparatos del cuerpo humano (aparato respiratorio, aparato digestivo, aparato circulatorio, aparato reproductor...), de un cuerpo del que, en sí,

¹ Universidad de Cádiz; rmaria.vazquez@uca.es

no tomaba conciencia, porque era simplemente, eso, el portador de la «cabeza». Además, segunda razón, pensar en el cuerpo, saber del cuerpo, sentir el cuerpo más allá de estructuras, órganos, tejidos, células que lo componen, y en algunos casos, sin entrar en demasiados detalles —háblese del aparato reproductor que parecía que el simple nombramiento de ciertas partes *escocía*— era un tabú o pecado. Vivir en un cuerpo sin vivir el mismo. Así, pues, el cuerpo quedaba reducido a ser portador y a su dimensión puramente biológica.

En el libro de Ciencias Naturales (*Naturaleza*) se hablaba de «anatomía» para hacer referencia a esa rama de la biología dedicada al estudio de la estructura de los seres vivos, ofreciendo, de manera diseccionada —*anatomé*—, la forma, la disposición, la ubicación de los órganos que componen, en nuestro caso, el cuerpo humano. Para acercarnos a su anatomía, y transitar de lo abstracto (libro de texto) a lo tangible —manipulativo—, se idearon artefactos (culturales-políticos) como el juego de anatomía del cuerpo humano en su modalidad desmontable. Suponía pasar de un discurso a otro, de una representación a otra, y de un símbolo a otro para aprender, pero en esencia, todos estos cambios eran una demostración tácita de hegemonía aceptada y de un estado inmaculado del cuerpo carente de significados sociales, de historias, de deseos, de tensiones, de conflictos, de traumas, de poder, pues el cuerpo era solo el portador biológico de la «cabeza». El cuerpo humano tratado como neutro, pero también como universal. Se potenciaba la construcción de la idea de que todos los cuerpos posibles eran/son iguales, y cuyo desarrollo sigue procesos idénticos y homogéneos. En esta construcción del cuerpo humano había UN cuerpo: el cuerpo masculino. Este era el modelo, y, sobre todo, el referente en el proceso de imaginar cómo era nuestro cuerpo, de explicarlo y de comprenderlo; un modelo referencial aplicable a todas las posibilidades humanas que quedaban resumidas en una que era UNO.

Con todo ello, el cuerpo queda al servicio de la mente, invisibilizado por la primacía de esta, en la que se deposita la confianza en la construcción de ser sujeto; pero, al mismo tiempo, cuando se toma el cuerpo para representar su anatomía (que incluye la cabeza), el cuerpo simulado (las siluetas de las dos primeras figuras y el «cuerpo» de la tercera) invisibiliza otro, el cuerpo de las mujeres. De nuevo, se impone la lógica dicotómica en la relación hombre-mujer: el primer componente domina al segundo, quedando este en un estado de subordinación, de silenciamiento y de invisibilización, y, cuando no es así, aparece como objeto y no como sujeto con derechos e identidad propia; una lógica que ha permitido la construcción dicotómica y jerárquica de modelos de masculinidad y feminidad. «El cuerpo del hombre es la medida de todos los cuerpos».

¿Y qué ocurre con la «cabeza»? Si no la perdemos, la «cabeza» (mente, razón, raciocinio...) tiene una pertenencia que es revelada por el rostro de la tercera figura: la mente tiene rostro de hombre; la razón le pertenece.

Atrás quedó este desmontable del cuerpo humano, pero su recuerdo, que habita en nuestra memoria -individual y colectiva-, nos ha de reafirmar en la necesidad de seguir trabajando por un mundo sin binomios, sin exclusión y sin discriminación.

Amanece con pelo largo el día curvo de las mujeres.

Queremos flores hoy.

Cuanto nos corresponde.

El jardín del que nos expulsaron.

Gioconda Belli, *8 de Marzo*

18. TIRACHINAS

Tirachinas. Sinónimos lanzados desde el pasado

JAVIER PUERMA BONILLA¹



Tirachinas.

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

El *tirachinas* es definido como la ‘horquilla con mango a cuyos extremos se unen los de una goma para estirla y disparar así piedrecillas, perdigones, etc.’ (RAE-ASALE 23.^a edición, versión 23.7 en línea, s.v. *tirachinas*). El *Diccionario de la lengua española* consigna algunos de los numerosísimos sinónimos que la voz en cuestión registra, por nombrar solo unos pocos, *tirador*, *tiragomas*, *tirabeque*, *honda*, *flecha*, *hulera*, *resortera*, *palca*, *fonda*, *china*, *cata*, *gomero*, *tirapiedras*, *tiraflechas*, *tirachinos*. La gran productividad léxica sugiere que, como instrumento, posee una gran profundidad histórica y que forma parte de la cotidianidad más íntima de numerosos pueblos, como prueba el contacto entre el español y otras lenguas. *Tirabeque* lo hace respecto del catalán *tirabec*, *hulera* hace lo propio en relación con el náhuatl *ulli* y *palca* con el quechua *pal(l)qa*.

El *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* no lo registra hasta 1970, con marca diatópica de Sevilla y con remisión a *tirachinos* —consignado por primera vez

¹ Universidad de Sevilla; jpuerma@us.es

en 1925—. Este último a su vez nos remite a *tirador* (9.^a acepción). Siguiendo el rastro de *tirador* junto con el de *honda* y el de *flecha* podemos hacernos una idea de la longeva historia de este instrumento, adaptado a las distintas misiones que sus usuarios le han encomendado en cada época.

María Trujillo, vecina nonagenaria de La Montiel, nos cuenta cómo fabricaba tirachinas para sus hijos. Seleccionaba con la navaja una rama de olivo con forma de uve, un leño que se bifurcara en los dos caminos heracleos, cortaba la cámara de las ruedas desgastadas y la suela de goma de unos zapatos inservibles para conseguir la honda en que se deposita el proyectil y de donde se ase y estira con los dedos pulgar e índice.

La literatura suele presentar estos instrumentos de forma estereotipada, esto es, un niño o un grupo de ellos emplean el tirachinas para hacer alguna gamberrada, como muestra (1a).

1. a. a instancias de Eduardo adquirieron unos **tirachinas** (...) en apenas tres incursiones no quedó cristal sano en los balcones de doña Jovita [*Madera de héroe*, 1987, CREA]

No obstante, encontramos excepciones respecto de voces sinónimas de tirachinas, como en *resortera* en el ejemplo de (2a).

2. a. Luzbel está educado a la «antigüita», es decir: las tiradoras no son para las mujeres. Así que tuvo una, digamos, «crisis de conciencia machista» que llegó a reventar cuando la Mariya lo derrotó en el rudo y (ex) varonil deporte de tirarle a las latas con la **resortera** [*Los del color de la tierra. Textos insurgentes desde Chiapas*, 2001, CREA]

En 2020, vio la luz *Female hunters of the early Americas* en *Science Advances*, que revelaba el hallazgo de una tumba de 9000 años de antigüedad en los Andes y que daba cuenta de la existencia de mujeres cazadoras, lo que contesta la hipótesis tradicional de la Etnografía sobre la división sexual del trabajo en las sociedades de cazadores y recolectores.

Aunque los ejemplos *supra* parecen vincular el tirachinas a un juego meramente de varones, fue María la encargada de materializar en las manos de sus hijos la idea de este instrumento. Ella es quien transmitió el conocimiento sobre las partes de este, su fabricación y el fin al que se dirige lo que hoy es un mero juego, pero que sin duda hunde sus raíces en un pasado cazador en que la mujer fue agente, como si hubiera un hilo invisible entre aquella mujer andina fallecida hace varios milenios y María Trujillo.

Referencias bibliográficas

RANDALL HAAS ET AL. (2020): *Female hunters of the early Americas*, Science Advances, vol. 6, n. 45. En línea: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abdo310>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. En línea: <https://dle.rae.es>

Real Academia Española: *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. En línea: <https://apps.rae.es/ntlle/>

Aprendiendo a escribir, 1951

AMALIA GÓMEZ GÓMEZ¹



Cartilla escolar.

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

Aprender a leer y escribir forma parte de la memoria de la primera intimidad consciente que tenemos en la niñez. Yo empecé a conocer las primeras letras y sus sonidos en el otoño de 1950.

En abril de 1947 se había inaugurado en mi querido pueblo Abarán -en el murciano Valle de Ricote- el Grupo Escolar San Pablo. Era un edificio en ala, una para niños y otra para niñas, con un amplio recreo separado por una verja cubierta de yedra.

Las maestras, el aula con sus pupitres de madera largos, de banquillo y tablero y la pizarra eran todo lo que había en aquellas luminosas aulas. Doña Piedad fue mi primera maestra. Bajita, con gafas y, en aquel curso, solo había cuadernos de una raya y un lápiz que las alumnas llevábamos para una tarea que dependía enteramente de la capacidad y paciencia de nuestra maestra. No había cartillas escolares, solo la letra redonda y clara de la maestra que, con mucha intuición, suplió la ausencia de libros

¹ Doctora en Historia

con una didáctica muy acertada: primero decía el sonido y luego escribía la vocal, hasta decir las cinco. Nosotras las copiábamos en nuestro cuaderno y las repetíamos, primero todas las niñas a la vez y, después, alternaba preguntas desde los últimos bancos hacia adelante, para evitar los habituales y frecuentes murmullos y distracciones.

Después del recreo, ella solía leernos pequeños párrafos que, muchos años después, reconocí que eran adaptaciones hacia de cuentos como *Gulliver*, *Blancanieves* o pequeños relatos sobre costumbres o leyendas. De esa forma, trataba de frenar la entrada ruidosa del recreo y, cuando le insistíamos en que siguiera leyéndonos esas pequeñas historias, ella decía que si aprendíamos a leer y a escribir pronto nosotras podríamos leerlas siempre que quisiéramos. Era su forma de incentivarnos en el aprendizaje de grafías que solo cobraban sentido vinculadas a un objeto, al conocimiento o a la sensación de algo conocido.

El aprendizaje de las consonantes fue coral porque, una vez escritas por la maestra en la pizarra, una y otra vez —casi como un mantra— las repetíamos a coro. Al principio era cansino, pero, conforme iban pasando los días, reteníamos el orden de los sonidos y luego, como deberes de casa, era reconocerlas ya escritas en el cuaderno.

Doña Ginesa fue nuestra segunda maestra. Habíamos pasado de clase. Ella aplicaba de forma magistral un principio didáctico que recoge Carmen Conde en su obra *Por la Escuela Renovada*: «de ahí la gran necesidad de conocer a cada niño y de aplicarle la parte práctica de toda la teoría que conoce el maestro». Era una maestra paciente pero rigurosa, amable y muy consciente de que necesitábamos libros. Eran la parte más visible de la vinculación que existe entre conocer y leer. Para ella los libros, un libro, tenía que formar parte del equipamiento de una alumna. Entonces aparecieron en nuestras vidas las tan recordadas *Enciclopedias (Elemental)* y los cuadernos de dos rayas para repetir de principio a fin la frase que encabezaba la página. Ella nos repetía que la lectura enseñaba porque era posible aproximarse al significado de una palabra por todo lo que se leía antes y después. Sin imaginación la lectura se convierte en un ejercicio mecánico.

Doña Lolita sería la que, no solo terminó de enseñarme a leer y escribir, sino que me mostró otra perspectiva de la lectura y de la escritura. Con ella hicimos las primeras redacciones y solía repetirnos que hiciéramos pequeñas composiciones sobre el color y el aroma de los huertos y el rumor de las acequias y regueras tan cercanas a nuestra escuela. Nos ponía delante nuestro entorno y lo convertía en paisaje traducido a palabras. Luego en clase, las tardes las dedicábamos un rato breve a labores y, el resto de la tarde, a escuchar esas breves redacciones, convertidas en esa magia del uso del lenguaje buscando antónimos y sinónimos (entonces desconocíamos esos conceptos), pero ella con su extraordinaria capacidad docente nos ilustraba con palabras que significaban lo mismo o lo contrario. Era tan amena que las tardes se nos hacían cortas. Mi amor a la lectura nació en esas clases y con esa maravillosa Maestra. Siem-

pre nos decía «hay que leer con un lápiz y un cuaderno en la mesa y el libro siempre en las manos. Nuestra cartilla escolar fue nuestra memoria, nuestra imaginación y la inmensa vocación de búsqueda pedagógica de maestras y maestros excepcionales. En aquellos años era más difícil homologar imagen y concepto en ámbitos escolares tan distintos como lo era un pequeño pueblo de la huerta, con un colegio de capital de provincia. Pero también había otra estrategia para incentivar la lectura y la escritura. Nos contaba Doña Lolita el pasaje de Don Quijote y los molinos, Don Quijote y la posada... y luego nos preguntaba que le comentáramos qué nos había parecido la escena, qué pensábamos de Sancho, cómo creíamos que era un gigante y así hacía que, además de la memoria y la imaginación para repetir y opinar, utilizáramos el pensamiento para crear. En aquellos años estudiar y ser mujer no sólo era poco frecuente, sino que se consideraba incompatible ser mujer estudiada y tener cabida en un mundo de roles femeninos circunscritos a la maternidad o a la vida en el entorno familiar. Yo reconozco que fue mi padre quien me animó y apoyó desde la infancia y a lo largo de toda mi vida. Fui libre, no me resigné a ningún rol. La educación es liberadora porque ayuda a crear conciencia y pensar en libertad, el resto lo pone la voluntad y la rebeldía. En mi vocabulario nunca utilicé la palabra RESIGNACION.

Mi generación, en la mayor parte del medio rural, a falta de cartillas escolares tan entrañables, integradoras de imagen, concepto y grafía, como la que abre este texto, tuvimos que convertir el entorno en un cuaderno, relacionando sonido y objeto, transformándolo en la magia de la grafía. La lección más inmediata de la vida diaria se fue convirtiendo en un ámbito de saber de lo vivido, lo conocido, lo nombrado y lo aprendido. Hoy se ha avanzado mucho y las investigaciones sobre lectoescritura son la mejor prueba del interés del tema y de la repercusión que tienen en los distintos modelos del aprendizaje infantil. Educar y Enseñar requieren de la confluencia de saberes que faciliten ese proceso tan importante en el que confluye la integralidad de la persona, ser, sentir, entender, discernir, expresar, transmitir, escuchar, aceptar, rechazar... Todo lo que comporta la condición de ser PERSONA.

Referencias bibliográficas

- CONDE, Carmen (1978): *Por la Escuela Renovada*. Murcia: Universidad de Murcia.
- DOMÍNGUEZ, María y FARFÁN, Mabel (1996): *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lectoescritura*. Santiago, Chile: Unesco, Convenio Andrés Bello.
- GARCÍA GARCÍA, María Soledad y ESCRIG ARCAS, María Dolores (2006): «La importancia de la lecto-escritura como base de los aprendizajes». *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 43. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037599>

Escopeta de caña, a la caza de los sueños

ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA¹ Y M^a RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL²



Escopeta de caña.

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

El juego fue empleado desde muy antiguo para acercar, fundamentalmente a niños y niñas, a determinados conocimientos. Para nosotros, procedentes de familias asentadas en entornos rurales, el uso de la escopeta era común en la caza desde la juventud. De nuestro paso por la escuela primaria, recordamos a algunos de nuestros propios maestros en épocas de caza, salir los domingos acompañados incluso de sus esposas y pertrechados con los alborotados canes y los vistosos aperos necesarios para este menester. La caza no buscaba solo la presa, sino el contacto con la naturaleza, con el paisaje, con la vida silvestre, y el saludable ejercicio físico.

De ahí que los niños, desde edades tempranas, sintieran la curiosidad por fabricar sus propios juguetes (*enredos*, en Galicia), con una finalidad lúdica y de entrenamiento para la vida adulta. Las fiestas del pueblo, con las barracas de feria del «tiro-pichón», eran (y siguen siendo) objeto de exhibición de habilidades como la puntería y el pulso y alimentaban fantasías entre la población más joven, niños y niñas, y también entre no pocos adultos.

¹ Universidad de Santiago de Compostela; angelserafin.porto@usc.es

² Universidad de Valladolid; mariaraquel.vazquez@uva.es

La escopeta de caña, «escopeta de cana de millo» en Galicia (Brandín, Xocas), «espingarda» en Galicia y Portugal (Cabral), se sitúa, desde el punto de vista de la clasificación del catálogo de los juegos populares y tradicionales, en el apartado de «juego popular y conocimiento del mundo», en la variedad de «aprendiendo a sobrevivir». En Aragón, Mariano Coronas describe diferentes tipos de escopetas.

Respecto a su descripción, señala Veiga (1998: 149; 2001: 40): «O enredo é tan simple como unha vara pequena fendida ó medio por un dos seus extremos. Nese extremo, precisamente, atrávesaselle un pauciño, que ó apertar as dúas metades da vara, sae disparado». Es un juego de construcción, que necesita cierta destreza, en su elaboración y en el uso como juguete. En su desarrollo posterior, se trata de un juego simbólico, de identificación con un modelo. En su forma elemental, se presenta como juego sencillo y económico, aunque con el refuerzo de la siempre fértil imaginación infantil se presta a organizar batallas y campeonatos de puntería, a partir del nivel educativo de la Educación Primaria, con criterios de cooptación en la aldea o en el barrio. De nuestro paso por la escuela primaria, recordamos el aprovechamiento de la varilla del paraguas en desuso y la habilidad de simulación para la culata, recurriendo incluso a las orientaciones de algún carpintero o ebanista-armero próximo para aventajar en vistosidad a nuestros propios compañeros, contando así con un pequeño batallón parroquial de escopetas de caña, varillas, madera, que combatían por ser la más bonita, la más llamativa y, al fin, la más inofensiva, a pesar de su bélica inspiración.

En un mundo como el de hoy, donde la educación para la paz es tan necesaria, la connotación «belicista» de determinados juguetes, requiere mucha prudencia en su uso y orientación. El tema no es nuevo. En nuestros estudios sobre la Institución Libre de Enseñanza, tenemos registrada la exhibición que los alumnos de la llamada «Colonia Escolar Compostelana» hicieron con fusiles simulados en el Pazo de Lourizán (Pontevedra) ante Eduardo Vincenti y Eugenio Montero Ríos en 1893, con el enfado de Vincenti, entonces Director General de Instrucción Pública, que, en una Circular al año siguiente, dictó que la presencia del fusil y de los ejercicios militares serían objeto de rechazo (Porto Ucha, 1986: 204-209).

Sin embargo, la entrañable escopeta de caña, tallada con esmero y cariño, era un juguete elaborado por las propias manos y, por tanto, de mérito, único, puesto que su factura artesanal impedía que hubiese dos iguales, y totalmente inofensivo, de ahí el dicho popular extendido por toda la geografía española: «Fallas más que una escopeta de caña». La esencia de nuestra pequeña escopeta de caña no era matar, sino apuntar al cielo.

Referencias bibliográficas

- BRANDÍN FEIJOO, Camilo (1986): *Os xogos dos nosos rapaces*. Ourense: Caixa-Ourense.
- CABRAL, António (1991): *Jogos populares infantis*. Porto: Domingos Barreira.
- CORONAS, Mariano (1985): *Así nos divertíamos, así jugábamos...*. Labuerda (Huesca): Concello-Diputación Provincial.
- LORENZO FERNÁNDEZ, Xaquín (Xocas) (1992): *Enredos*. Santiago de Compostela: Museo do Pobo Galego.
- PORTO UCHA, Ángel S. (1986): *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada-A Coruña: Edición do Castro.
- VEIGA GARCÍA, Francisco Manuel (1998): *Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais*. Tesis doctoral, 2 vols. USC. Facultad de Ciencias de la Educación. Director: Ángel Serafín Porto Ucha.
- VEIGA, Paco (2001): *O libro dos xogos populares galegos. Catálogo descritivo e educativo*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

21. CELIA INSTITUTRIZ

La vida de celia, la niña que quería ser escritora. Capítulo de su exilio argentino

KIRA MAHAMUD ANGULO¹



Fortún, Elena (1944): *Celia Institutriz*. M. Aguilar Editor.
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Celia Gálvez de Montalbán es el personaje literario creado por la escritora Elena Fortún, cuyo nombre verdadero era María de la Encarnación Gertrudis Jacoba Aragnones y de Urquijo (Madrid, 1886-1952). Fortún escribió varios libros sobre Celia, a medida que su personaje infantil se iba haciendo una mujer: *Celia, lo que dice* (1929), *Celia en el colegio* (1932), *Celia en el mundo* (1934), *Celia novelista* (1934), *Celia y sus amigos* (1935), *Celia madrecita* (1939) («escrito durante la guerra» (Capdevila-Argüelles, 2008, p. 124), *El cuaderno de Celia* (1947), *Celia, se casa* (1950). Celia es un personaje que representa a su autora: independiente, activa, lectora y escritora, aunque condicionada por el destino de su familia. Y es, además, un personaje que «ha estado presente en las librerías españolas durante la Segunda República, la guerra civil, el franquismo, la transición y la democracia» (Capdevila-Argüelles, 2008: 101).

¹ UNED; kmahamud@edu.uned.es

El libro se suma a la colección de lecturas para niñas que presentaban heroínas y modelos a seguir en diferentes épocas, como fue *Flora o la educación de una niña* (1881) (de la maestra Pilar Pascual de San Juan), *Diana, o la Educación de una niña* (1933) (de la inspectora de primera enseñanza Leonor Serrano) y *Marisol* (años 40 del siglo XX) (de la inspectora de primera enseñanza Josefina Álvarez de Cánovas), pero con un tono novedoso, discrepante y provocador. El ilustrador fue Álvaro Delgado.

El título completo de esta obra que nos ocupa es *Celia, Institutriz en América*, de 1944. Fue escrito y publicado durante los años de exilio de Fortún en Buenos Aires (1939-1948), donde recibió la ayuda de Jorge Luis Borges para encontrar trabajo. El libro relata «las andanzas de la heroína en la Argentina», una joven y madura Celia, ya adulta. «Su familia parte al exilio y Celia se desempeña como niñera en una estancia cuyo dueño, un médico, está inspirado en Natalio Botana. Allí, el hombre se enamora de ella y le propone casamiento. Celia acepta, pero su candidato muere poco después. Celia se marcha a otra estancia, en el noroeste argentino» (Laura Ventura, 2020). Otra forma de describir la obra es la que expone María del Carmen Alfonso García (2020: 74) «la narración se presenta como el diario que Celia escribe para detallar sus experiencias en el nuevo entorno argentino, al que, sin motivo que se explique, ha llegado con su padre y hermanos al comienzo, y que, en lo principal, terminan siendo las de su trabajo como institutriz en la hacienda de un prestigioso médico [...] y en la lejana provincia de Salta, donde se ocupa del hijo de un matrimonio católico inglés». Observamos cómo aborda, por tanto, varios temas de gran relevancia, el exilio familiar y los esfuerzos de una joven inteligente y culta por encontrar su camino personal y profesional, mientras cuenta sus cuentos, canciones y lecciones a sus hermanas y hermano, de los que se ocupa y ejerce de madre desde que su madre falleció.

El 3 de enero de 1945 se decretó la prohibición de la producción de Fortún, prohibición que duró hasta septiembre de 1946. Con respecto a la obra en cuestión, la Delegación Nacional de Propaganda obligó a su retirada en un comunicado del 4 de enero de 1945, e incluso «a la destrucción de los ejemplares en imprenta—, casi inmediatamente después de ponerse a la venta, debido a un vago, y por lo mismo eficaz, ‘carácter inmoral’» (María del Carmen Alfonso García, 2020, p. 77). «La segunda edición no saldría hasta 1949, avalada por un prólogo de una personalidad del prestigio de Federico Sainz de Robles y ya no en la colección habitual, «Lecturas juveniles», sino en «Crisol», serie para un público adulto» (María del Carmen Alfonso García (Ibid.).

Mariu Gallizo (2024) afirma que, en la creación de este libro, Fortún «se enfrentó a varias dificultades durante su escritura: el dislocamiento de la adaptación [A Argentina], el sucesivo cambio de empleos y, quizá, lo más determinante, la decisión sobre la lengua. Empieza a verse influida por el porteño, muy alejado del castellano utilizado en sus obras, y no encuentra esa voz que la caracterizaba». En la misma

línea se pronuncia María del Carmen Alfonso García, cuando informa, basándose en testimonios escritos de la propia autora, que se trató de una «escritura contrariada» y que el «texto no consigue elevar el vuelo ni alcanzar más que una altura mediana».

Junto con este título, Fortún escribió un segundo libro sobre Celia durante su exilio: *Celia en la revolución*, sobre la vida de Celia en la Guerra Civil. Pero, a diferencia de *Celia, Institutriz en América*, el primer volumen no fue publicado en los años 40, sino que su manuscrito fue descubierto en los años 80.

El éxito y significado de los libros de Celia fue extraordinario. Su obra fue transformada en serie de Televisión Española y objeto de exposición. Producida y dirigida por José Luis Borau, la serie de televisión fue rodada en 1991 y 1992 y estrenada en televisión en 1993, obteniendo el premio Medalla de Oro del Festival de Nueva York en 1994 (García Carretero, 2019: 127). La exposición fue organizada en la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid del 1 de marzo al 30 de noviembre de 2017. Ambas acciones tenían como objetivo rendir homenaje a Elena Fortún.

Referencias bibliográficas

- ALFONSO GARCÍA, María del Carmen (2020): «¿Para quién escribía Elena Fortún? Exilio y tensión autorial en Celia, institutriz en América (1944)». *Romance Studies*, 38(2), 68-79. En línea: <https://doi.org/10.1080/02639904.2020.1794601>
- CAPDEVILA-ARGÜELLES, Nuria (2008): *Autoras inciertas: voces olvidadas de nuestro feminismo* Volumen 54 de Cuadernos inacabados, *Horas y Horas*.
- GARCÍA CARRETERO, Inmaculada (2019): «El archivo personal de Elena Fortún en la Biblioteca de la Real Academia Española. Un fondo desconocido». *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 11, 126-166.
- GALLIZO, Mariu (2024): «Celia en el exilio», *Itinerancias* 03/05/2024 En línea: <https://itinerancias.es/celia-en-el-exilio/>
- VENTURA, Laura (2020): «Elena Fortún. El mito detrás de la escritora española que vivió exiliada en la Argentina». *La Nación*, 13 de junio de 2020. En línea: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/elena-fortun-el-mito-detras-escritora-espanola-nid2377790/>

Cucurbitáceas

PAULA DAZA NAVARRO¹



Álbum Maga.

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

Mi padre nos traía todas las semanas dos o tres sobres de cromos de los álbumes Maga. Mi hermano y yo estábamos siempre expectantes a ver qué nos tocaba. Tuvimos, que yo recuerde, al menos dos, uno de Ciencias y otro de Pueblos del mundo y, de hecho, aún los conservo, aunque las portadas ya no existen ¡tendrán la friolera de 53 años!

Con el álbum de los pueblos del mundo aprendí grupos étnicos como los hunos, los hititas o los huicholes. Conocí sus costumbres, sus trajes, sus comidas y donde vivían, de manera que viajaba con esos cromos. Más adelante sí que viajé, y cuando tuve mi primer sueldo de becaria me fui a Kenia y conocí a los kikuyus y a los massais, y hasta tengo fotos con ellos.

Con el álbum de Ciencias aprendimos los planetas del sistema solar, los tipos de rocas que hay, así como cantidad de nombre de familias de animales y plantas. Aún me acuerdo del día que abrimos el sobre y salió la Familia Cucurbitáceas ¡¡ja, ja, ja!! Parece que aún estoy oyéndonos a los tres, a mi padre, a mi hermano y a mí ¡¡cucurbitáceas!! Las carcajadas llegaron hasta la cocina y entonces mi madre se acercó, porque claro, las madres estaban casi siempre en la cocina, y eso que la mía trabajaba fuera. Seguimos riéndonos y con los ojos llenos de lágrimas mi padre siguió leyendo

¹ Universidad de Sevilla; pdaza@us.es

y había nombres como *Cucurbita pepo* (calabacín), *Cucurbita máxima* (calabaza) o *Cucurbita melo* (melón).

Como he dicho no he olvidado ese día y creo que los álbumes Maga alentaron mi pasión por las ciencias. Como profesora de Fundamentos de ciencias de la vida del grado en Educación primaria, asignatura que trata de enseñar los conocimientos básicos de Biología que debe tener un futuro maestro/a, sigo unida a las Cucurbitáceas en cierto modo. Cuando me toca enseñar la clasificación de las plantas ellas son una de las familias que siempre nombro y les cuento muchas curiosidades suyas, como que sus flores son masculinas o femeninas, aunque están separadas en la misma planta.

Las cucurbitáceas, o plantas de la familia de las cucurbitáceas, se componen de melones, calabazas y pepinos. Estos cultivos constituyen una de las familias de plantas más grandes de cultivos utilizados para el consumo humano. Más adecuadas para temperaturas cálidas, las cucurbitáceas necesitan pleno sol y un suelo bien drenado para prosperar. La combinación de tecnología y experiencia ha permitido a los productores proporcionar las soluciones de cultivo de cucurbitáceas más eficaces y cultivos de la más alta calidad posible.



Izda. flor masculina, dcha. flor femenina.

La lectura de esos álbumes a lo largo de mi infancia fue determinante para que hoy sea una científica comprometida con la enseñanza de las ciencias a todos los niveles, desde los estudiantes de Biología, a los futuros Maestros y Maestras, así como a los más pequeños y a la sociedad en general. Fomentar la enseñanza de la Ciencia en las niñas y su amor por ella me hace seguir en esta Universidad a la que cada día comprendo menos, porque necesitamos mujeres científicas, ya que creo que nosotras tenemos otra visión de las relaciones entre la humanidad y la Tierra.

Convencida que una buena alfabetización científica genera mejores ciudadanos y ciudadanas preocupados por el planeta que nos estamos cargando, hoy quiero darle las gracias a la editorial Maga, desaparecida en 1986, por su gran labor, porque gracias a las divertidas Cucurbitáceas hoy sigo aquí.

Referencia bibliográfica

MILLER CHEMICAL (2024): *Cucurbitáceas*. En línea: <https://www.millerchemical.com/es/cultivos-y-soluciones/cucurbitaceas/>

El rol femenino a través de la mirada fantástica de Antoñita

MARÍA LUISA RICO GÓMEZ¹



Las amigas de Antoñita la Fantástica.

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

Antoñita la Fantástica es un personaje emblemático de la literatura infantil de los años de la posguerra en España. Su creadora, Borita Casas (Liboria Casas Reguerio), consiguió crear una protagonista cuya popularidad pervive en la memoria popular de la sociedad española. La fantasía que la caracteriza es un reclamo a las niñas de la época, en un momento que habría deseo de escapar de la realidad cotidiana, infiltrándose en el país de *Babia*, en el mundo de los Reyes Magos con el reparto de juguetes...

Después de su paso por Radio Nacional, con la ingenuidad de los diálogos entre Antoñita —acompañada de su cuidadora Nicerata— y don Antonio, aquellas peripecias pasaron a texto impreso, primero, en la revista *Chicas* y, después, en los volúmenes editados por Gilsa. En efecto, el célebre personaje se narra a lo largo de doce entregas: *Antoñita la Fantástica* (1948, *Más historias de Antoñita la Fantástica* (1948),

¹ Universidad de Alicante; marialuisa.rico@ua.es

Antoñita la Fantástica y su tía Carol (1950), *Antoñita la Fantástica y Titerris* (1950), *Antoñita la Fantástica se pone de largo* (1952), *Antoñita la Fantástica en el País de la Fantasía* (1952), *La hermana de Antoñita la Fantástica* (1953), *Las amigas de Antoñita la Fantástica* (1954), *Cuando Antoñita la Fantástica cumplió diez años* (1955), *Otra vez Antoñita la Fantástica* (1956), *Antoñita la Fantástica en México* (1957), y *El álbum de Antoñita la Fantástica* (1958). La primera entrega muestra esa mirada feliz de la infancia, en una familia encantadora, cuya bondad, ingenuidad y ñoñería se prestan a modo de diario. A partir de esta primera historia familiar de Antoñita, se refleja su vida en diferentes entornos y entre las preocupaciones del paso de una niña a mujer. Es en el cuarto volumen cuando se vislumbra ya el cambio a la adolescencia, entre 14-15 años, donde sigue primando su creatividad imaginativa, pero con mayor peso los primeros enamoramientos, las amigas, los amigos, etc. La evolución natural del tiempo se hace cada vez más patente, sobre todo a partir del quinto episodio. Así, en concreto, la obra *Las amigas de Antoñita la Fantástica* (1955) presenta a una protagonista que, ya como periodista intrépida, realiza un viaje por España para saber qué ha sido de sus amigas de la infancia, desde la ficción recreada en su propia imaginación.

[...] Sí, sí: fantástica. A mí no me importa nada que me digan que soy eso, al contrario; yo creo que en el fondo me gusta (...). Así que por fuera estoy tan seria y hasta pongo cara de tonta, que me sale muy bien, cuando oigo decir a las amigas de mamá que se creen tan ocurentes:

—¡Ay, qué Antoñita tan fantástica! ¡Esa criatura tiene demasiada imaginación!(...) Bueno, pues como os iba contando, queridas amigas, ellas se creen que me hacen rabiar con decirme que no vivo en la realidad y que si soy tonta; y no saben las pobres que las tontas son ellas, porque lo más aburrido del mundo para mi gusto es precisamente la realidad esa que dicen todos» (Casas y Zaragüeta, 2008).

Así se describe Antoñita la Fantástica: divertida, auténtica y no artificial, con una gracia y espontaneidad característica de la infancia, muy curiosa e ingenua de la vida que la rodea. Con este modo especial de entender la vida, Borita recrea vivencias cotidianas, en un ambiente de la clase media madrileña de los años de posguerra, personificando en Antoñita el carácter y comportamiento de los personajes de su entorno (padres, abuela, hermanos, amigas, amigos, etc.) y los aspectos de la sociedad que no le gustan y los defectos de los adultos. El conjunto de la obra, en sí mismo, es un gran documento sociológico de la burguesía española, en el que se pone de manifiesto una mentalidad, cuya identidad femenina se esconde bajo la representatividad del hombre:

Y en cuanto a eso que usted me pregunta de cómo me gustan las chicas, le diré que de todas maneras... [...] Pero ahora, eso sí, para casarme no me dé usted una niña de esas

con la cara barnizada y creyéndose la Marilyn Monroe del barrio; esas son para divertirse, y tampoco... porque suelen ser más sosas que una calabaza [...]. (Casas, 2008: 66).

En su conjunto, se está ante una exposición de cuál era la realidad juvenil femenina en aquel contexto, en donde las niñas, jóvenes y mujeres adultas debían acomodarse a la suma discreción, enmascarando la sumisión del género femenino, en un mundo de fantasía, que muestra el comportamiento social aceptado para niñas y jóvenes en el régimen de Franco. El empleo continuo de diminutivos, como su propio nombre, y adjetivos calificativos, como su propio nombre, no son más que un espejo de la función de la mujer en esa sociedad: ñoña y ajena a la realidad. Los personajes adultos del entorno se constituyen como referencias importantes. La tía Carol o la criada Nicerata pertenecen a dos esferas diferentes del mundo femenino de aquel entonces y ambas son más que influyentes en el comportamiento de Antoñita: una, de estrato social más elevado, que puede escapar de preocupaciones ocupacionales, y la otra, de clase inferior abocada a ellas, pero ambas encorsetadas dentro de las vicisitudes del espacio doméstico y la privacidad.

El éxito fue tal que, en el año 1967, Antoñita la Fantástica se estrenó en el mundo televisivo, con una serie dirigida por Pilar Miró. El recuerdo de este personaje aún hoy pervive en la memoria popular con la frase dicha, cuando alguna persona fantasea: «*pareces Antoñita la fantástica*».

Referencias bibliográficas

- BRAVO VILLASANTE, Carmen (1990): «Borita Casas, la eterna niña». *Clij: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, (19), 27-30.
- CASAS, Borita (2008): *Las amigas de Antoñita la Fantástica*. Barcelona: Altaya.
- CASAS, Borita y ZARAGÜETA, Mariano (2008): *Antoñita la Fantástica*. Barcelona: Altaya.
- DOMÍNGUEZ, Inés de Asís (2023): *La novela realista juvenil. Espejo de los roles patriarcales en la España contemporánea (1939-actualidad)*. Madrid: Instituto de las Mujeres.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (2000): «Borita, la Fantástica». *Clij: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, (123), 7-13.

Letras que uniformizan, letras que liberan

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ¹



Colección de Escritura Española.
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

No las separes tanto, sepáralas un poco más, enlázalas bien, el palo más alto, la tilde más cerca, siempre a la misma distancia de la línea... Estas frases imperativas acompañaron mis primeros pasos en el mundo de la escritura. Había que prestar mucha atención a todas las indicaciones que prodigaban las maestras. Los músculos de la mano y de todo el brazo se tensaban para cumplir —no siempre con éxito— el mandato. El labio inferior solía quedar aprisionado por los dientes superiores, que también sentían la responsabilidad de contribuir al ejercicio, aportando ilusoriamente precisión a la caligrafía. El grafito del lápiz callaba, no se implicaba y, sólo a veces, se manifestaba quebrándose para obligar a parar y «sacar punta».

Mi pésima caligrafía, que sufre desde hace años una persistente degradación, quizás sea una muestra de rebeldía frente a tantas indicaciones, recibidas día tras día en la escuela de finales de los sesenta para uniformizar las letras. No recuerdo qué ni cómo

¹ Universidad de Sevilla; solgar@us.es

escribía fuera de las coordenadas escolares. Sí recuerdo perfectamente la caligrafía de mi madre, maestra de primera enseñanza, graduada en 1957. Siempre trazaba las letras guardando un exquisito equilibrio entre las dimensiones de cada una. Cuando yo quería prescindir de algunos de los arabescos de las mayúsculas, ella no lo aprobaba, porque las letras había que hacerlas «como Dios manda».

Con estos antecedentes asistí al nacimiento de la escritura en mi hija. Tras jugar con las letras mayúsculas en la etapa de educación infantil, el paso a la primaria trajo consigo la supremacía de las minúsculas, siempre entrelazadas y plagadas de ángulos rectos. Parecían letras enfadadas, sin curvaturas, sobrias. Varios cursos después, comenzó a escribir separando las letras entre sí, me sorprendió. Ella las quería libres, independientes; yo temía las quejas de la tutora ante ese libertinaje, las cuales no llegaron. Le dejaba elegir cómo escribir, el valor del texto no radicaba en los trazos, las letras rompieron el corsé que las oprimía. Evidencia de que por fin se empezaba a huir del cumplimiento riguroso de los postulados de los tratados de escritura y sus variantes, como la Colección de Escritura Española que se muestra en la imagen, presentes en la formación de maestras desde mediados del siglo XIX.

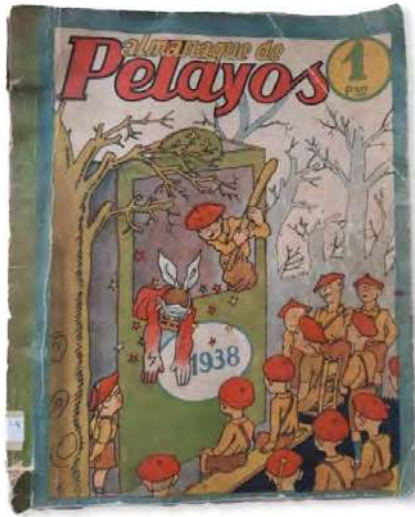
Y es que, la caligrafía ha desempeñado un papel relevante en la formación de maestras. Ha estado presente, por tanto, en las vidas de las escolares, incidiendo en su desarrollo académico, personal y social. Sin embargo, en las últimas décadas, la preocupación excesiva por la ortografía ha ido opacando a la caligrafía. Queda lejos ya la época en la que ésta formaba parte de los estudios de magisterio. La consecuencia positiva de este movimiento ha sido, según Gutiérrez (2014), «que comenzaron a tolerarse los rasgos personales en la escritura, fomentándose la aparición de un estilo personal», liberando a las letras y a sus autoras. No obstante, en la actualidad estamos asistiendo a la revitalización de la caligrafía de la mano del *lettering*. Numerosas niñas y jóvenes dibujan letras por el mero placer de hacerlo, al margen de la institución educativa. Como plantean Valero et al. (2022), el *lettering* está ganando relevancia en las actuales narrativas del feminismo digital. Así pues, la historia social de la caligrafía continúa.

Referencias bibliográficas

- GUTIÉRREZ, Ángel Manuel (2014): *La enseñanza de la caligrafía en España a través de los Artes de Escribir de los siglos XVI al XX: la construcción de un estilo de Escritura*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. En línea: <https://docta.ucm.es/entities/publication/658b3b91-fffi-4220-84b7-d13079do2fif>
- VALERO, Claudia P., VACA, Yadira C. y CARDONA, Jenny M. (2022): «Lettering y narrativas del feminismo digital». En RUIZ, Sandra Lucía y MANRIQUE, Lina (eds.): *Mujeres, comunicación y cambio social*. Bogotá: Ediciones USTA, pp. 305-355.

Las margaritinas o niñas ejemplares. Almanaque de Pelayos (1938)

ANTONIO S. ALMEIDA AGUIAR¹



Almanaque de Pelayos (1938).

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

«Ahora bien; como el lema del Pelayo, lo que constituye su norma, su actividad, su aspiración es el amor a Dios y a la Patria; de aquí resulta, que, doctrinalmente, vuestro Almanaque ha de contribuir a fomentar en vosotros el amor a ese santo lema. Pero como los Pelayos estáis en una edad, en que os habéis de manifestar alegres y joviales, de aquí que el Almanaque ha de ser cosa amena, entretenida, divertida, con mucha historieta, cuentos, gráficos, chistes, etc.» (Vilaseca, 1938: 2).

Los tebeos y revistas de historietas han sido considerados por algunos autores como los mejores mecanismos que utilizó el frente sublevado para adoctrinar a la infancia, junto a otras propuestas orientadas a ocupar el espacio de ocio y tiempo libre de los jóvenes, como fueron las colonias escolares (Almeida, 2022). A través de las historietas, ilustraciones, historia de vidas de santos, fotografías impresas, etc. se

¹ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; antonio.almeida@ulpgc.es

fue definiendo una nueva identidad sustentada no solo en los valores del régimen, amparado en la doctrina de la Iglesia y el Estado, sino también en mostrar al enemigo como un ser maléfico (Herrero, 2008). Sirva de ejemplo el pequeño fragmento con el que iniciamos nuestro texto, surgido de la mano de Mariano Vilaseca, canónigo de la catedral de Barcelona, que, junto a otro sacerdote, Miguel Rosell, fueron los directores y gestores de la revista *Pelayos. Semanario infantil*. Patrocinada por la Junta Nacional Carlista, la aparición de este tebeo en San Sebastián en 1936, es el «mejor ejemplo de la eficacia que alcanzó la propaganda de guerra dirigida a los niños españoles, así como el máximo exponente de la eficacia que se alcanzó en la vulgarización y difusión del ideario de la Comunión Tradicionalista y más aún de su barco armado, el requeté» (Martín, 2017: 42). A pesar de que en el subtítulo de la revista se indica «semanario infantil», el contenido de sus páginas va orientado principalmente al varón, ya que se sustenta en historias protagonizadas por jóvenes requetés y pelayos caracterizados por la boina roja, la camisa parda y el correa militar, tal y como se refleja en la portada de este *Almanaque*. Igualmente, hay una exaltación de la masculinidad, reflejando valores como la fuerza, el valor, las virtudes militares e incluso la violencia hacia el enemigo, claramente visible en la portada del *Almanaque* donde a modo de teatrillo de marionetas, un pelayo golpea a un «rojo» hasta hacerle ver las estrellas. Precisamente, este *Almanaque de Pelayos* (1938), surge como complemento a la revista *Pelayos* mencionada, aunque sus contenidos siguen la misma estructura: carácter de propaganda, sentido doctrinal a través de textos, imágenes, ilustraciones, historietas y anuncios publicitarios, muchos dirigidos a las amas de casa, calendario santoral, etc. Destaca la sección «Efemérides del Movimiento», donde se relatan los hechos bélicos, así como los «héroes» del movimiento.

Sin embargo, no todos los contenidos de la revista tenían un carácter belicoso, sino más general, como historias, cuentos, humor, narraciones bíblicas, vidas de santos y santas, etc. que podían interesar a las niñas, especialmente a las Margaritas (grupos femeninos del carlismo). De esta manera, se crea una sección de una página a color, en el que se combinaba texto e imágenes bajo el título de «Margaritinas», dedicadas a las niñas del carlismo. Este nombre se inspira en Margarita de Borbón-Parma, esposa de Carlos de Borbón, pretendiente carlista al trono de España (Rodríguez, 2024). La responsable del contenido fue Consuelo Gil Roësset, también conocida como Consuelo Gil Franco. Con el transcurrir de los años, fue una destacada editora de la pós-guerra, con revistas como *Mis Chicas* (1941-1950). En la presentación de la página se perfilaban las líneas de construcción simbólica de la feminidad con contenidos «apropiados a las niñas, juegos, entretenimientos, confección de flores, de vestiditos para las muñecas, historietas mudas, relatos infantiles, correspondencia de o para las Margaritinas, trabajos escolares, rasgos de niñas ejemplares o santas y de mujeres famosas en la Historia de España» (Urricelqui y Lizarraga, 2022: 95).

Pelayos se erigió como una revista para niños que difundió miles de ejemplares al mes por toda España (según el propio Vilaseca, casi a 90.000 ejemplares en 1938). A través de sus textos e ilustraciones, se convirtió en uno de los títulos más populares entre los menores de la zona nacional. Su calidad contribuyó a sentar las bases para futuros cómics durante el franquismo. Contó con una dirección artística destacada, y cerca de ochenta autores y autoras, entre dibujantes y guionistas, colaboraron en ella. La presencia de *Pelayos* perduró hasta 1938, momento en que fue integrado en una nueva revista con el título *Flechas y Pelayos* (11 de diciembre de 1938).

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA AGUIAR, Antonio S. (2022): La infancia adoctrinada: una aproximación a las colonias escolares en Canarias durante los primeros años del franquismo. *ACL. Revista de la Academia Canaria de la Lengua*, nº3. En línea: <https://revista.academiacanarialengua.org/indice-n3/>
- ANDRÉS-GALLEGO, José (1997). La muerte de Pelayos y el nacimiento de Flechas y Pelayos (1938). *Hispania Sacra*, 49 (99), 87-113. En línea: <https://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/660/658>
- HERRERO SUÁREZ, Henar (2008): La guerra de papel. Adoctrinamiento en Flechas y Pelayos entre 1938-1945. *Recull de Conferències*, 47-60, Societat Andorrana de Ciències: Andorra.
- MARTÍN, Antonio (2017): La revista infantil Pelayos, un arma mortal en la guerra de papel. En Jonathan BARKATE (Dir.): *La représentation de la guerre d'Espagne*. Paris: Laboratoire LISAA. pp. 35-64.
- RODRÍGUEZ ORTEGA, Davinia (2024): «Educación y escuela en la revista *Pelayos* (1937-1938) Adoctrinamiento en la sección 'Toque de diana'». *Tejuelo*, 39, 105-130.
- URRICEQUI PACHO, Iñaki y LIZARRAGA PÉTEZ DE ZABALZA, Silvia (2022): Pelayos como revista de historietas e ilustraciones. En ¡*Cuántos son mis soldados! "Pelayos", ilustrando una infancia bélica*. Pamplona: Gobierno de Navarra, pp.110-120.
- VILASECA, Mariano (1938). Editorial. *Almanaque de Pelayos*. San Sebastián: Talleres Offset, p. 2.

Postales para el recuerdo: entre lo público, lo privado y la memoria

CARLOS SAN MILLÁN Y GALLARÍN¹



Postal del Frente de Juventudes. OJE.

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

La OJE, Organización Juvenil Española, es un movimiento de voluntariado que cuenta con una organización juvenil centrada en la educación e instrucción no formal de niños, jóvenes y adolescentes contando para ello con su propio sistema formativo.

En su creación, allá por 1960, dependía de la Secretaría General del Movimiento, pero tras la disolución en 1977, la OJE pasó a inscribirse como una asociación totalmente independiente. Fomentar el desarrollo de valores y habilidades por medio de la puesta en práctica de actividades planificadas en entornos no escolares, se convertía en la máxima aspiración de la organización.

Teniendo como pieza angular el juego, las actividades se empeñaban en promover la tolerancia, desarrollar la empatía, y llevar a la práctica de forma plena la solidaridad. El uso del juego en el tiempo libre como herramienta y recurso para construir

¹ Universidad de Málaga; sanmillan@uma.es

un mundo más amable, más empático, más dinamizador y más consecuente con el entorno garantizaba aprendizajes con soluciones de continuidad en entornos no formales.

la necesidad de dar a conocer las actividades que llevaba a cabo la OJE en sus distintos y más diversos escenarios encontró en las tarjetas postales ilustradas el mejor de los nichos para darse a conocer. Así se activaba una doble maquinaria: por un lado, la de las empresas que con fotografías profesionales y otros aficionados no ahorran esfuerzos para así incrementar sus negocios y, por otro lado, la de la propia OJE que encontraba en ese soporte el mejor vehículo de propaganda y difusión de su actividad. Era, junto con la prensa, el soporte visual más inmediato y más eficaz para darse a conocer.

A todo ello, debemos sumar y conocer que las tarjetas postales del Frente de Juventudes y posteriormente de la OJE, ataviados por lo general con pantalón corto, camisa militar y boina, cumplían una triple función: pública, privada y memorial. Desde el punto de vista público las tarjetas eran la mejor herramienta para mostrar la actividad de la organización; en lo privado y en lo familiar quedaba el testimonio de su pertenencia y al mismo tiempo participación y, memorial se cumplían en tanto en cuanto se recogía de forma anual en cada localidad la Memoria de actividades llevadas a cabo por la organización juvenil.

Pero hablar de la OJE nos obliga a echar la vista atrás y ver que sus raíces se encuentran en el Frente de Juventudes, organismo político administrativo constituido en 1940 como la sección juvenil con autonomía propia dentro de Falange Española Tradicionalista de la JONS. El objetivo principal era el encasillar y adoctrinar políticamente a los jóvenes españoles según los principios del Movimiento Nacional que agrupaba las diversas fuerzas políticas que apoyaron el Alzamiento militar contra la II República.

El Frente de Juventudes desarrolló en sus años de actuación y hasta la constitución de la OJE, esto es, en 1960, una serie de aspectos clave como el adoctrinamiento y el control ideológico a través de actividades, campamentos y programas educativos tratando de moldear la mentalidad de los jóvenes para identificarla con el régimen.

Se fomentó la formación física y premilitar llevando a cabo ejercicios y competiciones deportivas y entrenamiento militar de carácter básico. Su presencia y participación en eventos y desfiles se convirtió en toda una norma. Los miembros del Frente de Juventudes aparecían en desfiles, celebraciones y actos públicos dándoles visibilidad y reforzando su sentido de pertenencia.

Ahora bien, la visualización de la tarjeta postal, siempre con la presencia de los niños, nos conduce de inmediato a preguntarnos por las niñas. ¿Qué pasaba con ellas y donde se localizaban? ¿Qué papel tenían y desempeñaban en cada momento? ¿Qué roles jugaban? La respuesta la encontramos en el rol que otorgó Primo de Rivera,

fundando de Falange, en 1933 a la mujer. Conocedor y sabedor de la violencia que iba a rodear a su partido, se opuso a la admisión de la mujer. Sin embargo, la presencia de un grupo de mujeres del S. E. U. poniendo al frente a su hermana, hizo que Primo de Rivera cediera en sus posturas y en 1934 se creaba la Sección Femenina. Eso sí, quedaba confeccionada como un grupo con aspecto claro y profundo de total subordinación de la mujer hacia el hombre.

Esa concepción de consideración y respeto que se hacía pública escondía en si la marginación que desde la ideología nacional-sindicalista se cebaba con las mujeres. A ellas se les consideraba un ser débil y frágil, en la que no había que ahorrar esfuerzos protegiéndola de los diversos peligros de la actividad política y de la vida misma. En consecuencia, a las mujeres afiliadas solo se les permitían desarrollar un rol muy particular y con poco margen de maniobra: tareas asistenciales (consolar a las familias de los camaradas muertos), costura de las ropas de hombres y visitas a los presos. Sin embargo, en el desarrollo de la Guerra civil, la sección femenina creció luego de la unificación con los tradicionalistas de Falange.

Con el avance de las tropas rebeldes, el papel de estas mujeres pasa a ser el de lavadoras de ropa de los uniformes de guerra, el de trabajar en los hospitales de sangre, confeccionar ropa para los «camaradas» e incluso animar a los soldados antes de salir hacia el frente. De esta última actividad surgieron las «madrinas de guerra» de la S. F. Esta última actividad tiene un paralelismo con las mujeres de los Fascios Femeninos del P. N. F. de Mussolini, que también llevaban a cabo actividades varias para mantener alta la moral bélica de los hombres.

Institucionalizada la sección femenina, la mujer quedaba orientada hacia tres ramas principales: religiosa, nacionalista y preparación para el hogar. Y todo ello como parte de una formación que debía conducir y preparar a la mujer para que tuviera como referencia la familia y el matrimonio que pronto traía niños cómo la expresión máxima que podía alcanzar la mujer en el régimen.

Volviendo de nuevo a los niños, cabe destacar que menos relevancia tenían en el aspecto clave del control social con el que se les demandaba denunciar o, al menos, alentar de todo aquel que fuera contrario a los principios del resto del Frente de juventudes. La ideología oficial había de ser la norma.

Y, por supuesto, quizá el más relevante de sus principios era el de la educación moral y social. Se promovían valores morales y sociales tales como la obediencia, la disciplina y el respeto a la autoridad. Los jóvenes habían de ser modelos de comportamiento para el resto de la sociedad juvenil.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo, REBOLLO ESPINOSA, María José y CHAVES VASCONCELOS, María Celi (Coords.) (2023): *Patrimonio histórico educativo en femenino: objeto y sensibilidades*. Gijón: Trea.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J. Antonio (2013): *La sección femenina y el frente de Juventudes. Historia de un fracaso*. TFG. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- LEIRA SÁNCHEZ, Amelia (2007): La moda en España durante el siglo XVIII. *Indumenta: Revista del Museo del Traje*, 0, 87-94.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José y MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (2016): *Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglo XIX y XX)*. Murcia: Editum

Sissi y la educación de las mujeres

CLAUDIA M. MORALES RUIZ¹



D'Isard, Marcel (1977): *Sissi en el palacio de las Hadas*. Barcelona: Bruguera.
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La colección «Historias selección» de la Editorial Bruguera sacó a la luz en la segunda mitad del siglo XX numerosos libros en un formato atractivo: un texto de alguna obra de ficción acompañado por centenares de ilustraciones que apoyaban la obra. Dentro de estos títulos podemos encontrar la serie «Sissi», atribuida a Marcel D'Isard, pseudónimo de José María Carbonell Barberá, autor de multitud de publicaciones de temática juvenil que formaron parte del panorama editorial de literatura de quiosco. Esta serie de libros se centraba en la figura de Isabel de Baviera, emperatriz de Austria quien, muy posiblemente después de la trilogía cinematográfica *Sissi* filmada por Ernst Marischka, se volvió un icono popular en la cultura europea.

Los tebeos, o las publicaciones en general, dirigidas hacia el público infantil, empiezan a aparecer desde principios del siglo XX en Europa. Estas obras tuvieron gran importancia para la proyección de los roles femeninos y, evidentemente, también

¹ Universidad de Sevilla; cmorales1@us.es

presentaron cambios en consonancia con los que se manifestaban en la sociedad de la época (Muñoz Ruiz, 2002; Barrero, 2016). De partir de una visión más esencialista y tradicional, fueron adoptando modelos más modernos, si bien no dejaron esa postura más tradicional con respecto a los roles de género. Es interesante comprobar que precisamente el personaje histórico de la emperatriz austriaca ha experimentado una relectura en las últimas décadas, llevando a rectificaciones biográficas que en su momento escaparon a la conformación más edulcorada que llegó a la literatura y el cine.

Sin embargo, la adaptación de un personaje basado en Isabel de Baviera —tanto en los distintos títulos de D'Isard como en otros libros y revistas infantiles—, fue en línea con la introducción de un nuevo modelo femenino, siempre pautado por los límites imperantes en el contexto político español del siglo xx, pero incitado a incorporar las novedades y reflejar algunos, si bien escasos, cambios sociales respecto a los roles de género. Tanto esta publicación como otras de este estilo, específicamente dirigidas a lectoras femeninas, son un testimonio significativo de la consideración de las mujeres —las niñas— como lectoras que podían encontrar en algunas revistas, tebeos y publicaciones periódicas un espacio especialmente dedicado a sus intereses, con un margen ligeramente más amplio que otras publicaciones que las precedieron, pero siempre fieles al ideal de feminidad vigente.

Con todo, estos referentes abrieron un camino necesario para la consideración del arquetipo femenino desde su representación en la literatura de masas y en otros productos culturales accesibles a la población. Generaron un debate sobre las manifestaciones de lo femenino y las restricciones sistemáticas a las que estuvieron sujetas, que aparece modestamente antes de la década de los 70, y que posteriormente empieza a articularse formalmente (Rodríguez Moreno, 2018). Además, y quizá con más importancia, estas obras pudieron servir de punto en común y espacio de conversación entre muchas niñas y mujeres jóvenes, donde que aprender unas de otras, en el que acordar y discrepar sobre un modelo propuesto y reflexionar sobre sí mismas.

Referencias bibliográficas

- BARRERO, Manuel (2016): «Cómics para ellas en España. Del modelo esencialista al emocional». *9º Arte*, 5(1), 7-24.
- MUÑOZ RUIZ, M. del Carmen (2002): *Mujer mítica, mujeres reales: las revistas femeninas en España, 1955-1970*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- RODRÍGUEZ MORENO, José Joaquín (2018): «Francoist censorship and its influence on magazines and comics for female children and teenagers (1938-1977)». *History of Education & Children's Literature* 13(2), 117-132.

28. RETRATO DE PRIMERA COMUNIÓN

Ver, guardar y recordar: el retrato de María Mercedes

MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS¹



Retrato de Primera Comunión. María Mercedes Domínguez Martín (1956-2023).
Bollullos par del Condado (Huelva).

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

Sobre la mesita auxiliar del sofá del salón, junto al piano en el que estudió clases de música desde la niñez, reposaba en un portarretrato la fotografía de su primera comunión, un recuerdo congelado en el tiempo, que reunía la memoria de los objetos de la infancia. La fotografía desgastada por los inviernos y veranos, a lo largo de más de 50 años, formaba parte de las imágenes a admirar por los visitantes de la casa, junto a los retratos de las principales etapas de la vida: la juventud, el matrimonio, los hijos, los momentos felices. En un plano elevado, allí estaba ella, la fotografía de la primera comunión, marcando el principio de todo.

Al mirar la fotografía se percibe la faceta tan propia de la juventud, la alegría tímida que se desprende de la imagen en aquel momento tan esperado y, al mismo tiempo, la duda de lo que reservaba el futuro. ¿Cuántos sueños habrá soñado ese día? ¿Cuántas

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil; maria2.celi@gmail.com

peticiones se han hecho a Cristo como deseos de una vida feliz? ¿Cuántas esperanzas debe haber generado la primera comunión en aquella niña que tenía sólo 6 años?

Al igual que tantas otras niñas de su edad que, con grandes expectativas, esperaban el día de la primera comunión, la fotografía representada en esta reseña pertenecía a María Mercedes Domínguez Martín (1956-2023). En 1962, año en que se tomó la fotografía, la primera comunión era uno de los principales rituales que se llevaban a cabo simultáneamente con la alfabetización escolar. Aunque las escuelas eran laicas, este rito era practicado por las parroquias locales atendiendo a los escolares (Álvarez y Chaves, 2021). En el caso de la fotografía de María Mercedes, la niña estudiaba en el Colegio Cristo Rey de Bollullos par del Condado (Huelva) y su primera comunión se realizó en la Iglesia Parroquial de Santiago Apóstol del mismo pueblo.

El día de la primera comunión era una fiesta familiar, en la que participaban familiares y amigos y, a menudo, más de uno de los hijos de la pareja realizaba la celebración juntos. María Mercedes era la mayor de cuatro hermanos y su nombre le fue dado por sus padres, Mercedes y Antonio, en honor a su madre, y ambas así fueron nombradas en referencia a la Virgen de las Mercedes, que es la patrona de Bollullos, el pueblo donde ella nació y vivió.

Siendo la primera comunión una fiesta planificada en detalle, toda la indumentaria llevada por la niña fue diseñada para ese momento, desde la corona, el velo, el peinado, el vestido, los aderezos, de los cuales formaba parte siempre una estampilla, ofrecida como regalo y como recuerdo del día de la celebración. En la fotografía se puede ver su cabello perfectamente arreglado, con dos trenzas que caían sobre el vestido, coronado por un velo de tul ricamente decorado, finalizado por una corona también de tejido armado, imitando a una princesa. El vestido de mangas largas y acinturado, poseía un corpiño trabajado en renta con bordado de flores, que abría para una amplia faldilla del mismo tejido, demostrando todo el cuidado y el esmero en la confección de una pieza costosa y bellamente cosida. En las manos, la niña llevaba un misal y un rosario, además de llevar colgado de la cintura una limosnera en la que, probablemente, estaban las estampitas que repartiría después de la ceremonia (Álvarez, Rebollo y Chaves, 2023).

Los vestidos eran piezas tan bien elaboradas que, en ocasiones, sirvieron a varias generaciones de la familia, como ocurrió en el caso de María Mercedes, cuyo traje de primera comunión fue utilizado por su hermana Ángeles para el mismo rito dos años después. Y de ese vestido después su madre sacó para ponérselos a las hermanas los domingos.

La celebración de ese gran día se llevó a cabo en el patio de su casa familiar. El patio estaba decorado con flores y guiraldas. Fue una merienda y se invitó a familiares y amigos. También asistieron las monjas que vivían justo frente de esta casa. La niña estaba tan hermosa que, en este día, sus padres la llevaron a la casa de diferentes familiares para que la vieran con su vestido, como era costumbre en aquella época.

Para la realización de este retrato sus padres acudieron a un fotógrafo profesional de Sevilla, llamado «Enrique», y desde entonces la fotografía ocupó un lugar destacado en un mueble de la casa familiar. De la casa de sus padres, pasó luego el retrato a su propia casa, haciendo un camino parecido al de la su propia vida. Años después, la fotografía fue donada por su hijo Pablo al Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, donde luce como testimonio de uno de los más significativos patrimonios educativos que acompañan a los niños y niñas durante el período de la primera escolarización. Sin embargo, María Mercedes siempre preguntaba sobre su retrato al mencionado: ¿Está bien guardado? ¿Contribuye a contar historias sobre la primera comunión? ¿Era el testimonio de una época que serviría para enseñar al profesorado y estudiantes cuestiones relacionadas con el patrimonio educativo? La respuesta a todas sus preguntas era tal vez lo que la consolaba estando alejada de uno de sus recuerdos materiales más preciados.

Actualmente, se encuentran muchas fotografías de primera comunión en tiendas de diversa índole, librerías de segunda mano, casas de antigüedades, etc. Esto se debe a que las generaciones que no conocieron la importancia de ese momento en que la fotografía de la primera comunión era un bien precioso, a veces la consideran descartable, entre tantos papeles que nos deshacemos optando por las memorias digitales (Álvarez y Chaves, 2021). Sin embargo, al parecer que pierden el valor, aquellos que las guardan se convierten en poseedores de un patrimonio extremadamente importante y valioso, pues además de tratarse de una época extinta por las condiciones sociales en rápido cambio, también se refieren a personas cuyas vidas han marcado profundamente su época y a aquellos con quienes han convivido.

María Mercedes, antes de morir, preguntó por su foto y se le dijo que se conservaba bien, enseñando a muchas personas sobre el valor de preservar, guardar, cuidar y estudiar momentos marcantes que formaron parte significativa de la educación de los niños a lo largo del siglo XX.

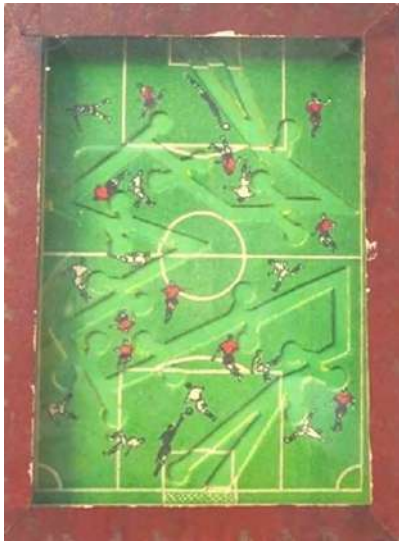
Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ DOMINGUEZ, Pablo y CHAVES VASCONCELOS, Maria Celi (2021): «A primeira comunhão feminina entre dois lados do oceano (Brasil e Espanha): imagens arquivadas de educação e religião». *Cadernos de História da Educação* (online), v. 20, p. 1-22. En línea: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/63316>
- ÁLVAREZ DOMINGUEZ, Pablo, REBOLLO ESPINOSA, Maria José y CHAVES VASCONCELOS, Maria Celi (Coords.) (2023): *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades*. Gijón: TREA Ediciones.

29. JUEGO DE FOOTBALL

Silencio, se juega: el futbolín de bolsillo

JUAN GONZÁLEZ RUIZ¹



Juego de football.

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

Las niñas no iban a aquel colegio ni a ningún otro que no fuera exclusivamente femenino. Eran tiempos de rigor, y la norma era conocida: las niñas con las niñas, los niños con los niños. Había cosas que no eran de niñas, sino solo de niños.

Ellas, por ejemplo, no jugaban al fútbol, y no iban a ver los partidos que disputaban sus hermanos, sus vecinos, sus amigos, como tampoco los del equipo local de mayores.

Las niñas ni siquiera disponían del futbolín de bolsillo, (*Patente 12587*) que nosotros, los niños, recibíamos un día de Reyes, y cuya bolita de acero, hábilmente dirigida a pulso a través de los surcos trazados en el reducido cartón verde que remedaba un reglamentario campo de fútbol, provocaba exclamaciones de gozo (¡gol!) cuando se conseguía que entrara en la portería del equipo contrario, o de decepción (¡ah!) cuando era detenida por su portero.

¹ CESTO (Casa Escuela de Toba de Valdivielso); muesca@gmail.com

Aún hoy recuerdo mi intensa emoción cuando lo recibí a mis ocho años, y cuando tras romperse el cristal, mi padre, aficionado a la ebanistería, le puso un marco de madera y lo barnizó para admiración y envidia de mis colegas.

Aquel sencillo e inocente juguete mantenía en nuestro emocioario infantil la afición al entonces llamado «deporte rey», en realidad el único que tenía una práctica social masculina aceptada en aquellos tiempos. Y, a la vez que permitía soltar las riendas de los ímpetus competitivos, servía como práctica de la motricidad fina, de la coordinación visomanual, del equilibrio bilateral, y de otras competencias que luego habrían de adquirir importancia en el ámbito de la educación psicomotriz. Tenía además otros valores nada desdeñables: era barato de adquirir y de mantener, no requería equipamiento ni espacios propios, no provocaba movimientos de fuerza ni mucho menos violentos, y podía jugarse en silencio.

Esto último lo convertía en un preciado recurso cuando en aquel colegio salesiano, mi colegio, se celebraban *Ejercicios Espirituales*, una conocida práctica jesuítica adaptada por don Bosco a su propia concepción escolar, que pretendía aunar lo festivo con lo religioso.

Así, durante una semana de cada año, en aquel colegio donde todo estaba reglamentado, la estricta rutina de clases, horas de estudio, recreos, exámenes, trabajos escritos... quedaba en suspenso. Tampoco había cine, ni hacíamos teatro, ni cualquiera otra de las honestas diversiones que la disciplina permitía de vez en cuando; mucho menos baile alguno que pudiera poner en riesgo la estricta separación entre nuestro mundo masculino y aquel otro femenino, entrevisto pero oficialmente oculto.

Mientras duraban los «ejercicios» todo eso era sustituido por prácticas religiosas intensivas (lecturas, sermones, ceremonias, sacramentos, cánticos...), períodos de meditación individual bajo riguroso silencio, y tiempos de recreo de baja intensidad, en los que se podía jugar en pequeños grupos a entretenimientos inocentes o tradicionales de sobremesa, de ingenio y que no requirieran sino susurros y movimientos mínimos: parchís, oca, ajedrez, damas, canicas... Sin embargo, no estaban permitidos los inocentes juegos de naipes que se practicaban en los hogares familiares, germen de posibles vicios mayores en la edad adulta.

Se excluían los deportes impetuosos o que pudieran provocar gritos y otras expresiones emocionales. Es decir: no se jugaba al fútbol. Y era entonces cuando nuestro futbolín de bolsillo dejaba de ser un juguete para convertirse en una valiosa y providencial actividad: una evasión, permitida y aun recomendada, de las monótonas y a veces ingratas tareas del día a día colegial y un contrapunto de las ásperas prácticas religiosas, a la vez que un sucedáneo del deporte real siempre anhelado y ahora reprimido.

Nunca supe si en el mundo escolar paralelo pero distante de las niñas se practicaban entonces *Ejercicios Espirituales*, pero estoy seguro de que, en cualquier caso, las

que ahora son mujeres no tendrán el recuerdo de los partidos de fútbolín de bolsillo que aún guardamos quienes éramos alumnos setenta años atrás en un colegio salesiano de un pueblo andaluz.

Hoy, niñas y niños acuden juntos a los mismos colegios, donde probablemente no se realicen *Ejercicios Espirituales*, y donde unas y otros juegan al fútbol «de verdad». Tendrán juguetes y entretenimientos bien distintos, con coloreadas y movedizas pantallas en lugar de ficticios estadios de cartón verde. Sí, los tiempos han cambiado; mucho y para bien. Pero lo cortés no quita lo valiente, y uno, que cimenta su ancianidad con recuerdos de infancia, ejerce de abuelo jugando con sus nietas en el viejo y bien conservado fútbolín de bolsillo que su bisabuelo enmarcó y barnizó hace más de setenta años.

Las cerillas del aprendizaje en las escuelas del ayer. El chasquido de la vida

JAVIER GARCÍA-LUENGO MANCHADO¹



Colección de cajas de cerillas. Serie *Cerámica Francesa* (Fosforera Española, FESA), 1968. Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE)

«Quien juega con fuego se quema». Esta máxima, tantas veces repetida especialmente por los padres y madres respecto a sus hijos e hijas y por los docentes respecto al estudiantado, adquiere un notable sentido a partir de esta singular colección de cajas de cerillas, quizá más desde un punto de vista figurado y didáctico que real, que también.

En efecto, nada tan fascinante para los alumnos y alumnas de primaria y secundaria que asumir como un juego —léase aprendizaje lúdico— aquellos aspectos que al mundo adulto le resultan serios y peligrosos. En la niñez y la adolescencia, estos cerilleros han servido —y sirven— para arriesgarse y experimentar con el fuego, acercándose así a los peligros de una vida quemada fútilmente, o al ardor de la pasión amorosa que tantas veces se enciende en las aulas, en esas clases llameantes de conocimiento

¹ Escuela Universitaria de Artes TAI (Universidad Rey Juan Carlos); javier.garcialuengo@taiarts.com

académico y vital, donde se busca el peligro como reafirmación, el fuego como riesgo y los primeros cigarrillos como consolidación de una pretendida y vana madurez, tan lógica para los adolescentes como altiva e irreverente para sus desmemoriados mayores. No olvidemos que el tabaco, hoy denostado por sus perjuicios para la salud, otrora se enarboló cual símbolo libertad y rebeldía, en especial en el ámbito femenino (Jiménez Rodrigo, 2008).

Así lo constatan los cuadros de Julio Romero de Torres (1874-1930) o de Tamara de Lempicka (1898-1980), pintores dispares pero que comparten el gusto por esa *femme fatale* capaz de proyectar y reflejar el deseo de ruptura, de trasgresión para muchas niñas y púberes que bajo los parámetros de unos sistemas educativos patriarcales soñaban con las mujeres que en la pintura o en el cine exhalaban humo y miradas altivas como sinónimo de independencia, de empoderamiento. Para las pequeñas que podían estudiar, esas trabajadoras, esas deportistas, esas féminas independientes, se convertirían en modelos deseados en unos casos, imaginados en otros, imposibles en muchos... Es aquí donde hemos de citar a tantos maestros y maestras en pro de aquellas discentes soñadoras, especialmente de los profesores y profesoras consagrados a las campañas de alfabetización de los años cincuenta y sesenta, época donde se encuadran estas aparentemente inocentes cerillas. Los precitados profesionales dieron lo mejor de sí mismos, compartiendo conocimientos, vivencias, vocación y cariño en favor de esas niñas, de esas adultas, de aquellas ancianas incluso (Anta de Uña, 2004). Dichos maestros y maestras, auténticos visionarios, advirtieron que sólo en la educación la mujer podría encontrar el espejo en el que mirarse, el reflejo en el que enorgullecerse.

El chasquido de estos fósforos se trueca en metáfora que nos advierte de esa codiciada adultez consumida en ceniza —como las cerillas— cuando tras los añorados tiempos escolares, toda esa llama de brío, de anhelo de independencia, de ansia por «ser mayor», sea la cotidianidad —Parca vil e inevitable— la encargada de quemar las cerillas encendidas con la explosión de la juventud.

Estas cajas de fósforos nos llevan, por otro lado, al natural afán coleccionista que los escolares desarrollan en el colegio, aupado en muchos casos por el interés e inquietud de los propios compañeros y docentes (López Ávila, 2009). El coleccionismo, en cualquiera de sus fórmulas, no deja de ser una afición que motiva el interés, el estudio, la sensibilidad y el conocimiento.

Toda la comunidad educativa, en general, ha fomentado desde siempre este gusto tan presente en esas atemporales imágenes de los patios escolares tachonados por grupos de niños y niñas acullillados, en corro, mientras intercambian cromos, chapas y múltiples objetos que, a priori vacuos, paradójicamente constituyen un aprendizaje no ajeno a los paradigmas humanistas, incluso filantrópicos.

Referencias bibliográficas

ANTA DE UÑA, M.^a Jesús (2004): *Proyección educativa y alcance formativo de las campañas alfabetizadoras en España: 1950-1968*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

FERNÁNDEZ VICTORIA, Noel (2022): El coleccionismo y su significado. *Revista Chemicoztoc*, 7, 172.

JIMÉNEZ RODRIGO, Luisa (2008): «Ilusiones de humo. Sentidos y sinsentidos del consumo femenino de cigarrillos». *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2, 1-6.

LÓPEZ ÁVILA, Pilar (2009): Coleccionismo infantil. *Norba filatélica*, 2, 20-22.

31. XILÓFONO

La esencia silenciada

MAR GALERA-NÚÑEZ¹



Xilófono / Carrillón de láminas.

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

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

¹ Universidad de Sevilla; mmgalera@us.es

Por la mañana se despertó y se fue directa al espejo. Tenía el pelo despeinado, unas ojeras que le rodeaban los ojos y su mirada reflejaba un cansancio centenario. Apenas había dormido en toda la noche. El bebé había estado toda la noche inquieto y a cada hora había tenido que darle de mamar. Miró a su alrededor y todo estaba revuelto. Intuía cómo iba a ser su día: recoger la casa durante el tiempo que el niño estuviera dormido; cambiarlo cuando se despertara; darle de comer; volverlo a cambiar; tratar de hacer la comida mientras se entretenía con algún juguete; cambiarlo; darle de comer. . . Cogió aire y se dispuso a ello. La maternidad era compleja: por un lado, se sentías el ser más afortunado del universo por haber traído al mundo una personita extensión de sí misma, pero por otro, su identidad se había quedado desdibujada de una manera abrupta en cuanto ese ser vio la luz. Comenzó a hacer la cama, si se daba prisa puede que le diera tiempo a recoger el salón y lavar los platos de la cena del día anterior antes de que el bebé se despertara. Cuando estaba abriendo el grifo de la cocina, el niño empezó a hacer ruidos. Fue corriendo hasta la cuna y lo vio allí. Era perfecto: sus manitas, sus piecitos, su carita. Lo cogió en brazos y comenzó a cantarle mientras le cambiaba. El bebé sonreía y movía las piernas y las manos como respuesta a la voz melodiosa de su madre. Cuando le dio de comer y estaba cambiado y vestido, María dejó al niño en la alfombra del salón para que jugara un poco. Mientras Pablo se entretenía con un cubo de formas, se acordó de la caja que le trajo su madre el día anterior. Al parecer había estado haciendo orden y encontró juguetes de María de cuando era niña. La abuela pensó que igual querría tenerlos para que Pablo se distrajera. María cogió la caja y se sentó con ella al lado de Pablo. Había algunos juguetes antiguos: un caballito de cartón, una muñeca Gisella, bloques de construcciones. . . y al fondo apareció un carrillón. Era el carrillón que las monjas de su colegio le regalaron y que ella misma había descubierto, hacía años, ordenando una antigua aula. El corazón le dio un vuelco. Comenzó a acordarse de todas aquellas melodías que tocaba de oído para amenizar las clases de labores e incluso de aquella que compuso para indicar la salida al recreo o la vuelta a casa. Rebuscó más al fondo de la caja y allí estaban las baquetas para poder tocar las láminas. Comenzó a tocar y Pablo reaccionó al sonido rápidamente. Se quedó paralizado y atento con la boca abierta y los ojos aún más abiertos. Al poco, comenzó a mover el tronco de arriba abajo como tratando de sincronizarse con el ritmo de la melodía. María se sintió feliz de observar cómo su hijo disfrutaba de los sonidos tanto como ella. Le cedió una de las baquetas para que Pablo probara y este comenzó a golpear de manera errática las láminas del carrillón, el suelo y parte de la carcasa del instrumento. Suponía que para Pablo todos aquellos sonidos eran un verdadero descubrimiento. María se llevó un rato observándolo. De repente sintió un vacío en el estómago. Sintió una profunda melancolía, una tristeza por haber olvidado y descuidado esa parte de ella misma, ese universo de sonidos que la llenaban por dentro y que la hacían tan feliz ¿Qué había pasado? ¿por qué todo

eso había quedado olvidado, enterrado? Echó la vista atrás e hizo sumario de los años desde el colegio hasta el día presente. Cuando salió del colegio comenzó a trabajar en una casa de modas, pues en su casa hacía falta apoyo económico para salir adelante. Le fue bien porque era despabilada, trabajadora y responsable, y al poco ascendió y se convirtió en encargada. Conoció a su marido y a los dos o tres años se casó con él y dejó de trabajar para encargarse de la casa y de los hijos que vinieran. Se dio cuenta de que todos esos sueños sonoros, esas melodías habían quedado enterradas en lo más profundo de ella misma tapados por capas y capas de prejuicios, obligaciones, reglas, deberes y necesidades ajenas. Lloró por haber descuidado a esa niña, a esa «alumna-músico»² que un día brilló con luz propia. Pensó que no era justo, que no podía estar más tiempo sin nutrir y cuidar a esa niña que se merecía el mismo amor y cuidado que profesaba a Pablo. Así que, sin pensarlo, descolgó el teléfono y llamó a su marido: «Carlos, ya sé qué quiero este año por mi cumpleaños: un piano».

² Véase el relato «El carrillón de María». <https://grupo.us.es/mujeryeducacion/042-carrillon-de-laminas/>

32. ANUNCIO GALLETAS CHIQUILÍN

Ahora sería tachado de sexista

MANUEL J. CARTES-BARROSO¹



Anuncio Revista «Chiquilín».

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

Fue la vida tu universidad,
el día a día tu manera de vivir,
te enseñaron desde niña a trabajar,
esta copla es un beso para ti.

Tu familia fue la única carrera,
le prestaste tu hombro al subsistir.
Tu familia fue la única carrera,
que te dieron a elegir.

Este fragmento de la canción «Ama de casa», del grupo musical Ecos del Rocío, recoge una realidad que sigue presente para miles de mujeres en España. Una

¹ Universidad de Sevilla; cartesbarroso@us.es

opción u obligación de vida, el ser ama de casa, que guarda relación con el contexto socio-económico que han tenido las mujeres históricamente, perpetuado por una educación que, hasta hace pocas décadas, las diferenciaba curricularmente respecto a los hombres, con una formación orientada al hogar y la familia. Hoy, sin embargo, las tornas han cambiado y cada vez hay más mujeres con titulación universitaria y desempeñando profesiones liberales o de otro tipo.

Los medios de comunicación de masas, como soporte para informar y persuadir a través de la publicidad, han contribuido igualmente a prolongar esta situación, bien distinta a la de la España franquista —en donde se ubica esta pieza del anuncio de Chiquilín en una revista—, si bien algunas cosas aún no han cambiado del todo. Aquellas mujeres amas de casa retratadas publicitariamente son ahora mujeres empoderadas, aunque su rol se perpetúa; basta sólo con mirar anuncios de productos de limpieza y hogar. La educación habrá cambiado, pero los roles femeninos en la publicidad continúan intactos para determinadas firmas.

Esta inserción publicitaria de galletas Chiquilín (marca de la empresa Artiach) —en página completa y a todo color— parece datar del año 1959 (García González, 2022). No aparece en un lugar cualquiera, sino en la contraportada del medio, que se constituye como una de las páginas, junto a la portada, más vistas y valiosas para impactar publicitariamente. Recrea una situación cotidiana en un hogar, con unos menores que juegan a la vida adulta, él leyendo un periódico en un sillón y ella viendo la televisión y tejiendo en un sofá. Una escenificación de lo que podría ser el ideal de una familia de la época, donde el hombre asume el papel más destacado, pasando la mujer a un segundo plano. Además, llama poderosamente la atención el eslogan de la marca: «Para los hombres del mañana», obviando a la mujer, pues, al parecer, el futuro no era suyo.

La publicidad, como instrumento persuasivo, promueve determinados estilos de vida e influye en las decisiones personales. Y, en este caso, creemos que esta pieza es un recordatorio para las mujeres —y para las niñas que en el futuro lo serían—, para que, en su papel de veladoras del hogar y la familia, compren este producto para sus hijos (varones), que serán hombres en el futuro.

Al ver este anuncio, es imposible no acordarme de muchas mujeres del *baby boom* formadas en el sistema educativo franquista: las que se dedicaron por entero a su trabajo en casa, como señoras del hogar, y, especialmente, las que combinaron —y continúan— este trabajo con su actividad profesional. Aquellas que pudieron levantarse del sofá del anuncio y, gracias a su constancia y méritos propios, lucharon por construir un mundo mejor. Tal es el caso de mi madre, Mercedes. Maestra de primaria, durante más de 40 años ha instruido en la igualdad a centenares de menores de la provincia de Huelva. Unas niñas y unos niños que ya son, o serán, las mujeres y los hombres del mañana.

Referencia bibliográfica

GARCÍA GONZÁLEZ, Aroa (2022): *El sexismo y la publicidad española en el siglo xx. Reinterpretación de carteles sexistas antiguos*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. En línea: <https://acortar.link/oBPEnX>

33. JUEGO DE GNOMOS

Aquí en el bosque soy feliz

SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO¹



Juego de Gnomos. Colección Panorama (aprox. 1986).
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Inevitablemente nos tenemos que trasladar a la serie de «David el Gnomo» viajando a un mundo de fantasía habitado por seres diminutos y bonachones que, a pesar del paso del tiempo, siguen resonando en nuestros corazones. Entre los Millennials o Generación Y, los personajes de la portada, Lily y Harold, pueden parecer menos familiares que sus padres, David y Lisa. Sin embargo, su presencia en nuestra infancia marcó momentos memorables, tanto en la pantalla como en la mesa de juego o habitaciones.

Podemos afirmar que este fenómeno televisivo ofrecía un hogar peculiar, no sólo por lo mitológico de sus personajes, sino por los mensajes que transmitían. Por un lado, el tipo de familia que visualizaban. El padre, un hombre anciano al que los años no le impedían cometer riesgos y luchar por la comunidad, y la madre, una mujer también mayor, que participaba en las aventuras de su marido. La serie mostraba el mundo hogareño de los gnomos, donde las labores domésticas son compartidas por

¹ Universidad de Oviedo; gutierrezsue@uniovi.es

todos los miembros de la familia. Salvaguardar la comunidad y la naturaleza eran objetivos prioritarios.

«Juegos de los Gnomos» invita a sumergirnos en ese fascinante mundo, donde la magia y la naturaleza se entrelaza en un escenario de juegos y aventuras. Pero pudiera ser el caso de que esta pieza fuera un libro pop-up de antaño, sin apenas texto cuya experiencia activa y participativa, hacía de los niños lectores, jugadores, constructores de sus propios destinos en el bosque encantado de los gnomos. A diferencia de otros juegos de mesa más tradicionales, donde los jugadores siguen una serie predefinida de reglas y movimientos, «Juegos de los Gnomos» parece ofrecer una experiencia más abierta y flexible, donde los jugadores tienen la libertad de explorar y crear sus propias historias y aventuras. La misma sensación que David proyectaba en cada uno de los capítulos. Al igual que los libros pop-up, donde el relato emerge de las propias pulsiones de los infantes, donde todo es posible, alcanzando la victoria en cada peripécia, incluso los sueños más alocados, salvajes y atrevidos.

Ambas experiencias, lectura o juego de mesa comparten similitudes en términos de interactividad, experiencia compartida, estimulación sensorial y creatividad narrativa.

El recuerdo de David y Lisa nos transportan a un pasado igualmente hogareño, donde aparecen una amalgama de recuerdos con sabores y olores en ocasiones irreconocibles, otras veces llenos de matices infantiles completamente perceptibles, aun por unos instantes fugaces, en los que haber tenido un libro/juego como este se habría convertido, sin duda, en uno de esos recuerdos más vividos.

Los libros móviles y los juegos de mesa suponían un pequeño lujo que había que cuidar y mimar, si tenías la suerte de disponer de ese pequeño tesoro. Todos ellos siguen a buen recaudo en legado familiar, pareciera que estos objetos tuviesen casi su propia aura sacralizada. Es el ritual de sacar estas piezas del armario/la biblioteca y desplegar, era un momento de anticipación y emoción compartido por todos los miembros de la familia. Se añade, su protección y cuidado, la caja original y su lugar especial en el armario o en la estantería. Sacarlo de su escondite tenía su protocolo, que a menudo involucraba a toda la familia reunida alrededor de él.

El tiempo, el uso, unido a la diversión, producen muescas de desgaste, testimonio silencioso de los momentos familiares compartidos.

Incluso ahora, ese ritual evoca una mezcla de nostalgia y alegría en el corazón. Aunque el mundo haya cambiado y las tecnologías hayan avanzado, la magia de estos objetos sigue siendo tan vibrante y poderosa como siempre, recordándonos que los verdaderos tesoros de la vida no se pueden medir en dinero, sino en amor, risas y recuerdos compartidos. «Juegos de los Gnomos» ha sido el combustible para un viaje a la infancia explorando la inocencia, la magia y las risas de aquellos sábados con sabor a Colacao y con un compañero siete veces más fuerte que yo.

¡Slitzweitz, amigos!

34. CERTIFICADO SERVICIO SOCIAL DE LA MUJER

Para poder conducir

NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO¹



Certificado Servicio Social de la Mujer. Sección Femenina.
Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

María había sido la niña que cualquiera podría imaginar con ese nombre, una niña humilde, bondadosa como la Virgen, en cuyo honor le pusieron el nombre. Cuando cumplió los 17 años se apuntó a hacer el servicio social de la mujer, era lo que se esperaba de ella y, además, estaba deseando recibir esas clases en las que poder ayudar a los más necesitados y aprender a cuidar de su futuro esposo, Jesús, con quien se casaría cuando él acabara el servicio militar. Ya había aprendido, en su infancia, la importancia del servicio y deseaba agradar a los demás, sabía que era peligroso desobedecer.

Fernanda era una joven de 18 años que estaba deseando conocer y recorrer el mundo entero y, aunque tenía novio, no tenía prisa por casarse, quería disfrutar de la vida antes de hacerlo. Lo tenía todo planeado desde hace tiempo: empezaría a trabajar y gracias a eso podría ahorrar para pagarse los billetes de autobús que le llevarían a su primer soñado destino: París. Para poner en marcha su plan sólo tenía que cumplir

¹ Universidad Complutense de Madrid; nantunez@ucm.es

con un requisito: hacer el servicio social de la mujer que necesitaba tanto para trabajar (fuera de casa y de forma remunerada) como para sacarse el pasaporte tendría.

Manuela era la segunda de 4 hermanas, estaba trabajando desde hace un tiempo e hizo el servicio social porque quería sacarse el carné de conducir.

María y Fernanda pudieron ser dos mujeres reales como mi madre, Manuela, o algunas de las miles que entre 1937 y 1978 cumplieron con su «deber Nacional» por motivos muy diferentes. El servicio social de la mujer no era obligatorio en sí (como si lo era el servicio militar para los hombres), pero era un requisito imprescindible para aquellas que querían poder algo de independencia sin estar casada. El 9 de octubre de 1937, se publicó el decreto que obligaba a las mujeres solteras que tuvieran entre 17 y 35 años a prestar unos servicios a la Nación siempre que quisieran, manteniendo su soltería, tener un trabajo remunerado, un título académico, el pasaporte o el carné de conducir, por ejemplo. Estos servicios formaban parte de una formación de unos 6 meses de parte más teórica y otros 6 más práctica, en la que, una vez a la semana, se reunían para hacer cosas como participar en una cuestación para la Cruz Roja, ir a visitar a personas mayores que se encontraban en un asilo o crear entre todas canastillas para recién nacidos.

No es de extrañar que generaciones de niñas educadas con materiales como el libro «Virtud y Patria», en el que con la excusa de enseñar la letra ligada se aprovechaba para introducir el beneficio de poseer virtudes como la caridad o la humildad o los peligros de desobedecer (Antúnez del Cerro, 2023), quisieran seguir formándose para llegar a ser buenas madres y buenas esposas, y para las que el servicio social femenino fuera una oportunidad para seguir aprendiendo y demostrar sus virtudes y su valía como futuras esposas y madres. Tampoco sería raro pensar en mujeres en las que el deseo de independencia fuera tan grande que, ante la necesidad de participar en este servicio social a cambio de la posibilidad de poder trabajar, estudiar, conducir o viajar al extranjero, eligieran la opción de seguir recibiendo un adoctrinamiento en el que no creían como pago por esas pinceladas de libertad.

El objetivo de este programa «educativo», visto desde el prisma actual, no era más que el de seguir inculcando los valores de la dictadura franquista y dejar claro a la mujer cuál era el papel que se esperaba de ella en la sociedad, sobre todo si pretendía gozar de determinadas libertades sin un hombre a su lado, dando a las mujeres la aparente posibilidad de elegir, pero manteniéndolas supervisadas por un hombre y/o por la Nación. Hasta noviembre de 2022 (Ley 24/2022, de 25 de noviembre, para el reconocimiento efectivo del tiempo de prestación del servicio social de la mujer en el acceso a la pensión de jubilación parcial, 2022) no se les ha empezado a computar a las mujeres el tiempo invertido en ese servicio social de la mujer del mismo modo en el que sí se les computaba el servicio militar a los hombres en las jubilaciones. Lamentablemente la lucha por la libertad y la igualdad de todas las personas en general y la de las mujeres en particular, sigue siendo necesaria, que este documento nos sirva de recordatorio.

Referencias bibliográficas

- ANTÚNEZ DEL CERRO, Noelia (2023): «Manuales patrióticos para la formación de niñas. Virtud y patria, un manual patriótico para la educación». En ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo y otras (Coords.): *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades*. Gijón: Trea, 189-192.
- Ley 24/2002, de 25 de noviembre, para el reconocimiento efectivo del tiempo de prestación del servicio social de la mujer en el acceso a la pensión de jubilación parcial. En línea: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-19621

35. CAJA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS

Construir, habitar, jugar

AURORA VILLALOBOS GÓMEZ¹



Caja de figuras geométricas.

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

La «caja lógica» o «bloques lógicos», según se haga referencia al continente o al contenido, es un recurso pedagógico inventado por el matemático húngaro Zoltán Pál Dienes (1916-2014) en la década de los 60 del pasado siglo. Consiste en un conjunto de 48 figuras geométricas definidas por cuatro variables sensoriales que se organizan en cuatro formas (12 cuadrados, 12 rectángulos, 12 círculos, 12 triángulos), se subdividen en dos tamaños (6 grandes, 6 pequeños), luego en dos espesores (3 gruesos y 3 delgados) y, por último, en tres colores (1 amarillo, 1 azul y 1 rojo). Permite desarrollar el pensamiento matemático de lo concreto a lo abstracto a través de la observación y manipulación de dichos bloques, con múltiples posibilidades de juego dirigido: identificando, describiendo, clasificando, seriando, comparando, superponiendo o combinando. Su finalidad inmediata no es sólo aprender geometría (con alumnado entre 3 y 6 años) sino realizar operaciones aritméticas y algebraicas (de 6 a 12 años

¹ Doctora Arquitecta Conservadora de Museos; aurora.villalobos@juntadeandalucia.es

de edad). Otras capacidades que se estimulan de manera transversal son la escucha activa, la concentración y el trabajo en equipo.

Asimismo, estos bloques ofrecen la posibilidad de juego libre, siendo la opción más intuitiva cuando se manipulan por primera vez en ausencia de reglas (Kothe, 1991). Por medio de la experiencia se descubren las propiedades físicas derivadas de sus cualidades geométricas: los bloques redondos ruedan, los estrechos difícilmente se tienen en pie y dos rectángulos de determinada proporción forman un cuadrado. Para evitar problemas de estabilidad, la respuesta habitual suele ser comenzar con dibujos figurativos sobre una superficie plana para continuar con composiciones geométricas más complejas y finalmente dar el salto a la tridimensionalidad. De este modo la caja lógica puede ser también considerada un juego de arquitectura reconocible por unas piezas simples y sensiblemente planas. Como arquitecta, este enfoque creativo relacionado con la imaginación, el sentido de la belleza y la capacidad espacial, cobra para mí mayor sentido.

Martin Heidegger (1994) consideraba que «construir» y «pensar» eran ineludibles para llevar el «habitar» a la plenitud de su esencia; a través de un construir que se desplegara no sólo en el construir que levanta edificios (*aedificare*, en relación con la Arquitectura) sino en el construir que cuida (*colere*, de donde viene Cultura). Es así que planteamos que en el ámbito de la infancia, para quien comienza a habitar el mundo, «jugar» es una primera forma de pensar, es decir, de conocer la realidad y proyectarla en su pequeño espacio existencial.

Son muchos los pedagogos que se han referido al juego como una herramienta de aprendizaje y al deseo de construir como un impulso natural. El origen de las cajas de arquitectura se sitúa a finales del siglo XVII para la formación en matemáticas y dibujo de los hijos de la aristocracia. Es Friedrich Froebel (1782-1852) quien crea y difunde el concepto de «jardín de infancia» como un sistema de enseñanza basado en el juego que contempla la realización de «dones» (ejercicios prácticos que permiten sucesivas transformaciones no permanentes) y «ocupaciones» (ejercicios con materiales no reutilizables), para aportar conocimiento sobre las «formas de vida», «de conocimiento» y «de belleza». Los maestros de la arquitectura moderna Frank Lloyd Wright, Walter Gropius y Le Corbusier reconocieron la importancia de estos juegos en su formación.

El arquitecto Juan Bordes (2016: 42-50) clasifica los juegos de arquitectura en dos tipos en función del sistema constructivo: apilable o conectable. Mientras que en los juegos apilables predomina la imitación (propiciando el aprendizaje de la arquitectura existente), en los juegos conectables se potencia la invención (con diseños que desafían las leyes de la gravedad). Samuel Friedrich Fischer sería el primer fabricante en el mundo en especializarse en juegos apilables y Charles Martin Grandall (1833-1905) sería quien mejor representara los sistemas conectables, que desarrollaría



Aurora jugando en el CAAC (AVG, 2017).

como una invención para entretener a sus dos hijas convalecientes. Muchos han sido los arquitectos que han diseñado nuevos juegos: Bruno Taut, Josef Hoffmann, Alma Siedhoff-Buscher o Charles y Ray Eames.

Los juegos de arquitectura han tenido siempre la enorme virtud de contribuir a la igualdad de las personas: aptos para todas las edades, sin distinción de género, clase social u origen cultural. No sólo los educadores los empleaban por igual en niños y niñas, sin fomentar un reparto de roles sexista, sino que la propia publicidad también iba dirigida a ambos. Supone una auténtica excepcionalidad en el ámbito de los juguetes (creatividad) cuando, sin embargo, en el mundo adulto se da la paradoja de que sigue habiendo diferencias de trato en el ámbito de la construcción (responsabilidad). El juego sigue siendo una herramienta de aprendizaje significativo en la asignatura de proyectos arquitectónicos (Sentieri y Navarro, 2017) y para sensibilizar a la infancia en el valor social de la arquitectura (Maushaus, 2016).

Como conservadora de museos, concluyo compartiendo la experiencia que viví en la visita a la exposición «Gerardo Delgado. Aprender de todas las cosas», producida por el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo en el año 2017. Siendo un autor interesado en la participación del público como una forma de acercar el arte a la sociedad (García y Lara-Barranco, 2012: 378), su obra *Juguete modular para Conchita* (1968) venía acompañada de una cartela que decía «Se ruega tocar». Mis hijos aún no sabían leer pero comprendieron perfectamente la obra sin necesidad de que los animara a construir, habitar y jugar con ella.

Referencias bibliográficas

- BORDES, Juan (coord.) (2016): *Juguetes de construcción. Escuela de la arquitectura moderna*. Madrid: Círculo de Bellas Artes
- GARCÍA SUÁREZ, Lola y LARA-BARRANCO, Paco (2012): «Gerardo Delgado: el juego racional del arte». *Revista Estúdio*, 3(5), 374-380.
- HEIDEGGER, Martin (1994): «Construir, habitar pensar». En *Conferencias y artículos*. [1ª ed. 1951]. Barcelona: Ed. del Serbal.
- KOTHE, Sigfried (1991): *Cómo utilizar los bloques lógicos de Z.P. Dienes*. Barcelona: Teide.
- MAUSHAUS (2016): *La arquitectura a través del juego*. Madrid: Fundación Arquia.
- MEDINA FRANÇA, Denise y SIMÕES COSTA DOS SANTOS, Edilene (2022): «Logical blocks in times of the Modern Mathematics Movement (1960-1980)». *Zetetiké*, 30, 1-20.
- SENTIERI OMARREMENTERIA, Carla y NAVARRO BOSCH, Ana (2017): «El aprendizaje de la arquitectura a través del juego». En GARCÍA-ESCUADERO, Daniel y BARDÍ I MILÀ, Berta (Eds.): *V Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, pp. 363-379.

36. DIBUJO DE FORMACIÓN POLÍTICA

Formación político-social para niñas

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA¹



Dibujo de formación política.

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

Los libros de texto forman parte del patrimonio histórico-educativo del sistema escolar, no solo porque se trata de objetos que muestran la memoria de los y las escolares, sino por ser un recurso imprescindible a la hora de estudiar la cultura escolar de cualquier país.

En España se impuso de manera definitiva la edición de manuales especializados por materias a mediados de los años sesenta. Y la que mayor éxito de ventas tuvo, copando el 80% del mercado editorial, fue la Enciclopedia Álvarez, perteneciente a la editorial Miñón de Valladolid, una enciclopedia intuitiva, sintética y práctica. Conocida popularmente así por ser su autor Antonio Álvarez Pérez.

La Enciclopedia Álvarez, aunque incluía las principales innovaciones curriculares de los años cincuenta, seguía manteniendo las prácticas pedagógicas tradicionales. Este libro era el reflejo de la doble censura previa, tanto política como religiosa a la

¹ Universidad de Granada; erikag@ugr.es

que tenían que someterse todos los libros de texto de la época. La sintonía con el nacionalcatolicismo debía estar presente.

La Enciclopedia está compuesta por tres volúmenes que se corresponden con los tres grados de formación para la enseñanza primaria, y cada volumen está, a su vez, dividido en dos cursos, es decir, un libro servía para dos años. Se estructura en cuatro bloques principales, siendo el cuarto donde se incluye la Formación Política, tanto para niños como para niñas, además de Lecciones Conmemorativas, Conmemoraciones Escolares, Formación Familiar y Social e Higiene. Se puede apreciar el peso tan fuerte que tiene tanto la formación política, diferenciada entre niños y niñas, como la formación religiosa.

En relación a la Formación Política destinada a las niñas, se centraba principalmente en el conocimiento de las formaciones políticas para mujeres, como las J. O. N. S. y la Falange, en el de la fundadora de la Sección Femenina Pilar Primo de Rivera, que la dirigió desde su nacimiento hasta que se disolvió tras la muerte de Franco, y los fundadores Ramiro Ledesma y Onésimo Redondo. Los personajes de referencia, así como los modelos de conducta que debían seguir las niñas y que eran referentes de la Sección Femenina, estaban representados por Santa Teresa de Jesús, relevante tanto en la literatura española como en la vida espiritual. También destaca Isabel la Católica por luchar contra los no creyentes e infieles o Agustina de Aragón. Estas mujeres están relacionadas con el concepto de hispanidad y las tres sirvieron para revivir la espiritualidad española, además de utilizadas como prototipo de la feminidad española.

En los libros de texto la representación de las mujeres es escasa, y cuando aparece, siempre lo hace en un segundo plano, ostentando un papel de subordinación y servil, representada con un rol secundario, en contextos relativos a la formación política del régimen o relacionada con los rudimentos moralizadores de la educación católica.

En este contexto machista, se pone énfasis en el papel que había jugado España en la historia, para que las futuras madres de España pudieran transmitirlo a sus hijos e hijas. Por medio de la familia, las mujeres son las encargadas de defender tanto a la patria como a la civilización cristiana.

Referencias bibliográficas

- GOMES FERREIRA, Antonio y GONZÁLEZ GARCÍA, Erika (2021): «Livros de texto y nacionalcatolicismo em lãs ditaduras salazaristas y franquista». *Educação e Pesquisa*, 47, 1-22.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Erika (2020): «La Enciclopedia Álvarez: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista». *História y Memoria de la Educación*, 12, 137-165.

37. CUERDA PARA LA COMBA

Saltando al ritmo

CAROLINA CASTAÑEDA VÁZQUEZ¹



Cuerda para el salto a la comba.

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

Al pasar la barca
me dijo el barquero:
las niñas bonitas
no pagan dinero.
Yo no soy bonita
ni lo quiero ser,
yo pago dinero
como otra mujer.

Al pasar la barca
me dijo el barquero:
las niñas bonitas
no pagan dinero.
Yo no soy bonita
ni lo quiero ser,
porque a las bonitas
les toca perder.

«La comba», o el juego popular de «saltar a la comba», se define según la Real Academia Española (RAE), como un juego infantil o ejercicio físico que consiste en saltar por encima de una cuerda que se hace pasar por debajo de los pies y sobre la cabeza de quien salta.

¹ Universidad de Sevilla; carolinacv@us.es

Las cuerdas pueden estar compuestas de diversos materiales: plástico o polietileno, algodón, fibra sintética, etc., así como se pueden encontrar con diversas longitudes: más cortas, para saltos individuales, o más largas para saltos en grupo.

Esta actividad cuenta con un amplio recorrido histórico. Algunas reseñas señalaban que era una de las actividades favoritas durante la celebración del Año Nuevo en la antigua China. Además, Hipócrates, el médico griego conocido como el padre de la medicina, recomendaba saltar la cuerda como un ejercicio para mejorar la agilidad. En España, la actividad se refleja en el lienzo de Joaquín Sorolla «Saltando a la comba, La Granja», pintado en el verano de 1907. En la obra, el pintor retrata a su hija pequeña saltando a la comba alrededor de una fuente de uno de los jardines de La Granja de San Ildefonso (palacio real segoviano). Y es que, en nuestro país, saltar a la comba era un juego popular practicado casi exclusivamente por las niñas, y muy arraigado a los patios de los colegios.

Para una niña cualquiera, saltar a la comba en el patio del colegio era alegría, un derroche de energía, amistad compartida al ritmo de la cuerda y la canción, mientras palpitaba rápido el corazón, el olor a azahar de primavera, risas y carcajadas que resonaban amortiguadas por los saltos, hasta que sonaba la sirena, la cuerda se paraba, hasta mañana.

Actualmente, saltar la cuerda es un ejercicio físico que puede reportar numerosos beneficios para la salud, y que es practicado tanto por niños y niñas como por adultos, como forma de trabajar la condición física, e incluso asociado a prácticas deportivas: boxeo, *CrossFit*, etc. Constituye en sí misma una modalidad deportiva en desarrollo que cuenta ya con campeonatos mundiales. Se enfrentan equipos formados por saltadores, hombres y mujeres, que parecen acróbatas entre las cuerdas.

38. CARTAS-CROMOS

A golpe de trueque

MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ NAVARRO¹



Cartas-cromos.

Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. CEMUPE.

Uno de los recuerdos imborrables que toda niña guarda de su infancia son, sin duda, los cromos. Eran uno de los juegos tradicionales más populares, con reglas sencillas y en cierto modo improvisadas, acordadas por una especie de consejo vecinal femenino de fines de semana y vacaciones. Objetos que parecían insignificantes, pero que albergaban un valor incalculable, pues aquellos papelillos de colores de múltiples tamaños y formatos contaban con una historia detrás de amistad, complicidad e ilusión. Podríamos considerarlos pioneros en nuestros fetichismos de coleccionistas empedernidos que luego muchas de nosotras hemos mantenido de adultas. Los teníamos de picar (o de palmar) y de los que se pegaban en los álbumes, estos últimos relacionados normalmente con los dibujos animados y series de moda del momento, que se solían intercambiar y que se siguen comprando en los quioscos. Como recoge Matesanz, también se podían conseguir como reclamo comercial bajo las tapas de los yogures de

¹ Universidad de Sevilla; rosariomtnez@us.es

las marcas más conocidas (2013, p. 104). Entre los primeros, los había desde aquellos en tamaño *mini* y más económicos, hasta los más codiciados y sofisticados en forma de láminas de cromos precortados, de origen alemán y de mayor calidad, algunos con purpurina o *glitter*, troquelados y de tipo *vintage*, dieciochesco, victoriano y romántico, como los que venden aún en la famosa papelería sevillana Ferrer, la más antigua de España. Animales, flores, frutas, profesiones, banderas, países, trajes regionales, utensilios, cestas, deportes, ropa, perfumes, ángeles, cuentos, dibujos, películas de animación... la temática de estos pequeños tesoros era de lo más variada y nos parecía siempre un mundo por descubrir. Presentaban un sinfín de típicos motivos femeninos vinculados en muchos casos a roles e intereses que no se consideraban por aquel entonces de chicos. Ellos ya jugaban a su aire con aquellos coleccionables de fútbol de Panini. En la recámara nosotras dejábamos los más valiosos y en las apuestas y cambios íbamos tirando de los *repes*. Yo, como buena ochentera, los guardaba en sendas cajas de lata de galletas danesas y de membrillo que reciclé para ese fin y que aún conservo. La mecánica del juego era bastante elemental: tan solo se trataba de poner la mano sobre el cromo y de intentar voltearlo (picarlo) con cierta pericia con la palma ahuecada. Entre los lugares más frecuentes para este ritual de inocencia se encontraban la escalera del descansillo o el patio. A todas nos unía esa misma pasión cotidiana; y lo felices que nos hacía cuando conseguíamos el cromo que nos faltaba.

Sin embargo, si ahora echamos la vista atrás y lo analizamos desde nuestra perspectiva de mujeres, no podemos olvidar que desde el punto de vista de las mecánicas lúdicas —en lo que respecta al verbo, a la agencia y a la acción—, jugar a los cromos suponía un entretenimiento demasiado fácil, más bien pasivo, sin toma apenas de decisiones y con escasa acción, al no perseguir en sí la consecución de un reto significativo (que, por el contrario, ya ofrecían los videojuegos, generalmente considerados más de niños), ni un protagonismo claro de las niñas, dada esa orientación sexista que conllevaba esta actividad, dentro de los estereotipos establecidos en aquellos tiempos.

Por su parte, las cartas representaban asimismo ese momento de encuentro infantil, pero quizás de un cariz más familiar, de equipo y mixto; un divertimento propio de las sobremesas, de festivos o de los viajes y también con ese toque nostálgico. La mayoría de estos juegos de cartas requerían de unas reglas previas, a menudo indicadas en el propio envoltorio, y de una estrategia más específica, si cabe. Las más cotizadas en nuestro imaginario eran nuevamente aquellas sobre dibujos, series o personajes célebres de la época y que aún encontramos en distintas plataformas de venta de objetos antiguos y usados. ¿Quién no ha buscado alguna vez esa baraja de naipes de la Expo'92 con el simpático Curro?

Referencia bibliográfica

MATESANZ, Javier (2013): *La vida en cromos. Los álbumes de nuestra infancia*. Palma de Mallorca: Tebeos Dolmen Editorial.

39. RADIO

Música y voz para emocionar a través de las ondas

VALERIANO DURÁN MANSO¹



Radio.

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

La música ha sido una aliada de la radio desde sus inicios. Así sigue siendo en la actualidad, donde es la protagonista junto a la información y el ámbito deportivo, pues la cuarta en discordia, la ficción sonora, que era omnipresente desde finales de los años 50 con seriales de Guillermo Sautier Casaseca para Cadena SER como *Ama Rosa*, dejó de serlo dos décadas después. Sobre estos cuatro pilares se estructuraba la programación radiofónica en España, especialmente en la citada emisora, que durante el franquismo se centró especialmente en el entretenimiento ante la imposibilidad de ofrecer informativos propios debido al poder hegemónico de Radio Nacional de España (RNE), que ofrecía las noticias que dictaba el régimen. Desde los tiempos de la Segunda República, oyentes de las más diversas clases sociales se reunían en torno al invento de Guillermo Marconi, fascinados por las voces que se oían, las canciones que sonaban y, en definitiva, por la magia que transmitía. La copla dominaba la mú-

¹ Universidad de Sevilla; valerioduran@us.es

sica en español, tanto en esta etapa como en la dictadura, y cantantes como Imperio Argentina y Miguel de Molina no tardaron en convertirse en los protagonistas de las ondas. Poco después lo harían Concha Piquer, Juanito Valderrama, Juanita Reina o Antonio Molina, entre otros muchos artistas.

A pesar de que la radio se dirigía a todo tipo de públicos, hay uno que destacó sobre los demás porque pasaba más tiempo en el hogar: las amas de casa. Ellas, junto a las chicas que trabajan como asistentes, tenían un momento en el día muy especial para reunirse en torno a la radio: la sobremesa. Cosiendo, bordando o planchando, es decir, realizando aquellas actividades que les permitían estar más concentradas y también más en silencio —gracias en buena medida a que los hijos se encontraban a esas horas en el colegio—, disfrutaban de las radionovelas y de las rotundas voces de Juana Ginzo, Pedro Pablo Ayuso y Matilde Conesa. Con el auge de la televisión producido a principios de los 70, y sobre todo a partir de la Transición, este momento del día fue conquistado en un principio por los espacios teatrales y más tarde por las telenovelas, que a día de hoy siguen ocupando la misma franja horaria en las cadenas generalistas. De esta manera, se evidencia que la programación televisiva es heredera directa de la radiofónica, algo que se comprueba también en la estructura de los informativos y en el desarrollo del formato magazine, tanto en el de mañana como en el de tarde, con noticias de actualidad, mesas con colaboradores, asuntos políticos, temas de sociedad y cuestiones culturales.

Los programas musicales están muy ligados a este medio. Numerosos cantantes se dieron a conocer al participar en ellos. Así lo han recordado en varias ocasiones Ana Belén, Raphael, Rocío Dúrcal y Rocío Jurado, quienes se presentaban a los concursos de la radio, se daban a conocer y posteriormente salían en televisión. De ahí, el salto al cine era prácticamente inmediato. Todos ellos participaron en películas —casi siempre de tipo musical—, en las que pudieron demostrar la diversidad de registros que tenían, desde canciones infantiles en primer lugar, a copla, canción ligera o rancheras. Sin duda, estas estrellas de la canción se movieron en sus inicios entre la radio, la televisión y el cine, convirtiéndose en unos rostros y unas voces muy familiares para el público. La relación entre los tres medios, en lo que a promoción musical se refiere, se mantuvo casi hasta la década de los 90, es decir, justo antes de la eclosión de Internet y del nacimiento de las plataformas musicales. Así lo recuerdo durante la década de los 90, cuando Ana Belén deleitaba a los oyentes con *Lía*, Raphael con *Escándalo*, Dúrcal con *Cómo han pasado los años* y Jurado con *Punto de partida*, entre otros célebres temas. Julio Iglesias hacía lo mismo con los temas de su disco *Raíces*, cuya cinta de cassette sonaba en la radio del coche durante los viajes a Punta Umbría. Aunque yo era muy pequeño, lo recuerdo bien y pude aprenderme algunas de estas canciones. Estos artistas forman parte mi memoria emocional y auditiva porque eran algunos de los preferidos de mis padres. Además, los escuchaba tanto en la radio, como en

sus cintas y en la televisión cuando aparecían en algún programa, algo que era muy frecuente tanto en las cadenas públicas como en las privadas. Los programas musicales que combinaban diversos estilos musicales, y en los que actuaban los cantantes mencionados junto a estrellas de diversos momentos, como Lola Flores, Paloma San Basilio, Miguel Bosé, Alaska o Mecano, estaban presentes en todas las parrillas y experimentaron un auge con la llegada de las autonómicas.

Gracias a la radio pude descubrir los nuevos talentos surgidos en los 90, donde destacaron numerosas mujeres. Laura Pausini, Rosana, Ella baila sola, Mónica Naranjo o Marcela Morelo son algunas de las que mejor recuerdo. A esto contribuyó, sin duda, que mi hermana Rosa —solo 19 meses mayor que yo—, se comprara las cintas de cassette de los primeros discos de ellas. Así, en la radio del salón sonaban «La soledad» de Pausini, «Si tú no estás aquí» de Rosana, «Amores de barra» de Ella baila sola, «Desátame» de Naranjo o «Corazón salvaje» de Morelo. Todas estas canciones no tardaron en convertirse en las favoritas de los oyentes gracias a la promoción radiofónica, y posteriormente mediática, que experimentaron. Los discos en los que aparecían se titulaban Laura Pausini (1994), Lunas rotas (1996), Ella baila sola (1996), Palabra de mujer (1997) y Manantial (1997), respectivamente, y contenían otros temas que se hicieron igualmente famosos. Algunos que recuerdo especialmente son «Se fue» y «Amores extraños», de Pausini; «A fuego lento» y «Sin miedo», de Rosana; y «Lo echamos a suertes» y «Cuando los sapos bailen flamenco», de Ella baila sola. Ahora que pienso en estas canciones, siento que las letras son actuales y que entiendo mucho mejor lo que quieren decir. Quizá sea porque durante el tiempo que ha transcurrido desde que aparecieron por primera vez en las ondas, he podido descubrir el significado que tienen. A veces siguen sonando en las diferentes emisoras de radio y me siguen transportando al niño y adolescente que un día fui.

Cada generación considera como propia la música denominada «de su época», que no es otra que aquella que marcó sus años de juventud. La mayoría descubrió a sus cantantes preferidos gracias a la radio, desempeñando este medio un importante papel en lo que respecta a la cultura, a la música y a la socialización. Por este motivo, pensar en la radio evoca en muchos casos a la nostalgia, al recuerdo de un ayer marcado por la felicidad y a los sentimientos experimentados cuando sonaban los primeros acordes. Si bien este medio se ha ido reinventando con el paso de los años y ha tenido que convivir con otros que congregan a más seguidores, siempre ocupará un lugar primordial en la memoria de los oyentes gracias a la música y a las voces que interpretan las canciones. Solo por ello la radio merece ser eternamente recordada.

El ábaco: puerta a la igualdad y al conocimiento

JOSÉ GABRIEL BARBERO VIRUEGA¹



Ábaco.

Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

En una sala escasamente iluminada, una pequeña niña de apenas cuatro años, con trenzas apretadas y recogidas, permanecía inmóvil. Mientras sus amigas corrían y reían en el patio, ella se encontraba fascinada ante un objeto que reposaba sobre la mesa de su padre: un ábaco de diez filamentos con cuentas de colores antes brillantes. Sus ojos, grandes y curiosos, se fijaban en las cuentas como si fueran las estrellas más hermosas del firmamento.

El padre, un hombre de mirada dulce y paciencia infinita, observaba a la niña con una sonrisa. Conocía bien ese brillo en sus ojos, la chispa de alguien que veía más allá de lo evidente, alguien que encontraba belleza en el orden y en la lógica. Sin decir palabra, el hombre tomó el ábaco, ese instrumento antiguo que permite hacer concretos los primeros números, transformando abstracciones en algo tangible y comprensible, y lo acercó a la niña, haciendo tintinear suavemente las cuentas. Lo volcó suavemente,

¹ IES Carpe Diem (Fuenlabrada); josegabriel.barbero@educa.madrid.org

y todas las cuentas cayeron hacia un lado, revelando el concepto del cero, de la nada. La niña, con una mezcla de asombro y comprensión, movió sus pequeños dedos colocando las cuentas en cada filamento con creciente emoción.

Hoy, cuando miramos un ábaco, podemos ver más que un simple instrumento de cálculo. Vemos la lucha y la perseverancia de tantas mujeres que, a través de la historia, han utilizado este humilde instrumento para desafiar las expectativas y alcanzar logros notables. Cada cuenta movida no solo representa un número, sino también un paso hacia la igualdad y el reconocimiento del potencial de las mujeres en las matemáticas y en todas las áreas del conocimiento.

Durante siglos, las barreras sociales e ideológicas han relegado a la mujer matemática a las sombras. Filósofos y eruditos de antaño, como Kant, afirmaban que el interés de las mujeres por la geometría era «tan improbable como que una mujer tuviera barba». Tales pensamientos cimentaron la prohibición de acceso de las mujeres a la educación matemática, relegándolas a un papel secundario y silencioso en la historia del conocimiento. Sin embargo, la historia ha registrado la voz de aquellas mujeres que, desafiando estas restricciones, lograron abrirse paso.

Autoras como Emilia Pardo Bazán abordaban la importancia de la educación matemática para las mujeres en sus escritos, subrayando cómo este conocimiento podía ser una herramienta de empoderamiento. En su obra, no solo abogaba por la educación matemática, sino que la consideraba esencial para el desarrollo completo e igualitario de las mujeres en la sociedad. Ella argumentaba que «la historia, la retórica, la astronomía, las matemáticas son conocimientos ya algo sospechosos para los hombres», destacando cómo la educación en estos campos podría liberar a las mujeres de las restricciones impuestas por una sociedad patriarcal.

Cada cuenta que la niña movía era un paso más en su comprensión. Sentía una profunda conexión con los números, una armonía que resonaba en su mente infantil. Las cuentas se alineaban, formando patrones y secuencias, y con cada movimiento, su entendimiento se profundizaba. Su satisfacción crecía al ver cómo el caos aparente se transformaba en un orden lógico y bello. Cada movimiento de sus dedos era una exploración, un descubrimiento que la llenaba de alegría y confianza. El ábaco se había convertido en una puerta al vasto universo de las matemáticas para la niña.

Con los ojos aún brillantes, la pequeña salió al patio para unirse a las risas de otras niñas bajo el cálido sol de la tarde. El padre, con una sonrisa de orgullo, la observó desde la puerta mientras sostenía el pequeño ábaco en sus manos. Hypatia jugaba feliz.

El ábaco nos recuerda que la educación es la llave que abre todas las puertas, especialmente aquellas que llevan a la igualdad y la libertad. En sus cuentas se entrelazan las historias de millones de niñas que se atrevieron a soñar con un futuro diferente, más justo e igualitario. En cada cuenta movida, en cada niña que aprendió a través de

él, reside un legado de empoderamiento y esperanza, un recordatorio eterno de que el verdadero poder del conocimiento reside en su capacidad para transformar vidas.

A través del ábaco, no solo enseñamos matemáticas; enseñamos a pensar, a cuestionar, y a desafiar lo establecido. Es un símbolo de las posibilidades infinitas que se abren cuando a las niñas se les da la oportunidad de aprender y crecer en igualdad. La historia de Hypatia, y la de tantas otras mujeres, nos inspira a seguir luchando por una educación que reconozca y celebre el potencial de todas las personas, sin importar su género.

41. TABLA PERIÓDICA

El género del sistema periódico

LUISA LÓPEZ-BANET¹



Sistema Periódico de los Elementos.

Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa. Universidad de Murcia.

La ciencia nos permite conocer de qué están hechas todas las cosas, la materia constituyente de absolutamente todo cuanto nos rodea y los átomos que forman los elementos químicos, que actúan como unidades básicas de todo lo que nos circunda y de nuestro propio cuerpo. La tabla periódica de los elementos químicos está compuesta actualmente por 118 elementos (94 de ellos se dan de manera natural en la Tierra). Es, como dice Theodore Gray, el catálogo universal de todo lo que podemos encontrar a nuestro alrededor (Gray, 2011).

La tabla periódica es fruto del trabajo de muchas personas durante siglos, detrás de cada elemento hay un trabajo formidable. En este sentido resulta interesante indagar sobre las preguntas ¿han participado mujeres en su descubrimiento? y ¿cuántos elementos llevan el nombre de una mujer? Respecto a la primera cuestión, es evidente que la construcción de la tabla periódica es una obra colectiva a la que han contri-

¹ Universidad de Murcia; llopezbanet@um.es

buido un gran número de equipos de investigación, de científicos y, también, de científicas. A partir de finales del siglo XIX algunas mujeres comenzaron a ser visibles en universidades y centros de investigación, aunque estuvieran trabajando bajo la supervisión masculina. Las mujeres también fueron partícipes de algunos descubrimientos claves en la evolución y en el desarrollo de la tabla periódica, alcanzando un merecido reconocimiento por sus valiosas aportaciones en este campo. No obstante, tuvieron que sortear numerosas barreras y obstáculos, así como superar la invisibilidad impuesta por unas reglas elaboradas por varones que posibilitaba minusvalorar el trabajo realizado por ellas en la investigación científica y adjudicar los logros de sus trabajos a sus colegas masculinos. Como manifiesta Ana Isabel Morales (2019), premiada por una investigación sobre la aportación de las mujeres al sistema periódico, solamente unos cuantos elementos químicos se suelen atribuir a la labor desarrollada por mujeres o por los equipos de investigación en los que participaban mujeres debido a las barreras legales, culturales y sociales con las que se han encontrado históricamente y a la invisibilidad sistemática de la contribución femenina al desarrollo de la tabla periódica. Una excepción puede ser el caso de Marie Skłodowska Curie (1867-1934), quien recibió el Nobel de Física (1903) y de Química (1911), codescubridora de los elementos polonio y radio junto a su marido Pierre Curie (1859-1906). Pero hay más científicas que contribuyeron al descubrimiento de elementos químicos: Lise Meitner (1878-1968) fue codescubridora del protactinio junto a Otto Hahn y formó parte del equipo que descubrió la fisión nuclear, hecho por el que, a Hahn, y no a ella, se le otorgó el Premio Nobel. Meitner fue nominada en numerosas ocasiones para el Nobel pero no lo consiguió. Ida Noddack (1896-1978) fue codescubridora del renio junto a su marido Walter Noddack y a Otto Berg. Aunque Ida fue nominada varias veces para el Premio Nobel de Química, al igual que Meitner, nunca se le otorgó. Marguerite Perey (1909-1975) también fue descubridora en 1939 de otro elemento, en este caso se trataba del francio.

En cuanto a la segunda cuestión, ¿cuántos llevan el nombre de mujeres científicas?, en primer lugar, es preciso mencionar que un grupo de elementos químicos debe su nombre a reputados científicos varones: Einstenio en honor de Albert Einstein; Fermio recibe su nombre de Enrico Fermi; Mendelevio en honor al químico Mendeléiev, precursor de la actual tabla periódica; Nobelio en honor a Alfred Nobel; Rutherfordio recibe su nombre de Ernest Rutherford, entre otros más. En cambio, la International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC), asigna sólo a dos elementos del sistema periódico el nombre de mujeres científicas, reconociendo así su trabajo: el de meitnerio, en honor a Lise Meitner, y el curio, que se llamó así por Marie Curie y su esposo Pierre.

El Sistema Periódico constituye un ejemplo del escaso reconocimiento que a lo largo de la historia se ha otorgado a las investigaciones realizadas por científicas y,

por tanto, al género femenino en la ciencia, presenciando con indefensión cómo sus descubrimientos eran atribuidos a hombres cercanos.

Referencias bibliográficas

GRAY, Theodore W. (2010): *Els elements: una exploració visual de tots els àtoms coneguts de l'Univers*. Institut d'Estudis Catalans y Publicacions de la Universitat de València.

MORALES, Ana Isabel (2019): «Hacia la igualdad de género en la historia del sistema periódico». *Anales de Química*, 115(3), 227-234.

Mi cocinita de juguete

MARÍA CASAS BAÑARES¹



Cocinita de juguete (1950-1960 aprox.).
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Cuando era niña, mi mundo era un jardín de posibilidades infinitas. Recuerdo el día que vi por primera vez la cocinita de latón en la tienda de juguetes. Brillaba en el escaparate. Le pedí a mis padres que me la compraran, y al llegar a casa, mi imaginación desbordó sus límites. La cocinita se convirtió en el centro de mis juegos, un portal hacia aventuras de todo tipo donde yo era la maestra de mi propio mundo.

La cocinita era perfecta, con sus pequeños fogones de gas y cacerolas relucientes. Cada vez que encendía el fuego imaginario, sentía una chispa de emoción. Mis muñecas eran mis comensales, y yo, la chef prodigiosa, preparaba festines que solo existían en mi mente. La cocina no era solo un juguete, era mi compañera, mi cómplice en un juego interminable, siempre renovado, a veces compartido.

Esos momentos de juego estaban llenos de una felicidad pura, libre de las complicaciones del mundo adulto. Para mi yo infantil, gracias a la cocinita podía ser cualquier

¹ Universidad Complutense de Madrid; macasa09@ucm.es

cosa, una bruja que preparaba venenos, un hada que preparaba antidotos, una chef famosa, una madre cariñosa. Pero a medida que crecí, esa visión comenzó a cambiar sin que yo fuera plenamente consciente de ello.

Al avanzar hacia la adolescencia, expectativas no explícitas empezaron a pesar sobre mí. La cocinita de latón, antes símbolo de alegría y posibilidad empezó a adquirir un matiz diferente. Ya no era solo un juguete, sino una representación de lo que se esperaba de mí como mujer. Las mismas ollas y sartenes que una vez manejé con tanta alegría empezaron a sentirse como un recordatorio de un destino determinado.

Las voces de la sociedad se imbricaban con mis propios deseos, a veces contradictorios, se habían filtrado en mi mundo. Las cenas imaginarias que preparaba se convirtieron en una metáfora de las tareas que asumiría como propias, con cierta inquietud. Mis sueños de ser cualquier cosa comenzaron a desvanecerse bajo el peso de los estereotipos que nos rodean. La cocinita ya no era un portal hacia un mundo de fantasía, sino un espejo de un futuro rígido, inexorable.

La transición de la infancia a la adultez trajo consigo una tristeza sutil. Las horas pasadas en mi habitación, mirando mi vieja cocinita de latón, me llenaban de una melancolía profunda. Allí, cubierta de polvo y olvidada, la cocinita reflejaba mis propios sentimientos de contradictorios. El juguete que una vez simbolizó mis sueños y esperanzas ahora parecía una cárcel silenciosa, un símbolo que definía mi valor a través de mi capacidad para cuidar y alimentar.

Ahora, como mujer adulta, veo la cocinita con ojos diferentes. Entiendo que, aunque fue una fuente de felicidad en mi infancia, también fue una herramienta para moldear mi identidad y expectativas. La dualidad de su existencia es un reflejo de la dualidad de mi propio viaje: la lucha entre mis sueños personales y las expectativas externas.

Sin embargo, en esa reflexión, encuentro una verdad melancólica pero poderosa. La cocinita, con toda su carga simbólica, también me enseñó sobre la resistencia y la adaptabilidad. Me mostró que, aunque los roles impuestos pueden ser pesados, la creatividad y la imaginación siempre encuentran una manera de florecer. Y en ese florecimiento, aunque a veces teñido de tristeza, hay una belleza profunda y duradera.

Porque, aunque la cocinita de latón haya sido relegada al ático, cubierta de polvo, sigue siendo un recordatorio de que, en nuestro interior, siempre hay un jardín de posibilidades infinitas esperando ser redescubiertas, repensadas.

Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
algunas hojas verdes le han salido.

(A. Machado, 1969).

43. CINTA DE CASSETTE DE JOAN MANUEL SERRAT

Confesiones en torno a un cassette

VIRGINIA GUICHOT REINA¹



Cinta de cassette de Joan Manuel Serrat.
Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Contemplo una cinta de cassette con diversos éxitos de Joan Manuel Serrat, depositada en uno de los pupitres del aula dedicada a la Transición en nuestro Museo Pedagógico, y mi mente —y mi alma— viaja con nostalgia a mi infancia, ese tiempo ahora tan remoto y que la mayoría de nosotros evocamos —a veces con verdad, a veces con la recurrencia absurda a ciertas frases hechas— considerando que fue una época de felicidad e ilusión. Serrat me lleva a mi padre, a uno de esos primeros mítines del PSOE en Sevilla, en El Prado de San Sebastián, donde actuaba para mostrar apoyo a un cambio ansiado por una parte importante de la población (entonces, todavía se hablaba de «los rojos» y en la caseta de la Feria de dicho partido se vislumbraba una bandera republicana hecha con farolillos); Joan Manuel me conduce a mi primer amor «real», a ese primer chico que me hizo temblar al deslizar sus dedos por mi cuerpo, a esas tardes eternas que terminaban a las once cuando tenía que regresar a casa —él, como

¹ Universidad de Sevilla; guichot@us.es

yo, era muy de cantautores y junto a Serrat escuchábamos a Silvio Rodríguez, a Luis Eduardo Aute, a Lluís Llach, a Paco Ibáñez—; sus canciones me trasladan, sin duda, a las entrañas más profundas de mi ser, porque ellas me hablaban de libertad, de inconformismo, de pasión... de todo aquello que yo sentía -y siento- que me definen. ¿Fui yo quién buscó a Serrat o Serrat me buscó a mí? Difícil de saber, pero aún hoy, pasadas ya tantas décadas, habiendo sufrido tantos desengaños, tantas desilusiones, tantos desamores, sigo escuchando aquel doble cassette—ya hoy convertido en vídeo de *youtube*— que pedí ardientemente por mi trece cumpleaños, «Serrat en directo»; unas cintas que, de tantas veces colocadas en un aparato encargado a mi abuela en un viaje a Tenerife (antes, los relojes, las calculadoras, los transistores, cualquier tipo de reproductor de música ... se intentaban comprar mucho más baratos en Ceuta o en las Islas Canarias), estaban medio estropeadas por haberse quedado una y mil veces enrolladas en los cabezales del radio-cassette. Todos quienes hemos pasado con creces el ecuador de nuestra existencia —pensamos ingenuamente que, al menos, viviremos ochenta años y con calidad de vida; ¡cuán infantil es, con frecuencia, el ser humano, quizá para sobrevivir y soportar la angustia!— nos acordamos del recurso casero más empleado para resolver este entuerto: utilizar un bolígrafo —los BIC eran los ideales por su diseño— para volver a conseguir a colocar la cinta de cassette lista para una nueva escucha.

Sí, los cassettes acompañaron la vida de todas las personas que, como es mi caso, estamos en la «mediana edad», un término que, en nuestra mente, queremos alargar hasta el infinito, en esta ansia contemporánea de parecer siempre joven (y siempre felices, y siempre vitales). Mucho más en aquellas familias —también como la mía— que nunca tuvieron dinero suficiente para tocadiscos o los eternamente deseados equipos de música, que yo solo veía en las películas y series de televisión. Los cassettes se identificaban para mí con la música, así, a secas, que yo solo oía o a través de ellos, o en la radio sintonizando «Los 40 principales» o en programas televisivos que fueron cambiando con el paso del tiempo, pero recuerdo especialmente «Aplauso» y «Tocata». Y no puedo olvidar tampoco las llamadas «cintas vírgenes» que yo, a menudo, despojaba de su prístina castidad con las grabaciones de mis canciones favoritas de «Los 40», plagadas de desafortunadas intervenciones del locutor del momento, y fueron, más de una vez, un regalo perfecto para alguien a quien yo entonces amé, y a veces de alguien que a mí me amó.

Mucho más tarde, en mis estudios de Pedagogía, se me habló del boom de la tecnología educativa, pero, mi colegio, arraigado en el pasado, con mucho gris en el uniforme, con incontables rezos a todas horas, con demasiado autoritarismo y conservadurismo por parte de la Directora, nunca introdujo ni uno solo de los nuevos recursos didácticos. Yo, que había pasado mis primeros años de escolarización, en un ambiente mucho más lúdico, más abierto, y, desde mis entendederas infantiles, más

sano, como era el de la Escuela Francesa, viví esos años obligados en el nuevo colegio como un castigo sin haber cometido delito, en una situación un tanto kafkiana, aun sabiendo que era el resultado de los elevados precios del recinto francés que había determinado a mi madre a tomar la necesaria decisión de buscar un nuevo centro educativo para sus cuatro retoños. El paso al instituto (público) lo esperaba con ilusión, pues, en mi mente adolescente, lo identificaba con un retorno a la libertad perdida y un deseo —harto comprensible— de, por fin, contar con compañeros varones en las aulas que, cuanto menos, harían más divertidas y atractivas mis clases. Como suele pasar, algunas expectativas se cumplieron, otras no tanto, y aparecieron momentos felices y otros bastante desagradables, pues habitualmente la vida, como el ser humano, está llena de luces y sombras, de alegrías y miserias.

Entré en el instituto en los ochenta, esperando encontrar nuevas formas de entender la enseñanza (y el aprendizaje), en definitiva, la educación, pero las tecnologías, y, en concreto, los cassettes, no tuvieron tampoco aquí demasiado arraigo. Jamás entré en ningún «laboratorio de idiomas»; escaso, si hubo alguno, fue el uso de un proyector de diapositivas, y nunca vi un solo filme educativo en el centro. La pizarra —junto la viva voz— era el principal instrumento de transmisión de las enseñanzas del profesorado, y nuestro aprendizaje se intentaba conseguir gracias a nuestra habilidad tomando unos apuntes que, muy frecuentemente, eran dictados directamente por el o la docente, o estudiando en los libros de texto. Ahora bien, los cassettes, gracias a su económico precio, a su facilidad de transporte, a su poca fragilidad, se utilizaron cuanto menos en algunas clases de idiomas —las mías de francés— con la ilusa pretensión de que, gracias a ellos, captásemos la pronunciación «nativa» y no la considerada quizás como bastante imperfecta de nuestros docentes —iempre profesoras, en mi caso concreto—. Así, yo conservo el recuerdo de esos días en que Nieves, Petra, Rosa, Isabel —mis docentes de francés en los cursos de bachillerato y COU— venían con el radiocassette de doble pletina y nos ponían algún diálogo que nos/les permitiera discernir si comprendíamos el idioma. Pretensión un tanto ilusa en un aula como la nuestra, con una acústica imposible, y con cuarenta personas en plena adolescencia cuyo silencio absoluto era tarea tan dificultosa como la localización de la Atlántida.

Mi propio carácter, tendente a conservar los objetos significativos (para mí) del pasado, me han hecho aún guardar todos y cada uno de los cassettes que tuve a lo largo de mi vida. En un lugar no visible para quien visita mi hogar, reposa Serrat, Silvio Rodríguez, Mecano, Jeannette, Phil Collins, Michael Jackson... y tantos y tantos otros que un día me hicieron estremecerme, llorar, reír, o bailar como si no hubiera un mañana. Cassettes compañeros de aventuras, de soledades, de descubrimientos, de secretos. Cassettes que, a más de una generación, nos recuerdan lo que fuimos, decidieron parte de lo que somos, y quizá siguen influyendo en lo que seremos.

Producir helado: un juego infantil compartido

ANTONIA FERNÁNDEZ VALENCIA¹



Heladera de juguete.
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Corrían los finales de los años 50 o principios de los 60 del siglo xx. A la localidad no había llegado el frigorífico generador de frío a través de la electricidad. Cada día llegaba el repartidor de hielo y dejaba una barra helada que, partida en dos, situaba en las bandejas que al efecto tenía la nevera, ¡¡¡todo un avance!!! La barra se iba derritiendo a lo largo del día, pero permitía mantener una temperatura adecuada para conservación de los alimentos. No era fácil encontrar ese delicioso dulce para los calurosos veranos manchegos que eran los helados.

La pequeña heladera de juguete, que llegó como regalo de cumpleaños, imitaba las que, en numerosos bares o fiestas familiares, se utilizaban para ofrecer bebidas refrescantes de fabricación propia. (Aún hoy es posible encontrarlas).

Alguna vez, tras mucho insistir, intentamos probar sus posibilidades con mamá, toda una aventura: hervir la leche que se había comprado recién ordeñada por la

¹ Universidad Complutense de Madrid; anferva@ucm.es

mañana, cocerla, filtrarla, dejarla enfriar y mezclarla con la fruta —creo recordar que plátano— que le daría sabor y espesor al soñado helado. Poner esa mezcla bien batida en el vaso-recipiente, picar hielo y colmatar con él los espacios entre el vaso y la madera con mucho cuidado (¡¡¡no hay que manchar...!!!) Iniciar el giro y girar, girar, girar, ... hasta que la mezcla se iba enfriando y consolidando. Nunca llegamos al helado sólido, pero ... ¡¡¡cómo disfrutábamos!!!

Luego llegaron los *helados al corte*, primero muy caseros en las Pastelerías *José Víctor* y *Villanueva*; más tarde la Heladería *La Jijonenca*, con sus maravillosos polos de hielo de mil sabores y colores... La magia de la pequeña heladera pasó al desván.

La heladera pertenecía al grupo de juguetes no sexistas, permitiendo, sin resistencias o problemas, el juego compartido de los niños y niñas de la familia, poco frecuente dada la tipología de los juguetes de esos años y aún de hoy. Unas posibilidades similares tenían el *parchís*, los juegos de cartas y de construcciones, muy habituales en gran parte de las unidades familiares de las décadas señaladas.

Las oportunidades de una educación y ocio infantil compartido en igualdad eran posibles en el contexto de un discurso fundamentalmente sexista —en la oferta y en la asociación de una tipología para niños y otra para niñas— que penalizaba los usos no previstos por sexo.

La ruptura de esos límites de uso por parte de niños y niñas sigue presentando resistencias. Los museos de juguetes pueden ser un excelente campo de trabajo para reflexionar sobre discursos dominantes de género en diferentes tiempos y permanencias en el hoy.

La heladera está construida en madera y aluminio y lleva anexas dos piezas-pala.

Cocinando con la abuela Loli

MACARENA VALERO AMARO¹



Heladera de juguete.

Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

«Ojalá, mi madre, probase el helado que he hecho, me ha quedado igual que a ella».

Mi abuela Dolores nació en Madrid en 1929, más concretamente el 7 de septiembre, la llamaban Loli. Fue la mayor de tres hermanos, Soledad y Agustín. Su madre trabajaba en una empresa eléctrica madrileña, y su padre tuvo un taller de costura, en el que ella empezó a trabajar con doce años. Su labor era coser e hilvanar el día entero.

Fue al colegio hasta esa edad, teniendo la educación justa a la que las mujeres podían acceder. Sus labores a partir de ahí fueron las básicas: cocinar, limpiar y hacerse cargo de la casa, por lo tanto, queriendo o no, parecía que le perteneciera a la cocina.

Cuando mi abuela falleció yo tenía apenas diez años, tengo muy pocos recuerdos de ella, sin embargo, hay dos que taladran mi mente. Cuando su enfermedad hizo sus primeros estragos, estuvo ingresada en el hospital durante una temporada, con-

¹ Universidad Complutense de Madrid; macvalo1@ucm.es

gelando todas sus rutinas que llevó durante más de cincuenta años, una de ellas era teñirse el pelo de color rubio, un tanto extraño. Siendo sinceras, nunca me gustó. Yo nunca la había visto sin ese color suyo tan característico, sin embargo, tras el alta, pude ver como su pelo corto era grisáceo-blancuecino. De repente el tiempo había pasado, en un abrir y cerrar de ojos, mi abuela se había hecho mayor.

El otro recuerdo que guardo con un poco de recelo, probablemente por esa cotidianidad tan privada y que tan ajena me parecía, es en casa de mi tío, su hijo mayor, antes de que ella muriera. Estaba sentada en medio del sofá azul que estaba pegado a la pared del salón. Se hablaba de la comida que se iba a hacer para la familia, ella, dándome la mano, se ofreció a prepararla. Con gran esfuerzo y dolor consiguió levantarse, con pasitos cortos anduvo hasta la cocina, se puso su delantal azul con flores estampadas, que luego heredé y se puso manos a la obra. La recuerdo de pie junto a la vitrocerámica, con su metro cuarenta, enfrente de la puerta con un cucharón casi tan grande como ella. Cuando terminamos de comer, la recuerdo tomando un helado de chocolate diciendo «a mí nunca me quedó igual».

Tardé en compartir esto con alguien. En una comida familiar, con su ausencia, en el postre, comiendo helado casero hecho por mi padre, nos contó con nostalgia que lo que echaba de menos de su madre, era el cómo cocinaba. Como ella le llamaba para que rebañase el molde del bizcocho de su cumpleaños, preparando para merendar unos sándwiches triangulares, zumo de naranja y de limón. Lo que mejor hacía junto a la pasta con roquefort y los roscones, era el helado. Cómo sufría por los tiempos y el trabajo que conllevaba, ella sola encerrada en la cocina, a pequeñas excepciones de la mirada curiosa de su hijo de ocho años.

Las Huchas del Domund: un compromiso social

JUANA ANADÓN BENEDICTO¹



Huchas de Ayudas a las Misiones.
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Las huchas, como bien sabemos, son objetos que sirven para guardar dinero, pero si les añadimos una especificidad Domund, tenemos que preguntarnos ¿Qué es el Domund? El Domund es el domingo mundial de las misiones que se celebra el penúltimo domingo del mes de octubre. Hemos de contemplar la funcionalidad de estas huchas con lo que supone la misión evangelizadora de la Iglesia Católica y su cita anual con el fin de expandir el evangelio por todo el mundo y apoyar a los misioneros y misioneras que tratan de llevar el evangelio y mejorar las condiciones de vida a los más desfavorecidos en distintos lugares de la tierra.

Las Huchas del Domund, esas figuritas de cerámica colorista que representan a las razas de los distintos continentes, de las cuales tenemos estas tres aquí: un índio, un negro y un oriental y que se hallan expuestas en nuestro museo de Educación de la UCM. Estas huchas que tienen una apariencia bonita nos permiten contemplar la

¹ Universidad Complutense de Madrid; janadon@ucm.es

finalidad para la que han sido hechas y el carácter de universalidad de las mismas. Pero, rápidamente detectamos una gran ausencia ¿Acaso en estas sociedades que representan las huchas no existen las mujeres? Quizás la que posee rasgos orientales es una mujer porque además está adornada con flores, pero esos atributos en estas sociedades orientales no son necesariamente exclusivos de las mujeres. La invisibilidad de las mujeres o la pequeña representación de las mismas nos tiene que llevar a una gran reflexión: ¿se puede ignorar a la mitad de la sociedad?

Estas huchas me evocan mis años de colegio en la década de los sesenta del siglo pasado. El día del Domund era una fiesta y todo lo que conllevaba la semana anterior hasta llegar a ese día porque permitían al alumnado salir a postular por las calles de la ciudad en mi caso Barcelona. Ya me sentía mayor podía recorrer sola la ciudad.. La postulación del Domund gozaba de gran popularidad y se implicaban en ella tanto los colegios públicos como los privados, estos últimos en su gran mayoría de titularidad religiosa. La implicación de todo el sistema educativo se explica por la fuerza que tuvo el nacionalcatolicismo en todo el país.

Durante mi adolescencia año tras año fui a postular para el Domund. Recorría las calles con una de estas huchas y recababa la ayuda económica de los viandantes. Siempre escogía la hucha que representaba a la raza negra, quizás porque me parecía distinta y la más exótica. Para mí era la preferida. Además, mi compromiso con la ayuda a las misiones se extendía a todo el curso porque pertenecía, e incluso fui presidenta, de una asociación colegial denominada Juventud Misionera. Todo ello implicaba una mayor sensibilización hacia las misiones, estos lugares repartidos por todo el mundo donde hombres y mujeres ejercen una tarea de difusión del Evangelio, pero, sobre todo, realizan tareas sociales para mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos.

Participar en la colecta del Domund significaba para el alumnado un mayor conocimiento y sensibilización hacia esta realidad social.

Las huchas del Domund representaban las distintas razas y aludían a necesidades globales, pero con la perspectiva de mi trayectoria vivida tengo que decir que, el continente africano era el más afectado por estas necesidades. Quizás ello me llevó siempre a escoger, como he dicho, la hucha que representaba a la raza negra. Desde la perspectiva actual sigo pensando que el continente africano apenas cuenta en el concierto internacional, excepto para esquilmar sus materias primas a cambio de una mínima parte de lo que suponen para el desarrollo global. La gran mayoría de sus mujeres están sometidas a un duro sistema patriarcal que no les permite desarrollarse como personas. Por todo ello, creo que todavía hoy las huchas del Domund pueden tener sentido: suponen un compromiso social.

46. JUEGO DE ENSEÑANZA MECÁNICA

¿Cómo aprender mecánica? (Juego)

JAIME DEL REY TAPIA¹



Juego «Cómo se aprende mecánica».
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Esta pieza es uno de los cuatro juegos que conservamos en el museo: ¿Cómo se aprende mecánica?, ¿Cómo se aprende física?, ¿Cómo se aprende historia natural? y ¿Cómo se aprende aritmética? En el interior de las cajas (34 x 25 x 2,5 cm) se conserva una hojita con instrucciones y según la información que aparece en la misma, estos juegos forman parte de una colección de incluía al menos los siguientes títulos: Gramática, Religión, Urbanidad, Música y Contabilidad, además de otro más general «Juego de las Ciencias» en el que según se lee «hay un poco de todo».

Lamentablemente en ninguno de los elementos que componen el juego hay detalles que permitan situar la fecha del mismo o el nombre del fabricante. A falta de un estudio cuidadoso podríamos decir que corresponden al primer tercio del siglo xx.

El juego mezcla las ideas de una lotería con las ideas de un rompecabezas (*puzle*): existen ocho cartones (25 x 18 cm) con imágenes en colores de niños y niñas, la ma-

¹ Universidad Complutense de Madrid; jadelrey@ucm.es

yoría de las veces jugando al aire libre. Cada cartón tiene cinco huecos, identificados por un número, que es necesario completar con óvalos de cartulina (6 x 3 cm) para ver la imagen completa. Además del número, en los huecos aparecen textos que son respuestas a preguntas que a su vez aparecen escritas en la parte de detrás de los óvalos y que incluyen los mismos números que aparecen en los huecos. Las cuarenta piezas, al principio están ocultas en una bolsita de tela (10 x 20 cm) y a medida que se van sacando, los jugadores deben identificar las imágenes para completar los cartones y sobre todo reunir cada pregunta con su respuesta. Para facilitar la colocación de las piezas en sus huecos, cuando la imagen no es suficiente, se puede recurrir a casar los números, lo que también es posible si se conoce la respuesta.

A pesar de que las escenas de las imágenes pueden parecer sin duda más atractivas para niñas, de los contenidos de nuestros juegos no es fácil deducir si se utilizaron más en clases de niñas que de niños.

A fuer de sincero, debo reconocer que me resulta difícil hablar de recuerdos del empleo real de estos juegos, salvo quizás algunas partidas con mis hermanas las últimas tardes de verano, que organizaba con mucha ilusión eso si nuestra amiga Araceli. De lo que si soy testigo es del interés que despiertan en las personas que visitan nuestro museo: efectivamente, tanto a alumnos de la facultad como a personas adultas, cuando el tiempo de la visita lo permite, les hacemos jugar y en todos los casos provocan reacciones y comentarios significativos: el juego les resulta atractivo y en general algo novedoso, esto es, no conocido. Por último, mirando con atención las imágenes de los cartones, prácticamente todas reproducen ambientes que no son naturales o inmediatos: por la ropa de los niños y por algún detalle del paisaje como los molinos de viento, se puede pensar en los Países Bajos o Centro Europa. Ignoro si es algo realmente buscado en el diseño de los juegos o más bien resultado de la imposibilidad de disponer de otras imágenes. En muchos casos los paisajes incluyen también perfiles de barquitos de vela, un recurso quizás habitual pero que tampoco es muy natural.

Aunque no pueda señalar detalles del empleo histórico de estos juegos, estoy seguro de que fueron una alternativa a otras tareas más monótonas y que facilitaron un ambiente agradable para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Concejalía de Cultura (2005): *La industria juguetera en Ibi 1905-2005*. Ibi: Ayuntamiento de Ibi.
FUERTES PALASÍ, Juan Francisco (2012): *Val de Uxó, sus niños y sus juguetes*. Castellón: Divalentis.

GARVEY, Catherine (1983): *El Juego Infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

- DECROLY, Ovidio y MONCHAMP, Eugénie (1983): *El Juego Educativo: Iniciación a la Actividad Intelectual y Motriz*. Madrid: Ediciones Morata.
- PAYÀ RICO, Andrés (2011): «Museologia i patrimoni historicoeducatiu. Importància i funció dels materials lúdics». *Temps d'Educació*, 40, 163-178.
- SANCHIDRIÁN, Carmen (2003): «Los museos del juguete como fuente para la historia material de la infancia». En JIMÉNEZ, Alfredo et al. (Coords.): *Etnohistoria de la escuela XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: SEDHE y Universidad de Burgos.

María Montessori: un referente para la formación de las niñas

MIRIAM REVUELTA VIDAL¹



Materiales Montessori.

Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

María Montessori, —médica, educadora, y pedagoga—, es considerada una de las personalidades más destacadas de la pedagogía moderna, cuya teoría se fundamenta en torno a dos ideas esenciales: la naturaleza y la libertad. El método Montessori se sustenta en la noción de la educación como un proceso natural donde los niños se desarrollan naturalmente en contacto con el mundo, es decir, naturaleza y libertad convergen en el concepto de la autoeducación (Santerini, 2013). En este sentido, basa su teoría en la existencia de «la mente absorbente del niño», y las «etapas sensibles». Montessori señala que la mente del niño se asemeja a una esponja que absorbe, sin esfuerzo, conocimientos, costumbres o conductas sociales del entorno que le rodea. (Quiñones, 2016). Por otro lado, las sensibilidades permiten comprender que el conocimiento psíquico puede, en ciertas ocasiones, permanecer oculto en la mente de los niños, siendo el adulto quien debe descubrirlo y asesorarlo, entendiendo el papel de este como un facilitador del proceso de aprendizaje. Además, considera que existen periodos como la infancia y la adolescencia donde se producen y reconocen más cambios, entendiendo, por lo tanto, el crecimiento de forma no lineal (Garrote y Moreno, 2021).

¹ Universidad Complutense de Madrid; mirirevu@ucm.es

En este contexto, tal y como señala Santerini (2013), el potencial del niño se desarrolla a través de la experiencia sensorial, que se puede estimular a través de materiales que se programan científicamente. Para ello, la educación requiere del desarrollo de la vida práctica y la motricidad, pues las manos resultan el instrumento principal para la inteligencia. Los materiales desarrollados para este fin fueron creados «experimentalmente para atraer la atención de los niños (colores, tamaño, formas) y para favorecer la motricidad. En concreto, resultan especialmente útiles los materiales para el aprendizaje de la aritmética, de las letras del alfabeto y de este tipo de conceptos» (Santerini, 2013: 2). Los materiales son de diversidad de formas, pesos y colores, adaptados para el aprendizaje de diversas materias curriculares.

Finalmente, cabe destacar la relevancia de recuperar la trayectoria de María Montessori cuando se implemente su metodología en las aulas. A pesar de los avances que se han conseguido hasta la actualidad en materia de igualdad, una de las mayores problemáticas sigue siendo la inclusión de referentes femeninos en los currículos escolares. En este sentido, resulta imprescindible proveer a las niñas de modelos aspiracionales en los que puedan verse reflejadas, y destacar las trayectorias de mujeres relevantes en los diversos ámbitos de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- GARROTE, Pía Vanesa y MORENO, Cecilia (2021): «Puntos de encuentro entre la Psicomotricidad y la Pedagogía Montessori: primeras aproximaciones». *Investiga+*, 4(4), 86–99.
- QUIÑONES PONCE, Nancy Diana (2016): «Caracterización de Modelos Escolares. Una mirada objetiva». En SIFUENTES, David Alejandro, JAIR, Adla y CRUZ, Rolando (Coords.), *Caracterización de Modelos Escolares. Una mirada objetiva* (pp. 137-154). Durango (México): Instituto Universitario Anglo Español.
- SANTERINI, Milena (2013): «Grandes de la educación: María Montessori. *Padres y Maestros*». *Journal of Parents and Teachers*, (349), 1-4.

Las láminas murales en la enseñanza primaria: recuerdos de infancia

ANDRA SANTIESTEBAN¹



Lamina mural «La vie enfantine».
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Cuando tenía seis años, mi maestra del primer curso de primaria introdujo un nuevo método de enseñanza que dejó a todo el alumnado fascinado: las láminas murales. Estas coloridas tablas eran para mí como pequeñas ventanas a mundos desconocidos. Gracias a los avances en las técnicas de impresión desde el siglo XIX, estas láminas podían ofrecer representaciones precisas tanto de la naturaleza como de entornos cotidianos. En una época en la que las imágenes eran escasas, las láminas murales se convirtieron en una innovación pedagógica que suplía la falta de libros de texto adecuadamente ilustrados. Basadas en la pedagogía de las imágenes de Comenio y la pedagogía intuitiva de Pestalozzi, promovían el aprendizaje a través de los sentidos, especialmente de la vista. Este enfoque más didáctico facilitaba la formación de conocimientos significativos, en contraste con la simple memorización verbal o la lectura de textos.

¹ Universidad Complutense de Madrid; andrasan@ucm.es

Las láminas murales «La vie enfantine» fue una colección, que constaba de seis series de cuatro imágenes cada una, y fue utilizada en preescolar y posiblemente en los primeros años de primaria. En la parte superior de las láminas figuraban los nombres de A. Belot, inspector de educación primaria de la Seine, y J. Camescasse, director de un centro infantil, presumiblemente vinculados a su producción y distribución. En la parte inferior se detallaban los datos de la edición, indicando que fue publicada por la librería Ch. Delagrave, ubicada en la Rue Soufflot 15 en París. Impresas en grandes placas de cartón a todo color, con medidas de 730 mm de altura y 630 mm de ancho, también llevaban la firma del ilustrador, Georges Dutriac. Además, las láminas se asociaban con un libro para el magisterio del mismo nombre.

La escena, titulada «La rue. A la ville.», retrataba como una niña ayuda a una persona mayor a cruzar la calle en una aldea, sorteando diversos obstáculos que no podría superar por sí solo. Justo debajo del título, una inscripción rezaba: «Le pauvre aveugle. Respect des vieillards, compassion pour les infirmes, bonté pour les malheureux, politesse souriante, plaisir portage...», transmitiendo así un mensaje de respeto hacia los mayores, compasión por los enfermos, bondad hacia los desafortunados, cortesía y el placer de ayudar. La educación moral fue un aspecto central en la enseñanza francesa durante el siglo XIX y principios del XX. Influenciada por diversas teorías pedagógicas, se enfocaba en la formación del carácter, así como la práctica de virtudes cívicas, convirtiéndose en un medio clave para promover valores republicanos y fomentar la cohesión social.

Por otra parte, las láminas murales de «La vie enfantine» ofrecen una visión singular de la educación y socialización de las niñas en épocas pasadas. Estas ilustraciones no solo moldeaban percepciones sociales sobre la enseñanza femenina, sino que también reflejaban expectativas de género arraigadas en roles tradicionales. Es esencial reconocer que la enseñanza moral de ese tiempo estaba profundamente marcada por diferencias de género. Las niñas fueron preparadas principalmente para ocupar roles domésticos y de cuidado en el ámbito privado. Estuvieron relegadas a una posición subordinada frente a la autoridad masculina, preponderante en el espacio público. Por tanto, estas láminas no solo eran un recurso educativo, sino también representaban un reflejo histórico de los valores, estereotipos y estilos de vida.

Sin duda, recordar el uso de láminas murales en clase es un tesoro que conservo de mi infancia. Más allá de su utilidad para cultivar mi mirada, la mera contemplación de sus imágenes despertaba mi imaginación y me transportaba a otros lugares. Y tú, ¿a ti te evoca algún recuerdo similar de tu infancia?

Referencias bibliográficas

- DEL POZO ANDRÉS, M. del Mar (2013): «Nacionalismo, globalización y cultura escolar: Láminas murales para la enseñanza de la historia (1860-1939)». *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1 (1), 1-28.
- DEPAEPE, Marc (2018): «Educating for Citizenship at the End of the Nineteenth Century: The Contribution of Emile Durkheim». *History of Education Quarterly*, vol. 58 (2), 175-197.
- LINARES, M. Cristina (2015): «La pedagogía de la imagen: Las láminas escolares como recurso histórico y museográfico en la historia de la educación». *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 1 (1), 68-82.

Descubriendo la Península Ibérica y sus mares. El mapa a relieve como recursos didáctico en España

CARLOS SANZ SIMÓN¹



Cuadro de mapa de España en relieve.
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

La enseñanza de la Geografía ha formado parte del sistema educativo español desde su origen. El Informe Quintana, en 1813, incorporaba esta materia como parte de la segunda enseñanza. Además, era requisito superarla para poder acceder a la tercera enseñanza, esto es, los estudios superiores.

Desde entonces, la conformación de esta disciplina ha perdurado en nuestra educación, explícita o implícitamente. Y también ha sido sujeto de replanteamientos y renovaciones pedagógicas en sus metodologías y materiales. Uno de los más utilizados han sido los mapas.

Con la instauración de la Ley de Instrucción Primaria de 1857 comenzó la distribución a gran escala de manuales escolares y otros materiales complementarios. Ya

¹ Universidad Complutense de Madrid; csao2@ucm.es

entonces en los manuales de geografía se colaban los mapas generales del reino como un recurso indispensable para este saber. Tal fue su importancia que el *Reglamento de Instrucción Primaria* publicado en junio de 1868 afirmaba que «en Geografía el principal auxiliar de la enseñanza ha de ser el mapa, que debe preceder al libro y aún suplirlo» (Real Orden, 1868: 3).

Así las cosas, este material se convirtió en una herramienta básica tanto en papel, como en libros, paredes... y también en fachadas y suelos. Precisamente, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, y auspiciado por las nuevas corrientes pedagógicas europeas, el mapa fue objeto de transformaciones para hacer de él un recurso intuitivo y vivencial. Llegaron así los mapas a relieve de la península ibérica.

En 1861 existen ya pruebas de la adquisición de mapas de España a relieve, y en 1892 se presentarían sus bondades didácticas. *La Escuela Moderna* se haría eco del mapa peninsular hipsométrico diseñado por Federico de Botella, inspector general del Cuerpo de Ingenieros de Minas y vicepresidente de la Sociedad Geográfica de Madrid. En dicho mapa —de una escala de 1 por 2.000.000— se contaba con numerosos detalles topográficos, tales como itinerarios de ferrocarril o cuencas hidrográficas (Coello, 1892). Sus ventajas no solo se estudiaron en el ámbito educativo, sino también en el militar y en las comunicaciones.

No obstante, su recomendación masiva llegaría a nivel estatal a principios del siglo XX de la mano de una mujer. Desde 1900, con el recién creado ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se sugirió a los directores de los centros educativos y de escuelas normales la adquisición de este mapa, el cual figuraba en propiedad de Regina Pérez Alemán, maestra nacional de Guadamur (Toledo)². Pese a que se reconocía la dificultad de su adquisición por su elevado coste, esta se recomendaba por ser «un medio de instrucción tan gráfico en orden a la hidrología y orografía de la Península Ibérica» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1902: 525). Posteriormente, su uso se extendería a partir de la primera década (Pozo, 1993-94), y se prorrogó durante el siglo XX en escuelas de distinta titularidad (Álvarez, 2012; Fernández, 2019; Viz, 2021). Por su material y disposición, fue una herramienta asociada a la enseñanza al aire libre.

Su formato desde entonces ha sido variable y su uso e instalación se prolongaron durante varias décadas. De estar ubicado en fachadas o pavimentos externos a ser enmarcados y utilizados en las aulas. De una geografía física peninsular a la regional. Indicando con mayor o menor escala la serpenteante geografía ibérica y las principales ciudades y capitales, cubriendo de agua el Atlántico, Cantábrico y Mediterráneo.

² El tamaño de los mapas oscilaba entre los 0,46 por 0,40 metros a los 1,00 por 1,31 metros y tenían un precio de entre 80 y 300 pesetas en 1909, tal y como figuraban en los anuncios de la prensa pedagógica de la época.

Generando un aprendizaje significativo de la orografía desde la infancia de niñas y niños. Aún hoy se puede disfrutar de estos mapas centenarios, lo que demuestra la vigencia de su innovación y el interés por este patrimonio histórico-educativo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro (2012): «Pinceladas históricas sobre la formación de maestros en España». *Padres y Maestros*, 345, 7-8.
- COELLO, Francisco (1892): «Un mapa hipsométrico». *La Escuela Moderna, Tomo segundo* (enero-junio).
- FERNÁNDEZ GÓMEZ, Elena (2019): «'Transformando el jardín en escuela'. Las escrituras expuestas en las Escuelas del Ave-María del Padre Manjón». *History of Education & Children's Literature*, 14(1), 421-447.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1902). «Real Orden recomendando a todos los Directores de Centros docentes la adquisición de un mapa de España y Portugal, a relieve, propiedad de Doña Regina Pérez Alemán». *Gaceta de Madrid de 2 de febrero de 1902*, 122, 525.
- MONTERO-PEDRERA, Ana María y REAL APOLO, Carmelo (2018). «La historia oral como recurso histórico-educativo: Testimonios de antiguos alumnos de las escuelas del Ave María de Dos Hermanas (Sevilla)». En GONZÁLEZ, Sara, MEDA, Juri, MOTILLA SALAS, Xavier y POMANTE, Luigiaurelio (Eds.): *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 615-626). España: Fahrenheit.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (1993-94): «La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid: 1900-1931». *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 12-13, 149-184.
- Real Orden de 13 de junio de 1868. *Gaceta de Madrid de 19 de junio de 1868*, 171, 2-5.
- VIZ GONZÁLEZ, Jorge (2021). «Docencia y arquitectura en la escuela Tras do Eixo (Teo, Galicia)». *Cabás*, 26, 93-112. En línea: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.10.51.016>

50. MUÑECA CON UNIFORME

La muñeca vestida de azul

MAR DEL REY GÓMEZ-MORATA¹



Muñeca vestida de azul (uniforme del colegio Saint Maur).
Museo Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

En invierno, cuando me toco la nariz, recuerdo a mi abuela Flora. Ella me contaba que, a los pocos días de nacer, me tenía en brazos y cantaba una canción:

Tengo una muñeca vestida de azul,
con su camisita y su canesú,
la saqué a paseo se me costipó...

Mientras me mecía notó que estaba inquieta, hasta que al tocarme la nariz, descubrió que la tenía helada. Estábamos en pleno mes de julio, pero ella me abrigó con una toquilla y yo me quedé dormida.

Mi madre, su hija, tuvo una muñeca vestida de azul, pero ella no la llamaba así, le puso un nombre más descriptivo: la *Muñeca que habla*. Debió de ser un gran invento para la época y seguro un regalo especial, porque haciendo honor a su nombre, llevaba

¹ Narradora; hola@mardelrey.com; www.mardelrey.com

un cordón blanco a la espalda, con una argolla redonda de plástico y al tirar de ella, la muñeca decía con una voz llena de eco: «tengo frío», «tengo hambre», o «tengo sueño». Para sorpresa de las personas adultas, mi madre, que no tenía edad de cubrir las necesidades de nadie, al escuchar a la muñeca, lloraba de indefensión.

Esta historia me la contaron mis abuelas al entregármela, el día en que, según ellas, tuve edad suficiente para jugar con muñecas antiguas de alta tecnología, sin romperlas. Ellas custodiaban los juguetes de mi madre, bien guardados y cuidados, y yo heredé muchos en perfecto estado. Recuerdo un baúl lleno de ropita para muñecas de todo tipo y tamaño que ellas mismas habían hecho.

Ellas perdieron todos sus juguetes cuando, durante la Guerra civil se vieron obligadas a dejar su hogar. Durante los años que duró la guerra, perdieron su casa, juguetes y su vida infantil. Puede que por ese motivo, mis abuelas guardaban todo, desde cajas de botones y cremalleras, a telas de los bajos de los pantalones que arreglaban, pasando por baúles antiguos, discos, máquinas de fotos... Lo guardaban «todo» sin exagerar y además ¡eran capaces de encontrarlo!

Cuando yo jugaba con la muñeca, me gustaba cambiarle de ropa: tenía un traje verde con peto y falda de tablas, una blusa blanca, pantalones vaqueros largos, zapatillas de deporte y hasta un chaleco. Cuando dejé de tener edad de jugar con muñecas, mis abuelas le pusieron el antiguo uniforme hecho por ellas, colgante con medalla y gorro incluidos, ese mismo que llevaron de niñas en su estancia en el colegio Saint Maur, y después, quizá un poco más moderno, vistió mi madre, también yo misma y ahora, mi sobrina.

La *Muñeca que habla* se convirtió en la *Muñeca vestida de azul marino* y años más tarde, nos mira desde la vitrina del museo, esperando quizá que alguien venga a jugar con ella.

¿Qué diría ahora si hablara?, ¿cuáles serían sus inquietudes?, ¿qué ropa le gustaría ponerse si pudiera elegirla? Imposible saberlo, la *Muñeca vestida de azul*, guarda un siglo entre sus faldas y nos devuelve estas preguntas mientras nos mira con sus ojos de plástico sin cambiar el gesto.

Mi bolsa para el pan bordada a punto de cruz

MONTSERRAT GONZÁLEZ FERNÁNDEZ¹



Colección de álbums para bordar.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La palabra «álbum» proviene del latín, término neutro del adjetivo *albus* «blanco» y refiere a un libro dejado en blanco para ser llenado con dibujos, fotografías, sellos, etc., o bien con breves composiciones literarias, sentencias, máximas, piezas de música o, como en este caso, con dibujos para bordar.

Estos álbumes, que solían anunciar en sus portadas expresiones como gran variedad, inmenso surtido, moderna colección..., incorporaban en sus hojas, a veces desplegadas, varios alfabetos con diferentes tipos de letras y diversos dibujos, e indicaban que eran apropiados para cañamazo (telas de tejido ralo mayoritariamente de algodón), para realce (bordados que sobresalían la superficie de la tela), para crochet (galicismo empleado para ganchillo), etc. Los álbumes de diferentes labores solían ir numerados y componían numerosos cuadernos y series, publicándose los primeros a una sola tinta, editándose cromolitografiados posteriormente, hasta que fueron reem-

¹ Universidad de Oviedo; montseg@uniovi.es

plazándose por técnicas de impresión modernas. Han sido utilizados como muestras a seguir por parte de niñas y mujeres, y sobre todo de maestras, a quienes se las formaba en costura, bordado y labores con el objeto de que enseñaran a las niñas estas técnicas vinculándolas con conocimientos de dibujo y geometría; incluso para acceder a los estudios de magisterio tenían un examen más que los varones, el de labores, prueba que se mantuvo hasta el cambio de la ley en 1970. Los álbumes para bordar fueron muy populares, pues a coser y a bordar se aprendía además de en la escuela, en los institutos de enseñanza secundaria, en las escuelas normales para maestras, en instituciones socioeducativas o en enseñanzas particulares.

Pervivieron en el tiempo editoriales de álbumes e incluso periódicos, como *El Consultor de los Bordados*, presentado a comienzos del siglo xx como «Periódico quincenal de dibujos prácticos y modernos para bordados, encajes y toda clase de labores femeniles», al que le acompañaba como suplemento *El Álbum Moderno*. Otras publicaciones han sido los álbumes *El Dibujante*, *Colecciones Ideal*, Ediciones *Realce* o la pieza reseñada que también apareció con el antetítulo de *La Moderna*, de la «marca depositada» La Pajarita.



Colección de álbums para bordar.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Cuando se estructuró el sistema educativo español con la Ley Moyano de 1857 se incorporó para la enseñanza elemental y superior de las niñas, reemplazando a otras tres materias para niños, las de «Labores propias del sexo», «Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores» y «Ligeras nociones de Higiene doméstica» y así

permanecieron en el tiempo, afianzándose estas enseñanzas con la Ley de Educación Primaria de 1945, que indicaba que la educación primaria femenina debería preparar «especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (artículo 11) y para ello estableció «trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas» como materia complementaria y útil (artículo 37), publicando el contenido en los *Cuestionarios Nacionales*, redactado por la Sección Femenina, como enseñanzas del hogar y en las que se potenciaron las labores. Sería la Ley General de Educación de 1970 la que introduciría cambios pasando a denominar a la asignatura como «Actividades domésticas» y las maestras ya podían no incluir la enseñanza de labores.

Me recuerdo como una niña escolar de la década de los sesenta que entre las labores de costura que tuve que realizar estaba el consabido dechado cosido en tardes soporíferas, un anodino tapete, el inicio de una alfombra y en bachiller el patrón de falda y camisa, además de la confección de una bolsa para el pan bordada a punto de cruz en tela blanca de panamá, cuyas letras me encantaban y en las que se apoyaban dos ratoncitos. No recuerdo el álbum que tendría la maestra, solo la hoja que yo tenía que seguir y en la que cambié el color de los hilos a tonos de azul, mi preferido por entonces. ¡Qué orgullosa me sentía yo con mi bolsa para el pan!, pues además de haberme quedado muy bonita entendía que había realizado algo muy útil, aunque enseguida percibí, ¡qué disgusto!, que el uso ajaba las cosas y que la utilidad se contraponía a la labor de adorno. Por eso comprendo que las labores primorosas que hacían niñas, jóvenes y adultas quisieran preservarlas del paso del tiempo y las guardaran con esmero, solo exponiéndolas o utilizándolas en fechas señaladas, si bien en el caso de numerosas mujeres, las labores de aguja habitaron muchas horas de sus vidas, bien por obligación, por necesidad o por ocupar el tiempo vacuo, a lo que tanto las habían acostumbrado.

Dibujando, con hilos, la vida

MANUEL JESÚS HERMOSÍN-MOJEDA¹



Bastidor para bordar.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Unas manos, una humilde aguja de acero y unas hebras de hilo son capaces de delinear sobre un lienzo blanco —casi— cualquier cosa que la imaginación pueda imaginar. Hilos entrelazados sobre cientos de hilos entrelazados, que forman un soporte liso y tenso en el que se va a pinchar una y otra vez, en una hermosa tortura, para irle dando forma a las dos dimensiones con paisajes, flores, pájaros, letras... todo un universo del imaginario colectivo, concretado en un paño.

¿Qué destino tendrá esa bella creación? ¿Qué cuerpo u objeto lucirá tan distinto cuando la tela tan hermosamente enriquecida lo cubra? ¿Qué sueños serán materializados sobre la sencilla tela? ¿Cómo se habrá interpretado lo representado, qué punto se usó para darle realce? Preguntas que este sencillo aparato, si estuviera animado, podría hacerse, después de haber compartido las horas que duró la labor de la niña que lo usó.

¹ Universidad de Huelva; manuel.hermosin@dedu.uhu.es

En cualquier colegio del siglo XIX abundaban estos bastidores, cada niña tenía el suyo. Cada curso dedicaba su ratito en el horario para las clases de «Primores». Una clase donde se combinaban la paciencia, la disciplina, la atenta supervisión de la maestra y la intrínseca inclinación para las cosas bellas que cualquier doncella debía poseer.

Las primeras lecciones para comenzar las labores consistían en aprender a forrar el bastidor, para que no dejara marcas en la tela y para que, alguna inevitable astilla, pudiera dañar la tela y arruinara el resultado final. Después, una vez fijada la tela al bastidor, se empezaba a trabajar el punto de cruz, en una urdimbre apropiada a la inexperiencia de la aprendiz, para ir pasando, progresivamente a telas más delicadas y puntos más sofisticados que iban conformando mundos y abecedarios diversos.

En los colegios femeninos, durante la semana, todos los días, se dedicaba un ratito a esta labor. Baste echar un vistazo al horario enviado, en 1902, por el Colegio Santo Ángel de la Guarda de Huelva a la Universidad de Sevilla, que reservaba una hora y veinticinco minutos, de lunes a sábado, para tal fin. No era el único caso, como tantos otros colegios para niñas, religiosos o no, las labores no podían ignorarse como parte imprescindible de la formación de cualquier mujer, incluso se priorizaban ante otros posibles estudios u ocupaciones —habida cuenta que en algunos lugares, no había demasiadas opciones disponibles—. Campos (1983), rescata un texto de las Teresianas de Huelva, en el que la Superiora pedía, vehementemente, en la segunda década del siglo XX:

¡Qué son tantas las niñas mayores que nos piden un tallercito en donde hagan el aprendizaje de costura y bordado y eviten así la perversión de sus almas y el malogro y explotación de la juventud, que hace falta, que es urgente poner un taller! (p. 133)

La costura, el bordado, como elementos formadores de la mujer, de la buena ama de casa cristiana, que le evitaba tentaciones, la redimía y la hacía circunscribir su mundo a la redondez del bastidor. Pequeñez portátil la del bastidor, soporte de enseñanzas que se quedaban atrapados por los hilos de seda en un punto de festón, de cadeneta, de espiga o en una vainica. Objetivo vital, que marcó la educación de la mujer decimonónica y la acompañó durante casi todo el siglo XX, subyugada por las consignas de la educación femenina le impidieron —excepto durante el breve paréntesis republicano—, deshacer los nudos que la retenían atrapada.

Referencias bibliográficas

Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla, leg. 1479 – 5.

CAMPOS GILES, José (1983): *El obispo del sagrario abandonado*. Madrid: El granito de arena.

Los «cromos»: juegos infantiles de niñas en la España de la posguerra

MANUELA RODRÍGUEZ MATEOS¹



Cromos.

Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

El recuerdo se construye de emociones y sentimientos. Nada de lo que recordamos deja de evocar paz, alegría, añoranza o, a veces, pesar. La naturaleza nos diseñó así, para que nada en nuestra memoria carezca del color de las emociones (Damasio, 1994; 2013). Olores, colores, sonidos y sabores construyen nuestra historia personal siendo los elementos que vertebrarán nuestros sentimientos, nuestro apego a las personas y a las cosas, que nos acompañará toda nuestra vida (Siegel, 2020). Y lo hacemos desde la más tierna infancia, siendo el paso por la escuela el que con más intensidad y variedad, sin duda, sentará la bases de lo que seremos para nosotros mismos y para los demás, con un bagaje de emociones y sentimientos que quedarán asociados a personas, lugares y cosas, compartido, a veces, pero que será único, sólo nuestro y que nos definirá como persona (Schacter, 1996; Pozo y Monereo, 2002).

¹ Alumna del Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva; manolirodriguezmateo@gmail.com

Al echar la vista atrás vislumbro una sociedad dura..., opaca..., llena de silencios, que oprimían el corazón de grandes y chicos, donde hasta las risas y la alegría parecían estar prohibidos, que los mayores no podían estar contentos, ...eran tantas las penurias que padecían, que se olvidaban de reír ...

Yo, niña de aquellos tiempos algo grises, nací [1946] en un cuartel de la Guardia Civil, donde imperaba la rigidez rancia, el cumplimiento de las normas y disciplinas, obedecer siempre, no incordiar a los mayores, no pasar por las zonas restringidas, aunque la curiosidad era enorme. La excitación que despertaba, no llevaba, a veces, a adentrarnos por cualquier escondido rincón para tratar de ver algo de lo prohibido que tanto llamara nuestra atención. Poco o nada conseguíamos, de ahí nuestra frustración.

Los niños sólo queríamos jugar, reír, tener alegría y parecía, a veces, que carecíamos de ella. Éramos pájaros enjaulados. Igual que el grillo en una jaula de corcho y reja de «puntillas» [clavos], que mi padre fabricaba y me traía casi cada día de verano. Que se ganaba su libertad cuando mi madre, cansada de no poder dormir por su canto nocturno, terminaba soltándolo.

Aún careciendo de lo más básico, [...] la mayoría de los niños tenían que trabajar (seis, siete, ocho años...) para ayudar a la maltrecha economía familiar..., niñas y los niños, a pesar de todo, éramos felices con lo que teníamos. Veíamos, con ojos de inocencia y limpidez, la cara amable de lo que nos rodeaba y jugar nos libraba de construir un mundo donde lo malvado tuviera lugar. Tamizaba el recuerdo, era el escudo que dejaba fuera lo malo y que, ya de mayor, la nostalgia y el recuerdo seleccionaran sólo lo bueno, lo amable, capaz de albergar la añoranza.

Influenciados por el régimen y la religión, las escuelas llegaron a ser restrictivas sobremanera. Parecía que primaba asistir a misa los domingos antes que aprender a leer y escribir. El acceso a la cultura no estaba al alcance de todos, aún así no faltábamos ni a misa ni a la escuela. Aunque allí estábamos separados por sexo, en la calle nos relacionábamos.

Los juguetes escaseaban por aquel entonces, no porque no hubiera, sólo por que eran caros y los padres no podían comprarlos. Las niñas nos los hacíamos, muñecas de trapo con pelo de lana. Jugábamos en la calle e intercambiábamos las ropas de las muñecas. Las «Mariquitas», muñecas de papel que «calcábamos» para tener repuestos, al «corro», al yoyó que nos hacíamos con dos botones grandes, a las «casitas», donde hacíamos de madres. La «rayuela», a la «comba», los «cromos» y todo cuanto se nos ocurriera.

Los «cromos», ay, ¡los cromos! Para mí era mi juego favorito, siempre llevaba mi cajita de lata con ellos; era tan emocionante cuando ganabas alguno. Era fácil jugar, sólo tenías que ponerlos en una superficie plana y ahuecando la mano, soltabas el vaho para calentar el hueco, no sabías muy bien si para mejorar la efectividad en el lance

o como ritual para darte suerte ¡zas!, golpeabas sobre ellos para tratar de levantarlos cara arriba, cuantos más mejor. Más de un sofoco me llevaba cuando me «pescaban» jugando cuando y no era el momento, por ejemplo, en la escuela, en el aula, cuando la maestra escribía en la pizarra el problema de «mates» que luego teníamos que resolver. Yo pensaba, «no me ve», y era cierto, pero sí me oía, aún así, yo seguía jugando. De repente la maestra me decía: «Manuela, cierra el cuaderno y tráemelo», temblando, subía a la tarima y al abrir el cuaderno, los cromos caían al suelo, ya estaba «cazada». La maestra, con voz de «trueno», me decía: «mañana traerás cien veces escrito «no jugaré a los cromos en clase». El castigo no dolía, pero la pérdida de los cromos, sí, me los requisaba, a veces para siempre.

El olor a imprenta, a goma de borrar, a papel ya usado, el tacto rugoso y de las figuras en «bajo relieve» de los cromos, sensaciones inolvidables que evocan toda mi infancia. La inocencia de una edad impregnada de un sentimiento único de libertad, de grandeza y de disfrute, pensando en la eternidad del tiempo, los veranos larguísimo y esas amigas de la infancia que quedan para siempre.

Habría mucho que contar, pero eso será otra historia.

Referencias bibliográficas

- DAMASIO, Antonio (1994): *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.
- DAMASIO, Antonio (2013): «The Nature of Feelings: Evolutionary and Neurobiological Origins». *Nature Reviews Neuroscience*, 14(2), 143-152.
- POZO ANDRÉS, J. Ignacio, y MONEREO FONT, Carlos (2002): *La escuela que queremos: Un modelo de escuela para la educación del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- SCHACTER, Daniel (1996): «Searching for memory: The brain, the mind, and the past». New York: Basic Books.
- SIEGEL, Daniel J. (2020): *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (3rd ed.). México: Guilford Press.

La imprentilla y otras formas de dejar huella

VICTORIA MUÑOZ TINOCO¹



La imprentilla infantil.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La imprentilla es un objeto de culto para las personas apasionadas de los materiales escolares y de papelería, entre las que me encuentro. Las imprentillas infantiles se comercializaban ya en las primeras décadas del siglo xx y se convirtieron en un juguete relativamente popular a partir de los años 60. Podía ser un regalo de comunión, navidad o cumpleaños. Muchas niñas de la generación *Baby Boom* y de la Generación X encontramos en ella nuestro mayor acercamiento a la «tecnología», mientras nuestros hermanos jugaban al «Electro L» o al Cheminova.

Recuerdo en la imprentilla uno de mis primeros contactos con el alfabeto, sirviendo en las tardes de juego con mis hermanos para iniciarme espontáneamente en la forma, orden y posicionamiento de las letras. Hacer una composición de una breve frase requería un buen dominio de la atención, la memoria, las habilidades visoespaciales y la psicomotricidad fina. Las minúsculas letras de goma se cogían una a una

¹ Universidad de Sevilla; tinoco@us.es

con las pinzas y se iban introduciendo en el sello ranurado de derecha a izquierda y en posición espejo, para que al mojar el sello en la tinta e imprimir sobre el papel se pudieran leer correctamente las palabras. Cada set incluía varios tipos de sellos, en algunos solo cabía una palabra o una fecha y otros permitían componer frases en varias líneas (habitualmente nombre y apellidos, curso escolar o dirección). Algunas imprentillas traían también sellos redondos o con otras formas, que permitían hacer otro tipo de composiciones. En cualquier caso, el texto que se podía escribir era muy limitado y con un desequilibrio coste-beneficio que solo la imperiosa persistencia de la motivación infantil con su peculiar vivencia de los tiempos podía justificar. Eso sí, una vez montado el texto venía la magia de poder estamparlo tantas veces y en tantos lugares como se quisiera.

Tener una imprentilla era un privilegio, pues permitía dejar «tu sello» en la primera página de libros, cuadernos y libretas. Es curioso que hacerlo con imprentilla suponía una distinción, frente a los que ponían su nombre a mano con su letra desigual o con la caligrafía de los mayores de la casa. Y es que, jugar con la imprentilla, sin asumir más riesgo que el de tintarse las manos, permitía producir texto con letra de imprenta, como la de los libros: estándar, legible, lineal y homogénea.

En el ámbito escolar, Celéstin Freinet intuyó el enorme potencial de la imprenta como herramienta para dejar rastro de las experiencias de vida y de aprendizaje del alumnado, para difundirlas y colectivizarlas, llevando la vida a la escuela y transformando el entorno. Freinet y sus seguidores transformaron las aulas en talleres donde niños y niñas aprendían a manejar imprentas, ahora sí de verdad, llevando a cabo complejos, precisos y variados trabajos de impresión y reproducción de sus propias composiciones de texto (Gertrúdx, 2017).

En la actualidad, el uso extensivo de los dispositivos electrónicos en nuestra vida cotidiana está propiciando debates como la pertinencia de la enseñanza de la escritura manuscrita o de la letra cursiva ligada. Curiosamente, mientras debatimos estas cuestiones, estamos siendo testigos de una vuelta a lo manual y una revaloración de lo artesanal por parte de las nuevas generaciones (Claxton, 2016) que incluye, entre otras cosas, el uso de sellos y tintas en proyectos de «scrapbooking» y agendas personalizadas.

Quizá los más jóvenes nos están diciendo bien alto y claro que tienen cosas importantes que decir y nuestra labor no debiera ser más que poner a su alcance todas las herramientas posibles sin que ninguna tenga por qué sustituir a otras. Ordenador y papel, sellos, rotuladores y plumas, palabras escritas, habladas y oídas, imágenes, vídeos, silencios y gestos pueden convivir todos juntos para narrar experiencias de vida que merezcan ser compartidas.

Referencias bibliográficas

CLAXTON, Guy (2016): *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma.

GERTRÚDIX, Sebastián (Ed.) (2017): *Construyendo escuela: Las técnicas Freinet 50 años después*. Barcelona: Octaedro.

El cómic en las generaciones escolares del ayer

JOSÉ MANUEL MONERO MATEO¹



Comic *La Cuadrilla*, nº 3. (Maga, 1964).
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La vista de la imagen de una portada de «La cuadrilla y sus chicos» me sirve para volver la mirada a mis años infantiles, donde nuestros sueños volaban de la mano de los héroes o malvados de estas publicaciones, genéricamente llamadas TBO's.

Recuerdo mi infancia como un pulso entre el héroe nacional clásico y el superhéroe americano que cada vez tenía más peso en una cultura muy nacional en clara transición a otra más pop y global. No obstante, el legado de todos estos héroes patrios tuvo su espacio durante prácticamente todo el siglo XX, si bien perdió primero el monopolio y posteriormente su liderazgo.

«La cuadrilla» fue una colección popular en los 60 que, en gran parte, fue una evolución natural de «Juan Bravo y sus chicos», pero imposible olvidar a «Roberto

¹ Concejal de Servicios Sociales, Familia y Accesibilidad. Ayuntamiento de Huelva; josemanuel.moreno@huelva.es

Alcázar y Pedrín», al «Jabato», a «El Guerrero del antifaz», al invencible «Cachorro» o al atemporal «Capitán Trueno».

A la vista de estos títulos se observa que los héroes son principalmente varones, las chicas eran en el mejor de los casos «acompañantes» de los protagonistas en sus hazañas: Sigrid para el Capitán Trueno, Elena Davis para el Cachorro o Ana María y Zoraida con el Guerrero del antifaz. El rol de la mujer en el cómic patrio, y en general, era el de dama ejemplar sin apenas virtudes ni actitudes para la acción o la heroicidad. Habitualmente no existían los arcos románticos y si los había, eran de naturaleza platónica o de una castidad que a día de hoy resultan casi entrañables. Sí es cierto que había un punto de erotismo de la época encubierto en sus relaciones pero siempre desde una perspectiva muy ingeniosa o simplemente subliminal.

La salida a los kioscos era semanal y ahora nadie puede imaginar la expectación que generaba su espera. El precio no era asequible a todos los bolsillos y se podían arrendar o cambiar en los mismos kioscos por precios módicos. Inclusive se llegaban a cambiar entre los jóvenes para evitar pagar el trueque en los kioscos.

Los juegos, actividades y actitudes de los jóvenes se veían muy influenciados por los héroes de estas revistas. Siempre el más decidido o el más peleón ocupaba los puestos más estelares y el tímido o recatado ocupaba el furgón de cola en los juegos y recreaciones de las aventuras de los personajes del cómic.

Estas actitudes y roles se trasladaban a la vida escolar donde se reproducían dentro de su entorno las idealizadas aventuras de sus héroes favoritos, aunque el cómic propiamente dicho no se utilizaba en la escuela como elemento pedagógico. En cuanto a las chicas y el acceso a cómics no existía una discriminación explícita en ese aspecto, aunque en el contexto de las aventuras semanales las mujeres siempre ocupaban un papel secundario como princesas, bellas y casaderas eternamente enamoradas de los personajes masculinos. No obstante, de manera paralela se fue desarrollando una industria de cómic femenino, si bien el rol de ellas seguía sin variar mucho. Tendríamos que esperar hasta finales de los 60 para leer aventuras femeninas donde se plantearan dilemas y situaciones con una naturaleza verdaderamente feminista.

Afortunadamente 60 años después de la publicación de este número de «La Cuadrilla» podemos afirmar con seguridad que el cómic es un arte diverso y plural para todos y todas. No solo ha aumentado el número de lectoras y la presencia de las mujeres en sus tramas, sino que, además, el número de mujeres que trabaja en la industria es cada vez mayor aportando una riqueza y diversidad que no hacen sino mejorar.

Valga esta reseña a modo de homenaje a mujeres pioneras del mundo del cómic como Dalia Messick, Trina Robbins, Jackie Ormes o Lily Renee. A las grandes dibujantes del siglo XXI como Carol Tyler y Marjane Satrapi. Y, por supuesto, a las legendarias autoras españolas de las que es imposible olvidarse como Trini Tinturé, Carme Barbará o Purita Campos.

56. MUÑECA DE PORCELANA

Tengo una muñeca vestida de azul

INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN¹



Muñeca de porcelana.

Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Tengo una muñeca vestida de azul,
con su camisita y su canesú.

La saqué a paseo se me constipó,
la tuve en la cama con mucho dolor.

Esta mañanita me dijo el doctor
que le dé jarabe con un tenedor.

Dos y dos son cuatro, cuatro y dos son seis,
seis y dos son ocho y ocho dieciséis.

Ya me sé las tablas de multiplicar,
ya he hecho los deberes, vamos a jugar.

(Canción tradicional. Anónimo)

¹ Universidad de Huelva; inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

La canción con la que inicia esta reseña, y de la que existen distintas versiones según las latitudes en las que nos encontremos, nos transportan a un tiempo pasado en el que el juego de muñecas era muy habitual en la primera infancia y, más específicamente, en el juego de las niñas. La muñeca representaba el objeto de juego por excelencia de las más pequeñas de la casa y mediante las acciones, canciones, escenarios y personajes que inventaban para ellas proyectaban sus propios deseos, dudas, temores, ilusiones y expectativas en torno al mundo en el que vivían. Vestir, desvestir, peinar, lavar, perfumar, asear, dar de comer, sacar a pasear, acunar, poner a dormir, pero también consolar, cuidar, alabar, premiar, reñir y castigar para expresar el modo en el que iban descifrando el mundo, aprehendiendo los cánones que la sociedad iba marcando para las mujeres y niñas y asimilando los valores y roles que se esperaba de ellas. No en vano, solía ser común que las niñas proyectaran sus juegos en tres escenarios principales, transitando entre las acciones que ellas mismas experimentaban u observaban en sus mayores: *en la casa*, como niña o bebé al que cuidar o como madre, abuela o tía que cuida del resto de la familia; *en la escuela*, para dramatizar los roles como alumna y maestra, y *en la sociedad*: representando acciones y personajes de las profesiones a las que solían acceder las mujeres: enfermera, secretaria, telefonista, empleada en comercios o, incluso, religiosa y buena cristiana.

Las letras de la canción popular presentada anteriormente reflejan perfectamente los juegos que formaban parte del proceso de socialización de las niñas, reforzando su obediencia y buen comportamiento como cuidadora y estudiante. El juego, de hecho, se usaba como premio tras la realización de las tareas escolares, aunque siempre se reservaba un juego más tranquilo, interior y sosegado para las niñas que para los niños. Las muñecas servían justamente para este fin, siendo premiadas y reconocidas con distintas alabanzas aquellas que destacaban por su limpieza, cuidado, decoro y pulcritud. Las muñecas más deseables solían ser aquellas que reflejaban una imagen de inocencia y virtud, en línea con los valores católicos de la época. Las muñecas de porcelana, especialmente aquellas con aspecto angelical y vestimenta modesta, eran muy apreciadas. También las muñecas de trapo de aspecto dulce, sencillo y humilde, hechas a mano a partir de los restos de costura, y a las que tenían acceso las clases populares. Las preferidas por las niñas, no obstante, eran las muñecas de porcelana, con sus vibrantes ojos, mofletes pronunciados y boquita redondeada que pronto pasaron a ser un bien de consumo para las familias acomodadas. Basta recordar el boom que supuso la aparición en los años 40 de «Mariquita Pérez». En una época en la que el salario mensual no llegaba a las 150 pesetas, el precio de partida de la anhelada muñeca de rayas rojas y blancas fue de 85 pesetas. Se convirtió en un símbolo de clase social, un artículo de lujo disponible únicamente para las familias ricas de la sociedad. Las clases más populares se conformaron con imitar sus ropajes y accesorios, gracias a la costura y remates de artesanía, que elaboran las madres para sus hijas. El éxito de

Marquita fue tal que pronto le acompañó su hermano Juanín Pérez. Como recuerda García-Hoz (2009), las historias de esta singular familia se retrasmisieron por la radio y se recogieron en la colección «Las aventuras de Mariquita Pérez», escrita por Juan Cuentista, seudónimo del escritor y político Torcuato Luca de Tena.

De la más fina porcelana o de los retales de trapo más humildes, las niñas trataban a sus muñecas con gran mimo y amor. Existía un vínculo emocional muy fuerte con sus juguetes, generándose un espacio de seguridad afectiva y confort que les permitía inventar otros mundos y situaciones más allá de los rígidos convencionalismos. La muñeca era la llave al mundo de la imaginación y creatividad infantil, haciendo posible lo que en la realidad se antojaba como inverosímil. Trepár árboles, saltar, correr, ensuciarse, explorar el mundo, resolver enigmas, descifrar códigos, elaborar pociones, encontrar tesoros, descubrir lugares mágicos... Junto a sus muñecas las niñas lograbán encontrar un resquicio para superar las imposiciones e inventar mil maneras de sentir, de soñar y de ser. A pesar de los escasos juguetes y recursos con los que contaban la mayor parte de las niñas- o precisamente por eso- las mentes más inquietas conseguían imaginar y crear otras realidades y encontrar la seguridad emocional que les permitía vivirlas, recrearlas y reinventarlas. Y es justamente esto lo que, por encima de todo, nos conmueve y emociona hoy. Los juegos inventados, las emociones sentidas, las aventuras soñadas, las confesiones, deseos y secretos guardados entre sus ropajes, remiendos y delantales. Nosotras y nuestras muñecas. Compañera de viaje, fiel amiga y confidente, cobijo, vínculo y reencuentro con nuestra familia, con nuestra infancia y con nosotras mismas.

Referencia bibliográfica

GARCÍA-HOZ ROSALES, Concha (2009): *Mariquita Pérez: Catálogo razonado de la colección del Museo del Traje: Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico*. Madrid: Ministerio de Cultura.

57. FOTOGRAFÍA DE PRIMERA COMUNIÓN

El día más feliz de mi vida

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ VICIOSO Y CARMEN MARÍA ARÁNZAZU CEJUDO CORTÉS¹



Primera Comunión en Trigueros (Huelva), 1956.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

El elemento que analizamos es una fotografía en blanco y negro, con los bordes dentados y ya algo desgastada por el paso del tiempo, delatando sus casi 70 años de antigüedad. El reverso está marcado con un sello de tampón, con el dibujo de un fragmento de película, en el que aparece la autoría: «Foto Flores, Trigueros, Huelva», y, escrito a bolígrafo «Primera Comunión, 1956».

En el pasado, una fotografía era un objeto valioso. Muy pocas personas disponían de cámaras, y no en todas las localidades había estudios fotográficos. Trigueros era un pueblo de cierta importancia por aquellos tiempos: unos 6500 habitantes (actualmente roza los 8000), cruce de los caminos hacia Huelva, Portugal y Sevilla, puerto cercano (San Juan del Puerto), y un rico patrimonio artístico. No nos extraña, por tanto, que Flores tuviera una actividad continuada en el pueblo en la década de los cincuenta del siglo pasado.

¹ Universidad de Huelva; jjimenez@dedu.uhu.es | aranzazu.cejudo@dedu.uhu.es

Las protagonistas de la foto son catorce niñas vestidas para su Primera Comunión. Visten al estilo tradicional de esa época, como pequeñas novias, de blanco immaculado de pies a cabeza. En la fotografía no se ve, pero, probablemente, llevarían zapatos de charol blanco las más pudientes o tintados en ese mismo color las de familias más humildes. El velo que cubre sus cabellos y las diademas que lo recogen también son blancos. También, suponemos, han llevado entre sus manos un «limosnero» con varias pesetas para dejar en el cestillo durante la Misa y un pequeño Misal con cubiertas nacaradas, lomos dorados e impreso en papel biblia. Los vestidos y complementos de este día tan especial serán heredados por la hermana más pequeña o por alguna primilla. Aún no habían llegado los tiempos de «usar y tirar».

La escena que inmortaliza la imagen es el inicio de la celebración. A la Primera Comunión se llegaba en ayuno riguroso (ni comida, ni bebida) y la liturgia ha ocupado un buen rato: Lecturas, homilias, ofertorio, consagración, bendiciones... Es una Misa larga, en ocasiones concelebrada por varios sacerdotes. En la época a la que nos referimos, la mayoría de los niños y niñas apenas han cumplido los siete años cuando hacen la Comunión. Se supone que, con siete años, ya se disponen de «uso de la razón», es decir, de la capacidad mental para discernir el bien del mal y responsabilidad de las propias acciones. Tras el ritual religioso, el correspondiente pagano: repartir estampitas con recordatorios, saludar a familiares y amistades, hacerse algunas fotos, y ¡a desayunar!

Si comparamos con la época actual, la celebración posterior a la Comunión se consideraría austera. Pero los precedentes eran otros en 1956. Se estaba saliendo de los «años del hambre» de la década anterior, y aún no se nadaba en la abundancia. Un chocolate caliente y unos churros o pastelitos eran más que suficiente para alegrar a la prole. No sería de extrañar que, en un pueblo como Trigueros, alguna variedad de sus panes fuera servida en esta celebración.

Los protagonistas «secundarios» y el escenario de nuestra foto también aportan generosas informaciones sobre el acontecimiento. Se observan dos sacerdotes —párroco y coadjutor— tres hombres vestidos con trajes de chaqueta y corbata (quizás maestros o autoridades locales) y dos mujeres enlutadas. No viene muy al caso detallar los nombres y filiación de cada uno de ellos, pero sí dejar constancia que la mujer de negro con pañuelo en la cabeza es Doña Gertrudis, a la sazón directora del Colegio Nacional, conocido popularmente como el «colegio de balde», por oposición al «colegio de pago» o de las monjas, que al ser privado requería de unas cuotas de escolarización. Doña Gertrudis era conocida en el pueblo como una mujer moderna en su juventud, y más conservadora a medida que avanzaba en edad. El luto de su vestimenta era una prenda habitual para mujeres de cierta edad, ora por el fallecimiento de sus padres o por viudedad.

Sabemos que el escenario de la foto es una de las salas del Colegio Nacional. En sus paredes se representa —casi— toda la simbología del Nacional-Catolicismo: Fran-

cisco Franco, aún joven y vestido de militar, la Inmaculada Concepción y el Sagrado Corazón de María. No se ven las correspondientes a un crucifijo o la estampa de José Antonio Primo de Rivera, pero a buen seguro estarían en otras de las paredes de la sala. Aunque el colegio es mixto, la separación de niños y niñas es cotidiana: aulas separadas e incluso celebración en salas distintas.

Las niñas posan sonrientes y con las manos juntas, a la altura del pecho, en posición de rezo. Durante los años previos han aprendido una suerte de lenguaje corporal relacionado con la ideología de la época: cruzar los brazos en clase, las manos juntas en la espalda para la «fila», levantar la mano y decir «servidora» cuando son nombradas en la «lista» de clase, genuflexión ante el Altísimo, o brazo en alto para cantar el «Cara al Sol». También habrán aprendido algunos gestos que denotan decencia y feminidad: no mostrar los dientes al sonreír, sentarse con recato, ... Todos estos aprendizajes los ponen en práctica, con sus trajes de novicia, en «el día más feliz de mi vida».

Nota: Agradecemos el testimonio de Rosario Cortés Cuadri y los datos proporcionados por Manuel Pulido Rodríguez.

58. TÍTULO DE MAESTRA

Maestras a destiempo

HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO¹



Título de Maestra de Primera Enseñanza.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Como en tantos otros ámbitos de la vida social, la formación deliberada y sistemática de las mujeres para la obtención del Título de Maestra en una institución específica fue a destiempo con respecto a la de los hombres. En perspectiva histórica, el tempo en la adquisición de las competencias en las denominadas Escuelas Normales —las «Normales»— para ejercer el noble arte y oficio de enseñar fue diferente en virtud del género de los/as aspirantes.

La primera Escuela Normal masculina o Seminario Central de Maestros del Reino se inauguró en Madrid el 8 de marzo de 1839, gracias a las arduas gestiones de Pablo Montesino, su primer Director, y de Antonio Gil de Zárate, Director General de Instrucción Primaria en la época. Una vez erigida la Escuela Normal Central de Madrid, se multiplicaron con rapidez las Escuelas Normales masculinas por las provincias españolas. Ya en 1845 funcionaban 42 Escuelas, careciendo solo 7 provincias de este

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

tipo de institución. Este número se moderó por disposición del Gobierno de Narváez en 1849, cuando se diferenció entre Escuelas Normales Elementales (cuyos titulados Maestros Elementales atenderían a escolares de 6 a 9 años) y Escuelas Normales Superiores (donde se otorgaba el grado de Maestros Superiores para impartir docencia a niños de 10 a 12 años). Así, las 42 Normales referidas se redujeron a 32, 10 Superiores en las capitales de los distritos universitarios y 22 Elementales en las provincias.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano, propiciaría de nuevo el aumento y la dispersión por la geografía de las Escuelas Normales masculinas, al disponer en su texto la erección de estos centros en todas las provincias, además de la Normal Central de la capital de España. Sin embargo, hecho que subraya el desfase de la formación institucional como Maestras, la referida Ley no disponía, sino que solo sugería la creación de Escuelas Normales femeninas. Así, 19 años después de la instauración de la Escuela Normal Central masculina, vería la luz la Escuela Normal Central para Maestras de Madrid, en 1858. No obstante, al margen de sugerencias legislativas, hay que dejar constancia que de manera espontánea se habían establecido antes algunas en concretas provincias. La primera en Pamplona en 1847, a la que siguió la de Logroño en 1851, después Álava, Cáceres y Zaragoza en 1856, y Cádiz, Segovia y Teruel en 1857. Coetáneas a la Central madrileña aparecieron las de Cuenca, Granada, Huesca y Teruel. Y enseguida, bajo el amparo de la Ley Moyano, se crearon 18 más. En cualquier caso, una institucionalización formativa y una expansión espacial significativamente a la zaga de los centros de formación masculinos.

El Título de Maestra que tomamos como referencia para esta reseña se obtuvo en la Escuela de Magisterio femenina de Huelva. La denominación de «Escuelas de Magisterio» tomó el relevo oficialmente a las tradicionales «Escuelas Normales» entre 1942 y 1967, aunque nunca se perdió la expresión normalista de manera oficiosa y social, y menos entre los estudiantes y egresados. En el caso de la provincia de Huelva, la formación institucional a destiempo de las Maestras fue especialmente acusada. La Escuela Normal masculina de Huelva data de 1859. Y hasta 68 años después no se crearía la Escuela Normal femenina, en 1927. La disonancia temporal y la precariedad en su formación como Maestras, con respecto a los candidatos a Maestros, se hicieron también patentes en los edificios que fueron albergando las Normales. En más de una ocasión los inmuebles que abandonaba la Escuela Normal masculina en la ciudad de Huelva, por tener unas condiciones susceptibles de mejora —por expresarlo moderadamente—, fueron después ocupados por la Normal femenina.

En el concierto nacional, con la salvedad del Plan de Estudios profesional de 1931 (desarrollado durante la II República), tanto la institución normalista como las experiencias formativas para ser docentes de enseñanza primaria comenzaron a ser comunes para hombres y mujeres a partir del Plan de estudios de 1967 (con alguna reminiscencia diferencial del pasado en particulares materias). Hasta aquí, toda una

esforzada carrera femenina, con un sentido también metafórico (al acreditativo se suma el psicomotor), la de Maestra (y la de las aspirantes a Maestras), siguiendo incansables durante años la estela de la carrera masculina, la de Maestro (y la de los aspirantes a Maestros). Una historia más que nos insta a combatir y a evitar el «a destiempo» entre congéneres.

Libros y lecturas de infancia

JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO¹



Lecturas infantiles.

Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Tal vez lo primero que se puede decir de un libro es que es una cosa. Sí, una cosa, en la que los ojos pueden distinguir claridades y sombras, colores aún tersos o ya desvaídos. Una cosa que las manos pueden recorrer, reconociendo en su piel las heridas del uso y la edad. Una cosa que, a pesar de su apariencia inerte, vive, habita la memoria, y espera, paciente y disponible, una nueva conversación con un lector aún anónimo. En esta sociedad sin cosas, con engendros digitales sin existencia propia, ilusoriamente liberados de materia y tiempo, cada libro, en su pobre carne de papel, es testigo y partícipe de la historia, tiene vida genuina y significado inagotable. Y nos interpela.

Contemplan con atención e ingenuidad esta edición de 1922 de este librito de *Lecturas infantiles*, escrito probablemente en 1913 o 1914 por Ezequiel Solana. Es ya centenario y, sin embargo, ahí está, ofreciéndose a nosotros con gratuidad, calladamente. En su añeja cubierta de cartón, reblandecida por la edad, distinguimos un grupo de

¹ Universidad de Huelva; faraco@dedu.uhu.es

niños y niñas, reunidos en torno a un libro, en un jardín ideal con su estatua de héroe clásico. Una escena de irrealidad bucólica, llamativamente ajena a las lóbregas e insanas escuelas de la España de aquellos años

Abrimos el libro y leemos: «Primer libro de lectura corriente». En el margen superior, alguien, una niña, escribió su nombre con pluma. ¿Quién era esta niña? Lo ignoramos, pero la sentimos cerca. Sabemos que este libro era suyo, que lo hizo suyo, y no sólo estampando su nombre en él con impecable caligrafía, sino convirtiéndolo en un acompañante amigable, que tuvo sitio y sentido en su infancia. Ahora lo tenemos delante, pero quién conoce su periplo: qué otros, después de aquella niña, han ojeado sus páginas; quiénes lo han librado de la incuria de los años o del abandono definitivo. Estamos en deuda con ellos, sean quiénes sean: ahora este libro está con nosotros y nos deja entablar con él (y con quien lo escribió) otro coloquio, acaso inédito.

Empecemos por su origen, por su autor: Ezequiel Solana, un maestro que nació en 1863, en un pueblecito soriano, hoy deshabitado, y murió en Madrid, siendo aún director escolar, en 1931. No fue, en absoluto, un maestro convencional. Se familiarizó con la obra de María Montessori, viajó por Europa para conocer otras instituciones educativas, y señaló las carencias materiales y la anticuada orientación pedagógica de la mayoría de las escuelas españolas. En su profusa obra, su larga experiencia docente y sus convicciones religiosas representan dos fuentes de inspiración esenciales. Ezequiel Solana fue un destacado exponente de la pedagogía católica de su época. Escribió mucho sobre materias tan diversas como teoría pedagógica, gramática, geografía o historia, y publicó numerosos manuales escolares en su propia editorial, *El Magisterio español*, que, junto a una revista del mismo nombre, fundó y compartió durante más de tres décadas con Victoriano F. Ascarza.

En esta editorial vieron la luz estas *Lecturas infantiles* para los niños y las niñas en sus primeros pasos como lectores. ¿Qué entiende Ezequiel Solana por lectura infantil y por lectura escolar? ¿Qué sentido les otorga? En el prefacio de esta obrita nos saca de dudas: «El objeto que me he propuesto ha sido asentar las bases de la educación moral desde el momento en que los niños empiezan a leer de corrido». A un manojito de máximas, a modo de refranes, le sigue una serie de «historietas morales», sobriamente ilustradas, sobre las que propone al lector algunas preguntas y, a continuación, una moraleja. Se trata de una lectura deliberadamente pedagógica, atenta a la norma, prefigurada, que escoge lo igual frente a lo distinto, y cumple una función doctrinal. No hay en ella resquicio ni ocasión para el deleite o la imaginación, tan decisivos el uno y la otra para abonar la formación lectora y, lo que es más importante, para que germine la pasión por la lectura: las lecturas de infancia —no lo olvidemos— debieran ser lecturas matrices.

Sin embargo, éste, como cualquier otro libro, en realidad, nunca muere: siempre aguarda otro lector. Espera, bajo el polvo del olvido, una mano que, como al arpa del

poema de Bécquer, venga a despertarlo de su sueño. Estas *Lecturas infantiles*, que gozaron en su día de múltiples reediciones, puede que nunca vuelvan a los pupitres. Pero siempre podrán contarnos (acaba de suceder) una historia, y avivar nuestra curiosidad por otro tiempo y otra escuela; también —porque todo pasa y todo queda— por este tiempo y esta escuela, y ojalá que por nosotros mismos.

Vidrio para la limpieza del pupitre escolar

CLARA MONTEAGUDO BENÍTEZ Y SANDRA REJA EXPÓSITO¹



Vidrio para la limpieza.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

La Economía Doméstica se ocupa de la ordenación y administración recta y prudente de la casa como hogar, es decir, de dirigir, atender y administrar la buena marcha de la vida de dicho hogar. A la mujer, en general, le es de grandísimo interés el conocer sus normas y recomendaciones, pues tal conocimiento le permitirá, cuando llegue el caso, regir y administrar conveniente y adecuadamente su hogar. (Bartina, 1961: 7).

Antiguamente, la educación de la niña y la mujer en la escuela no era siquiera una opción concebible, pues las labores que se les encomendaban se enfocaban principalmente al cuidado del hogar. No fue hasta 1857 con la Ley Moyano, con el establecimiento de la obligatoriedad de asistencia a la escuela tanto de niños como de niñas, cuando estas tuvieron verdaderamente la oportunidad de recibir una educación formal. Anteriormente a esta ley, este derecho era destinado fundamentalmente a los niños, mientras que ellas debían permanecer en el hogar encargándose de las tareas

¹ Museo Pedagógico. Universidad de Huelva; clara.monteagudo@alu.uhu.es | sandra.reja@alu.uhu.es

domésticas. Esta idea estaba tan extendida en la sociedad que se reflejaba en la escuela. Pese a la implantación de esta ley, las desigualdades seguían presentes.

Las diferencias existentes entre los conocimientos que se les impartía a los niños y los que recibían las niñas, eran muy notorias: a ellas les seguía acompañando el sesgo sexista que les obligaba a ser educadas para convertirse en buena esposa y madre, y esto, a su vez, llevaba consigo el deber de ser una buena ama de casa. Esta concepción se trasladaba al ámbito escolar, donde la limpieza del aula se concebía como un que-hacer más. Dentro de este, se encontraba la tarea de mantener immaculado el pupitre, sin embargo, no se trataba de algo sencillo. Como normalmente eran de madera y solían oscurecerse por su uso o mancharse cuando se escribía con tinta sobre ellos, el alumnado se veía obligado a encargarse de su limpieza. El papel de lija era más caro y difícil de conseguir, por lo que se empleaba un trozo de vidrio, con el que se restregaba la superficie de madera del pupitre hasta dejarlo limpio. A pesar de ser una tarea que debían cumplir todos los estudiantes, las exigencias eran mucho más estrictas para las niñas, quienes tenían que mantener su pupitre impoluto.

El uso del vidrio era muy peligroso, por lo que se utilizaba con un papel doblado para reducir el riesgo. Aun así, era muy frecuente que se produjeran heridas. Algo curioso es que el alumnado usaba esos trozos de vidrios para hacer trueques, donde los cambiaban por materiales como lápices, gomas o canicas. Finalmente, esta costumbre declinó a finales de 1960 y principios de 1970, cuando comenzó a comercializarse los pupitres con sobres recubiertos de una resina artificial a la que se llamó «formica».

Referencia bibliográfica

BARTINA, Teresa (1961): *Ama: Resumen de economía doméstica*. Gerona: Dalmau Carles, Pla, S.A.

La escuelita del poblado forestal de Mazagón. Una ventana al mundo

CARMEN MARÍA ARÁNZAZU CEJUDO CORTÉS Y JUAN RAMÓN JIMÉNEZ VICIOSO¹



Escuela del Poblado Forestal de Mazagón (Huelva), 1957-58.
Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

Este texto pretende hablar de los niños y las niñas de una escuela rural de la provincia de Huelva, y de eso tratará principalmente, pero, sin esperarlo, sin imaginarlo, como una preciosa sorpresa, estos renglones también hablarán de la niñez de los que escriben estas palabras².

La foto que se presenta data de finales de 1957 o principios de 1958 y es tomada delante de la escuela del Poblado Forestal de Mazagón (Huelva). Los poblados foresta-

¹ Universidad de Huelva; aranzazu.cejudo@dedu.uhu.es | jjimenez@uhu.es

² Queremos agradecer al Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva y, concretamente, a su directora Inmaculada González Falcón por animarnos a participar en este libro. Gracias a esto, Juan Ramón se ha reencontrado con un antiguo alumno de su padre, Francisco Díaz que, además, fue el encargado del discurso cuando el docente se trasladaba a Sevilla. Y Arantxa sigue reafirmando su amor a esta tierra que huele a sal, pero también huele a su tía, a sus primas, a su tío y, sobre todo, a su abuelo Angeliano y a la que está unida desde el día que se bautizó en la Iglesia de Nuestra Señora del Carmen de Mazagón con apenas unos días de vida.

les nacen de la mano de la Dirección General del Patrimonio Forestal del Estado (Ley 1935 y refundada en 1941). Entre sus fines, se da la de promover la repoblación forestal y la corrección de torrentes (Pérez-Soba, 2016). En ese contexto es donde empiezan a proliferar los primeros asentamientos en la comarca del condado y litoral de Huelva. De todos ellos, el poblado de Mazagón es el único que se encuentra en buen estado y habitado actualmente, de ahí la importancia de mantener este patrimonio cultural y social onubense, historia «viva» de la España rural de la posguerra.

En 1946 en el poblado de Mazagón estaban censadas 146 personas, muchas de ellas procedentes de la cuenca minera de Tharsis-La Zarza, de Extremadura e incluso de Portugal, buscando una oportunidad laboral en medio de un país empobrecido o la manera de pasar desapercibidos (por estar desterrados, encarcelados o señalados por el régimen). Unos años más tarde, empieza la construcción de viviendas para mejorar la calidad de vida de los pobladores que, en un primer lugar, malvivían en chozas. Aún así, eran un número de hogares insuficientes, sin luz eléctrica, sin agua corriente, sin caminos accesibles, lo que dificultaba, por ejemplo, la atención médica primaria.

La actividad de la escuela se inicia en 1954 y para dicha labor se contrata al maestro Francisco Díaz Torres, natural de Alicante, que solicita ejercer en el Poblado después de varios destinos por el Condado y la Sierra. A pesar de que las condiciones de vida en este asentamiento eran duras, precarias e insalubre, a don Francisco le interesa ese destino porque deseaba estabilidad para poder casarse y formar una familia (en estos centros el sueldo era mayor, además, se les facilitaba una vivienda suponiendo un ahorro considerable). Pronto contrae matrimonio con doña Flora Magro Toribio —a la que su hijo tilda de valiente por el cambio de vida que asumía— y que procedía de una familia de Huelva bien posicionada socialmente, profundamente religiosa y con un trabajo estable en el gobierno civil. Deja su anterior y acomodada vida para trasladarse a un lugar, que era igual de bello y bucólico que hostil, aislado e inhóspito.

A esta escuela unitaria acudían todas las niñas y niños, sin excepción, siendo la tasa de alfabetización en el poblado del ciento por cien, mientras en el resto de España la tasa era de un 17% de personas sin alfabetizar y aún mayor en territorios del sur y en entornos rurales (López, 2019). Don Francisco atendía a más de 60 estudiantes, con edades comprendidas desde los 6 hasta los 14 años de edad y con capacidades diversas (los menores con discapacidad en los años 50 o no estaban escolarizados o estaban en un sistema educativo paralelo al ordinario). En los primeros años fue ayudado por su mujer —a la que la administración denegó la concesión de auxiliar de educación tal como solicitó su marido— pero, con la llegada del segundo hijo, Doña Flora empezó a tener dificultades para compatibilizar las tareas del hogar y las propias de la escuela.

Las clases de este maestro -recordadas por sus estudiantes con nostalgia y cariño- se organizan gracias a su tesón, esfuerzo y arduo trabajo y, por eso, todos los estudiantes lograron alcanzar los objetivos del curriculum de esa época. El día a día se

desarrollaba con las lecciones del maestro a los diferentes grupos (organizados en función de la edad y capacidad), con los libros y materiales facilitados por la institución y los jueves por la tarde se desarrollaban las lecciones ocasionales que consistían en indagar, estudiar y entender el entorno natural que les rodeaba. Don Francisco, jamás tuvo que hacer un examen —no era ni necesario ni pertinente— porque las evaluaciones se hacía en base a los trabajos individuales que los estudiantes elaboraban diariamente, lo que conllevaba muchas horas de trabajo por parte del docente. Para evitar el aislamiento social de esta población, don Francisco luchaba con los libros; la lectura era la mejor herramienta para avivar la curiosidad al mundo exterior. Por este motivo, todos los libros que llegaban a la escuela eran tesoros igual de bienvenidos que el *agua de mayo* que llenaba el caudal del arroyo de Mazagón.

Esta foto, al fin y al cabo, nos habla de todo lo que deberíamos aprender de la escuela rural. Quizá, sería más apropiado hablar de renovación pedagógica que de innovación (todo lo nuevo parte del pasado y la mayoría de los casos es un nuevo uso con contenidos nuevos). Como don Francisco y doña Flora, muchos maestros y maestras de la posguerra, no perdieron la esperanza en la búsqueda del progreso social y la implicación cultural con el pueblo.

Referencias bibliográficas

- LÓPEZ MELGAREJO, Alba M. (2019): «La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental». *Educatio Siglo XXI*, 37 (2) (Jul-Oct), 267-286.
- OJEDA-RIVERA, Juan Francisco (2022): *Organización del territorio en Doñana y su entorno próximo (Almonte)*. Siglos XVIII-XX. Niebla, Huelva: Editorial Niebla.
- PÉREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, Ignacio (2016, 26 de octubre): *Ciclo de Conferencias Gestión forestal sostenible. Actividad formativa Conocimiento Abierto*. Espacio de Encuentro. Escuela Politécnica Superior de Huesca.

El símbolo de la escuela pública

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS¹



Escudo distintivo placado en hierro fundido aprobado por la Dirección General de Instrucción Pública y que identificaba una escuela pública de niñas (hacia 1893). Museo de la Educación «Antonio Moleró». Universidad de Alcalá.

Cuando comencé a trabajar sobre los modelos de nacionalismo español impulsados a través de la escuela primaria, me sorprendió enormemente comprobar los esfuerzos nacionalizadores llevados a cabo por los políticos liberales finiseculares. Uno de los más entusiastas fue Eduardo Vincenti, quien, durante su etapa al frente de la Dirección General de Instrucción Pública, promulgó la Orden de 10 de noviembre de 1893 ordenando que en el frontispicio de todas las escuelas públicas se pusiera el escudo nacional orlado por el motto con la categoría de la escuela (incompleta, elemental, superior, de niños, de niñas o mixta) así como el organismo del que dependía dicha escuela, la Dirección General de Instrucción Pública, pues aún no se había creado el ministerio del ramo. Para que todas las escuelas públicas lucieran el mismo símbolo se diseñó un modelo que yo reproduje en uno de mis libros (Pozo Andrés, 2000). El

¹ Universidad de Alcalá; mar.pozo@uah.es

unificar este símbolo común y fácilmente reconocible era una cuestión de enorme importancia para los políticos liberales, pues tenían la esperanza de que en cualquier pueblo o ciudad de España los paseantes identificaran la escuela, no por la habitual algarabía infantil que traspasaba sus muros, sino por el escudo que brillaría orgulloosamente en su fachada y que transmitiría el mensaje de que esas paredes albergaban un trozo de la nación.

Por lo tanto, este escudo adquirió una enorme carga simbólica; no era un mero objeto decorativo, sino la representación de lo que para muchos políticos e intelectuales representaba el ideal de la escuela pública, que identificaban con la escuela nacional, y definían como la escuela que acogería a toda la infancia por igual y que lograría fundir en sus aulas todas las diferencias de sexo, clase social, religión o procedencia geográfica para convertirse en un modelo de igualdad y fraternidad, en una comunidad democrática que permitiría transformar la sociedad española y conducirla por caminos propios de las democracias europeas. Por eso, este escudo fue mantenido, no sólo por los diferentes gobiernos monárquicos, sino también por los republicanos, en un ejemplo de rara unanimidad simbólica. Se incorporó el nombre del Ministerio de Instrucción Pública tras su creación, se aligeró el peso de las placas, que se convirtieron en las chapas de latón policromadas conocidas por todos, se modernizaron los elementos heráldicos y se introdujo una corona de laurel orlada con los colores de la bandera monárquica o republicana, según la época, que prácticamente llegó a ser el único signo distintivo para poder datar estas placas.

El escudo que se conserva en el museo Antonio Molero de la Universidad de Alcalá se corresponde con la primera época, la anterior a 1900, pues aún no se había creado el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Las placas de esta época son tremendamente raras, tanto por su inmenso peso como por los materiales con los que fueron construidas, más nobles que los de las etapas posteriores. Pero este escudo tiene un valor sobreañadido; sabemos que Antonio Molero lo adquirió en Cuba, lo que hace sospechar que fue uno de los primeros ejemplares fundidos en torno a 1893/1894 y enviados a las últimas posesiones coloniales para recordar a sus habitantes que aún formaban parte de la nación española, así como para recordar a sus maestros la obligación de «españolizar» a la infancia autóctona desde la escuela. Es muy difícil que en las denominadas «colonias», en los restos náufragos del casi extinto Imperio español, se comprendiesen —y mucho menos se compartiesen— los ideales unificadores y nacionalistas de Eduardo Vincenti. Y por eso, porque alguna maestra se negó a colgar en la puerta de su escuela este objeto, que posiblemente viese como símbolo del dominio colonialista, es por lo que esta placa de hierro no se corroyó y ha llegado hasta nosotros.

Referencia bibliográfica

POZO ANDRÉS, María del Mar, del (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Una maestra en los años 50: ¿ángel de la modernidad?

SJAAK BRASTER¹



Presidencia de Gobierno/Instituto Nacional de Estadística (¿1950?):
Así es España. Picture of Spain, Tomos I y II.
Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

El título deja claro que esta imagen trata de «la enseñanza primaria». Este hecho nos lleva a definir a la mujer de la puerta como una maestra de escuela y al hombre con el niño pequeño y a las dos mujeres con las dos niñas, como los padres que llevan a sus hijos a la escuela. Sin embargo, la imagen también contiene una traducción al inglés. Lo entendemos cuando cogemos el libro en el que se ve esta imagen. El libro es una publicación del Gobierno español editada en los años 50 con datos estadísticos sobre España. Al parecer, el Gobierno franquista sentía la necesidad de compartir las cifras españolas con un público internacional. ¿Porque estaban orgullosos de las cifras en perspectiva comparada? Tal vez, pero al menos también intentaban impresionar con coloridas ilustraciones que ocupaban páginas enteras. Las estadísticas secas se servían en platos de belleza artística con salsa religiosa. El ángel de género neutro sobre la

¹ Erasmus University Rotterdam (The Netherlands); braster@essb.eur.nl

puerta del colegio no deja lugar a dudas: el sistema educativo español está construido bajo un dosel celestial.

Pero vemos algo más que a una maestra de un país católico invitando a los niños a su escuela. Vemos al niño acompañado por un hombre que podría ser su padre o su hermano mayor. Y una de las niñas es conducida al interior por alguien que podría ser su madre. La mujer un poco mayor que lleva un cesto de ropa es posiblemente la abuela de la familia.

Todas estas personas, que a primera vista parecen provenir del mundo rural, aparecen representadas más abajo que la maestra. Si colocamos un triángulo en la parte inferior de la imagen, la maestra se encuentra en el punto superior del triángulo. Este posicionamiento no carece de significado: la maestra ocupa una posición más elevada en el sistema educativo español que la clase trabajadora tradicional. Encarna la posibilidad de ascender a un nivel superior.

La forma en que se la representa también es significativa en este sentido. En contraste con las coloridas ropas de los niños y sus familias, la maestra lleva un ajustado vestido blanco que acentúa sus formas femeninas. La palma abierta de su mano (Braster, 2023) no sólo invita a los niños a entrar en la escuela, sino que —combinada con su sonrisa— también expresa que esa escuela es un entorno seguro. La niña más cercana a ella ha adoptado sus colores como un camaleón. Esta transformación ha sido posible simplemente tocando cariñosamente a la maestra. La educación puede cambiar a los niños, parece ser el mensaje.

Una imagen como ésta en un informe estadístico puede calificarse sin duda de extraordinaria. No responde a las expectativas. La imagen evoca sentimientos acerca de la escuela que pueden aportar luz sobre el mundo de los niños. Sobre la escuela que está abierta a la sencilla población rural. Una escuela que puede ser el camino hacia la modernidad, encarnada por una profesora con su piel clara, su fresco pelo corto y su ropa ajustada.

¿O el hecho de que se la represente de forma idéntica al ángel de pelo rubio que planea sobre su cabeza apunta a un fenómeno distinto de la modernidad? ¿Es su proyección celestial, que literalmente viene de arriba, una expresión de la luz que puede aportar la religión? En esta interpretación, la imagen es una visión tradicional de la educación española construida sobre principios católicos y no tiene nada que ver con las jóvenes modernas que abren el mundo a la juventud rural.

Cuál es la verdad en este caso es una cuestión empírica. ¿Cómo juzgaban esta imagen los observadores de la época franquista? ¿Como la luz de arriba (el ángel)? ¿O como luz interior (la maestra)? No lo sabemos. Lo que queda, querido lector, es tu propia interpretación.

Referencia bibliográfica

BRASTER, Sjaak (2023): «Exhibiting teachers' hands: Storytelling based on a private collection of engravings». En FREDERIK HERMAN, Sjaak Braster y DEL POZO ANDRÉS, María del Mar (Coords.): *Exhibiting the past: Public histories of education*, (pp. 309-332). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. En línea: <https://doi.org/10.1515/9783110719871-015>

64. JUEGOS Y COSAS DE NIÑOS

Niños, niñas, niños

JUAN PABLO MORA GUTIÉRREZ¹



Juegos y cosas de niños, por Gloria Higuera.
Instituto «San José de Calasanz». Misiones Pedagógicas, Madrid, 1944.
Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

Adivina adivinanza:

Llora como un niño,
Corre como un niño,
Se pelea como un niño,
Juega al fútbol como un niño,
Pero no es un niño
¿Qué es?

Respuesta: una niña

¹ Universidad de Sevilla; jmora@us.es

En *Juegos y cosas de niños* la palabra niños por un lado se contrapone a otras para indicar un rango de edad determinado para el que son apropiados esas cosas y esos juegos a los que se refiere el título de la publicación de Gloria Higuera y por otro entra en oposición con «niñas», en una de las dicotomías lingüísticas que más polémica y controversia siguen generando en nuestra sociedad contemporánea caracterizada por las guerras culturales y por la polarización.

La imagen de la portada deja constancia visual de que las cosas de niñas como la muñeca y el oso de peluche que sostiene la niña están relacionadas con los cuidados de los que se sigue teniendo la expectativa en nuestra sociedad actual de que será la mujer quien se ocupe de ellos mayoritariamente. Mientras, el niño cabalga en su caballo de juguete que sin duda le conducirá a vivencias y aventuras más allá del hogar en el que se espera que quede confinada su hermana. La pelota también se considera en 1944 juego de niños y no de niñas, y mucho menos de niñas.

Afortunadamente, hemos avanzado mucho en los 80 años que nos separan de esta publicación. Ahora las niñas y mujeres futbolistas españolas han sido campeonas del mundo en todas las categorías. El lenguaje se ha hecho más inclusivo con la incorporación de cientos de palabras femeninas que se han tenido que crear o resignificar a medida que las mujeres españolas han ido conquistando nuevos espacios laborales y actividades que les estaban vedadas en 1944 y que parecían inalcanzables. Ya no son aceptadas las palabras, frases hechas y refranes que denigran a la mujer y se denuncia que hacer cosas «como una niña» no tenga prestigio y se ridiculice.

Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer, muchos juegos y cosas exclusivamente de niños varones mayores, sobre todo en los ámbitos de mayor influencia y poder. En el ámbito lingüístico, todavía sigue quedando mucho por conseguir. Hay personas que se consideran expertas que abogan por denominar al masculino genérico como inclusivo, cuando como se demuestra en la adivinanza inicial es completamente excluyente. Otras muchas personas se mofan de los desdoblamientos del lenguaje inclusivo y sobre todo del nuevo morfema –e que ha popularizado la juventud de Argentina y que poco a poco va calando en nuestro país, al menos como fórmula de respeto y de consideración a quienes en la época de la publicación que nos ocupa eran no solo invisibilizados sino también perseguidos, encarcelados e incluso confinados en campos de concentración por necesitar espacios, cosas y juegos que no son ni de niñas ni de niños sino más bien de niños.

¡Ojalá alcancemos pronto un mundo con igualdad efectiva y real entre niños, niñas y niños de manera que estas distinciones lingüísticas no sean necesarias nunca más!

El juego de las tabas: un tesoro de colores de la infancia femenina

GABRIEL PARRA NIETO¹



Tabas.

Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca.

Desde sus orígenes en la antigua Grecia, el juego de las tabas ha sido un compañero fundamental de nuestra infancia. Durante siglos nos ha proporcionado diversión, destreza y aprendizajes, así como un vínculo con la tradición. Las tabas que dan nombre a este juego son huesos astrágalos, de la articulación del tobillo, generalmente de oveja o de cordero, y que se lanzan al azar en varios juegos que combinan la suerte con la agilidad.

En la antigua Grecia, las tabas eran conocidas como «astrágaloi» y formaban parte de la vida cotidiana de niñas y niños, jugando un papel importante en su desarrollo y entretenimiento. En sus escritos, Platón y Plutarco ya señalaron la afición de los jóvenes atenienses por este juego. Con la expansión de la civilización helenística, el juego de las tabas se extendió por todo el mundo mediterráneo e, incluso, más allá,

¹ Universidad de Salamanca; gabrielparra@usal.es

llegando a ser popular en culturas tan diversas como la romana, la egipcia y la china. Aunque cada región tenía sus propias variantes y reglas, el concepto básico de lanzar y recoger los huesecillos permanecía constante (Cabrera, 2009).

A lo largo de los siglos, el juego de las tabas continuó evolucionando, adaptándose a los cambios sociales y culturales. En algunas culturas, como la española, se convirtió en un juego especialmente popular entre las niñas, quienes lo veían como una forma propia de expresión y entretenimiento en un mundo dominado por los juegos considerados masculinos. En la España de finales del siglo XIX y primera mitad del XX, donde cualquier objeto cotidiano podía transformarse en un juguete, las tabas eran un elemento común en las escuelas y patios de recreo, donde las niñas se reunían para jugar y compartir momentos de compañerismo. A menudo, las tabas eran decoradas con colores vivos, convirtiéndolas en verdaderas obras de arte que reflejaban la creatividad y el ingenio de sus dueñas (Beguiristain, 2019).

Emilia, de 80 años y procedente de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca), durante su visita al Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, nos comparte su nostalgia mientras sostiene un conjunto de tabas en sus manos: «esto se rebañaba y luego se lavaba bien lavado y a jugar se ha dicho». Nos cuenta que su madre, con mucho esmero, se dedicaba a limpiar, lavar y cocer al fuego del hogar estos humildes huesecillos para, posteriormente, ponerlos en sus manos y jugar, no sin antes pintarlos, transformándolos así en verdaderos tesoros de juego. De este modo, las tabas, una vez decoradas con esmero, se convertían en piezas mágicas que permitían disfrutar de un juego lleno de creatividad y destreza.

Para jugar, se designaba a cada uno de los cuatro lados de las tabas con un nombre específico: «hoyos», «llanas», «picos» y «fondos», aunque estos podían variar según la región geográfica.

Existían diversas modalidades de juego. En una de ellas, la más extendida, se jugaba con cinco tabas. Las niñas se arrodillaban, o se sentaban de lado, en una superficie plana. Una de las niñas agitaba cuatro tabas, con sus manos o en un bote, y las lanzaba al aire, dejándolas caer de manera aleatoria sobre el suelo. Posteriormente, lanzaba la quinta hacia arriba y durante el vuelo de la taba, la jugadora debía colocar las tabas que estaban en el suelo mostrando el mismo tipo de lado (hoyos, llanas, piscos y fondos). Este proceso se repetía hasta completar todas las caras en todas las tabas. La participante que lograba realizar esta tarea en la menor cantidad de lanzamientos era la ganadora.

Otra variante consistía en utilizar entre seis y ocho tabas y un pitón (bola de cristal o de barro). En este juego, el pitón se lanza al aire y, mientras tanto, las jugadoras deben recoger el resto de las tabas que están dispuestas en el suelo en diferentes posiciones, anunciando la forma de su lado o cara. El objetivo es recoger todas las tabas antes de que el pitón toque el suelo. Si una jugadora no logra recoger todas las tabas

en la posición requerida o no recoge el pitón a tiempo, pierde su turno y pasa a la siguiente jugadora (Mingote, 2005). Durante el juego, las niñas solían cantar diferentes canciones breves y rítmicas, que acompañaban la actividad y entretenían a las que estaban esperando su turno.

Este juego no era simplemente un pasatiempo; era una oportunidad para que las niñas compartieran momentos de diversión a la vez que mejoraban su coordinación y psicomotricidad fina. Del mismo modo, las reglas variaban en cada grupo de amigas, como reflejo de la importancia que estas atribuían al consenso del propio grupo, en detrimento de unas normas que venían impuestas desde el exterior.

Hoy en día, las tabas, continúan siendo un símbolo de la infancia femenina, un pequeño pero poderoso testimonio que nos transporta a una época donde el juego y la vida escolar y social se entrelazaban, en una mezcla de diversión, creatividad y aprendizajes dirigidos.

Referencias bibliográficas

- BEGUIRISTAIN GURPIDE, María Amor (2019): «Juegos infantiles de ayer y hoy en Obanos (Navarra)». *Cuadernos de Etnología y Etnografía Navarra*, (92), 111-147.
- CABRERA, Eliseo Andreu (2009): «El juego infantil mediterráneo: Grecia antigua». *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (25), 39-51.
- MINGOTE CALDERÓN, José Luís (Coord.) (2005): *Animalario: Visiones humanas sobre mundos animales*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales.

66. CANCIONES INFANTILES

La melodía de la infancia

NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA¹



Disco Vinilo HSR. «Canciones infantiles».
Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

Recuerdo a mi padre cuando yo aún era una niña preparando el rato de música. Siempre era en días de fin de semana, por lo festivo que suponía el acto. La imagen es la del tocadiscos, que evidentemente estaba en el despacho de papá, un sitio prácticamente prohibido, para los pequeños, sin autorización paterna. Las tres (somos tres hermanas, y entre la mayor y yo la pequeña, solo nos llevamos cinco años, que en esas edades parecía una vida) contemplábamos expectantes el ritual de los preparativos. Es cierto, que en el tocadiscos de papá siempre sonaban canciones escogidas por él: The Beatles, el Dúo Dinámico... Pero ese día, las niñas podíamos escoger, y entonces sonaba Enrique y Ana, Parchís, Teresa Rabal... y la casa se transformaba. Podíamos soñar con que protagonizábamos cada una de las historias que narraban esas canciones y nuestros cuerpos se movían, sin saber el motivo, acompañando cada melodía. Y es que la música es imprescindible para la formación en edades tempranas (Benítez,

¹ Universidad Pablo de Olavide; nsanchezgey@centrosanisidoro.es

2017) para el desarrollo de la memoria, de la creatividad, de psicomotricidad (Agudo, 2016), etc. Y se puede dar un paso más, en lo imprescindible que puede ser un radio-casete (sí, en esa época era lo más avanzado, no había *Potify*, ni similares) porque recuerdo como la banda sonora de mi infancia está compuesta con las músicas que nos acompañaban en cada viaje, canciones que cantábamos en familia, con palabras nuevas, que a veces no sabíamos qué significaban o incluso pronunciábamos mal, con turno para escoger cada uno cuál quería que se pusiera, si teníamos la suerte de haber comprado la cinta o que papá, que era el que evidentemente tenía despacho y tiempo para hacerlo, había grabado de la radio las que nos gustaban... También había momentos en los que la emisora se iba y entonces cantábamos nosotros a capela, entre montañas, es la estampa más parecida a ser feliz que tengo, esos trayectos en coche los cinco cantando camino a El Bosque, un pueblecito de la Sierra de Cádiz, donde pasábamos los veranos de nuestra infancia. Un ejemplo de la importancia que la música tiene para la infancia, en lo pedagógico y en lo personal (Casas, 2001). Allí crecimos y ya las canciones dejaron de ser escogidas por nuestros padres, empezábamos a hablarles de grupos de cantantes que ellos no conocían, por ejemplo, Hombres G. «Papá, ¿qué es mamón?» a más de un padre la música lo ha puesto en un apuro. «Una persona que mama mucho, Nuria» y el silencio. Es una muestra de cómo la música también es muy importante en el desarrollo del vocabulario en la infancia (Bernal, 2016). Recuerdo un voluntariado social internacional en el que participé en verano, que consistía en apoyar en una granja para desintoxicación de adicciones. Una de las normas tajantes que nos dijeron nada más llegar: «Está prohibida la música, siempre que no sea con control del terapeuta». Me sorprendió, si la música tiene muchos valores, si «la música amansa a las fieras». Más tarde lo entendí, la música nos hace recordar momentos, personas, situaciones... los viajes, es fácil tener una música para cada persona, para cada lugar... Todo esto es lo que, en positivo, se quiere provocar cuando se acerca a un niño a la música, aunque no sea adecuado para personas que quieren romper con lo anterior. Es asombroso cómo cuando mi hija viene cantando una canción del colegio, son prácticamente las mismas que cantaba con mi madre yo, es sorprendente que sienta que he retrocedido en el tiempo, y que soy yo la niña con dos trenzas. Hay melodías que nos acompañarán toda la vida, este año se han cumplido los 25 años de la salida de mi colegio y en el encuentro todas (éramos todas chicas) hemos podido cantar el himno sin que os faltara una letra, un cuarto siglo después, y con él poder retroceder a los tres años cuando por primera vez nos los enseñaron. Ahora solo queda transmitir esas vivencias y todo lo que aprendí con la música a mi hija. Entre las fórmulas, acunarla desde que nació cantándole un paso-doble de la chirigota de Manolito Santander que ahora se ha convertido en el himno oficios del Cádiz CF, que le transmite mi pasión por el Carnaval, por el equipo de mi ciudad y, en general, sus raíces, a través de la música. Es llamativo que la primera vez

que mi hija leyó un libro fue cantando, nunca olvidaré cómo entonaba: «Luna, luna, luna, luna, luna, sol, luna, luna, luna, luna, caracol» (Rubio y Villán, 2020), porque al final el paso entre la música y la lectura es muy pequeño, a mí me ponían cuentos en radiocasete, que yo después reproducía cambiando los personajes, y ahora muchas veces la rapidez del tiempo nos hace que el lugar de leer a nuestros pequeños le pongamos audiolibros, qué pena cuando las cifras dicen que «los niños que leen en casa con sus padres llevan medio curso de adelanto» (Zafra, 2022). Ojalá tengamos tiempo para lo importante.

Referencias bibliográficas

- AGUDO CADARSO, Isabel (2016): «La Musicoterapia, una vía de expresión global». *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*, (10), 175-181.
- BENÍTEZ, María Angélica et al. (2017): «Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil. Revisión sistemática». *Revista Internacional de educación musical*, (5), 61-69.
- BERNAL, Julia. et al (2016): *La educación musical del niño con necesidades especiales*. II Congreso internacional de didácticas. (346), 1-4.
- CASAS, María Victoria (2001): *¿Por qué los niños deben aprender música? Colombia Médica*, 32(4), 197-204. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283/28332408>.
- RUBIO, Antonio, y VILLÁN, Óscar (2020): *Luna (De la cuna a la luna)*. Pontevedra: Ed. Kalandraka.
- ZAFRA, Ignacio (2022): «Los niños que leen en casa con sus padres llevan medio curso de ventaja respecto a los que no lo hacen». *El País*, 28 de octubre. En línea: <https://elpais.com/educacion/2022-10-28/los-ninos-que-leen-en-casa-con-sus-padres-llevan-medio-curso-de-ventaja-respecto-a-los-que-no-lo-hacen.html#>

Precaución escuelas

FRANCISCA COMAS RUBÍ¹



Cartel «Precaución Escuelas».
Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

Las nuevas señales de la DGT llegaron en 2003 para actualizar el Reglamento General de Circulación. Su objetivo era adaptarlas a los nuevos cambios sociales y de movilidad, y evitar, entre otras cosas, la reproducción de estereotipos de género. Por ello, una de las señales que se han actualizado es la P-21 de aviso de zona escolar. El triángulo rojo con el pictograma en negro de un niño y una niña caminando hacia la escuela con sus maletas (delante y de mayor tamaño el niño que parece llevar a la niña, de menor tamaño, de la mano), ha cambiado directamente los roles, y ahora es la niña, de mayor tamaño, la que parece llevar de la mano al niño. (BOE 306, 23/12/2003).

Son señalizaciones que avisan de peligro por proximidad de un lugar frecuentado por niños y niñas, precisamente para evitar accidentes en zona escolar. Estas señalizaciones, en su función de prevenir un peligro, tienen como precedente el cartel que encabeza este escrito. Sin embargo, el sentido y significado del cartel antiguo y el que

¹ Universidad de las Islas Baleares; xisca.comas@uib.es

pueda tener actualmente la señal de la DGT, podrían ser sensiblemente diferentes. La comparación con las señales actuales invita a reflexionar no sólo sobre cómo han evolucionado las señales de tráfico en España, sino también sobre cómo ha cambiado la percepción social de la escuela a lo largo de los últimos cien años.

Las primeras señales de tráfico de inicios de siglo XX contenían mayoritariamente sólo instrucciones en palabras como ESCUELA o ZONA ESCOLAR. Los símbolos empezaron a introducirse en los años 20 y 30, y a continuación los primeros pictogramas, que en un principio era muy variados en diseño y estilo. No fue hasta el Convenio de Ginebra de 1949 cuando España, alineándose con el resto de Europa, empezó a introducir pictogramas con el objetivo de generalizar un lenguaje visual con vocación universal. A partir de los años 60 y 70 del siglo XX, impulsado por la Convención de Viena de 1968, se tendió hacia una estandarización global de señales de tráfico. En España se adoptó un diseño estandarizado con un triángulo rojo y dos niños corriendo, representados de manera que reflejaban claramente estereotipos de género. (Vecino, 1997).

El cartel de PRECAUCIÓN ESCUELAS coincide, en forma y estilo, con las primeras maneras de señalar una zona escolar. La omisión de imágenes y la presencia sólo de texto escrito tenían sus limitaciones. La ausencia de un lenguaje visual podía ser un hándicap para quienes no sabían leer o quienes no dominaban el castellano. No obstante, no había, ni en su forma ni en el contenido del texto, ningún mensaje que reprodujera estereotipos de género. Ni siquiera se alude directamente a niños o niñas, sino a la escuela como institución, hecho que sin duda es significativo, pues es sobre ella que centra su atención. Se pide precaución, que se puede entender como la necesidad de reducir la velocidad para evitar accidentes, pero también para evitar molestar durante la jornada escolar. Es una señal que evoca una percepción social de la escuela que posiblemente hemos ido perdiendo, la de una institución casi de «culto», que merecía un respeto especial.

Algunos pensionados por la Junta de Ampliación de Estudios, en su paso por Bruselas durante las primeras décadas del siglo XX, admiraban con asombro como delante de las escuelas graduadas de la capital belga la calzada estaba pavimentada con diferente material para evitar ruido al pasar los carruajes, bicicletas e incluso algún automóvil. Para ellos, éste era el mejor ejemplo de cómo la sociedad valoraba la escuela, y la percibía como una de las instituciones más importantes para la evolución y modernización del país. (Comas Rubí, 2007).

En ese contexto de optimismo y confianza en la escuela, el cartel de PRECAUCIÓN ESCUELAS podría haber significado muchas cosas, por supuesto era una llamada a la prudencia ante el peligro de accidentes, pero tal vez también avisaba tanto a conductores como a peatones, de la presencia de un centro escolar, y de la necesidad de respetar la actividad que se desarrollaba en él. O tal vez no... y esta reflexión es fruto

sólo del poder de sugestión de las palabras. Ciertamente, la señalización vial actual evidencia que estamos en una sociedad más igualitaria y progresista, y en esto debemos felicitarnos. Pero esto no evita que el cartel antiguo, presidido por la palabra ESCUELA, evoque cierta nostalgia por una época en la que la escuela inspiraba mayor admiración y respeto

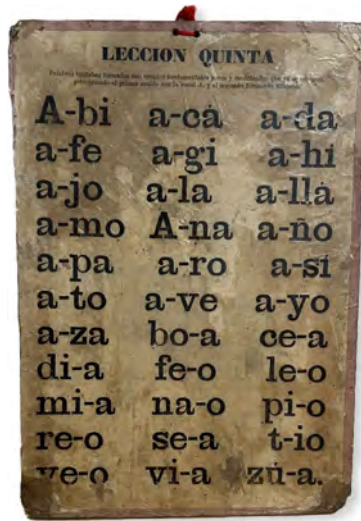
Referencias bibliográficas

- VECINO, José Manuel (1997): *Ayer y hoy de la señalización vial origen y desarrollo de las señales de circulación en el mundo, desde los tiempos primitivos hasta la actualidad*. Bilbao: Gaur.
- COMAS RUBÍ, Francisca (2007): *Els viatges pedagògics i la renovació educativa. Las relaciones de la JAE amb les Balears*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear.
- REAL DECRETO 1428/2003, de 21 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento General de Circulación para la aplicación y desarrollo del texto articulado de la Ley sobre tráfico, circulación de vehículos a motor y seguridad vial, aprobado por el Real Decreto Legislativo 339/1990, de 2 de marzo. BOE 306, 23/12/2003.

68. CARTEL DIDÁCTICO

Las niñas... ¿también leen?

ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA¹



Cartel didáctico en cartón (1906).

Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

- Ahora, todas juntas lean conmigo lo que les voy señalando:
- (A coro) A-bi a-ca a-da
- ¡Muy bien! Ahora el siguiente renglón:
- (A coro) a-fe a-ge a-hi
- ¡Excelente! A ver, ahora tú, Ana, acércate y encuentra en el cartel dónde está escrito tu nombre.

Un instante, una clase, un día, un año cualquiera a comienzos del siglo pasado, en una escuela para niñas de España o de cualquier otra parte del mundo...

Aprender a leer fue el primer objetivo de la educación formal para las niñas y también para los niños, pero no con la misma intensidad ni el mismo interés. En aquellas primeras Escuelas Públicas de Niñas, una vez superada la escuela de Amiga,

¹ El Colegio Mexiquense A. C.; elidacampos68@yahoo.com.mx

el tiempo escolar destinado, primero, a la alfabetización y, en grados posteriores, a la lectura y escritura, era mucho menor que en su similar de niños. Las labores «propias de su sexo» como bordar, coser o tejer, ocupaban gran parte de la jornada escolar, por lo que muchas niñas salían de la escuela sin aprender a escribir, aunque al menos lograban iniciarse en los rudimentos de la lectura.

Sabedoras de que los padres de las niñas de la clase popular preferirían adquirir una cartilla o un manual escolar para su hijo, las maestras se servían de carteles impresos, de su propiedad o de la escuela, que usaban año tras año hasta que su desgaste no lo permitiera. El método más común —llamado sintético—, dictaba, que, tras la identificación de las vocales y algunas consonantes, continuarían con las sílabas, es decir, todas las posibles combinaciones de las letras, que diariamente las alumnas canturreaban en coro siguiendo las láminas murales bajo la dirección de la docente, hasta llegar finalmente a las palabras y luego a las frases.

— A-na a- ma a t-io

— El ave tiene ala

¡Leer les abría un nuevo horizonte a las niñas, después mujeres!

Desafortunadamente, a más de un siglo de la escena que hemos aquí imaginado, la brecha de género en la alfabetización aún persiste hoy en día. A escala mundial, dos tercios del total de analfabetos son mujeres. La tasa de alfabetización de las mujeres mayores de 15 años se situó en el 84% en 2020, frente al 90% de los hombres de la misma edad. Aunque se trata de una enorme mejora en comparación con las tasas de alfabetización de 1976 (59% y 76%, respectivamente), esta «pequeña» distancia del 6% sigue equivale a 175 millones de mujeres que carecen de una habilidad esencial, que, con toda razón, se considerada un derecho humano.

La desigualdad, por desgracia, sigue siendo muy grave en los Estados Árabes, África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. De hecho, la UNESCO estima que, de persistir esta tendencia, casi 16 millones de niñas de entre seis y 11 años nunca irán a la escuela primaria y, por tanto, nunca aprenderán a leer. . .

Referencia bibliográfica

CAMPOS ALBA, Elida y ESCOLANO BENITO, Agustín (2022): *Flora o la educación de una niña en México y España*. México: INHERM.

Loló y el Clan de los Blanch

JORGE ZARAUZA CASTRO¹



Maniquí de costura.

Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

¡Papá se está muriendo! Estas fueron las pocas palabras que la joven Alicia pudo articular tras salir de la habitación del hospital donde dormía su padre y encontrarse con su familia en la sala de espera. En ella, el elitista clan de los Blanch estaba al completo: Juan Carlos, hijo mayor y legítimo heredero del imperio familiar, caminaba en círculos enfundado en un carísimo traje de raya diplomática; Gladys, la abuela paterna de origen lituano con una peligrosa, pero controlada, adicción a los caramelos de toffee y a los vinos franceses, lloraba desconsoladamente, no se sabe si por el vino o por la pena; Roberto, hijo mediano de la familia e inspector de Hacienda tras doce años de oposiciones suspensas y más de un soborno familiar, mantenía una inquietante calma mirando al vacío; Lola, Palmira y Cordelia, las ovejas negras del clan y dueñas de la marca rival número uno de la empresa textil de la familia realizaban un teatro perfectamente ensayado, que iba de los lloros al lamento, pasando por la risa nerviosa

¹ Centro Universitario San Isidoro (Sevilla); jzarauza@centrosanisidoro.es

y el deseo de una OPA hostil; Leonor, segunda mujer del padre de Alicia se mantenía al margen, como una espectadora más disfrutando de un reality sobre nuevos ricos y, por último, Alicia, la pequeña del clan, una joven insoportable, repipi y tremendamente desclasada a la que nunca se le han parado los pies y siempre ha hecho lo que ha querido se dirigía al control de enfermeras para pedir agua embotellada de las islas Fiji.

Tras varios minutos de caos, descontrol, algún insulto por lo bajo de las enfermeras ante tal petición, negacionismo sistemático por parte de los familiares ante la inminente muerte del patriarca y alguna que otra copa de vino a escondidas por parte de la abuela Gladys, la paz llegó a la sala de espera. Faustino Blanch se había despertado y pedía hablar con Cordelia, su hermana menor y con quien llevaba más de 30 años sin dirigirse la palabra. Todos los ojos se clavaron en el blazer color buganvilla de Cordelia mientras caminaba por el pasillo.

Una vez dentro, la mujer permaneció quieta, cerca de la puerta, contemplando el cuerpo excesivamente delgado y débil de su hermano. Pensó en hacer una broma preguntando cuál era la dieta que estaba siguiendo, pero prefirió, por esta vez, guardarse su cinismo.

Faustino miró durante unos minutos a Cordelia y supo que no se había equivocado al querer hablar con ella:

«Hace muchos años que decidí no volver a hablarte y creo que me equivoqué. No suelo reconocer mis errores, ya sea por cabezonería, inseguridad o algún gen lituano recesivo que me lo impide, pero para lo poco que me queda aquí no quiero irme sin pedirte perdón. Me acuerdo perfectamente del día en que nos enfadamos. Ambos estábamos en el taller de costura de la fábrica de papá. Tú querías ver las hojas de cuentas y yo jugaba con el primer maniquí de costura de la familia. Yo lo llamaba Loló, ya que me recordaba a unos dibujos animados que nos ponía mamá de su infancia en Lituania. Loló era un enjambre de metal, cubierto por tela y muchos huecos vacíos. ¿Te acuerdas? Con ese maniquí papá comenzó su imperio y todo lo demás es historia. Sobre la pequeña estructura metálica de Loló se posaron, a lo largo de los años, miles de diseños, desde el vestido que la princesa Margarita llevó a su visita a Jamaica en 1962, el amarillo, pasando por el traje de marinerito de mi primera comunión o aquella falda de tablas que tantas veces te pusiste. Sin embargo, ese día quisiste que mis recuerdos y todo el trabajo del que Loló había sido partícipe desapareciesen al instante. Nunca entendí el motivo, no sé si eran celos de que papá quisiera más a Loló que a nosotros, envidia por no saber coser y así poder disfrutar de las maravillas de nuestro maniquí o simplemente maldad juvenil. Sin embargo, lo que nunca pude olvidar es cómo Loló se quemaba en la estufa del taller cuando lo tiraste allí sin miramientos. Creerás que soy un sensibilero o un infantil, pero en ese instante mi vida se quebró y comprendí que la felicidad es efímera».

Cordelia se acercó a la cama de su hermano mientras lloraba desconsoladamente. No tenía voz para decir nada. En ese momento, abrió con cuidado su bolso y de él sacó un pequeño maniquí restaurado y ligeramente modernizado. Loló seguía con vida y Faustino no podía creer lo que estaba viendo. Ahora era él quien lloraba mientras abrazaba a su hermana.

Educación sexual escolar: conocer mi (su) cuerpo y respetarlo

FRANCISCO ARRIERO RANZ¹



Cartel «Educación sexual escolar».
Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

La historia de la Educación tiene una deuda con el feminismo. No suele expresarse con la contundencia necesaria que el acceso de la mitad de la población a la educación no cayó del cielo ni fue una concesión de las élites. Desde Mary Wollstonecraft, la reivindicación central de las primeras feministas fue exigir una educación de calidad para las mujeres. De igual manera, no se entiende el paso de la educación segregada a la mixta sin la reflexión compartida por muchas educadoras de que no se podía aislar la escuela de la vida, como señalaban las pedagogías progresistas desde principios del siglo xx.

En el caso de España, después de las experiencias coeducativas republicanas, la dictadura impuso una férrea segregación en la escuela y no fue hasta 1970 con la aprobación de la Ley General de Educación cuando se comenzó a implantar la escuela

¹ Universidad de Alcalá; francisco.arriero@uah.es

mixta, aunque manteniendo la diferencia entre enseñanza femenina y masculina (Ballarín, 2004). Los primeros manifiestos y programas de las plataformas de organizaciones de mujeres tras la muerte de Franco denunciaron esta situación y plantearon la necesidad de distinguir entre la escuela mixta, que imponía a las niñas un currículo patriarcal pensado para los varones, de la verdadera escuela coeducativa, aquella capaz de formar personas libres de cualquier discriminación por cuestiones de género.

Las feministas llevaron estas críticas al sistema educativo a través de los grupos de renovación pedagógica que surgieron en la Transición y de los Seminarios de Estudios de la Mujer que comenzaron a crearse en algunas universidades. De estos espacios surgieron investigaciones en las que se cuestionaba la neutralidad del espacio escolar, se señalaba el androcentrismo de las instituciones educativas y la existencia de un currículo oculto de género que continuaba transmitiendo discursos patriarcales que condicionaban las vidas de las niñas y sus expectativas educativas (Robles, 2018: 59).

Para superar estas barreras se proponía una renovación de los currículos y materiales didácticos incorporando la experiencia histórica de las mujeres, y se planteaba la necesidad de modificar las actitudes y el lenguaje del profesorado. También se consideró esencial llevar la educación sexual a la escuela, aprovechando la labor divulgativa desarrollada por los centros de Educación Sexual y Planificación Familiar creados por el propio movimiento feminista y que continuaron muchos ayuntamientos tras las primeras elecciones municipales en 1979.

En el Museo de la Educación «Antonio Molero» de la Universidad de Alcalá se conserva un cartel que recoge estas aspiraciones. Se trata de un dibujo de un niño y una niña desnudos, dados de la mano, mirando sonrientes al frente. En la parte inferior aparece símbolo de copyright con el texto «Centro Municipal de Salud-Educación sexual escolar». La sexualidad representada como algo natural, compartido, alegre y esencial para formar seres respetuosos, completos y felices. Se trata de uno de tantos carteles editados esos años para promocionar desde los centros de salud lo que no se hacía desde los ministerios de educación del momento, ensayando distintas fórmulas de apoyo (materiales, recursos y asesoría) a las docentes interesados en promover la educación sexual en las aulas. De esta manera, algunas maestras pioneras en colaboración con sanitarios y sanitarias de los centros de salud asumieron el reto coordinar esa educación sexual escolar.

En 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se incluyó por primera vez la educación sexual de manera transversal dentro del bloque de «Educación para la Salud». Sin embargo, la mayoría del profesorado no tuvo el grado de compromiso que exigía esa transversalidad, y las profesoras y maestras que sí lo tuvieron se sintieron en muchas ocasiones desautorizadas por padres y madres conservadores. Distintos volantazos en las leyes educativas posteriores y la ola reaccionaria de nuestros días hacen que la educación afectivo-sexual, aunque sea uno

de los contenidos incluidos en nueva Ley de educación (LOMLOE, 2020), siga siendo la gran asignatura pendiente en la escuela en un contexto de hipersexualización y aumento de la violencia de género y sexual entre los jóvenes, problemas difíciles de frenar si la escuela no promueve el respeto hacia el cuerpo del otro/a y las relaciones afectivas en igualdad desde edades tempranas.

Referencias bibliográficas

- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2004): «Género y políticas educativas». *Revista de Educación*, nº 6, 35-42.
- ROBLES SANJUÁN, Victoria (dir.) (2018): *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: La Catarata.

Mirada artística de una cómica escena escolar del siglo XIX

YOVANA HERNÁNDEZ-LAINA¹



Grabado francés del siglo XIX. «Baissez les yeux. Vous perderez la vue».
Lithographie par Renier Battannier, Paris, Bulla Frères Editeur.
Museo de la Educación «Antonio Molero». Universidad de Alcalá.

Nos encontramos ante una pieza elaborada mediante una antigua técnica de impresión, el grabado litográfico. En concreto, este grabado del siglo XIX nos transmite una escena escolar mediante un arte exquisito, delicado y meticuloso. Una peculiar y rocambolesca escena cotidiana de lo escolar, de un tiempo ya lejano. Una escena bellísimamente retratada a través de una técnica que resalta un fantástico uso del color, que envuelve, atrapa, y desde la perspectiva temporal actual nos interpela con preguntas... ¿Qué está ocurriendo en esta escena técnicamente estática, pero que parece estar en constante movimiento? El extraño dinamismo de la escena nos muestra un aula del siglo XIX frecuentada únicamente por varones de corta edad acompañados del maestro, donde se encuentra también una misteriosa mujer que se convierte en protagonista tras sufrir un infortunio. Una única mujer que rompe con la actividad educativa de la sala y a la que es desafortunadamente ajena. El maestro, diligente, la

¹ UNED; yhernandez@edu.uned.es

rescata de las miradas indiscretas de los alumnos, en una recatada muestra de pudor propio de la época. Ella, quizá sea la propia esposa del maestro, o quizá una asistenta que lo acompaña en el cotidiano del hogar, porque la escena transmite que esa escuela está ubicada en la propia casa del maestro. Circunscritas entre tanta duda sí son evidentes las ausencias, pues no hay niñas aprendiendo o compartiendo rutinas escolares con compañeros varones. Únicamente observamos una figura femenina que no es protagonista del cotidiano educativo, sino que más bien se ajusta a un papel de cuidadora de la escuela y del maestro.

La mujer decimonónica tan solo era una sobra, una sombra presente, pero una sombra. Hoy afortunadamente la mujer ha dejado de ser una sombra y somos conscientes de que la educación de la mujer es la condición previa más importante para la emancipación femenina. Sin embargo, la educación decimonónica la mantenía en la ignorancia y, por ende, también la mantenía sometida al estricto ámbito del hogar, justificando dicho sometimiento a través de esa misma ignorancia. El sistema patriarcal consideraba que la mujer no necesitaba ser instruida, sino que debía practicar para hacerse virtuosa, modesta, humilde, paciente, resinada y abnegada y, sobre todo, manejarse a la perfección en las labores domésticas. Por tanto, el objeto de sus estudios, si los había, debía ir encaminado a favorecer una buena gestión del hogar. Su educación quedaba relegada a enseñanzas que más tenían que ver con la educación moral y de gestión del hogar que con la instrucción propiamente dicha, obligando a la mujer a aceptar una forma concreta de estar en el mundo.

Hay que tener en cuenta que las imágenes impresas, como en el caso de este grabado, tuvieron una gran repercusión para la sociedad del siglo XIX y podrían considerarse comparables con nuestros actuales medios de comunicación visual. Si tenemos en cuenta a aquellas mujeres que contemplaron este tipo de imágenes, como expresión de un realismo que, bajo la perspectiva de una lectura actual puede parecer escasamente verosímil, nos sorprenderíamos al constatar que para ellas no eran burdas ni ingenuas, pese a que contaban con una carga ideológica y narrativa importante que claramente jugaba en su contra, alejándolas de la escuela y de su propia emancipación. Sin duda este tipo de imágenes articularon gran parte de la cultura y del imaginario colectivo de la sociedad. No se puede olvidar la importancia cultural que el grabado tuvo en distintos ámbitos como la prensa o los propios manuales escolares del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, pues sus mecánicas narrativas colonizaron la escuela.

Cabe esperar que este tipo de imágenes, que recreaban costumbres cotidianas de la escuela, con sus propias estrategias narrativas, ideológicas y visuales, transmitieran valores propios de la época, mostrando a las mujeres decimonónicas qué lugar les esperaba ocupar. Ese lugar era un lugar secundario, siempre a la sombra, como protagonistas de los cuidados, bajo un olvido sistemático a lo largo de la historia y no solo en la esfera educativa.

Referencias bibliográficas

RIEGO AMÉZAGA, Bernardo (2001): *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Santander: Ed. Universidad de Cantabria.

Hacer encaje de bolillos: mucho más que una caja

JUAN CARLOS COLOMER RUBIO¹



Caja de labores con utensilios de encaje de bolillos.
Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia.

En un rincón polvoriento de la memoria yace una caja de labores para encaje de bolillos, un objeto que, a simple vista, parece un simple vestigio de tiempos pasados, pulcramente policromado y sutilmente barnizado. El bolillo no es otra cosa que palo pequeño y torneado que sirve para hacer encajes y pasamanería. El hilo se arrolla o devana en la mitad superior, que es más delgada, y queda tirante por el peso de la otra mitad, que es más gruesa.

Sin embargo, este modesto cofre guarda mucho más que hilos y patrones; es un testimonio silencioso de la historia de la educación de las niñas y una reflexión profunda sobre cómo estas enseñanzas han moldeado la formación ciudadana hasta fechas muy recientes.

La caja de «LABORES», con sus delicados bolillos de madera y sus hilos finos, simboliza la meticulosidad y la paciencia. Cada encaje tejido es el resultado de horas de

¹ Universidad de Valencia; juan.colomer@uv.es

concentración, destreza manual y un aprendizaje que se transmitía de generación en generación. En épocas pasadas, las niñas eran introducidas en estas actividades como parte de su educación doméstica. Mientras los niños aprendían a formarse para un oficio, las niñas eran preparadas para ser amas de casa eficientes y esposas abnegadas. Hacer encaje de bolillos, en el fondo, no era otra cosa que esforzarse para, con suma paciencia, ser madre, esposa y «ángel del hogar». A esto estaban llamadas, para esto tejían con bolillos.

Esta disparidad en la educación reflejaba y perpetuaba roles de género rígidos, limitando el potencial de las niñas y confinándolas a esferas privadas, cajas pequeñas, ribetes de colores y encajes con patrones marcados. La caja de labores no era solo un instrumento para el arte del encaje; era un símbolo de la educación restringida y un recordatorio de los talentos y habilidades que quedaron sin explotar, metidos en cajas, escondidos en etiquetas.

La reflexión sobre esta caja de labores —cuyos dibujos en la tapa ya nos muestran el género al que iban destinadas por tradición— nos lleva a cuestionar las consecuencias de esa educación segregada. Las niñas, limitadas «a sus labores», fueron privadas de oportunidades para desarrollarse plenamente como ciudadanas con igual participación en la sociedad. La falta de acceso a una educación completa, una cultura igualitaria y variada restringió su capacidad para contribuir en campos científicos, políticos, culturales o económicos, relegándolas a un segundo plano, a una caja de labores.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, muchas mujeres demostraron una extraordinaria resiliencia y creatividad. Incluso con recursos educativos limitados encontraron maneras de influir en su entorno y, eventualmente, en la sociedad en general. Hacer encaje de bolillos con lo que la sociedad y el mundo restringido proponía para disponer un mundo nuevo fuera de cajas cerradas.

Hoy, al mirar un recipiente de labores para encaje de bolillos vemos más que una herramienta artesanal; observamos una metáfora de la evolución de la educación de las niñas. Nos recuerda el largo camino recorrido y el trabajo aún pendiente para lograr una verdadera equidad educativa en el mundo global para salir de esas cajas. Además, la complejidad y la belleza contenida nos inspiran a valorar la paciencia y la dedicación necesarias para tejer una sociedad más justa e inclusiva.

En definitiva, reflexionar sobre una caja de labores es reflexionar sobre nuestra responsabilidad colectiva para garantizar que todas las niñas, independientemente de su origen, tengan acceso a una educación completa que les permita ser ciudadanas. Es una llamada a reconocer y rectificar las injusticias del pasado para construir un futuro donde la educación no conozca barreras de género, y donde cada niña y cada niño pueda alcanzar su máximo potencial fuera de patrones rígidos de una caja de labores.

Referencias bibliográficas

- AULÍ GINARD, Aantoni (2023): «Bolillos. Los bolillos, una forma diferente de tejer». En ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo, REBOLLO ESPINOSA, M. José y CHAVES VASCONCELOS, M. Celi (Coords.): *Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades* (pp. 286-287). Gijón: Trea.
- BARBERÁ MARCO, Óscar y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (Coords.) (2017): *Escoles i mestres: Dos segles d'història i memòria a València*. València: PUV.

Manuales de historia para la formación de niñas

JUAN CARLOS BEL MARTÍNEZ¹



Mujeres de España, 1941 (Mercedes Sanz Bachiller).
Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia.

El libro *Mujeres de España* es una obra enfocada a la educación de niñas y publicada por la editorial madrileña Afrodísio Aguado S. A. Este libro contiene una serie de capítulos que se dedican, cada uno de ellos, a narrar la vida y hazañas de mujeres de distintas épocas como Doña Urraca, Isabel la Católica o Santa Rosa de Lima.

Este manual escolar contó con la publicación de varias ediciones (como la de 1940, 1941 o la de 1942) que se sucedieron en los primeros años de la posguerra. El número de ediciones de este libro refleja que tuvo una amplia difusión en el sistema escolar del momento, de modo que con esta y otras obras el régimen franquista pretendía transmitir a las niñas una serie de valores y modelos de feminidad que inculcaran el patriotismo y la religión católica, así como determinados roles que debían cumplir las mujeres en el matrimonio y la maternidad.

¹ Universidad de Valencia; juan.bel@uv.es

De este modo, Mercedes Sanz Bachiller —autora del libro y falangista comúnmente conocida por fundar el Auxilio de Invierno (que posteriormente pasaría a denominarse Auxilio Social)— expone la vida y obra de determinadas mujeres, que en su mayoría son reinas y nobles, así como santas, religiosas y algunas pocas escritoras. Cada capítulo comienza con una ilustración del rostro de la mujer en cuestión, que por lo general muestra un gesto serio y severo. Junto con ello, se incluye una breve narración sobre su vida e incorpora alguna ilustración más de un momento significativo para el personaje.

Así pues, el libro recurre a determinados personajes femeninos de diferentes épocas y contextos, cuenta algunos aspectos biográficos y sobre su personalidad y, posteriormente, hace énfasis en anécdotas que muestran qué carácter tenían (bondadosas, prudentes, compasivas...), indica con qué hombres contrajeron matrimonio (reyes, militares, intelectuales...) y relata qué logros alcanzaron estas mujeres para mayor gloria de España y del catolicismo. En este sentido, no nos debe sorprender que se identifique como españolas a mujeres que vivieron en épocas muy anteriores a que podamos hablar de «España» o de «nación española» (Sáiz, 2017). Un ejemplo de ello es Gala Plácida, «hija de un bravo y tenaz militar llamado Teodosio», y nacida en Itálica, «una ciudad selecta, romanizada, pero cuyos habitantes siempre supieron conservar el temperamento y el espíritu de la raza hispánica.».

Por otro lado, si nos fijamos en el formato del libro podemos observar que representa un testimonio del contexto en que se produjo (Escolano, 1998). Este material educativo está impreso en un papel muy fino y basto, cuenta con una encuadernación frágil como la de muchos textos escolares del momento y está salpicado de dibujos (grabados) sencillos. Todo ello da cuenta de la precariedad de los medios materiales con los que se producían las publicaciones escolares en estos años (Petrus, 1998; Valls, 2007).

Pero más allá de los capítulos que forman esta obra, del contexto histórico en el que se produjo o de su formato, es muy interesante fijarnos en este ejemplar en particular que hemos fotografiado y en las marcas de uso que ha dejado sobre él el paso de los años. Estas marcas nos hablan de la vida que ha seguido este ejemplar en concreto (Mahamud y Badanelli, 2013), de modo que algunas muy significativas se pueden contemplar a simple vista en su portada: el nombre de «Águeda» escrito a lápiz en la parte superior, las plumas que alguien dibujó tras el tocado de la jinete (como si se tratara de un yelmo), así como el cuño impreso en la esquina superior izquierda y que dice: «Escuela Nacional Graduada de niñas Arzobispo Mayoral Valencia».

Del mismo modo que nos ocurre con tantos otros objetos de los museos de historia de la escuela, este libro nos despierta preguntas sobre el pasado, como: ¿Qué pensaría Águeda al sostener ese libro en sus manos y mirar esta misma portada que vemos nosotros? ¿Qué le vendría a la cabeza al contemplar las representaciones de

reinas y santas que muestra el libro entre sus páginas? ¿Qué sentiría al leer sobre estas mujeres? ¿Cómo integraba Águeda los referentes femeninos más cercanos que tenía en su entorno (su maestra, su madre, sus tías...) con referentes históricos tan lejanos e idealizados como Isabel Clara Eugenia de Austria o Agustina de Aragón?

Pero también nos anima a hacernos preguntas sobre el presente, como: ¿Cuáles de estos personajes siguen teniendo un papel importante en las clases de historia? ¿Qué se cuenta sobre ellas? Más allá del contexto español, ¿en qué lugares del mundo se continúa tratando de transmitir valores de este tipo por medio de personajes históricos femeninos? Como podemos comprobar, estas son cuestiones de gran interés que surgen al poner en valor antiguos objetos de la cultura escolar como estos.

Referencias bibliográficas

- ESCOLANO, Agustín (1998): «La segunda generación de manuales escolares». En ESCOLANO, Agustín (Ed.): *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 19-48.
- MAHAMUD, Kira y BADANELLI, Ana M^a (2013): «El cuaderno escolar como objeto de estudio: una aproximación a los avances metodológicos en manualística». En MEDA, Juri y BADANELLI, Ana M^a (Eds.): *La historia de la cultura escolar en Italia y España: balance y perspectivas*. Macerata: EUM, pp. 201-228.
- PETRUS, Antonio (1998): «Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de manuales escolares». En ESCOLANO, Agustín (Ed.): *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 103-124.
- SÁIZ, Jorge (2017): «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes». *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6, 165-201.
- VALLS, Rafael (2007): *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Ediciones UNED.

El cuaderno de rotación: espejo del estilo pedagógico de la cultura escolar

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN¹



Cuaderno de rotación.
Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia.

Tipo específico de cuaderno escolar confeccionado por la totalidad del alumnado de una escuela o grupo de clase, en el que cada jornada un alumno se encarga de reflejar la tarea desarrollada en el aula y/o el resumen de la lección del día impartida por el maestro/a. Se introduce en España en los primeros años del siglo pasado, gracias al esfuerzo de autores como Martí Alpera (1904), quien toma contacto con dicho instrumento pedagógico en su visita a las escuelas francesas (*le cahier de roulement*), en uno de sus múltiples viajes por las escuelas europeas. Consciente de las enormes posibilidades de uso como recurso didáctico y formativo, impulsará su adaptación a nuestras escuelas (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2008). Desde entonces, su utilización estará presente en la práctica escolar de las escuelas españolas, de forma variable, hasta la década de los setenta y los cambios producidos en el sistema educativo por la Ley General de Educación.

La rápida difusión por las escuelas españolas de este recurso educativo se enmarca en el contexto de los planteamientos pedagógicos y orientaciones didácticas susten-

¹ Universidad de Valencia; rlopez@uv.es

tadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en la España del primer tercio del siglo XX, bajo el relato de un enfoque renovador de la práctica escolar y de una enseñanza activa e intuitiva, que entiende la actividad del niño/a como el eje catalizador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Segunda República y buena parte del periodo franquista, ciertamente con formatos, motivaciones e intereses ideológicos diferentes, serán los momentos de mayor generalización de esta tipología de cuadernos escolares.

En efecto. El análisis de estos testimonios del pasado refleja con precisión el sentido identitario que la ideología de cada momento histórico concede a la educación y a las tareas escolares. Si los cuadernos de rotación de la época republicana ensalzan la formación en los valores cívicos y democráticos del proyecto educativo republicano (autonomía, igualdad, solidaridad, responsabilidad individual y colectiva), la escuela del nacional catolicismo del franquismo los convierte, en un primer momento, en altavoces de los valores patrióticos y religiosos, así como en mecanismos de control de la «adecuada» labor del magisterio por parte de la Inspección, para reflejar la sociedad desarrollista y el culto a la eficacia escolar a partir de la década de los cincuenta (Martín Fraile, 2023). El contraste de la ilusión pedagógica de las maestras de la República frente a los estereotipos del rol femenino del franquismo, en cuanto a esposa ejemplar, madre amorosa y esforzada ama de casa (Parra y Serrate, 2021), es un ejemplo paradigmático de cómo los cuadernos escolares, en general, y los de rotación, en particular, suponen un espejo que nos proyecta los estilos pedagógicos de la cultura escolar de cada época histórica.

En cualquier caso, más allá de su indudable utilización en la inmersión ideológica de los escolares, las posibilidades de este recurso didáctico y educativo son muy valiosas desde la perspectiva pedagógica: no solo sirve de refuerzo de aprendizaje de los contenidos o lecciones impartidas por el maestro/a, o como herramienta de mejora de la caligrafía y la puesta en valor del gusto estético por la presentación de trabajos, sino que puede resultar un elemento idóneo para favorecer la convivencia entre los miembros del grupo e impulsar su cohesión, al hacer partícipes a todo el alumnado de un objetivo común, como es la elaboración de un cuaderno coral y rotativo, en el que cada uno de los escolares debe dejar huella de su propia identidad y del respeto a la importancia del trabajo en equipo.

Desde el punto de vista de la investigación histórico-educativa, como huella del pasado que nos informa sobre los estilos pedagógicos de la escuela del ayer, los cuadernos de rotación no solo asumen la totalidad de posibilidades que ofrecen los distintos géneros de cuadernos escolares (del maestro, oficiales y de los alumnos), sino que representan un material investigador de gran riqueza, fuentes primarias privilegiadas, para recuperar la memoria sobre las prácticas de enseñanza y la organización de los códigos pedagógicos de la cultura escolar de cada época histórica; una docu-

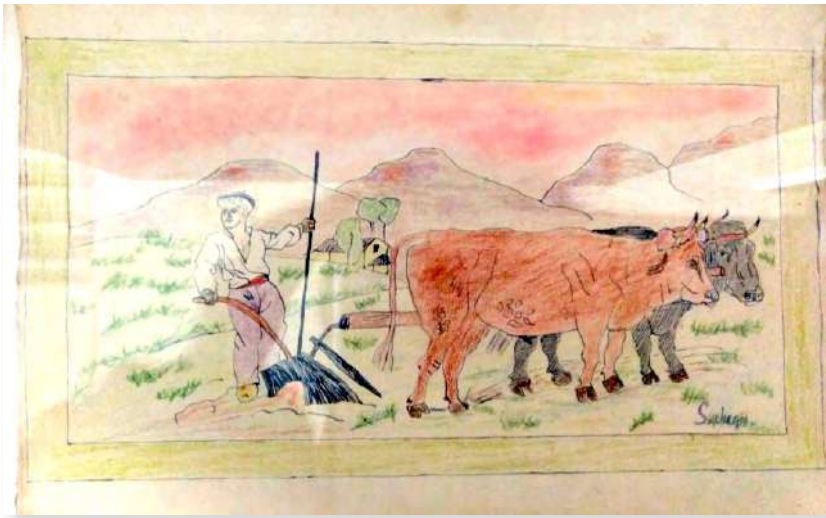
mentación etnográfica, en definitiva, ineludible para visibilizar los modelos curriculares de la llamada «caja negra» de la historiografía educativa o de analizar, más allá del curriculum oficial o prescrito, la vida diaria de la «escuela por dentro» (López Martín, 2001).

Referencias bibliográficas

- LÓPEZ MARTÍN, Ramón (2001): *La Escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de València.
- MARTÍ ALPERA, Félix (1904): *Por las escuelas de Europa*, Madrid, Lib. Sucesores de Hernando, 2ª ed.
- MARTÍN FRAILE, Bienvenido (2023): El cuaderno como fuente primaria para el análisis de los modelos educativos en la escuela. En LÓPEZ MARTÍN, Ramón y MAYORDOMO, Alejandro (Coords.): *La escuela y el magisterio. Lecturas históricas*. Valencia: Tirant Lo Blanch, pp. 149-177.
- MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel (2008): Europeizar la escuela. El descubrimiento del cuaderno de rotación por Martí Alpera. En *III Conversaciones Pedagógicas. Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Anthema, pp. 161-174.
- PARRA NIETO, Gabriel y SERRATE GONZÁLEZ, Sara (2021): «La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 143-157.

Análisis de los estereotipos de género difuminados en la práctica de los dibujos escolares

Ma JESÚS LLINARES CÍSCAR¹



Dibujo escolar.

Museo de Historia de la Escuela. Universidad de Valencia.

Evocar el pasado en el material, o en un elemento u objeto del Museo de la Historia de la Escuela, nos invita a escribir sobre vivencias y recuerdos de una sociedad pasada pero no lejana.

En este caso, hemos elegido los dibujos escolares, porque tienen un importante potencial evocador. Aspecto que nos permite a través de ellos, y teniendo en cuenta el significado afectivo de las cosas y de las experiencias vividas, rememorar desde la distancia, una parte importante de la historia que hemos vivido en nuestra niñez. Porque son testimonios y fuente de información que ayudan a reconstruir formas de vida, y situaciones socioculturales y escolares concretas.

La técnica del dibujo se realizaba en las sesiones de clase que se desarrollaban en las tardes escolares, donde algunas veces a través del dibujo libre, podíamos expe-

¹ Universidad de Valencia; m.jesús.llinares@uv.es

sar sentimientos y experiencias personales... por eso, el tiempo que se le dedicaba, era para nosotras una actividad que agudizaba nuestras dotes de observación (vista, mente y mano), que permitía poder descubrir y transferir en el papel el mundo que nos rodeaba. Porque mirar el mundo junto con nuestras vivencias personales, constituía un camino para ir profundizando en la búsqueda y en la expresión de nuestro propio yo. Pero a la vez, también nos iba integrando en una sociedad en donde quedaba patente los sesgos de género.

No obstante, el espacio del horario escolar dedicado a esta materia hacía más agradable nuestro estudio. Era todo lo que necesitaban los recuerdos y nuestra mano, para plasmar en el lenguaje icónico, las conversaciones y vivencias familiares. Era la ventana que se abría para que entrara un poco de aire fresco, que permitía trasladar en el papel la visión de una sociedad patriarcal, clave para que comprendiéramos el límite que existía entre las aspiraciones que envolvían nuestra vida y la cruda realidad.

El dibujo libre elegido para la reseña representa una escena cotidiana del sector primario, principal motor de la economía de nuestra zona, a finales de la década de los años treinta del siglo xx. En él se contempla la técnica básica del trabajo, que realizaba el agricultor preparando la tierra para su producción. Escena de la vida real trasladada al lenguaje icónico que desarrollaba nuestra capacidad de comunicación y de todo aquello percibido por nosotras en primera persona. Por eso, el tema del dibujo era frecuente encontrarlo en conversaciones, diálogos y tertulias de nuestros familiares, impregnando también nuestro mundo infantil. Aspecto importante a la hora de interpretar los signos del código icónico, porque permitía relacionarlo con las situaciones vividas, donde se visualizaba la existencia de una sociedad llena de tabús y restricciones, en relación con el trabajo y las responsabilidades que podíamos tener las jóvenes.

Dibujo que es un testimonio documental de la forma de vida de una sociedad patriarcal de hombres que trabajaban el campo, y de mujeres que se dedicaban a las «labores» del hogar. En este sentido, el trabajo de hombres y mujeres, y su relevancia social y familiar, estaba preestablecido de antemano.

Por eso, era esencial para nosotras, tal y como se refleja en el tema de esta actividad escolar, preparar el espacio para poder incorporar nuevos elementos a la cultura que tradicionalmente nos había sido asignada. Condición esencial para poder conseguir nuevos roles sociales, actitudes y oportunidades de trabajo y de formación que ayudaran a desmitificar socialmente los estereotipos de género que imperaban en nuestra formación. Pero también, en aquellos que más tarde, estaban presentes en el mundo laboral que se nos había asignado según nuestro género. Circunstancia que nos hacía tomar conciencia crítica, y que nos aleccionaba sobre la importancia de la educación para luchar en favor de la igualdad profesional entre las personas, hombres y mujeres, porque habíamos de ser todos, primero receptores y después agentes de transformación sociocultural.

Pupitre escolar. Algo más que un mueble

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ¹



Pupitre escolar.
Museo de Historia de la Escuela. Universidad de Valencia.

1. Una referencia

El «giro material» en el estudio historiográfico de la educación provocó, hace años, un interés relevante por el carácter y la evolución del mobiliario escolar. En ese tema está claro que niños y niñas dispusieron siempre de un elemento esencial: las distintas clases de *pupitres*, cuerpos de carpintería o mesas-banco.

Desde los inicios de la institucionalización del sistema escolar público fueron, analizados y regulados, con diferentes criterios. El *Reglamento de Escuelas*, en 1838, ya expresaba la conveniencia de que «las mesas de escribir sean largas y estrechas», y guarden la inclinación adecuada. Pablo Montesino, en 1841, detallaba la altura y anchura de las mesas, la inclinación de las tablas en forma de atril, el espacio para cada

¹ Universidad de Valencia; alejandro.mayordomo@uv.es

niño o niña, la firmeza o seguridad de tal mobiliario. Conforme avanzó el siglo XIX y transcurría el XX continuaría, oficialmente, la preocupación normativa por el tema, vinculándola más con objetivos de carácter higiénico y pedagógico. La influencia de la *Institución Libre de Enseñanza*, los trabajos del *Museo Pedagógico*, la acción del *Ministerio de Instrucción Pública*, son muestras de cómo se fue conformando un conjunto de fundamentaciones para este ámbito, siempre en el marco de un deficiente proceso de escolarización.

Cabe resaltar el progresivo cambio estimulado por la *mirada pedagógica* sobre este mobiliario. Desde la importante aportación de Pedro de Alcántara García, en 1886, el *Tratado de Higiene Escolar. Guía Teórico-Práctica*; denunciando los defectos del antiguo mobiliario, anotando los hábitos perjudiciales y actitudes viciosas para la simetría del cuerpo, etc. O con las llamadas de Giner de los Ríos para señalar aspectos que debían ser corregidos: la falta de respaldo, el mal apoyo para los pies, la altura arbitraria, el asiento demasiado estrecho, la inadecuada distancia ente asiento y pupitre, etc. Era la búsqueda de un *modelo ergonómico* frente a las «enfermedades escolares» que se iban detectando (miopía, desviaciones de columna...).

2. Una evocación

Como párvulo asistí a un espléndido grupo escolar inaugurado durante el tiempo de la II República. No teníamos pupitres, disponíamos de mesas circulares, para cuatro o cinco escolares, nuevas, colaborativas, de color muy claro y limpias, bajitas como las sillas, a nuestra medida. En el curso 1957-1958 ingresé en la enseñanza primaria, y allí apareció el pupitre de los mayores, mi primer pupitre. El centro escolar abría sus puertas ese año, era «nuevo», pero viejo; se denominaba «Agrupación Escolar Mixta José Antonio. Escuelas Graduadas», y lo habían instalado en el edificio del antiguo Cuartel de la Guardia Civil.

Allí, justo frente a la mesa del maestro estaba aquel pupitre viejo (seguramente provenía de algunas escuelas unitarias municipales), bipersonal, asiento abatible, tablero inclinado, con rejilla de madera para apoyar los pies, repisa para depositar objetos, tinteros que ya no utilizamos. En él permanecí durante tres cursos, y luego supe que seguía la mayor parte de las características del conocido «modelo» del Museo Pedagógico. El maestro, se llamaba Don Alejandro, y yo era «el nét del mestre».

Después, bachiller en un colegio privado, mi pupitre era moderno, nuevo, muy diferente. Pagábamos, eso sí, anualmente, por «desgaste de mobiliario». Pero dejémoslo, porque la memoria no es, ciertamente, un almacén.

3. Una mirada otra

Anacronismo. Mi primer pupitre era viejo, sí. Se situaba en medio de demasiado silencio, bastante pasividad y cierto aburrimiento. Y, en cambio, ilustres personajes, que luego conocería por mis estudios, habían ya impulsado un concepto y un mandato o ley biogenética en pro de la escuela activa: la infancia ama la movilidad y la actividad, mientras que en la escuela se le obliga a estar sentados y escuchar. El fundamental error del banco, escribió María Montessori, estribaba en el olvido de «la conquista de cierta libertad», de cambiar la forma en la que se trabajaba.

Segregación. Mis compañeros en el pupitre, hasta llegar a la Universidad, fueron siempre varones. Durante algún tiempo lo asumimos-inconscientes- como algo «natural». Después reconocimos la incoherencia y relevancia de aquella práctica, limitación segregadora que comenzaba en los mismos espacios escolares. División de espacios, sujetos ausentes (ellas), carencia de códigos en común, germen de desigualdad y socialización diferenciada.

Oportunidad. Pese a todo, los pupitres fueron también lugar para la evasión y la imaginación, espacio de formaciones esenciales, de descubrimientos, de relaciones y sensaciones, de influencias horizontales, de práctica de la negociación para la convivencia, de sociabilidad afectiva. Eran algo más, un «rincón» para otros aprendizajes.

77. DIBUJO INFANTIL

Luisita y la playa

CRISTINA SENDRA MOCHOLÍ¹



Dibujo infantil. Niños jugando en la playa, ca. 1930. Lápices de colores sobre papel cuadrulado (30 x 22 cm). Autora: Luisita Tortajada Baron.

Museo de Historia de la Escuela. Universidad de Valencia.

Este dibujo infantil forma parte de la exposición permanente «La construcción del sistema escolar» del Museu d'Història de l'Escola de la Universitat de València. Se encuentra en una de las vitrinas dedicadas al primer tercio del siglo xx, vitrinas que guardan objetos y materiales que ofrecen un relato sobre la dignificación profesional del magisterio y sobre el impulso democratizador y modernizador que supuso la Segunda República. La autora del dibujo es una niña que firma con el nombre de Luisita Tortajada Baron. Con lápices de colores y sobre un papel de cuadrícula grande, Luisita representa dos niños (su cabello es corto) de espaldas, cogidos de la mano, desnudos, mirando hacia la inmensidad del mar. El mayor sostiene un cubo, el pequeño una pala, objetos que, antes y ahora, nos hablan del juego infantil en la orilla del mar. Les acompaña un perro grande, de pelaje oscuro. Las aves vuelan sobre sus

¹ Universidad de Valencia; cristina.sendra@uv.es

cabezas y unos barcos se observan lejos, en el horizonte. Rodea la imagen un marco de formas geométricas que se repiten siguiendo un mismo patrón. Sin duda, el papel cuadriculado invitó a Luisita a realizar este tipo de adornos.

Posiblemente la primera pregunta que nos hagamos al mirar este dibujo sea si Luisita conocía la obra de Joaquín Sorolla. Es muy difícil no pensar en los cuadros de Sorolla al observar este dibujo. Aquellas escenas sobre el Mediterráneo valenciano, en las que también aparecen niños desnudos, disfrutando del agua del mar, de la arena, del sol, de la brisa. Obras en las que la luz tiene una influencia decisiva en los colores del mar y de la piel de los niños. Podemos intuir que Luisita ha observado detenidamente el mar y los cuerpos de los niños. Su dibujo parece mostrar un día de verano, en el que el sol ilumina las espaldas de los pequeños y el mar, con distintos colores azulados, se extiende, incluso, por debajo de los pies de los niños.

Este dibujo fue adquirido, junto con otros de Luisita y de su hermano, en un rastro. Los otros dibujos, también realizados con lápices de colores, representan un burro, un pájaro en su nido y unos niños jugando vestidos con atuendos que nos revelan el momento histórico en el que fueron realizados. Son dibujos similares al tipo de ilustraciones que aparecen en los manuales y otros materiales escolares de la época. Probablemente, sean reproducciones realizadas a partir de alguna ilustración que fue tomada como modelo.

El dibujo de los niños en la playa de Luisita es diferente. No parece una copia. Podría ser más bien fruto de la observación del mundo que le rodea: del mar, de la luz, de los cuerpos desnudos de los niños. Su dibujo nos sugiere que, tal vez, en la escuela de Luisita se cuidaba la educación estética y que, de alguna manera, se procuraba que las niñas tuvieran contacto con las obras maestras del arte; que, quizá, se ofrecía tiempo a las niñas para estar al aire libre, disfrutando de la luz del sol y observando sus efectos sobre los elementos naturales que ilumina; que, acaso, se incluyera el dibujo en el estudio de las distintas disciplinas escolares como instrumento que ayuda a representar, comunicar y comprender el mundo en el que vivimos; que, a lo mejor, en la escuela de Luisita se dejaba a las niñas dibujar libremente, brindando la posibilidad de crear sin miedo, sin prejuicios, sin escandalizarse por la representación del cuerpo desnudo de los niños, sin estereotipos que limitasen su imaginación... Nada podemos saber con seguridad. Sin embargo, cada vez que observo el dibujo de Luisita pienso que ojalá todas las niñas, de cualquier época y lugar, hubieran tenido la posibilidad en sus escuelas de realizar un dibujo como el que un día hizo Luisita.

Los inicios de la coeducación

LUZ SANFELIU GIMENO¹



Libro *Una Mirada Otra* (1989).
Museo de Historia de la Escuela. Universidad de Valencia.

La Ley General de Educación de 1970, ya en los últimos años del franquismo, sustituyó la escuela separada por sexos por la escuela mixta. Se pasó, con ello, a que niños y niñas aprendieran juntos en la misma aula y, poco a poco, fueron también desapareciendo del currículo las materias específicamente femeninas como las «labores del hogar».

En años posteriores, las nuevas medidas educativas no fueron acompañadas de ningún tipo de crítica o reflexión y las escuelas y los institutos, con esta nueva estructura falsamente neutra e igualitaria siguieron perpetuando que niños, niñas y jóvenes aprendieran papeles sociales diferentes en función de su género. Activos e independientes para los chicos y pasivos y dependientes para las chicas (Ballarín, 2001:151-156).

¹ Universidad de Valencia; m.luz.sanfeliu@uv.es

Maestras y profesoras feministas en la Transición democrática detectaron esta situación y pusieron de manifiesto que la educación mixta no aseguraba la desaparición del sexismo en las aulas, ni ayudaba a que los papeles masculinos y femeninos se transformaran para hacerse realmente equivalentes.

Dichas maestras y profesoras, para promover nuevos modelos de identidades de género, cuestionaron estas desigualdades y plantearon alternativas a través de nuevos contenidos y metodologías en las clases y a través también de conferencias, cursos, libros, artículos, etc.

El libro *Una Mirada Otra*, de Aguas Vivas Catalá y Enriqueta García, profesoras de castellano y filosofía respectivamente, es uno de estos materiales didácticos que propone otras miradas sobre el conocimiento y la sociedad para, como dicen las autoras, «Alterar el androcentrismo trastocando su gesto y desdibujando su cosmos» (Catalá y García, 1989:37-46).

A partir de muchos y claros ejercicios basados en las reflexiones del propio alumnado, se analizan y se ponen en entredicho prácticas y contenidos escolares con el objetivo de que el grupo aprenda a detectar y criticar las desigualdades y a proponer planes de intervención para acabar con prejuicios y estereotipos por razón de sexo, de los que habitualmente no somos conscientes.

En un conjunto de actividades coeducativas muy variadas, este libro trabaja sobre el lenguaje y sus trampas que, en muchos casos, invisibiliza a las niñas u otorga significados negativos a las actuaciones femeninas. En otros casos, se examinan textos escolares en los que el protagonismo es siempre masculino o se desmontan estereotipos de género presentes en los juguetes o en la literatura infantil y juvenil. También se analiza en profundidad el discriminatorio y simbólico papel de la «Reina del Hogar»: mujer, amiga, ama de casa, trabajadora...

Este tipo de materiales didácticos que reflexionaron en los años ochenta y noventa del siglo XX, sobre las desigualdades en la educación y desvelaron las trampas sexistas que se perpetúan en las aulas, en última instancia, transformaron la escuela y los institutos abriendo horizontes a toda una nueva generación de jóvenes feministas que con el tiempo se convertirían en maestras y profesoras implicadas en seguir construyendo una educación y una sociedad, en mayor medida, inclusiva y no discriminatoria, también, por razón de género

ENIGMAS:

Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano.

Un padre y su hijo iban en coche cuando, de pronto, el padre perdió el control del vehículo y se estrellaron contra un poste telefónico. El padre murió en el acto, su hijo

quedó maltrecho y fue llevado rápidamente al hospital, en donde se le apreciaron lesiones importantes que requerían una urgente intervención. Fue llamado el médico de guardia y, cuando llegó a la sala de operaciones a examinar al chico, se oyó una voz: «¡No puedo operar a este niño, es mi hijo!».

SOLUCIÓN A LOS ENIGMAS:

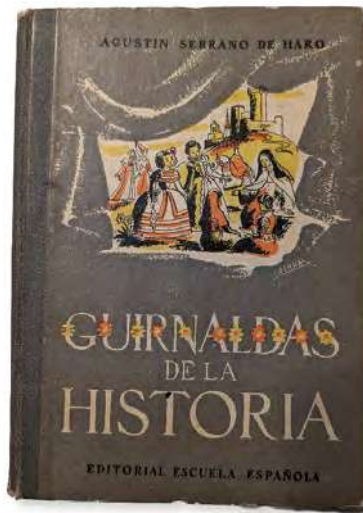
La reflexión conjunta de la clase, nos hace darnos cuenta de que solemos ver varones detrás de los apellidos y las profesiones.

Referencias bibliográficas

- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España Contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- CATALÁ GONZÁLEZ, Aguas Vivas y GARCÍA PASCUA, Enriqueta (1989): *Una mirada Otra*. València: Generalitat Valenciana-Institut Valencià de la Dona.

Vírgenes, santas, madres y esposas. Enseñanza de la historia y construcción de la feminidad durante el franquismo

DAVID PARRA MONSERRAT¹



Libro de texto escolar *Guirnaldas de la Historia*.
Museo de Historia de la Escuela. Universidad de Valencia.

La dictadura franquista promovió desde sus inicios un retorno a los principios educativos del catolicismo decimonónico más reaccionario. En este sentido, frente a los avances logrados por la Segunda República, el franquismo promovió una auténtica contrarrevolución patriarcal que fue laminando muchos de los derechos conquistados por las mujeres en los años anteriores. La identidad femenina se redefinió nuevamente en clave doméstica a partir del modelo tradicional de esposa y madre y la escuela se convirtió en una instancia clave para difundir unos valores orientados a reforzar un arquetipo de mujer sumisa, devota y abnegada.

¹ Universidad de Valencia; david.parra@uv.es

En este contexto, el inspector de Enseñanza Primaria Agustín Serrano de Haro publicó en 1947 el libro que aquí nos ocupa, *Guirnaldas de la Historia*, «un libro de lectura para niñas mayores de diez años» que, en palabras del propio autor, debía adaptar las enseñanzas morales de la Historia a la función que «por naturaleza» correspondía a las mujeres en la sociedad. En este sentido, ya en el prólogo, Serrano de Haro denunciaba que «produce indignación y pena ver en las manos de las dulces niñas de nuestras aldeas, de las niñas vivarachas de nuestras ciudades [...] libros, absurdos para ellas, en que se cuentan secamente las heroicidades del Cid o las graves meditaciones de Felipe II [...], sin que ilumine la aridez del texto la sonrisa de una figura femenina, de una inquietud, de una ilusión de mujer». Y todo ello porque, en su opinión, «en ninguna disciplina pueden ser idénticos los fines —y acaso ni los medios— para educar a ambos sexos. Pero muchísimo menos en la Historia, que, por ser vida [...] que se ofrece como una incitación para la conducta, pierde todo encanto y toda trascendencia educativa, cuando los hechos que nos relata caen fuera del área de nuestras ilusiones, de nuestra actividad, de nuestra comprensión».

De este modo, a partir de una serie de lecturas centradas en la vida de mujeres heroicas e ilustres, la educación histórica se pone al servicio de unos discursos nacionalcatólicos y patriarcales en los que la visibilización de las mujeres en la historia («vírgenes cristianas sacrificadas», «madres que forman hijos santos», «esposas de los héroes») va ligada al reforzamiento de determinados roles de género y de un modelo de mujer que ha legitimado las relaciones de poder entre los sexos durante décadas y que sigue teniendo un impacto social y cultural en la actualidad; de ahí la necesidad de pensar históricamente dichos roles y relaciones para contribuir a su desnaturalización y erosión en aras de una sociedad más igualitaria e inclusiva.

Referencia bibliográfica

SERRANO DE HARO, Agustín (1947): *Guirnaldas de la Historia. Historia de la cultura española contada a las niñas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Para las mujeres, la costura

MANEL MARTÍ PUIG¹



Prácticas de Costura.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

Los planes de estudios del magisterio de 1914 y 1931 incluían una asignatura denominada «labores y enseñanzas del hogar», que durante el periodo republicano pasó a llamarse «trabajos manuales o labores». Esta materia tenía como objetivo que las maestras aprendieran a coser a mano, lavar, planchar y zurcir. Además, con la asignatura de enseñanzas del hogar, se les impartía formación sobre alimentación e higiene.

Tras la Guerra Civil, la dictadura franquista, debido a la necesidad de personal docente derivada de las diversas acciones depurativas, implementó en las escuelas normales de magisterio cursos intensivos para formar docentes. Estos docentes debían defender los valores de la patria, sin dar demasiada importancia a su formación didáctico-pedagógica. Según el Decreto del 10 de febrero de 1940, además de la asignatura de Labores y Economía para las chicas, se impartían Caligrafía, Historia de la Pedagogía, Historia Sagrada, Música, Prácticas de Enseñanza, Religión y Moral. Las materias de Labores y Enseñanzas del Hogar, impartidas exclusivamente por profesoras, al igual que la Gimnasia y los Recreos dirigidos para las alumnas, se mantenían

¹ Universidad Jaume I; puig@uji.es

según la Orden del 24 de septiembre de 1942, junto con la participación en campamentos o albergues.

La Ley de Educación Primaria de 1945, como señala Arranz (2021), segregaba por sexos, orientando la educación masculina hacia la formación intelectual y profesional, mientras que la educación femenina se dirigía a preparar para la vida en el hogar, con todas las implicaciones que ello conllevaba. A diferencia de lo que ocurría durante la Segunda República, en la que los aspirantes de ambos sexos ingresaban a los 16 años después de superar un examen-oposición a un número limitado de plazas determinado por la Dirección General de Primera Enseñanza según las necesidades educativas, en las Escuelas Normales se podía ingresar a los 14 años.

El plan de estudios obligaba a todo el alumnado a realizar, además de las asignaturas ordinarias, otras de especialización de carácter profesional. Según la Orden del 10 de septiembre de 1945, se evidenciaba la discriminación por razones de sexo. Mientras los varones podían elegir asignaturas como cantos escolares, enseñanzas artísticas, idiomas (francés o inglés), u organizaciones postescolares, las alumnas debían cursar obligatoriamente la asignatura de Enseñanzas del Hogar. Además, en primero y segundo curso se impartían las asignaturas de caligrafía y labores. Como destaca Montilla (1952), se daba gran importancia al tema religioso y patriótico, y se concebía a la mujer como una persona que debía destacar por su abnegación, discreción y prudencia.

En conclusión, el papel secundario asignado a la mujer en la sociedad franquista «nacional-católica» era muy evidente, ya que se le adjudicaban funciones de administración, cocina, prácticas de costura, limpieza y cuidado del hogar. Según Payà (1959), las alumnas eran preparadas para transmitir este rol en la sociedad patriarcal de la época, convirtiéndose en las educadoras familiares. Esta discriminación educativa se mantuvo durante toda la dictadura. La Sección Femenina, de acuerdo con la Orden del 7 de octubre de 1942, tuvo un papel muy destacado, influyendo tanto en temas educativos como en la elaboración de libros de texto y materiales educativos. Estos recursos, controlados por la Falange, como señala Fuertes (2018), estaban dirigidos a la formación del espíritu nacional en los varones y a la instrucción en tareas del hogar para las mujeres. Así, se observa que las materias impartidas estaban claramente diferenciadas por sexo en la que las prácticas de costura formaban parte del currículo femenino.

Referencias bibliográficas

- ARRANZ, Isabel (2021): *Educación de la masculinidad en la posguerra: las experiencias infantiles de Benito y Eulalio*. Universidad de Valladolid.
- Decreto (10-2-1940). BOE, NO 48, 17-2-1940, P. 1200.
- FUERTES, Carlos (2018): «La recepción de la educación política franquista: actitudes ante las organizaciones juveniles falangistas». *Spagna contemporanea*. (53), 101-122.
- MONTILLA, Francisca (1952): *La educación y su Historia*. Madrid-Valladolid: Casa Martín.
- Orden (24-9-1942). BOE, NO 273, 30-9-1942, P. 7700.
- Orden (7-10-1942). BOE, NO 288, 15-10-1942, P. 8212.
- Orden (9-10-1945). BOE, NO 284, 11-10-1945, P. 2247.
- PAYA IBARS, M.^a Raquel (1959): «Temas pedagógicos. Psicopedagogía femenina. Saber ser mamá o prepararse para ser mamá». *Consigna*, 225, 7-11.

81. MÁQUINA DE COSER

Recuperando sonidos: era una Singer¹

GLORIA JOVÉ MONCLÚS²



Máquina de coser Singer.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

Nací en una zona rural y agrícola de Lleida. El ruido que hace una máquina de coser son sonidos familiares de mi infancia y adolescencia. Aprendí a coser a máquina, pero nunca practiqué. En cada casa de mi entorno familiar hay al menos una máquina de coser. En este contexto rural cuando una mujer se casaba era habitual que la familia le comprara una máquina de coser que se la llevaría a su nueva casa, formaba parte de su ajuar. Sábanas, toallas, y enseres varios ya bordados y acabados iban acompañados de la máquina de coser para que la mujer continuara cosiendo. Tener una Singer era tener una buena máquina. Recuerdo también algunas conversaciones: «¿me podrás coser esto a la máquina que se me ha gastado la correa y la tengo que cambiar?». Como niña recuerdo siempre abrir esos dos cajoncitos laterales para ver lo que había, hilos, agujas de repuesto, tijeras... todo lo necesario para poner el hilo en la aguja de

¹ El título alude a un texto de María Rosa Serdio González que inicia con estas palabras «esas historias contaban el canto de una máquina de coser que ahora calla».

² Universidad de Lleida; gloria.jove@udl.cat

la máquina y poder coser. La generación de mujeres de mi entorno que he conocido siempre ha tenido una máquina de coser.

En 1850 Isaac Merrit Singer empieza la fabricación de la máquina de coser Singer partiendo de un modelo patentado y registrado anteriormente por Elias Howe. La carrera profesional de Singer se inició en el teatro. Durante sus giras teatrales «Su intimidad con la parte femenina de la población fue severamente comentada». En 1948 por necesidades económicas, ya que tenía una familia, deja su carrera teatral y crea el negocio de máquinas de coser Singer. Su vida personal fue convulsa, estuvo involucrado en múltiples relaciones y fue primogénito de 22 hijos; se le relacionó con numerosas aventuras, bigamia e incluso con violencia doméstica. Esta historia me lleva a la obra de la artista Beth Moysés «Mil ataduras» de 2018, instalación que muestra una «Máquina de coser Singer» y gasas médicas bordadas con las iniciales de las mujeres que han muerto por violencia machista. «Mil ataduras» alude a un recuerdo infantil, al sonido de la máquina de coser de su madre por las mañanas, y lo traslada a un intento de sanar a las mujeres asesinadas por violencia machista. Aquí la ropa se cambia por 1.000 gasas en las que se van bordando las iniciales de los nombres de las asesinadas en los últimos 15 años en España; en 2021 Moysés amplía el proyecto incorporando a las mujeres víctimas de la violencia de género durante el confinamiento por Covid-19. Esta obra nos muestra «Una máquina de coser» como símbolo de estas estructuras patriarcales que ataban a la mujer a la vez que representaba un avance en el descanso de su tarea, ya que la máquina permitía agilizar su trabajo, el trabajo impuesto por el contexto en el que le tocó vivir.

La importancia de la máquina de coser durante el siglo XIX y XX y su estrecha relación con el género femenino es incuestionable como Ana Lena Rivera nos muestra en su novela «Las herederas de la Singer». Incluso hay museos de máquinas de coser como el de Almodóvar del Río que muestra modelos de 160 años y en otras latitudes encontramos el museo «Hilos de Historia» en Santa María en Itagüí-Colombia fundado por Francisco Patiño, en el que las máquinas de coser cuentan la historia textil de la ciudad. Los trabajos de artistas que a lo largo de estos años han creado a partir de máquinas de coser también nos ayuda a comprender su importancia y presencia: En 1897 Cabrinety Guterres, José representa esta cotidianidad en «Costura interrumpida». En 1921 Edward Hopper pinta «Girl at Sewing Machine». Oscar Domínguez, artista surrealista canario pintó en 1943 «La couturière» que representa una figura femenina sentada frente a una máquina de coser mientras cose la costura de un largo trozo de tela blanca. Un ritmo de formas repetidas crea una asimilación entre mujer y máquina: el cuerpo de la máquina de coser negra guarda un parecido con la figura de la costurera, en cambio la forma de su brazo derecho imita la de la rueda negra, y su rostro, inclinado hacia un lado, adopta los contornos de la aguja. En 1971, Isabel Quintanilla pinta un lienzo en memoria de su progenitora, que era modista ‘Homenaje a

mi madre' y en 1979, el fotógrafo Francisco Gómez capta «Máquina de coser». Más recientemente Michael Taylor en 2005 pintó «Mujer con máquina de coser» y Jorge Torres Blanco, un destacado pintor contemporáneo de Colombia realiza en 2010 la serie «La Costurera», en la que captura la esencia de una mujer que se dedica a la confección de ropa, una labor que a menudo ha sido un símbolo de perseverancia y resistencia en la vida de muchas mujeres.

La máquina de coser ha sido una herramienta útil y necesaria para el desarrollo de la vida en común. Hago una invitación a concretar proyectos y prácticas contemporáneas para que este objeto continúe en nuestras vidas más allá de la relación que ha tenido históricamente con la feminidad.

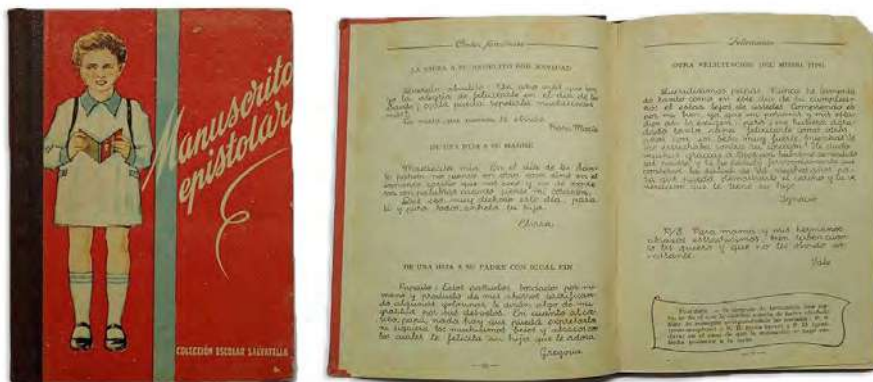
Referencias bibliográficas:

- LÓPEZ VAZQUEZ, José (2016): «Historia de la máquina de coser. Fondos del MUVI. El Hinojar». *Revista de Estudios del MUVI*, 6, 102-107.
- Catálogo de la Exposición «El árbol de la rabia» incluye la obra de Beth Moyses «Mil ataduras» (2018). En línea: <https://semiramisgonzalez.com/wp-content/uploads/2022/07/EADLR-Cata%CC%81logo-EACC.pdf>
- CABRINETY GUTERAS, José (1897). «Costura Interrumpida». En línea: <https://www.academiacolecciones.com/dibujos/inventario.php?id=L-329>
- Edward Hopper «Girl at Sewing Machine» (1921). En línea: <https://www.wikiart.org/en/edward-hopper/girl-at-a-sewing-machine>
- Entrevista a Jorge Torres Blanco (Sf.). En línea: <https://www.germanposada.com/post/jorge-torres-blanco-el-arte-es-una-forma-de-transformar-el-mundo>
- Ficha documental de la máquina de coser Singer <https://www.surdoc.cl/registro/3-29923>
- Francisco Gómez «Máquina de coser» de (1979). En línea: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/maquina-coser>
- Isabel Quintanilla «Homenaje a mi madre» (1971). Se conserva en la Pinakothek der Moderne de Múnich. En línea: https://www.flickr.com/photos/rmunoz_yeti/53624996644
- Museo «Hilos de la Historia». En línea: <https://www.elcolombiano.com/antioquia/las-maquinas-de-coser-hilan-este-museo-EH16117201>
- Michael Taylor «Mujer con máquina de coser» (2005). En línea: <https://www.mrtaylor.co.uk/work/118>
- Oscar Domínguez «La couturière» (1943). En línea: <https://www.mutualart.com/Artwork/La-couturiere/6704BDD314C2104F>

82. MANUSCRITO EPISTOLAR

Cartas y caligrafía: la voz silenciosa de las mujeres en la historia de España

ELVIRA SAFONT CRUZ¹



Manuscrito epistolar.

Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

Fue en el año 2014 cuando tuve la oportunidad de intervenir en la restauración de una serie de cartas manuscritas escritas durante la Guerra Civil española. Recuerdo aquellos documentos plegados y su caligrafía pulida y estudiada. Un día de trabajo, mi tutor de prácticas me preguntó animado «¿Qué, te apetece que las leamos?», a lo que indudablemente no pude negarme.

Recuerdo que se trataban de cartas de preocupación, consuelo y ánimos de una pareja de prometidos. Él estaba en el frente, ella le esperaba con esperanza y paciencia. Seguramente, por desgracia, una situación muy común en aquellos tiempos. Sin embargo, lo que más llamó nuestra atención fue la forma en la que estaban escritas, la brevedad y las formalidades. Es innegable que la forma de expresarnos ha cambiado mucho en estos ochenta años, pero la forma de escribir aquellos sentimientos era formal y breve, dando la impresión de simplemente querer estar cumpliendo un objetivo sencillo y sin demasiado esfuerzo.

¹ Universidad Jaume I; esafontc@gmail.com

Cuando vi por primera vez el libro de manuscritos epistolares y su contenido en el Museu Pedagògic de Castelló, hace no mucho, lo comprendí. Y es que no todo ha sido como lo es ahora, una sociedad comunicada por mensajería instantánea y con libertad de expresión, sino que, desde un pasado lejano, las cartas jugaban un papel fundamental en la sociedad.

Los libros de manuscritos epistolares en España tienen su origen en la Edad Media, cuando la comunicación escrita entre individuos, especialmente entre personas distantes geográficamente, se convertía en una necesidad cada vez más apremiante. Estos manuscritos, a menudo compilaciones de cartas y epístolas, se convirtieron en una herramienta fundamental para la transmisión de información, la expresión de sentimientos y la creación de redes sociales y políticas en una época donde las comunicaciones instantáneas no existían.

La práctica de escribir cartas no solo era común entre las élites y los gobernantes, sino que también se extendió entre la nobleza y la burguesía. Sin embargo, la alfabetización y la educación formal eran privilegios reservados principalmente para los hombres. Aquí es donde entra en juego la enseñanza femenina y la relevancia de los libros de manuscritos epistolares.

En la España medieval y renacentista, las mujeres tenían acceso limitado a la educación formal y a menudo se las educaba en casa, principalmente en habilidades consideradas apropiadas para su género, como la costura, la música y la gestión del hogar. Sin embargo, la correspondencia escrita se consideraba una habilidad esencial para una dama educada. Aprender a redactar cartas correctamente no solo facilitaba la comunicación con amigos y familiares, sino que también era una herramienta importante para establecer y mantener alianzas políticas y sociales en un contexto donde el matrimonio era una cuestión de estrategia y conveniencia tanto como de amor.

Los libros de manuscritos epistolares, por lo tanto, sirvieron como guías prácticas para las mujeres jóvenes que deseaban perfeccionar sus habilidades de escritura epistolar. Estos manuscritos recopilan modelos de cartas para una variedad de situaciones y propósitos, como felicitaciones, condolencias, peticiones, agradecimientos y declaraciones de amor. Además de proporcionar ejemplos de cómo estructurar y redactar cartas, estos libros también ofrecían consejos sobre el uso apropiado del lenguaje, la etiqueta social y la expresión de emociones.

La orientación hacia la enseñanza femenina en los libros de manuscritos epistolares se debe a varias razones. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, las mujeres tenían acceso limitado a la educación formal y, por lo tanto, necesitaban recursos específicos para desarrollar habilidades que se consideraban esenciales para su papel en la sociedad. En segundo lugar, la correspondencia escrita era una forma importante de participación en la vida social y política, y dominar esta habilidad per-

mitía a las mujeres ejercer cierto grado de influencia y poder, aunque fuera indirectamente, a través de las relaciones personales y familiares.

Además, la escritura de cartas se consideraba una forma aceptable de expresión para las mujeres, ya que les permitía participar en la vida intelectual y cultural de la época sin desafiar abiertamente las normas de género establecidas. A través de la correspondencia, las mujeres podían cultivar amistades, buscar consejo, expresar sus emociones y defender sus intereses de manera discreta pero efectiva. Estos manuales no solo proporcionaban modelos y consejos prácticos para redactar cartas, sino que también reflejaban las limitaciones y oportunidades de la educación femenina en la época, ofreciendo a las mujeres la posibilidad de participar de manera activa y significativa en la esfera social y cultural a través de la escritura epistolar.

Tejiendo la paz en un mundo en conflicto

FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ¹



«Ingreso en la OTAN, NO». Equipo Hoz.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaime I.

A principios de la década de los ochenta, entre 1981 y 1986, la ciudadanía española se movilizó en protesta contra la integración de España en la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte). El objetivo de estas manifestaciones antimilitaristas era doble: por un lado, obligar al Gobierno a convocar un referéndum y, por otro, lograr que el «no» a la OTAN prevaleciera. Sin embargo, el 30 de mayo de 1982, España se convirtió, bajo el último gobierno de UCD (Unión de Centro Democrático) liderado por Leopoldo Calvo Sotelo, en el decimosexto país miembro de la organización militar. Una semana después, el 6 de junio, miles de personas marcharon hasta Torrejón para protestar contra la entrada de España en la Alianza del Atlántico, abogando por la paz, seguridad e independencia. Esta adhesión desencadenó una movilización social que culminó el 12 de marzo de 1986, cuando el gobierno socialista, entonces apoyando la permanencia de España en la OTAN, llevó a cabo un referéndum en el que se ratificó el ingreso de 1982.

¹ Universidad Jaime I; fcantos@uji.es

En ese contexto, las mujeres, que habían sido relegadas a la esfera privada y excluidas del ámbito público durante la dictadura franquista, comenzaron a organizarse y a manifestarse en contra del militarismo, promoviendo así una cultura de paz. Con el inicio de la democracia, tras la muerte de Franco en 1975, se abrió un nuevo panorama para su participación política. En este clima de cambio y apertura, surgieron en España los primeros partidos feministas (1977), como respuesta al largo período de opresión y como expresión del deseo de las mujeres de luchar por sus derechos y «cansadas del machismo y de las actitudes paternalistas de sus compañeros de partido» (Jareño, 2024: 63).

El movimiento feminista español argumentaba que la militarización y las guerras son legados del patriarcado perpetuados a través del sistema educativo, lo cual perjudicaba tanto a las mujeres como a la sociedad en su conjunto (Pascual, 2024). Estos argumentos desafían las estructuras de poder tradicionales y abogan por una sociedad más equitativa y pacífica. En la actualidad, continúan las críticas a la presencia y políticas de la OTAN, destacando su impacto negativo en las mujeres y en la promoción de la paz. Además, denuncian cómo la militarización y conflictos armados afectan a las mujeres, exponiéndolas a violencia sexual, desplazamiento forzado y pérdidas personales.

Históricamente, las mujeres han sido apartadas del ámbito de la guerra y han desempeñado un papel fundamental como dadoras de vida (Magallón, 1993). De hecho, desde los inicios de la civilización occidental, al igual que en otras culturas, la paz ha sido simbolizada por una figura femenina, adornada con atributos ligados a su rol de género (Martínez, 1998); ejerciendo como mediadoras, líderes comunitarias y defensoras de los derechos humanos. En este proceso, las mujeres han tenido un papel crucial en la redefinición del concepto de paz, al integrar sus derechos en la noción de paz positiva y al establecer valores y formas de vida libres de violencia, opresión y desigualdades (Pietlä, 1990). Por lo tanto, la participación activa de las mujeres en los procesos de paz se muestra como fundamental para alcanzar soluciones duraderas y sólidas, al priorizar la reconciliación, la inclusión y el bienestar comunitario. Según Naciones Unidas (2021), los procesos de paz que incorporan a las mujeres tienen una mayor probabilidad de éxito y de perdurar en el tiempo. A pesar de ello, su participación ha sido subestimada, siendo una minoría en las negociaciones de paz.

Recientemente, en la declaración de *Global Women for Peace United Against NATO* (2023) que se hizo pública antes de la reunión de la OTAN en Vilna (Lituania), se reconoce el papel del capitalismo en la militarización y se critica la presión de la OTAN sobre los gobiernos para que aumenten el gasto militar por encima del 2% del PIB, mientras muchas personas luchan con crisis económicas. Además, se señala el surgimiento de ideologías autoritarias, neofascistas, nacionalistas, xenófobas y sexistas, alimentadas por una cultura militarizada en ascenso.

En este escenario, se evidencia la necesidad que tienen los espacios educativos, no solo de centrarse en la educación para la paz, sino también de llevar a cabo un proceso de desmilitarización. Esto implica impedir que los cuerpos armados accedan a las aulas y protestar contra su presencia en eventos y ferias que promuevan oportunidades laborales y educativas (Ruiz, 2018). Por tanto, es esencial promover un ambiente escolar libre de influencias militares, donde el estudiantado pueda desarrollarse en un entorno seguro y pacífico, fomentando así una cultura de paz y respeto por los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

- Global Women for Peace United Against nato. (2023): [Declaration for Peace].
- JAREÑO GILA, Claudia (2024). «Del movimiento social al poder político. Un acercamiento a los partidos feministas». *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 9(1), 61-79. En línea: <https://doi.org/10.20318/femeris.2024.8340>
- MAGALLÓN PORTOLÉS, Carmen (1993): «Hombres y mujeres: el sistema sexo género y sus implicaciones para la paz». En Seminario de Investigación para la Paz Centro Pignatelli (ed.) *El Magreb y una nueva cultura de paz* (pp. 61-76). Diputación General de Aragón.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (1998): «Eiréne y Pax. Conceptualizaciones y prácticas pacíficas de las mujeres en las sociedades mediterráneas antiguas». *Arenal*, 5(2), 239-261. En línea: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/22537/21190>
- Naciones Unidas. (2021): *Participación de las mujeres en los procesos de paz: modalidades y estrategias en las distintas vías*. 29 y 30 de 2018. En línea: bit.ly/4dWMRSz
- PASCUAL, Marta (2024): *Militarismo y patriarcado: los siete errores*. El Salto. En línea: <https://www.elsaltodiario.com/saltamontes/militarismo-patriarcado-siete-horrores>
- PIETILÄ, Hikka (1990). «La contribución de la mujer como prerrequisito para una paz duradera». *Poder y libertad: revista teórica del Partido Feminista de España*. (12), p. 16.
- RUÍZ BENEDICTO, Ainhoa (2018): *Desmilitarizar la educación, vía esencial para conseguir un mundo más pacífico*. Policy Paper, 6, 1-4.

84. FOTOGRAFÍA SECCIÓN FEMENINA

Sección femenina: la mirada de una abuela y su nieta

ANDREA SIFRE SEGOVIA¹



Fotografía de las responsables de la Sección Femenina en Castellón de la Plana.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

Fui feliz y me enseñaron mucho-: fueron las palabras de mi abuela Carmen cuando, en un atisbo de lucidez, me contó sus años en la Sección Femenina. Me relató, con cariño, los días de campamento junto a la Sección Femenina en el pueblo de Tales, en los cuales seguían una marcada rutina: levantarse, lavarse la cara (sé aseada), izar la bandera (sé patriota), desayunar, cantar (ten habilidades femeninas agradables), hacer gimnasia y dar paseos por la montaña (mantente sana para cuando seas madre), escuchar y resumir la charla del sacerdote (sé católica), arriar la bandera (sé patriota) y dormir.

Sin embargo, los campamentos eran puntuales. Durante el día a día, en Castellón, las niñas y adolescentes de la Sección Femenina se dividían por grupos en virtud de la actividad que realizaban: labor, pintura, muñequería... (ten habilidades femeninas útiles). Mi abuela aprendió a ser una gran pintora en las clases de arte de la Sección

¹ Universidad Jaume I; al404055@uji.es

Femenina, a las que acudía corriendo al salir del colegio. Fue entonces cuando una amiga le instó a estudiar bellas artes, pero sus circunstancias económicas no se lo permitieron. Aunque le encantaba pintar, su labor principal en la Sección Femenina era la muñequería. De hecho, estuvo una época en Barcelona creando muñecas en un internado y llegó a ser profesora de muñequería, momento en el que se dio cuenta de su amor por la enseñanza y decidió ser maestra (traslada tus ideales a las futuras madres), a pesar de que tuvo que empezar el bachiller a los 18 años, cuando lo habitual era hacerlo a los 12 o 13. El brillo de sus ojos al recordar sus años como maestra demuestra que fue su vocación y una de las grandes ilusiones de su vida.

Aunque la labor de la Sección Femenina es conocida sobre todo en el período de después de la Guerra, mi abuela comenzó a formar parte a partir de la década de los cuarenta, lo cierto es que se creó en 1934, aunque en ese momento tenía la finalidad de asistir a los presos de la falange (cuida de los demás). Durante la guerra adquirió cierta importancia, ya que sus integrantes realizaron labores sanitarias y asistenciales (cuida de los demás). (Manrique et al., 2008, 348-349). Esta es la época que se retrata en la fotografía, donde se puede observar a una serie de mujeres llevando el uniforme habitual del momento, vestido oscuro y delantal, junto a un grupo de niños y niñas, todos ellos realizando el saludo franquista (sé patriota). Después de la guerra, la influencia de la Sección Femenina se extendió a todas las mujeres de España, no solo a aquellas falangistas. Además, abarcó más ámbitos aparte del sanitario, como el educativo, recreativo, deportivo, religioso, etc. (sé la mujer modélica). Los valores que se inculcaban a las mujeres se correspondían con los ideales falangistas, franquistas y católicos, es decir, se reducían a crear esposas y madres perfectas, imponiendo un modelo de mujer basado en la sumisión, el sometimiento, la dependencia y la entrega. (Manrique et al., 2008: 350). La mejor manera de difundir este canon era mediante maestras que perpetuaran esos roles, ya que tenían el poder de enseñar demagógicamente a las futuras madres. De esa manera, a las maestras se les exigía poseer una moralidad impecable, formación religiosa, y espíritu falangista. Era una profesión enaltecida para las mujeres porque estaba relacionada con los cuidados, siendo una prolongación del hogar. (Romero y Zamora, 2006: 46-51).

Cuando mis ojos analizan el diploma de la Sección Femenina que mi abuela Carmen me quiere regalar, yo, con unos ideales opuestos a los de la falange, en contra del franquismo y del estereotipo femenino que promulgaba, yo, como mujer feminista, atea y republicana, no sé qué decirle. Es complejo porque veo en mi abuela que fue feliz durante los años que formó parte de la Sección Femenina, que además le brindó la posibilidad de ser artista y maestra. Persiguió su sueño de enseñar y yo veo en ella un ejemplo de valentía. Pero, me pregunto, ¿si acaso era realmente su sueño, o un sueño que le fue impuesto? ¿Cómo habría sido su vida ahora? ¿Escribiría ella estas palabras que escribo?

Referencias bibliográficas

- MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos, LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel, TORREGO EGIDO, Luis y MONJAS AGUADO, Roberto (2008): «La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la Falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el período franquista». *Historia de la Educación*, 27, 347-365.
- ROMERO RABAZAS, Teresa y ZAMORA RAMOS, Sara (2006): «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina». *Encounters on Education*, 7, 43-70.

Esos cuadritos vichy de color rosa

ODET MOLINER GARCÍA¹



Babis azul y rosa.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaime I.

De mis años escolares, a finales de los años 70, recuerdo el babero que llevábamos las niñas. Mi madre me hacía ir a comprar la tela «de cuadritos vichy de color rosa» a la única tienda de tejidos del pueblo. La modista confeccionaba los baberos, abotonados delante, con dos bolsillos, cuello redondo o de pico y puños de camisa con botón. Mi madre me bordaba las iniciales del nombre en un tono de rosa más oscuro y eran más bien largos que cortos para que te duraran más años. A mí me fascinaba que la tela se llamara de *vichy* y, buscando su origen, resulta que se remonta al siglo XVII cuando era utilizada en los manteles y servilletas de la *Provence* francesa. Sin embargo, muchas mujeres de mi época lo asociamos a los baberos escolares de la EGB.

La EGB, eran las siglas de la Educación General Básica, la etapa educativa obligatoria que fue regulada en 1970 por la *Ley General de Educación* y que continuó vigente

¹ Universidad Jaime I; molgar@uji.es

hasta la entrada de la LOGSE con algunos cambios. Cursábamos ocho cursos, comprendidos entre los seis y los catorce años de edad.

Afortunadamente, en mi escuela, una escuela pública, rural y mixta, no era obligatorio llevar el babero en la segunda etapa (6º, 7º y 8º de EGB) lo cual nos liberaba y nos daba el margen de expresión de la individualidad que todo adolescente necesita.

El *babi*, según el *Diccionario histórico de la lengua española* (1960-1996) es una formación hipocorística sobre babero para referirse a la bata o guardapolvo utilizado especialmente por los niños y niñas, que se coloca sobre la ropa para evitar que se manche. Su uso era muy común en las escuelas públicas, teniendo en cuenta que durante el franquismo se tendió a uniformizar y homogenizar. El babero era un símbolo de identidad que permitía diferenciar entre centros. Por una parte, estaban los centros gestionados por órdenes y congregaciones religiosas, generalmente privados, que tenían un *márketing* escolar propio con sus símbolos y uniformes. Por otra parte, en los centros públicos, el babero permitía alinearse con los principios de limpieza, orden y pulcritud y contribuía al desarrollo de aspectos curriculares relevantes: cuidado del aspecto personal, vestidos limpios, planchados y adecuados, cuidado de los detalles: botones, lazos, cuellos, etc.

Los baberos de los niños eran de rayas azules y los de las niñas de cuadritos vichy rosa. Azul y rosa, rosa y azul. Si el artículo veinte de *Ley de Enseñanza Primaria* de 1945 dejaba clara la prohibición de la educación mixta, salvo inexorables circunstancias, la nueva ley de 1970 no aludía a dicha prohibición en ninguno de sus artículos (López Martín, 1999). Ni se prohibía ni se autorizaba, simplemente no se abordaba, y así fue como un número cada vez mayor de colegios no religiosos fue adoptado la educación mixta como modelo.

Aunque afortunadamente yo no viví la educación diferenciada por sexos, el babero era un elemento diferenciador. La escritora y científica social Eva Heller explica en su libro *Psicología del color*, que no fue hasta los años 80 cuando el rosa se impuso definitivamente como un color femenino y el azul como uno masculino. Este dimorfismo cromático entre niños y niñas se fue consolidando, contribuyendo a la construcción de los estereotipos de género que se han perpetuado hasta nuestros días. La escuela coeducativa actual pone todo el empeño en la eliminación de tales estereotipos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños. El análisis de las culturas escolares con perspectiva de género se convierte en la estrategia fundamental para erradicar el sexismo del sistema educativo.

No he recuperado ningún babero de cuadritos *vichy*. Seguro que mi madre, que se educó en la escuela nacionalcatólica (Agulló, 1999) los recicló como trapos para limpiar el polvo, en ese afán interminable de dejar la casa impoluta y de ser de una mujer para el hogar.

Referencias bibliográficas

AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen (1999): *La educación de la mujer en el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970)*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón (1999): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.

Cuerpos desnudos

TOMÁS SEGARRA-ARNAU¹



Lámina «Diferenciació Sexual».
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

En 1972 y 1974 la NASA lanzó al espacio las sondas Pioneer 10 y Pioneer 11. La primera de ellas se encuentra hoy a más de 18 mil millones de kilómetros de la Tierra y seguirá alejándose de nuestra casa, a no ser que algún objeto estelar o una civilización extraterrestre se interponga en su camino. Fue Carl Sagan, el mediático astrónomo y divulgador científico, quien propuso montar en las Pioneer unas pequeñas placas de aluminio bañadas en oro. A modo de mensaje en una botella estos pedacitos de metal, meticulosamente diseñados para evitar su deterioro a causa del polvo cósmico, contienen unos pictogramas con información básica dirigida a los alienígenas: el camino hasta nuestro planeta, y qué se iban a encontrar al llegar a él. Entre los grabados destacan los cuerpos desnudos de un hombre y una mujer.

Las placas Pioneer fueron posteriormente mejoradas para ser enviadas como disco de gramófono en las sondas Voyager. Con esto los científicos consiguieron incluir

¹ Universidad Jaume I; tsegarra@uji.es

más información sobre la Tierra. Sin embargo, sorprende que los pictogramas con los cuerpos humanos desaparecieran del grabado. Demasiado blancos y demasiado desnudos. Fueron tantas las críticas que los científicos prefirieron descartarlos. También se señaló que el cuerpo de la mujer carecía de vagina, aunque este hecho no fue relevante para la mayor parte de críticos. Por otro lado, parece que nadie reparó en la distribución espacial de las figuras: el hombre a la izquierda y la mujer a la derecha, tal y como podría observarlos cualquier ser, alienígena o no, con dos ojos en la cara. Es decir, las figuras se dispusieron con el hombre en primer lugar, si tenemos en cuenta cómo se leen los textos en la cultura occidental. Y en cuanto a sus posturas, el hombre aparece con su brazo derecho levantado, símbolo no solo de saludo y de paz, sino también de quien pide la palabra. La mujer, mientras tanto, mantiene una actitud pasiva, con ambos brazos pegados a sus muslos. Hay aquí un claro mensaje dirigido a los extraterrestres: «cuando lleguen ustedes a la Tierra, hablen con quien se parece al que levanta la mano».

A diferencia de Leonardo Da Vinci, quien pensó que con el dibujo anatómico de un hombre bastaba para simbolizar la centralidad de nuestra especie en un nuevo paradigma de pensamiento, Carl Sagan sí tuvo en cuenta a la mujer a la hora de presentarnos ante la inteligencia extraterrestre, aunque fuese en una posición secundaria y desprovista de vagina, única parte visible de su aparato reproductor. No deja de ser significativa esta ausencia, cuando es precisamente la parte del cuerpo encargada de gestar la vida.

La lámina sobre diferenciación sexual editada por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana en la década de 1980, presenta otra disposición de los cuerpos humanos. No solo es que el cuerpo de la mujer y del hombre aparezcan de frente y de perfil sino que, a diferencia de la placas Pioneer, ambas figuras mantienen la misma posición neutra, y es el cuerpo de la mujer el primero que leemos de izquierda a derecha. Hoy en día podríamos criticar que estos cuerpos siguen siendo excesivamente blancos. También podríamos argumentar que son cuerpos decididamente heteronormativos, cuestiones estas que la sociedad y la escuela de finales del siglo xx atendieron vagamente, al igual que la sexualidad, pensándola poco más allá de su función reproductora. La lámina pertenece a una colección de cuatro títulos de las que esta es la primera. Las otras tres corresponden a los genitales femeninos, a sus funciones, y a los genitales masculinos. La información que contiene era prácticamente todo lo que se podía aprender en aquella escuela sobre sexualidad: que una minúscula variación en uno de los 23 pares de cromosomas causaba por sí sola las notables diferencias anatómicas que experimentan las niñas y los niños al crecer, desde la forma de la pelvis, más ancha en las mujeres precisamente para gestar la vida, hasta la distribución de la grasa y del vello corporal. Vello que, por cierto, utilizó el dibujante para ocultar una vez más los órganos sexuales femeninos.

Hoy en día, cuando el discurso sobre la diferenciación sexual se centra tanto o más en lo cultural que en lo biológico, cabría preguntarse qué pictogramas humanos deberíamos enviar al espacio. Y, todavía más, si los extraterrestres llegan algún día a visitarnos, ¿sabrían con quién hay que hablar?

87. JUEGOS DE PACIENCIA 1

Como una señorita

SARA SALES PAREJO¹



Juegos de paciencia 1.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

Delicadeza, dulzura, fragilidad. Conceptos tradicionalmente atribuidos a las mujeres por parte de la sociedad y que se repiten constantemente en situaciones de la vida diaria generación tras generación. Todas recordamos un momento en nuestra vida en la que se nos dice «siéntate como una señorita» o «compórtate como una señorita». En ese momento callamos, obedecemos y observamos como nadie contradice esa orden, ni siquiera tu madre, la que probablemente con mayor frecuencia ha escuchado esa afirmación.

«Siéntate como una señorita» y ¿cómo se sienta una señorita? Piernas juntas y ocupando poco espacio, haciéndose pequeña, minimizándose. Con la espalda recta y hombros apretados. En un segundo plano, observando la vida como un personaje secundario. Parece que la vida es un constante juego de paciencia en el que se ha de

¹ Universidad Jaume I; al395542@uji.es

controlar las ganas de explotar, de gritar, de abrir las piernas, de romper el vestido y las sandalias.

«Siéntate como una señorita». Sutil, inocente, un consejo amable, un comentario sin más, pero un recuerdo para toda la vida, una huella en el subconsciente. Cerrar las piernas, una norma impuesta, una acción casi inconsciente que hacemos todas las mujeres en cualquier situación. Un molde estrecho en el que se nos ha hecho entrar mediante el bombardeo de imágenes y comentarios sobre «cómo debe ser una buena señorita».

Las «señoritas» actuales no callamos, no nos invisibilizamos. Las «señoritas» del siglo XXI elegimos cómo nos sentamos, rompemos el molde en el que se nos ha metido durante siglos. Ahora, las «señoritas» somos las protagonistas de nuestra propia vida.

88. JUEGOS DE PACIENCIA 5

Querer ser o no ser

MARÍA LOZANO ESTIVALIS²



Juegos de paciencia 5. Curso 1933-1934.
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

A principios del siglo pasado una niña quiso ser caballero templario. Después de visitar con su padre una iglesia de esa orden no encontró otra vocación más prometedora. Pero su padre le cortó las alas. ¿Cómo iba a ser una niña caballero y, mucho menos, caballero templario? La niña era María Zambrano y muy pronto experimentó el límite de su género: ser mujer significa no poder ser lo que se quiere ser. En general, la identidad es un juego de continuas renunciaciones. Tampoco los niños podían ser princesas, ni ocupar el lugar reservado al *bello sexo*. Como las niñas, estaban predestinados a las imágenes proyectadas en este juego de paciencia. Ellas de perfil, vestidas de múltiples colores pero inmóviles y con una única ocupación: generar esos «mundos sutiles, ingravidos y gentiles como pompas de jabón» que tanto enamoraban a Antonio Machado. Ellos, de frente, siempre dinámicos aunque un tanto grises.

² Universidad Jaume I; estivali@uji.es

Resulta llamativo que esta pieza se inscriba en la II República que consagró el principio de igualdad entre los sexos y derecho al voto de las mujeres. El avance en derechos políticos, sociales y civiles era incontestable. ¿Está, entonces, fuera de contexto ese imaginario de contrarios que parece proponer este juego? En absoluto, si tenemos en cuenta que la estructura patriarcal siempre se resiste a quebrarse y en aquel momento las tensiones entre el empuje feminista y el lastre de las tradiciones eran enormes. El profesorado comprometido con el principio de igualdad hizo un esfuerzo extraordinario por ganar ese pulso. Arropadas por una legislación educativa que potenciaba el acceso de las mujeres a los estudios y profesiones que antes les era vetados y alentadas por un conocimiento pedagógico que impulsaba la coeducación, estas personas contribuyeron sin duda a destruir barreras de género. La activista María Valero recuerda esta ruptura como el verdadero inicio de la República: «el principio fue ese día que maestros y maestras retiraron el tabique de madera recubierto con pintura de crema y aceite de linaza que separaba los niños de las niñas en las aulas y salimos juntos a la terraza de juegos, por primera vez, y por siempre» (Agulló:56). Pero es mucho más fácil destruir tabiques físicos que muros mentales y las barreras entre lo que se consideraba masculino y femenino continuaron en pie.

El diseño de juegos y juguetes sexuados en virtud de las funciones que en el futuro se les atribuyera a hombres y mujeres, fue —aún lo es— una constante. La imagen de la niña en este juego de paciencia es coherente con dicho principio puesto que las pompas de jabón evocan el mundo de la belleza, de lo mágico y fugaz, todo ello adscrito aquí al destino femenino. En realidad, tal y como se repite en la iconografía barroca holandesa, lo que contiene la simbología de estas esferas cristalinas irisadas y efímeras es la fragilidad del propio ser humano. Como la propia infancia, o como su recuerdo, que seguramente es lo que inspiró a quien creara estos dibujos. Pero en este juego de contrarios, el carácter etéreo y colorido pertenece en exclusiva al mundo de las niñas, un espacio infranqueable para los recios y enérgicos niños.

Pero otra cosa inalterable es la capacidad de las criaturas de desbordar límites imaginarios. Más que a qué jugaban las niñas y niños de principios de siglo xx y con qué, deberíamos saber cómo lo hacían, ¿qué imaginaban mientras utilizaban estos juegos? ¿qué deseaban ser? ¿a qué no querían renunciar por obedecer a un rol de género? Escucharles sería visualizar lo que transitaba por esas fronteras cuadrículadas de la representación, lo que se iba construyendo en los márgenes desde otros lenguajes. Atender, en definitiva, a esa razón poética definida por la propia María Zambrano (1977), que permite ser —o no ser— más allá de nuestras circunstancias, nuestra mente o nuestro cuerpo. La que une razón y entrañas, integra contrarios y asume paradojas, y la que, en definitiva, acaba siendo el sustrato que nutre cualquier lucha por la igualdad.

Referencias bibliográficas

AGULLÓ DÍAZ, M^a Carmen (2012): «El papel de las maestras en la escuela republicana».

En SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Elena (Coord.): *Las Maestras de la República*. Madrid:

FETE-UGT- Fundación Pablo Iglesias y Catarata.

ZAMBRANO, María (1977): *Claros del Bosque*. Barcelona: Seix Barral.

Máquinas de cuello blanco

JUAN ANDRÉS TRAVER-MARTÍ¹



Máquina de escribir «Olivetti Lexicon 80».
Museo Pedagógico de Castellón. Universidad Jaume I.

Según la ficha técnica del Museo de Informática del Gobierno de España, «La Olivetti Lexicon 80 fue diseñada por Marcello Nizzoli, responsable también de la Lettera 22. Comenzó a fabricarse en 1948 y supuso un hito en el diseño de máquinas de escribir por adoptar soluciones revolucionarias que integraron la innovación tecnológica y la excelencia formal. Una de esas mejoras fue en el proceso de fundición de la cubierta, que consiguió dotarla de un aspecto sólido con sus dos piezas brillantemente integradas. La Lexicon 80 se convirtió en la máquina de escribir más vendida de la historia»².

¹ Universidad Jaume I; jtraver@uji.es

² Cfr. <https://ceres.mcu.es/pages/ResultSearch?txtSimpleSearch=Olivetti%20Lexicon%2080&simpleSearch=0&hipertextSearch=1&search=simpleSelection&MuseumsSearch=&MuseumsRolSearch=9&listaMuseos=null>

La máquina de escribir supuso una revolución en el imaginario laboral femenino de finales del siglo XIX y primera mitad del XX. Rápidamente se convirtió en un dispositivo imprescindible para entender la forma de vivir de la sociedad moderna. La mecanización de la escritura agilizó su proceso dando a los textos un carácter más impersonal y oficial, frente al carácter más personal y reposado de la escritura manual. Incluso algunas personas encontraron en el repicar mecánico del sonido rítmico de sus teclas la atmósfera propicia para la creación literaria o poética. Todo ello introdujo cambios radicales en muchos aspectos de la vida laboral y cultural de las ciudades. Muchos trabajos asociados a las labores administrativas de las empresas o de la administración, así como al periodismo, la literatura o el cine sucumbieron al atractivo que aportaba este artefacto como expresión de la modernidad de una época de grandes progresos.

En 1873 E. Remington and Sons (Ilion, Nueva York), fabricó el primer modelo industrial de una máquina de escribir producida por los inventores estadounidenses Sholes y Glidden, que tenía casi todas las características esenciales de la máquina moderna. Pero las primeras máquinas de escribir Remington sólo escribían en letras mayúsculas. No sería hasta 1878 cuando introdujeron la gran innovación que permitió realizar la escritura mecánica en mayúsculas y minúsculas, dando un gran paso hacia el éxito comercial y su rápida expansión a la mayoría de las oficinas. Tal y como señala Hernández (2023), aparecía así un nuevo concepto para denominar a la habilidad de escribir a máquina rápido y bien, la mecanografía. La máquina de escribir y su habilidad técnica junto a la taquigrafía supusieron dos de los grandes cambios que permitieron, como señala Do Nascimento (2012: 79), «[...]la inserción de la mujer en el mercado laboral, generando las llamadas «trabajadoras del cuello blanco». Por primera vez, las mujeres dejaron los puestos de trabajos en las fábricas, escuelas y labores domésticas, para dedicarse a una ocupación que les exigía un nivel intelectual más elevado».

Pero como señala Hernández (2023), no a todo el mundo le gustaba esta nueva situación, bien por preocupaciones pragmáticas ligadas a las posibles distracciones que la presencia femenina podría acarrear al trabajo de los hombres en las oficinas, bien por preocupaciones asociadas a los posibles riesgos morales que la incorporación de las mujeres a este espacio laboral pudiera acarrear. Frente a ello era necesario generar un nuevo relato que venciera estas resistencias. Tal y como apunta Do Nascimento (2012: 80), «Para evitar que los hombres pusiesen en duda la capacidad de la mujer en manejar el dispositivo, se construyó la idea de que ella (la mujer) era perfecta para operar la máquina de escribir, porque servía de aprendizaje para el uso de la máquina de coser. La asociación YMCA, institución norteamericana que lucha por los derechos de las mujeres, defendieron que la máquina de escribir formaba parte de los instrumentos convencionalmente femeninos, facilitando con ello, que los hom-

bres aceptasen la incorporación de la mujer, como mecanógrafa, en el mundo de los negocios» (Do Nascimento, 2012, 80). A lo que Graciela Queirolo (2020), pregunta ¿Tienen género los objetos?

La máquina de escribir, según esta autora, es uno de esos objetos que nos permite apreciar fácilmente como los planteamientos de género los atraviesan de manera radical. «Con frecuencia, se la presenta como un artefacto que, cuando lo opera un cuerpo masculino, se vincula inmediatamente a la creación literaria. En cambio, cuando lo opera un cuerpo femenino, se asocia al trabajo administrativo» (Queirolo, 2020: 113). Trabajo administrativo que, como señala esta autora, también se vio atravesado por un planteamiento androcentrista y sexista. «La división técnica en el sector burocrático fue también jerárquica y las mujeres ocuparon predominantemente puestos bajo la supervisión de un varón» (Queirolo, 2020: 117). La inequidad, como podemos apreciar, caracterizó las relaciones de género de los trabajos asociados a estas máquinas de cuello blanco.

Referencias bibliográficas

- DO NASCIMENTO, André Ricardo (2012): «Taquiografías. La máquina de escribir en el cambio del imaginario laboral femenino y como expresión sonora de la memoria colectiva». *Arte y políticas de identidad*, 7, 77-92.
- QUEIROLO, Graciela (2020): «La máquina de escribir, las relaciones de género y el trabajo administrativo (Buenos Aires, primera mitad del siglo XX)». *H-industri@*, 27, 113-124.
- HERNÁNDEZ, Bertha (2023): «Ticlí-Ticlá: Historias de la máquina de escribir». *Crónica*, 26/11/2023. En línea: <https://www.cronica.com.mx/nacional/ticli-ticla-historias-maquina-escribir.html>

Física de la vida cotidiana: bomba hidráulica

M^a ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ¹



Bomba mixta (aspirante-impelente). IES Ibáñez Martín (Lorca).
Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

Entre los instrumentos científicos con que contaba el Instituto que hubo en Lorca entre 1864 y 1883 figuraba la bomba hidráulica de la fotografía. Cuando llevamos a cabo su restauración y puesta en funcionamiento, invitamos al resto del profesorado a que acudieran a verlo. Nos encontramos con que se repetía un hecho, en mayor medida en el profesorado más veterano: al hacer funcionar la bomba y provocar la salida del líquido por el surtidor, empezaban a aflorar recuerdos de su infancia, cuando iban a la tienda de ultramarinos a comprar aceite o vino, el tendero movía la palanca y el recipiente se llenaba como por arte de magia. Ese recuerdo nos sirvió para diseñar una actividad con el alumnado que se enmarcó dentro de lo que entonces se llamaba Ciencia, Tecnología y Sociedad y en la que tratábamos de poner de manifiesto como la ciencia forma parte de la vida cotidiana aportando soluciones a problemas existentes en la sociedad en cada momento.

¹ Universidad de Murcia; mangdelgado@gmail.com

Este aparato fue adquirido por el Instituto lorquino en el curso 1866-67, según consta en la Memoria correspondiente a ese año. Por aquel entonces las mujeres no tenían acceso a estudios científicos de ningún tipo, ni por supuesto podían acudir a los institutos. Las Ciencias Físico-Naturales no formaban parte del currículum escolar de las niñas y tampoco de los estudios de maestra. Eso no significa que las mujeres no tuvieran conocimientos prácticos de ciencias, las tareas del hogar conllevan un sinfín de procedimientos relacionados con la física y la química. No solo de presión en fluidos y los efectos que ocasiona su variación —lo que evidencia la bomba hidráulica—, también de mecánica, óptica, calorimetría... Podríamos decir que en la vida cotidiana de las mujeres siempre han estado presentes las Ciencias Físico-Naturales.

Precisamente ese aspecto de relación con la cotidianeidad es lo que propició que las ciencias comenzaran a formar parte de programas de estudios para mujeres. Eso sucedió por primera vez en nuestro país en la *Escuela de Institutrices* de Madrid, creación de la *Asociación para la enseñanza de la mujer*, donde el profesor de la Universidad Central Gumersindo Vicuña impartió durante el curso 1872-73 unas lecciones de Física que recogió en el texto *Elementos de Física al alcance de todo el mundo*. El profesor Vicuña explicaba en el prólogo que su intención era la de presentar los principios fundamentales de la Física y sus aplicaciones más notables a los usos de la vida, las artes y la industria. Añadía además que deseaba ilustrar a las personas adultas de ambos sexos que no podían considerarse cultas si no estaban al menos iniciadas en el conocimiento de las ciencias.

En lo que respecta a los estudios oficiales para mujeres, las ciencias no formaron parte de los programas hasta finales del siglo XIX en el caso de las maestras, y principios del XX en la escuela primaria para niñas. Y siempre con ese aspecto doméstico, de relación con la vida cotidiana en contraposición a la ciencia que se postulaba para los varones, abstracta, elevada, difícil de razonar y de entender. En este contexto tiene mucho sentido la idea que expresó Margarita Comas en su obra *La coeducación de los sexos* (1931) acerca de que había que integrar aspectos de las escuelas femeninas y de las masculinas para conseguir una escuela verdaderamente educadora.

Resulta paradójico que en la actualidad la enseñanza científica tienda a hacer hincapié en su relación con la vida y el entorno de alumnos y alumnas. En este sentido destacan las obras de Rosa Sensat *Les ciències en la vida de la llar* (1923) y *Cómo se enseña la Economía doméstica* (1927), en las que continuamente se pone de manifiesto la interrelación entre fenómenos físicos y vida cotidiana. Estas obras, que en su día iban dirigidas a mujeres, contienen multitud de ideas que hoy en día podrían ser aprovechadas en las aulas.

Recuerdos de niñez: los Cuadernos Rubio de aritmética

JOSEFA DÓLERA ALMAIDA¹



Cuadernos Rubio de aritmética.

Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

El origen de los cuadernos Rubio de aritmética se remonta al año 1959, cuando el empleado de banca, Ramón Rubio (1924-2001), decidió abrir en Valencia —lugar en el que se ubicaba la sucursal en la que trabajaba— su propia academia. La Academia Rubio estaba dirigida, principalmente, a preparar a aquellos que deseaban adquirir un puesto de contable en una entidad financiera o en una empresa privada, y llegó a contar con más de 3.500 alumnos. Ramón Rubio, quien descubrió en la enseñanza su verdadera vocación, se propuso reforzar los conocimientos de aritmética y contabilidad que tenían sus alumnos, con el objetivo de que sus estudiantes lograran superar las pruebas de oposición. Rápidamente se percató del tiempo que se desaprovechaba en copiar en la pizarra, clase tras clase, los numerosos ejercicios que proponía a sus alumnos. Y con la intención de subsanarlo, ideó una colección de fichas en la que ya aparecían impresas las actividades que se iban a trabajar durante la clase. Estas fichas,

¹ Universidad de Murcia; j.doleraalmaida@um.es

organizadas en forma de cuaderno, dieron lugar a la colección de cuadernos Rubio de aritmética.

Los contenidos que se recopilaban en estos cuadernos se correspondían con los que se impartían en los colegios de enseñanza primaria: aprendizaje de los algoritmos de las cuatro operaciones aritméticas elementales (suma, resta, multiplicación y división) y resolución de problemas. Por lo que no es de extrañar, que su autor los ofertara a estos centros educativos como un complemento del trabajo escolar. Entre las páginas de estos cuadernos o en su portada, dependiendo del año de edición, Ramón Rubio solía incluir ilustraciones relacionadas con cálculos o problemas aritméticos. En ocasiones su función era la de representar algún dato, mientras que en otras proporcionaba una situación que daba sentido a la operación aritmética que el estudiante estaba trabajando. En sus inicios, la producción de los cuadernos fue en gran parte artesanal, Ramón Rubio se ocupaba de inventar las frases y de dibujar los ejercicios.

Estos cuadernos se podían adquirir fácilmente en las papelerías y los comercios de barrio, por lo que pronto se convirtieron en un elemento habitual en aquellas casas en las que había niños y niñas que cursaban la enseñanza primaria. Era usual que las familias, y sobre todo las madres, acudieran a estos establecimientos para adquirir los ejemplares que abordaban las operaciones aritméticas que sus hijos habían estudiado durante el curso. Los cuadernos Rubio de aritmética son el reflejo de una sociedad en la que el cuidado y la educación de los hijos, sobre todo en los periodos estivales, solía recaer en las mujeres.

Durante el verano, la realización de tareas de refuerzo por parte de los escolares era una práctica generalizada en los hogares. Aún recuerdo con cariño esas calurosas mañanas de verano, en las que mi madre y yo nos sentábamos juntas en la mesa del comedor. Y mientras yo iba resolviendo los ejercicios del cuaderno Rubio de aritmética, ella realizaba labores de costura y resolvía con paciencia todas mis dudas. Tras la corrección de las actividades, venía un quehacer mucho más lúdico, elegir con esmero los colores adecuados para dibujar todos los pequeños detalles que componían las ilustraciones que aparecían en las páginas realizadas.

Los cuadernos Rubio de aritmética son la muestra de una práctica escolar exitosa que ha perdurado a lo largo del tiempo y que se ha mantenido, en cierta forma, independiente de las leyes educativas o de los planes de estudio que han regido la enseñanza primaria en cada momento. Es curioso observar, cómo los cuadernos Rubio han calado en numerosas generaciones y cómo, hoy día, siguen evocando recuerdos entrañables de la niñez.

Referencias bibliográficas

- CARRILLO GALLEGO, Dolores; CASTEJÓN MOCHÓN, José Francisco y OLIVARES CARRILLO, Pilar (2020): «Problemas de sumar y restar en los cuadernos Rubio (España)». *Historia de la Educación*, 39, 111-136.
- CARRILLO GALLEGO, Dolores; OLIVARES CARRILLO, Pilar y CASTEJÓN MOCHÓN, José Francisco (2021): «Calcular con los cuadernos Rubio. Características y evolución desde 1959». *Ensino em Revista*, 8, 1-26.
- CARRILLO GALLEGO, Dolores; DÓLERA ALMAIDA, Josefa y OLIVARES CARRILLO, Pilar (2022): «La adaptación de los cuadernos Rubio de aritmética a la Ley General de Educación (1970) española». *Revista de História da Educação Matemática. HISTEMAT*, 8, 1-17.

Disco «EYA» para el trazado de polígonos regulares

ENCARNA SÁNCHEZ JIMÉNEZ¹



*Disco «EYA» para el trazado de polígonos regulares y sus aplicaciones en la Escuela Primaria.
Centro de Estudios para la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.*

José María Eyaralar (1890-1944) fue un profesor normalista de matemáticas que no se conformaba con transformar objetos cotidianos en dispositivos didácticos, sino que se convirtió en creador de recursos únicos que reflejan su genio innovador. Defendía con entusiasmo el valor de sus materiales, algunos elaborados con sus alumnos y otros manufacturados y difundidos bajo su dirección, evocando los principios pedagógicos de la escuela activa. Tejía así un puente entre la práctica educativa y la creatividad, dejando una huella imborrable en cada mente joven que tuvo el privilegio de cruzarse con su obra.

No faltará quien piense que tales cosas son puerilidades, [...] Nosotros, por el contrario, pensamos en lo ventajoso que es que el niño encuentre por sí mismo aquella relación, manipulando, [...] Nunca asociaremos bastante las sensaciones, ni acudi-

¹ Universidad de Murcia; esanchez@um.es

remos demasiado a la acción; y pensamos con Pestalozzi que «en Educación no hay pequeñeces» (Eyaralar, 1926: 211-212).

Para sus clases de geometría y como parte de su «Material EYA» (recursos para el cálculo de áreas y volúmenes), Eyaralar creó el «Disco EYA». Se trataba de un círculo con dos caras, la primera de las cuales presenta una circunferencia dividida en 16 partes iguales mediante trazos largos, medianos y cortos, mientras que la otra cara, como se aprecia en la imagen, se divide en 6 partes iguales con trazos largos y cortos, y en 10 partes iguales con puntos gruesos. Un orificio en el centro permite marcarlo con la punta del lápiz. Este disco permitía dividir la circunferencia en partes iguales y dibujar polígonos regulares. Estaba hecho de cartulina, con marcas diferentes en cada cara y un agujero que servía para señalar el centro. Lo comercializó la casa Salvatella, de Barcelona, con cuyo provector dueño pude llegar a hablar, y recordaba haber vendido muchos ejemplares, no solo de la versión de 5 cm para alumnos, que vendía por separado en un sobre a 5 céntimos de peseta, sino también de la versión para profesores, de 25 cm y hecha de cartón duro, que se acompañaba de un librito de 15 páginas con explicaciones detalladas de su uso (Eyaralar, 193?).

Los alumnos utilizaban este disco para dibujar figuras y composiciones geométricas, que luego rellenaban de colores vivos. Y es que las posibilidades de este material eran muy variadas: desarrollar el gusto estético, permitir la invención de nuevos dibujos y la obtención de nuevas relaciones, facilitar el trabajo colectivo y conectar la Aritmética con la Geometría (objetivos que evocan los principios de la Escuela Nueva). Por ejemplo, para la representación gráfica de los números fraccionarios, proponía dividir el círculo en sectores iguales y colorearlos con colores vivos, aprovechando para enseñar al niño la diferencia entre círculo y circunferencia o entre sector y ángulo.

Es importante recordar que el plan de estudios del magisterio primario en aquellos tiempos incluía, para las maestras, asignaturas como bordados y labores. Entre las actividades que se podían realizar con el disco «EYA», que desarrollaban el gusto estético y la invención, se incluye la creación de polígonos estrellados, estrellas, figuras de aplicación (como un triángulo dividido en tres partes trazando líneas desde el centro a los vértices o desde el centro perpendiculares a los lados) o rosáceas. Después de todo, dividir un círculo en partes iguales era esencial para diseñar flores y otros motivos decorativos, que primero se dibujaban en papel de seda y luego se transferían con calco a la tela definitiva para bordar.

Aunque en muy pocas ocasiones pude ver a mi madre bordar, debido a que las vicisitudes de la vida le robaron esas tardes serenas que antaño compartía con sus hermanas, tengo una imagen grabada en la memoria. Mi madre, sentada con un bastidor sobre el regazo, usaba un disco parecido al disco «EYA» para diseñar los motivos que me había de bordar en un delantal de costura infantil. A su lado, mi hermana y yo colocábamos los hilos de colores formando estrellas, círculos y pentágonos, como

si los diseños geométricos que entretejía mi madre fluyeran y se extendieran por el suelo a sus pies.

Este material creado para la geometría es para mí hoy un puente hacia mi infancia; evoca recuerdos que se entrelazan como los hilos en el bastidor, creando un tapiz de nostalgia y cariño que revive la esencia de esos momentos compartidos.

Referencias bibliográficas

EYARALAR ALMAZÁN, José María (1926): «El aparato «Arquímedes». Para la obtención de las áreas y los volúmenes de los cuerpos redondos» *Revista de Escuelas Normales*, 36, 210–212.

EYARALAR ALMAZÁN, José María (193?): *Disco 'EYA' para el trazado de polígonos regulares y sus aplicaciones en la Escuela Primaria*. Barcelona: Salvatella.

93. DISCOS DE EDUCACIÓN FEMENINA

«Formación femenina», franquismo y alfabetización
(1963-1968)

PEDRO L. MORENO MARTÍNEZ¹



Discos de «Formación femenina» para las clases de alfabetización de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.
Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

La estrategia principal impulsada por la política educativa del régimen franquista en materia de educación de personas adultas para dar respuesta a las altas tasas de analfabetismo neto en los censos de población, que en 1950 ascendía al 14,2 % y en 1960 al 11,2 %, fueron las campañas de alfabetización emprendidas en las décadas de los cincuenta y los sesenta. Una realidad que afectaba de forma desigual a hombres y mujeres dado que, en 1950, de los 3.283.375 analfabetos adultos inscritos, 2.208.495 eran mujeres y en 1960, de los 2.792.738 analfabetos adultos censados, 1.919.017 eran mujeres (Viñao y Moreno, 1994: 922-926). La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, desarrollada desde 1963 a 1968, fue la iniciativa más destacada. Entre sus objetivos prioritarios estaban la alfabetización básica de

¹ Universidad de Murcia; plmoreno@um.es

los adultos varones entre los 15 y los 60 años y las adultas de los 15 a los 50 años. La campaña contó con el mayor despliegue de recursos empleados en nuestro país para una iniciativa de esta índole. Uno de los materiales gestados para ser utilizados en las clases de alfabetización fue una serie de lecciones especiales grabadas en discos.

Los discos fueron editados por la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional, según el depósito legal, en 1965. La colección estaba formada por un total de 53 discos agrupados en dos volúmenes, o estuches, como el que puede verse en la imagen. Se trataba de discos de vinilo de formato pequeño, de 7 pulgadas a 45 rpm. El primer volumen constaba de 29 discos, de los que once eran de «Religión», seis de la «Idea de España», seis de «Formación política» y los seis restantes de «Formación humana». El segundo volumen contaba con 24 discos, de los que los seis primeros estaban dedicados a «Formación social», seis a «Formación femenina» y los últimos doce a «Cálculo».

Cada uno de los seis discos de «Formación femenina» de la imagen contenían, en sus dos caras, una lección, de «Nociones de puericultura», «Idea de Hogar perfecto», «Limpieza del Hogar», «Contribución de la mujer a la mejor economía del Hogar», «Nociones de alimentación» y «Las labores femeninas de aguja». Unos contenidos similares a los propuestos por Pilar Primo de Rivera para la asignatura de enseñanza primaria para niñas de «Enseñanzas del hogar» dos décadas atrás, en 1946, que respondían a lo que parecía seguir siendo el destino natural de la mujer, el trabajo doméstico y la maternidad (Agulló, 1990: 20).

El modelo de género propugnado en los discos destinados a las clases de alfabetización tendió a infundir en las destinatarias el imaginario de feminidad propio del franquismo. En la primera lección dedicada a nociones de puericultura se ensalzaba la maternidad como la principal obligación de las mujeres destacando que «una de las más altas y nobles misiones que le han sido encomendadas a la mujer es la de llegar a ser madre». Otro de los cometidos sociales asignados a la mujer por el arquetipo femenino franquista fue el de servir a los demás a costa de su autonomía y cercenar un proyecto de vida propio. Sobre ella recaía «la obligación» de lograr el ideal del «Hogar perfecto», objeto de la segunda lección, un entorno «atractivo y acogedor por la limpieza y el orden, el amor, el buen ejemplo, etc.». Una meta que, para conseguirla, debía cuidar de «su aseo personal y aspecto exterior estando siempre arreglada y sonriente a fin de hacer más agradable la vida a los suyos». La lección sonora reseñaba las «virtudes que ha de tener el ama de casa para poder realizar bien su misión», tales como «espíritu de sacrificio», «olvido de sí misma para pensar solo en los demás», «comprensión», «ejemplaridad», «alegría» u «orden», así como su preparación en «las ciencias domésticas». Sobre ella también recaería, como detallaría la tercera lección, el deber de «tener limpia la casa». Si bien la imagen de la mujer en la década de los sesenta comenzaba a presentarla fuera del hogar (Otero,

2017, p. 560), la división del trabajo productivo y reproductivo mantenía su vigencia en los mensajes socializadores de las grabaciones, descartando el trabajo de la mujer fuera del hogar, manteniendo que «la mejor ayuda que la mujer casada puede prestar al nivel económico de la familia es el cumplimiento de su misión». El modelo franquista de mujer también vincularía sus cometidos, como se propagaría en las dos últimas lecciones, en las funciones asociadas a la alimentación de «los suyos» y «las labores de aguja». A pesar de los aires de modernización que el desarrollismo de los años sesenta comenzaba a traer consigo, las campañas de alfabetización coetáneas siguieron promoviendo un prototipo de mujer relegado a un segundo plano, confinada en la domesticidad del hogar.

Referencias bibliográficas

- AGULLÓ DÍAZ, Carmen (1990): «Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar: (la educación de la mujer en los años 40)». En *Mujer y educación en España, 1868-1975*. Santiago de Compostela: SEDHE, pp. 17-26.
- OTERO GONZÁLEZ, Uxía (2017): «La mujer en el primer franquismo: la construcción de un modelo de género». En GONZÁLEZ MADRID, Damián A. , ORTIZ HERAS, Manuel y PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (Eds.): *La Historia lost in translation? Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Cuenca: ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 551-564.
- VIÑAO, Antonio y MORENO, Pedro L. (1994): «Escolarización y alfabetización». En DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.): *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM-Morata, pp. 916-927.

El legado transformador de Friederich Froebel

M^a JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ-FUNES¹



Dones de Froebel 2 y 3.
Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

La evolución de la educación infantil a lo largo de la historia ha sido moldeada por diversas figuras clave, entre las cuales destaca Friederich Froebel. Sus enseñanzas y métodos han sido fundamentales en la configuración del sistema educativo actual, especialmente en lo que respecta a la educación de las mujeres y su papel crucial como educadoras en la sociedad. La pieza que presentamos forma parte de su legado y muestra cómo su visión ha influido en la educación y empoderamiento de las mujeres.

Froebel es conocido por haber desarrollado una serie de materiales educativos llamados «dones» o «regalos». Estos materiales fueron diseñados para introducir a los niños en conceptos básicos de matemáticas, geometría y moralidad de forma lúdica. Los primeros dones, destinados a niños desde los cuatro años, incluían objetos simples como esferas, cilindros y cubos de madera que permitían a los niños explorar las propiedades de los cuerpos sólidos, como la forma, el tamaño y el peso.

¹ Universidad de Murcia; mjosemrf@um.es

Por ejemplo, el primer don consistía en una bola que, junto con canciones y juegos, ayudaba a los niños a comprender conceptos básicos de número y operaciones matemáticas. Este enfoque práctico y visual facilitaba el aprendizaje y hacía que los niños se interesaran por el mundo que los rodeaba de manera natural y divertida.

Los dones evolucionaron y se diversificaron, incluyendo elementos más complejos y estructurados. El segundo don, que podemos ver en la fotografía, presentaba una esfera, un cilindro y un cubo de madera, permitiendo a los niños comparar y contrastar formas y materiales. La introducción de taladros y varitas en estos objetos no solo ayudaba en la comprensión de las formas geométricas, sino que también fomentaba la destreza manual y la creatividad.

A medida que los niños crecían, los dones se volvían más complejos. El tercer don, también en la imagen, era un cubo dividido en ocho cubos más pequeños, lo que permitía a los niños descomponer y reconstruir estructuras, estimulando su imaginación y capacidad de resolución de problemas. Estos dones no solo desarrollaban habilidades cognitivas, sino que también promovían valores morales al enseñar a los niños la importancia de la creación y el cuidado en lugar de la destrucción.

Froebel no solo se preocupó por la educación de los niños, sino también por la formación de las mujeres como educadoras. En su obra «Mutter und Koselieder» (Canciones infantiles para las madres), Froebel subrayaba la importancia de educar a las madres para que pudieran guiar el desarrollo de sus hijos de manera efectiva. Para él, el instinto natural de una madre era imprescindible, pero necesitaba ser complementado con una formación científica adecuada de cara a la educación de los más pequeños.

La fundación del Kindergarten en Alemania fue un hito en la educación femenina. Las mujeres comenzaron a ver su papel de madres y educadoras como una vocación que requería preparación y conocimiento científico, similar a las profesiones dominadas por hombres. Esta visión no solo elevaba el estatus de las mujeres dentro del hogar, sino que también les otorgaba un papel central en la educación y el progreso social.

La doctrina de la maternidad espiritual promovida por Froebel y sus seguidores proponía un rol complementario pero igualitario para las mujeres en la sociedad. Este concepto sugería que el progreso social y la libertad dependían en gran medida de la educación impartida por las mujeres en sus hogares. Esta idea fue bien recibida por las mujeres de clase media, quienes encontraron en ella una manera de contribuir al progreso social y político sin tener que abandonar sus roles tradicionales.

El movimiento de los jardines de infancia, liderado por figuras como la baronesa Marenholtz y Henriette Schrader, canalizó las energías de las mujeres hacia la educación infantil y la reforma social. Estas mujeres veían en la educación una herramienta para resolver los conflictos de clase y promover una sociedad más justa y equitativa.

El impacto de las enseñanzas de Froebel sigue siendo evidente hoy en día. Su enfoque en la educación temprana y el papel crucial de las mujeres como educadoras ha dejado una huella indeleble en el sistema educativo moderno. Las maestras de educación infantil, formadas en pedagogía y habilidades prácticas, continúan desempeñando un importante papel no solo en la educación de los niños, sino también en el apoyo y guía a las familias.

El legado de Friederich Froebel nos recuerda la importancia de una educación integral que involucre a las madres y a las mujeres como pilares fundamentales en la formación de las futuras generaciones. La educación, vista a través de los ojos de Froebel, es una fuerza poderosa para el cambio social y el progreso, una misión que sigue siendo tan relevante hoy como lo fue en su tiempo.

Referencias bibliográficas

- TAYLOR ALLEN, Anne (1982): «Spiritual motherhood: German feminists and the kindergarten movement, 1848–1911». *History of Education Quarterly*, 22(3), 319-339.
- AILWOOD, Jo (2007): «Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165.
- FRÖBEL, Friederich Wilhelm August (1883): *Friedrich Fröbel's pädagogische Schriften: Mutter- und Kose-Lieder: Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitlebens; ein Familienbuch* (Vol. 3). Pichler.

Tardes de labores

AMALIA AYALA DE LA PEÑA Y DOLORES CARRILLO GALLEGO¹



Labores.

Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME).
Universidad de Murcia.

La labor de la maestra en formación, D^a. Josefina Alarcón, muestra la tarea a entregar en la asignatura «Labores» de la Escuela de Magisterio de Murcia (años sesenta del siglo xx).

Tardes de labores, horas de trabajo, tardes hacendosas entregadas a tareas útiles al hogar, que representan, por encima de otras consideraciones, las diferencias mantenidas en el tiempo entre la formación del magisterio masculino y femenino. Entretejida también la continuidad en el vínculo entre escolarización e industrialización, en las primeras ocupaciones fuera del hogar, las propias de la industria textil emergente del inicio de los sistemas educativos nacionales. Pero las labores en la formación para el ejercicio docente, anticipándose en el tiempo a otros tímidos y paulatinos accesos de las mujeres al entorno profesional, mantuvo décadas de diferencias en legislación y

¹ Universidad de Murcia; amayala@um.es | carrillo@um.es

normativas. Regulaciones, proyectos reformistas, planes de estudio que, en ese breve periodo de colaboración entre García Alix y Romanones, encuentran en el Decreto de 17 de agosto de 1901, una propuesta común de formación del magisterio para hombres y mujeres. Pero, ni la Ley Moyano de 1857 y su artículo 114 que prepara a la mujer para su misión en el hogar, ni la Escuela Normal de Maestras de 1858, ni las reservas con la formación docente femenina de don Pedro de Alcántara García, a pesar de su decisiva implicación en la formación del magisterio femenino, ni las reformas de Albareda de 1882, ni las Labores y Enseñanzas del Hogar de los Planes de Estudio de 1914, ni los Trabajos Manuales o Labores durante la República de 1931, ni las Labores y Economía para las chicas de los planes de los años cuarenta, ni las Enseñanzas del Hogar del Plan de Estudios de Magisterio de 1950 (Araque, 2015; Scanlon, 1987) renuncian a esa diferencia formativa. Fue el precio del acceso femenino a los ejercicios profesionales que rebasaban los límites del hogar.

Y son esas diferencias en los planes de estudio, en lo que se considera esencial para la formación del magisterio, en función de si es femenino o masculino, lo que lleva a muchas generaciones de maestras, en nuestro país y en otros muchos países todavía a día de hoy, a renunciar, como contrapartida, a los principios de geometría, al dibujo lineal, a nociones de física o de historia natural, ... y a incorporar las tardes de labores, de silencios compartidos mientras concentrada cuidas la limpieza del paño entre tus manos, de colocar y recolocar el bastidor buscando la inclinación y la orientación que mejor vaya a la aguja, al hilo y a su recorrido y al contorno del dibujo, de llevar la cuenta de los puntos y de escoger con acierto la gama de colores, de cómplices risas ante el rigor más o menos exagerado de las maestras de Labores, de carcajadas, guiños y ejercicio de la comprensión, la ayuda y la paciencia ante capacidades diversas para la labor manual... Ajuares entre manos femeninas, adornando el intercambio social instituido de funciones, la renuncia que entregan de sus tiempos, cuidadosos tiempos de cuidado, de los hijos, de la familia, del hogar, de los paños. Tiempos demorados, en los que la lentitud de la tarea, la concentración aparejada a la misma y la obra que las manos consiguen deja también tiempo a tejer sueños y expectativas, a hilvanar visiones conscientes y sosegadas de la oportunidad de un medio de vida más allá de los muros de casa.

El reposo de la formación de la mañana, en las tardes de labores. Tiempo para pensar, también, el uso diferencial de los tiempos de cuidado. Y los retos, como el punto de cruz, en nuestras hacendosas manos.

Referencias bibliográficas

- ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2015): «La formación de las maestras durante la Primera Etapa del Franquismo». *Tendencias Pedagógicas*, 14, 117–128.
- SCANLON, Geraldine M. (1987). «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República». *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 6, 193-208.

96. YOYO

El yoyo y yo

GLORIA GONZÁLEZ CAMPOS¹



Yoyo.

Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE).

Yo tenía ocho años cuando el yoyo llegó por primera vez a mis manos que, buscando a mi hermano en su habitación y al ver que no estaba, se lo sustraje.

Llevaba tiempo observando a chicos «bailar» este juguete, ya que predominantemente, estos tomaron la iniciativa del yoyo, mientras las chicas, jugábamos a los cromos, etc., al menos, en mi entorno. Pero descubrí que este juguete era una oportunidad para participar en actividades físicas de destrezas, desmarcándome de la consideración implícita de competencia masculina.

Recuerdo que este objeto capturó mi imaginación, ya que, consistiendo en un disco redondo, en mi caso, de plástico, con una fina cuerda enrollada sobre un eje central, tenía que hacerlo descender girando con un movimiento habilidoso de mano, para hacerlo regresar hasta arriba con otro movimiento rápido y rítmico de muñeca.

¹ Universidad de Sevilla; gloriagc@us.es

La sincronización de estos movimientos para mantener el yoyo subiendo y bajando permitía poner en práctica trucos que desarrollaban nuestra creatividad. Por una parte, intentábamos diferentes gestos básicos y avanzados para descubrir nuevas maneras de bailarlo, y por otra, inventábamos nombres a los resultados que obteníamos tras esas probaturas.

En la mayoría de los casos, no competíamos unos/as contra otros/as, sino que nos reuníamos en «la placita» del barrio para mostrar públicamente nuestras habilidades, exponiéndonos ante la «pandilla» e intentando obtener el reconocimiento social que todo ser humano demanda, ya desde la infancia.

La creatividad y las habilidades motrices desarrolladas a través del yoyo eran tan extraordinarias que creamos un repertorio o «*catálogo de maniobras con yoyo*». Este contaba con trucos básicos como:

«El dormilón», consistente en lanzar el yoyo de manera que girase libremente al final de la cuerda, en lugar de que regresara automáticamente a tu mano, girando como un dormilón.

«El eléctrico», donde se lanzaba el yoyo recto hacia delante y cuando llegase al final de la cuerda, se levantaba la mano ligeramente para que volviera a tu mano mediante pequeños saltos.

«El perrito», cuyo lanzamiento era hacia abajo y justo antes de que tocase el suelo, se levantaba la mano rápidamente, para que el yoyo rebotara y volviera hacia arriba como un perro saltando.

Pero nuestro catálogo, además de los trucos básicos expuestos, registraba movimientos avanzados que solo unos/as pocos/as eran capaces de ejecutar como «la torre», «la cascada» o el «búmeran», los cuales, además de habilidades motrices finas y coordinación óculo manual, desarrollaban, en una infancia criada en actividades y juegos callejeros, la virtud de la paciencia, dedicando intensamente nuestro tiempo en una práctica reiterada con la finalidad de dominarlos.

Así pues, «el yoyo y yo», tuvimos suerte de encontrarnos, pues para él, le proporcioné uso y utilidad, y para mí fue un juguete suministrador de grandes beneficios a nivel personal, ya que trascendió las barreras de género, desarrolló mis destrezas motrices y cognitivas, mejoró mi focalización atencional y mi concentración, desplegó mi creatividad, fomentó mi paciencia y perseverancia, impulsó mi autoconfianza y me abrió puertas en el proceso de socialización, compartiendo experiencias gratificantes cargadas de diversión. Algo o alguien da más que el yoyo...

De otra manera. Cuadernos de alfabetización de mujeres adultas

ANA SEBASTIÁN VICENTE¹



Cremades, M. Ángeles y otros (1992): *De otra manera, Cuadernos de educación de adultas*. Madrid: MEC.
Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

Cuadernos de alfabetización para mujeres publicados en 1992 por el MEC y el Instituto de la Mujer para la alfabetización de las mujeres dentro del plan PEPA (Plan de Educación Permanente de Adultas de 1990-1995). Consta de 5 carpetas. Los tres primeros tomos son de alfabetización, los otros dos son de ampliación de conocimientos.

Con la publicación en 1986 del llamado libro blanco de la educación de personas adultas: *La educación de adultos, un libro abierto*, cambió en España la concepción de ésta, pasando de entenderla como puramente remedial y escolar a concebirla de una forma más integral y social. Coincidiendo con el nuevo enfoque de la educación de personas adultas que en esos años comenzaba a implantarse en nuestro país, a mediados de los 80 empezaron a publicarse otra vez bastantes libros y cuadernos para la

¹ Universidad de Murcia; anasebas@um.es

alfabetización de personas adultas, sabiendo que no suelen ser muchos los productos editoriales dedicados a estas enseñanzas, ya que es una oferta educativa minoritaria comparada con otras, y que por lo tanto no es económicamente rentable. Esta tendencia se mantuvo durante los primeros años de la década de los 90.

Tanto en la Declaración Mundial de Jomtiem, *Educación para todos* (1990), como en la LOGSE en nuestro país (1990), se reconocía que debía abordarse ineludiblemente el analfabetismo, especialmente con determinados grupos con mayores dificultades de acceso a la educación, a la cultura y a participación en la sociedad del momento. Este es el caso de las mujeres adultas, ya que hay que recordar que una de cada tres personas analfabetas en ese momento era mujer. Así, dentro del Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1988-1990) se estableció como objetivo adecuar la educación de personas adultas a las necesidades e intereses de las mujeres. En este contexto el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha el Plan de Educación Permanente de Adultas (PEPA) concebido como un plan temporal para dar respuesta a las necesidades de alfabetización de las mujeres adultas, así como a fomentar la formación básica y la inserción laboral de aquellas con más dificultades de acceso a la formación y la empleo.

Una de las cuestiones clave para la adaptación de la educación de personas adultas a las necesidades e intereses de las mujeres fueron los materiales didácticos. Para ello, el Instituto de la mujer contó con la colaboración de profesoras e investigadoras con experiencia en estos temas para la elaboración de los cuadernos que nos ocupan.

Como hemos dicho se trata de cinco cuadernos, Los tres primeros de alfabetización y los dos últimos de ampliación, destinados a neolectoras, contienen lecturas sencillas y ejercicios de comprensión lectora y de reflexión sobre diferentes aspectos de la realidad de sus destinatarias (historia de las mujeres, derechos, escritoras...). El formato es de carpetas que contienen folletos independientes para cada tema. Todos ellos comienzan con una serie de propuestas metodológicas dirigidas al docente.

En los primeros, los de alfabetización, cada tema se dedica a un aspecto de la vida cotidiana de las mujeres destinatarias y se organizan en torno a una imagen y una palabra generadora que contiene la letra a trabajar. Partiendo de éstas proponen una serie de tareas en torno al aprendizaje de la lectoescritura, las matemáticas y el conocimiento y comprensión de su realidad más cercana.

Algunos de estos temas son la familia, el cuerpo, la casa, las compañeras, el barrio, el centro de salud, el asociacionismo, los medios de comunicación, la participación, la historia de las mujeres, etc. Como ejemplo de las palabras generadoras utilizadas podemos destacar: lío (familia), pie (cuerpo), tu (compañeras), sopa, mesa (casa), receta, medicina, (centro de salud) hoja, radio (medios de comunicación)...

En estos cuadernos se trata de partir de las experiencias y vivencias de las mujeres destinatarias, de su realidad cotidiana, que en general había estado centrada en la

familia, en lo doméstico, en el cuidado de otras personas, quedándose habitualmente en el ámbito de lo privado. Y todo ello para conseguir aprendizajes significativos, pero también para dar valor a su realidad, a los saberes de estas mujeres, a sus experiencias, a sus vidas. De esta forma se pretendía una alfabetización en sentido amplio. Una alfabetización que permita a las mujeres entender el mundo en el que viven y participar en él, así como una alfabetización que fortalezca la autoestima de las participantes.

Enseñanzas agrícolas, en femenino

CARMEN M^a CERDÁ MONDÉJAR¹



Miniaturas de maquinaria agrícola utilizada para la enseñanza de la Agricultura.
Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

Tras la Guerra Civil española el régimen de Franco impuso un modelo económico y político basado en la autarquía y en un férreo control ideológico que sumiría a gran parte del país en el aislamiento, la miseria y el hambre. El medio rural y sus habitantes fueron los más castigados, y específicamente las mujeres condenadas al exilio doméstico en la más absoluta precariedad. Algunas voces militantes de la Sección Femenina (SF) se hacían eco de esta situación: «Nadie ignora en qué condiciones vive la mujer en los pueblos: su trabajo es agotador; no sólo cuida del marido y de los hijos; atiende la casa, los animales, acarrea el agua, sino que también ayuda al hombre en muchas ocasiones en las faenas agrícolas, y lo más grave es que todas estas labores las realiza con una falta total de comodidades domésticas». Con el fin de evitar su emigración, atender sus necesidades y promover su eficiente participación en la mejora de los trabajos agropecuarios, desde la organización, dirigida por Pilar Primo de Rivera, se pusieron en marcha una serie de servicios e iniciativas formativas y de capacitación con orientación profesional destinadas a las mujeres rurales. Continuatoras de la labor iniciada por la Liga Católica de Mujeres Campesinas, creada en los últimos años de la dictadura primorriverista, y por la Hermandad de la Ciudad y del Campo, durante

¹ Universidad de Murcia; cmcm@um.es

el período bélico, se hallaron investidas de un cierto carácter benefactor y asistencial, no exento de contenido ideológico, moralizante y con frecuencia contradictorio. Esto era así debido al doble objetivo que perseguía su proyecto: por un lado, actuar como vehículo transmisor de los arcaicos valores del régimen enfocados a una idealización del mundo rural donde la mujer representaba su honrado papel como «ángel del campo» y, por otro, proporcionar una formación profesional *en femenino* que con el tiempo tendría como consecuencia, tal vez no contemplada por todas las promotoras, una mayor autonomía e independencia de la mujer respecto a la familia. De entre estas iniciativas destacó la creación de Hogares Rurales, Granjas Escuelas y sobre todo Cátedras Ambulantes, con una importante proyección en los años cincuenta y sesenta, dirigidas por Instructoras Rurales Diplomadas. Precisamente, la figura de la Instructora Rural fue concebida para instruir y orientar a la población rural femenina en las funciones de dirección del hogar campesino como centro de la vida familiar y casa de labor, administración de los bienes económicos familiares y colaboración con el marido en la explotación de la empresa agraria. En definitiva, la formación de una mujer impecable, completa e íntegra, según el modelo de feminidad católica y patriótica, que alcanzase unas cotas de perfección garantes de la estabilidad social y la prosperidad económica. Con la idea de favorecer una mejor identificación de las necesidades de las mujeres del campo y una más precisa actuación, se daba preferencia a las formadoras procedentes del entorno rural con auténtica «vocación, entusiasmo e interés por la vida y problemas del campo» (Ramos Zamora y Rabazas Romero, 2009: 234). Para acceder a los estudios se establecieron una serie de requisitos que irían variando a lo largo de los años, al igual que las enseñanzas. Su formación combinaba clases teóricas y prácticas agrupadas por bloques de especialidad en los que se impartían «Ciencias agrarias» y «Ciencias domésticas», enseñanzas complementarias y formación general, todas materias necesarias, según los criterios del régimen, para el estudio y el aprendizaje de las industrias rurales que después se encargarían de transmitir a sus alumnas. En cierto sentido se potenció la visibilidad de las mujeres en el ámbito público y social, tanto de las formadoras como de las formadas, y en cuanto a los estudios, se pasó de una primera oferta más informal y poco sistematizada a la configuración de una red de escuelas de formación profesional que acabarían por integrarse y ser reconocidas en el sistema educativo formal.

Referencias bibliográficas

- ORTEGA LÓPEZ, Teresa M^a y COBO ROMERO, Francisco (2017): «'Guardianas de la raza'. El discurso 'nacional-agrarista' y la movilización política conservadora de la mujer rural española (1880-1939)». *Historia y Política*, 37, 57-90.
- RAMOS ZAMORA, Sara y RABAZAS ROMERO, Teresa (2009): «Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español». *Historia de la Educación*, 26, 221-256.
- RAMOS ZAMORA, Sara y COLMENAR ORZAES, Carmen (2014): «Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939-1959)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 24, 135-171.

El arte de la seda

JOSÉ DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ¹



Modelo desmontable de gusano de seda (*Bombyx mori*).
Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

Este modelo de gusano de seda que integra el patrimonio histórico-científico del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) viene a ser un instrumento cultural que nos recuerda que la cría del gusano de seda es un elemento esencial del patrimonio cultural de Murcia, de sus tradiciones, costumbres y prácticas sociales.

La sericultura, fabricación y producción de la seda, tiene con Murcia una vinculación que cuenta con una larga tradición (la introdujeron los árabes en el siglo VIII). A partir del siglo XVI, alrededor de la seda se configuró una importante actividad artesanal y económica que ocupaba a familias enteras, sobre todo a mujeres y niñas. Las mujeres —fundamentalmente de la huerta murciana—, realizaban el cultivo doméstico del gusano de seda en primavera con una gran dedicación. Y también la mayor parte de la mano de obra de las industrias sederas eran mujeres —la mayoría jóvenes de catorce o menos años—, trabajando como hilanderas, cogedoras de seda o limpiadoras de capullos, con unas miserables condiciones laborales y sueldos mezquinos. La crisis de finales del siglo XIX provocó la casi total desaparición de su cultivo cuando varias epidemias afectaron al gusano de seda y arruinaron la producción. La creación de la Estación Sericícola de Murcia, en el año 1892, consiguió mantener la producción durante un tiempo, aunque siguieron con unas lamentables condiciones

¹ Universidad de Murcia; damian@um.es

laborales. En este sentido, en septiembre de 1911, las mujeres organizaron una huelga para hacer patente la explotación que sufrían: trabajaban más de once horas diarias, sin poder hablar o distraerse, y con un sueldo, por término medio, de 0,60 pesetas diarias. Hoy de esta actividad sólo quedan algunos vestigios artesanales.

Asimismo, ha sido un recurso didáctico en la formación de las futuras maestras. Baste citar los textos de profesoras de Escuelas Normales como Purificación Feltrer (*Lecciones de cosa sobre primeras materias industriales*, 1883), Catalina Vives (*Vulgari-zaciones científicas*, 1918) o Rosa Sensat (*Les ciències en la vida de la llar*, 1923), entre otras más.

Y también la cría del gusano de seda ha estado —y está— presente en muchas escuelas murcianas. Soy testigo presencial —como profesor y como padre— de que se ha seguido prestando especial atención al estudio del gusano de seda y que es práctica habitual el reparto de gusanos de seda entre escolares para construir el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre un hecho que les resulta familiar. Las propuestas de maestras y maestros posibilitan que niñas y niños estudien activamente la morfología, alimentación, formación del capullo de seda, que realicen el seguimiento del ciclo biológico completo y descubran el proceso de metamorfosis por el que pasan. Para ello, las alumnas y los alumnos utilizan una caja de cartón a la que hacen varios agujeros, introducen los gusanos y las hojas de morera que hay que recoger diariamente del árbol, limpian cuidadosamente la caja donde están y vigilan que la temperatura sea la adecuada, el ambiente seco y ventilado y la luz difusa.

Las actividades planteadas consiguen crear un ambiente que favorece las prácticas científicas, y son emocionantes, excitantes e interesantes para el alumnado, manteniendo una viva atención y predisponiendo a la actividad. Se propician momentos donde reina el entusiasmo, la diversión, la satisfacción, la alegría y, en ocasiones, la ansiedad, el pesimismo, la tensión o la duda ante los problemas que surgen.

Y algo que es fundamental: se establecen hábitos de observación y descubrimiento, se realizan predicciones, se practican habilidades manipulativas, se buscan soluciones a los problemas que puedan surgir, se experimenta, se recogen datos sobre los cambios producidos (forma, tamaño, peso, cambios de piel, aspecto externo...), se investiga de forma práctica sobre la extracción del hilo del capullo de seda y se comunican los resultados. Además, se sensibiliza al alumnado con la recuperación de usos, prácticas, costumbres, habilidades y técnicas del pasado, rescatando tradiciones que definen un aspecto destacado del patrimonio cultural de la Región de Murcia.

