

El Catón

Revista del Museo del Niño. Albacete. Nº 9. Enero-Marzo 2000.

Asociación Cultural nº 1559. D.L. AB 403/1994. ISSN 1575-5193



Número especial: NIÑOS SOLDADOS

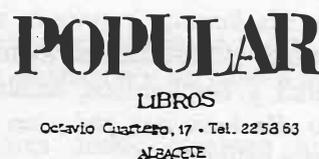
SUMARIO

- Editorial.....Pág. 2
- Datos para un informe..... 3
- La infancia en la guerra..... 5
- Documentos para la historia de la educación en la provincia de Albacete: Reglamento del Colegio de las Dominicás. Año 1900..... 7
- Memoria escolar. Miguel Ángel Valbuena..... 8
- La escuela actual: Características de la sociedad tecnológica y su influencia en educación. Francisco García González..... 10
- Tecnología educativa del pasado..... 12
- Noticias del Museo..... 13
- Juegos populares infantiles de la provincia: el piqui-pala 14
- Canciones de comba: para entrar y salir..... 14
- Los niños en el siglo XIX.. 15
- El museo como espacio educativo y cultural al servicio de la escuela..... 17
- * Agenda..... 24

Edita: A.C. Museo del Niño. Nº 1559
D.L. AB:404/1994. 2ª época.
C/ México, s/n. Albacete.

Distribución gratuita.

El Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela es una institución cultural sin ánimo de lucro que se financia a través de las cuotas de sus socios y de las colaboraciones de las siguientes entidades:



EDITORIAL

El uso de los niños en las guerras no es nada nuevo. Pero, sin embargo, ha sido en la actualidad – con el desarrollo tecnológico de armas ligeras y automatizadas, fáciles de usar por los niños- cuando este problema ha alcanzado su más extrema gravedad. Un estudio indica que en los últimos 20 años han sido reclutados en los ejércitos de todo el mundo más de trescientos mil menores de 15 años, dándose casos, como en Liberia, en donde se han detectado niños de incluso siete años participando en los combates.

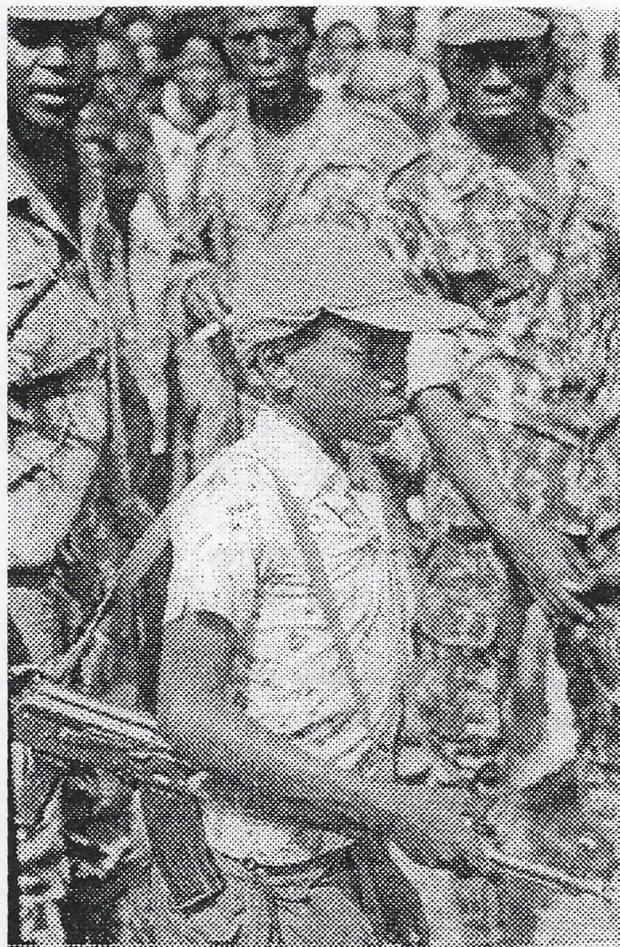
El reclutamiento de los niños se hace de forma voluntaria o a la fuerza. En el caso de alistamiento *voluntario*, los niños se incorporan a grupos guerrilleros o tropas regulares por necesidades de causa mayor: hambre, desprotección familiar, entorno violento, valores sociales que favorecen el odio y la venganza, etc. En el otro caso, cuando los niños son obligados a incorporarse a los grupos armados, se recurre al raptó o al secuestro. Muchos niños son apresados de forma arbitraria en la calle, en la escuela o el orfanato. Junto al raptó viene el adoctrinamiento para conseguir que el niño se convierta en un ser violento capaz de mutilar y asesinar a sus enemigos. Para ello, son obligados a presenciar actos de barbarie con el fin de insensibilizarlos.

Los motivos que llevan a algunos países a incorporar niños en sus filas pueden ser de diversa índole, entre ellos –según testimonio del coordinador de la ONG Save The Children- figura el considerar que *los niños son maleables y no hacen preguntas*. En tiempos de guerra, un comandante quiere una sumisión absoluta, y eso sólo se puede conseguir con los niños. Además, los menores son menos propensos que los adultos a desertar, no reclaman salario y no pertenecen a uniones u organizaciones que defiendan sus derechos. Hay otros motivos, como asegura un jefe afgano al periodista Manuel Leguineche en su libro *Los ángeles perdidos*: “Son los mejores, los más disciplinados, los más baratos, no se rebelan nunca, obedecen ciegamente las órdenes”.

Las consecuencias de la participación de los niños en los conflictos armados son terribles para ellos mismos, para sus familias y para la sociedad: son testigos y víctimas de asesinatos, mutilaciones, explosiones de minas y bombardeos, hambre y enfermedades, y todo ello hace que padezcan secuelas físicas, emocionales y psíquicas.

Ante esta lacerante realidad, debemos movilizarnos. No podemos quedarnos quietos, como si este problema no fuese con nosotros. Nos lo exige

nuestra conciencia, tanto a nivel individual como global. Hay que demandar de todos los países y gobernantes el cumplimiento de lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Un informe de UNICEF, sobre este tema, señala que “la comunidad internacional debe hacer todo lo que esté en su mano para evitar el estallido de los conflictos, tratando de resolver las raíces socioeconómicas de la guerra y de prohibir el envío de armas a las zonas de conflicto.” Entretanto, debe hacerse todo lo posible para evitar que los niños se vean atrapados en medio de un conflicto armado: “Es inmoral que veamos tan clara y constantemente atacados los derechos de los niños y que no seamos capaces de defenderlos. Es imperdonable que se asalte, viole, asesine a los niños, y que no se revuelva nuestra conciencia ni sintamos que se desafía nuestra dignidad”.



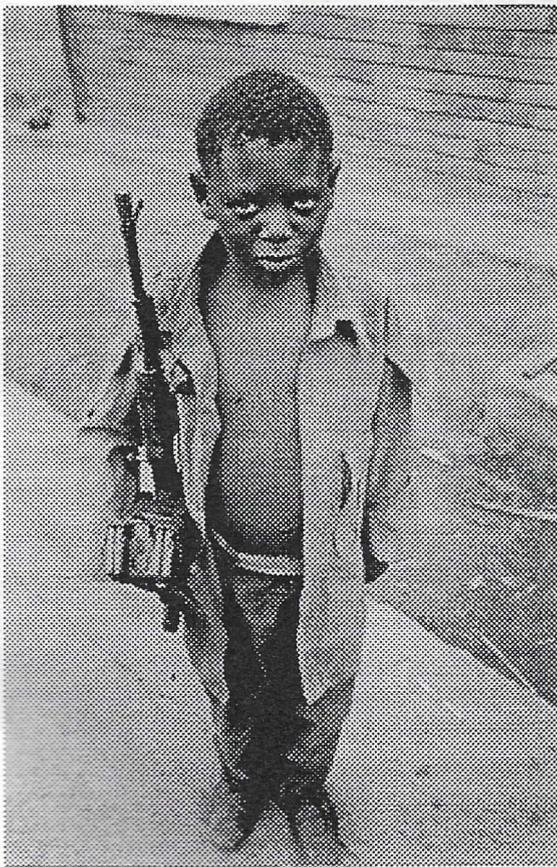
Dada la importancia de este tema, y coincidiendo con el Año Internacional de la Paz, el Museo del Niño ha organizado, en colaboración con otras instituciones, una exposición titulada “LA GUERRA NO ES UN JUEGO. NIÑOS SOLDADOS”, con la que se pretende dar un aldabonazo a nuestras conciencias a través de la contemplación de fotografías y documentos audiovisuales en las que se muestran a los niños en diferentes conflictos bélicos.

DATOS PARA UN INFORME

En casi todas las guerras del mundo participan niños soldados, es decir, personas menores de 18 años que portan armas y forman parte de un ejército gubernamental o de grupos rebeldes.

En la actualidad, cerca de 300.000 niños luchan en conflictos bélicos. La lista *negra* de países abarca prácticamente todos los continentes: Afganistán, Angola, Argelia, Burundi, Camboya, Colombia, Congo-Brazaville, Congo-Kinshasa, Etiopía, Filipinas, Indonesia, India, Irán, Israel/ Palestina, Liberia, Perú, Ruanda, Rusia/ Chechenia, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Turquía/Kurdistán...

Muchos niños se alistán voluntariamente para poder comer, integrarse en algún tipo de comunidad tras perder toda referencia social o por deseo de vengar a sus familiares. Otros son reclutados a la fuerza. En la guerra sirven tanto para el combate como para los trabajos del campamento y frecuentemente son enviados a misiones suicidas. Su *docilidad* y su falta de miedo les convierte en soldados ideales, además de prescindibles. Por otro lado, la proliferación de armas ligeras facilita el empleo de niños en el combate.



Los niños son las primeras víctimas de un conflicto bélico. En el último decenio se estima que unos dos millones han perdido la vida en conflictos armados en todo el mundo:

- Más de un millón han quedado huérfanos o se han visto separados de sus progenitores.
- Unos 10 millones sufren traumas psicológicos.
- Entre cuatro y cinco millones han quedado impedidos.
- 12 millones se han quedado sin hogar.

Se ha calculado que Angola perdió 330.000 niños entre 1980 y 1988 por causas relacionadas con la guerra. ().

En el presente muchos menores de 18 años, tanto niños como niñas, son reclutados por los ejércitos regulares o por grupos rebeldes armados y son empleados en acciones bélicas. Los niños soldados no suelen ser tratados igual que los adultos. En algunos casos se intenta exponerlos menos al combate y más a programas de entrenamiento o adoctrinamiento. En otros, se les hace pasar por ritos de *iniciación* que van desde la tortura física hasta la obligación de matar a prisioneros indefensos o beber la sangre de los enemigos muertos ().

Los factores que contribuyen a que los niños se conviertan voluntariamente en soldados son:

- **Consideran el ejército como algo habitual en sus vidas.** Los niños que crecen en medio de la violencia tienden a considerarla un modo permanente de vida: "Solos, huérfanos, asustados, aburridos y frustrados, muchos acaban prefiriendo la lucha armada", subraya UNICEF en un informe de 1996. En estas situaciones, una unidad militar puede constituir un refugio, una especie de familia adoptiva. En Uganda, el Ejército Nacional de Resistencia tenía enrolados en 1986 a unos 3.000 niños que veían en el ejército un sustituto de sus padres. ().
- **Combatir para comer.** Los niños también se alistán para garantizarse, simplemente, la subsistencia. Así ocurrió en Camboya, donde muchos niños se incorporaron a grupos armados en los años 80 para asegurarse alimentos y protección. ().
- **Por defensa y venganza.** Los niños también luchan para defender aquello en lo que creen o para vengar la muerte de alguno de sus familiares.
- **La destrucción del ambiente social,** que deja a los niños sin ocupación y sin tener a donde ir.

En los lugares donde escasean los soldados adultos, los ejércitos recurren a reclutar a los más pequeños, como fue el caso de Alemania hacia el final de la Segunda Guerra Mundial. Los niños, para muchos jefes militares de determinados ejércitos, no

evitan las situaciones de alto riesgo con muerte: tienen menos miedo, de ahí pues su *idoneidad para determinados ejercicios bélicos*. Los niños sirven para todo en tiempo de guerra: cocinan, acarrear agua, actúan como mensajeros o espías. (). En el último conflicto ruandés llegaron a enrolarse más de 4000 niños. En su mayoría trabajaron portando armas y munición, buscando leña, cocinando y lavando. Dependían material y psicológicamente de los militares bajo cuyas órdenes sirvieron. Algunos se alistaron para garantizar su alimento o el de sus familias. Otros lo hicieron movidos por el deseo de venganza o por alcanzar prestigio.()

Cuando termina un conflicto bélico, los niños soldados se quedan doblemente huérfanos: tras haber perdido a sus familias, pierden también su unidad militar o guerrillera y su ocupación como soldados. Muchos encuentran difícil sobrevivir sin la protección de un arma ().

Algunos de los países donde el problema de la desmovilización de los niños soldados ha sido especialmente grave son Liberia, Mozambique y Ruanda. En este último país, al terminar el conflicto del 94, organizaciones como UNICEF se enfrentó al problema que suponía la desmovilización, educación y formación profesional de estos niños, que son mirados con recelo por el resto de los pequeños y por los adultos. Muchos convivieron con las fuerzas exiliadas en Bukavu y Goma, en los campos de refugiados de Zaire. Otros terminaron enganchándose a las drogas, el alcohol o muestran comportamientos antisociales ().

Los programas de reintegración de niños desmovilizados deben atender los siguientes puntos:

- Necesidades básicas como la comida, la ropa y el alojamiento.
- Reunificación familiar.
- Asesoría y ayuda psicológica. Los programas de atención psicológica son vitales para ayudar a los niños a recuperar su infancia perdida e integrarse en la sociedad.
- Enseñanza y formación profesional. Reanudar las clases tan pronto como sea posible puede ser una manera de devolver a los niños sus hábitos cotidianos. Aparte de la enseñanza básica, las clases ofrecen la posibilidad de iniciar la reconciliación y de alertar sobre peligros como las minas antipersonales. Los programas de educación y formación profesional forman la base para un futuro empleo y les garantizan así la subsistencia.
- Educación para la paz. UNICEF cree que a través de actividades como campamentos, talleres, giras de teatro y danza y actividades similares que reúnan a niños y niñas de diversos orígenes étnicos y

culturales es posible demostrar que las diferencias nunca deben zanjarse a punta de pistola.



Estos niños de Albania juegan a lo que ven, después de haber estado refugiados en los montes huyendo de las fuerzas de seguridad serbias. La guerra para ellos es un juego, algo habitual, y para ello utilizan pistolas de juguete. Sus risas enmascaran la triste realidad de su pueblo: destrucción y miseria.

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas, fija en los 15 años la edad mínima para ser reclutado y participar en los conflictos armados, aunque esta disposición está en fase de revisión. El artículo que lo estipula es el único de la Convención que establece una edad mínima diferente de los 18 años, considerada en el mismo texto como edad límite para que un niño sea considerado como tal.

Durante la Conferencia de Derechos Humanos de Naciones Unidas celebrada en Viena en 1993, el Comité de los Derechos del Niño fue encargado de "estudiar la cuestión de elevar la edad mínima de reclutamiento para las fuerzas armadas". Desde entonces, unos 70 países y varios organismos de la ONU han participado en la elaboración de un protocolo opcional para modificar el artículo de la convención () y se han puesto de acuerdo en fijar en 18 años la edad mínima para participar en conflictos bélicos. Sólo Estados Unidos se sigue oponiendo (quiere mantener los 17 años). En este sentido, cabe recordar que Estados Unidos es, junto con Somalia, el único país representado en la ONU que no ha ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño. ()

(Extractado de "Infancia y Guerra". (Informe elaborado por Save The Children)

LA INFANCIA EN LA GUERRA

NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONFLICTO ARMADO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Por Mario Gómez Jiménez. Delegado de la Federación Nacional de Comerciantes (FENALCO), en el Comité para el Cumplimiento del Mandato por la Paz.

El impacto que el conflicto armado ha tenido sobre la infancia y la juventud del país es de tal dimensión que es posible afirmar que los actores del enfrentamiento son básicamente niños y jóvenes. De acuerdo con estadísticas de la Defensoría del Pueblo, un porcentaje cercano al 10%, la guerrilla está conformada por menores de edad, un 50 y 60% está integrada por individuos entre 18 y 25 años y un 20 y 30% por personas de más de 25 años pero muy excepcionalmente por mayores de 32, entonces puede afirmarse que la guerrilla colombiana es esencialmente joven y que en un 98% responde al rango de edad que oscila entre los 12 y 29 años de edad (*La niñez y sus derechos*).

Según esta misma fuente, entre el 17 y el 10% de la población que integran las organizaciones guerrilleras es menor de 17 años. Si tomamos en cuenta que algunas de las fuentes consultadas por esa entidad estiman en 24.000 los miembros de esas organizaciones, la participación de menores estaría representada entre 1.680 y 2.400 miembros.

En relación con la forma de vinculación de los menores de edad a la guerrilla, el 85,72% de los menores entrevistados afirmó haber ingresado a ella voluntariamente. No obstante, de ese 85,72% tenemos: el 33,33% lo hizo por su ilusión a las armas y el uniforme, es decir, como lo afirma la Defensora, por el "status"; el 16,66% porque le seducía la guerrilla; otro 16,66% por su situación de pobreza y un 8,33% por una decepción amorosa, venganza, enamoramiento o miedo. (). (*Boletín n° 2. Publicación de la Defensoría del Pueblo. Santafé de Bogotá. 1996*).

RUSIA: LOS NIÑOS DEL KALASHNIKOV

Vanya Krikov y Denis Ivanov se consideran, simplemente, dos soldados rusos como hay otros

miles. Viven en barracones, realizan a diario entrenamientos con las armas y pasean pavoneándose por las calles de la ciudad, enfundados en lustrosas botas de combate y gorros de piel adornados con la estrella roja. Pero la gente los mira con incredulidad: Vanya tiene doce años y Denis, 11.

Los oficiales del Ejército Ruso han establecido en todo el país las llamadas "unidades de los más jóvenes", compuestas por niños entre 11 y 18 años que vivirían en la calle si no tuviesen este recurso. Nadie sabe con exactitud cuántos niños hay en estas unidades, porque el programa no es oficial y no recibe financiación.

(*Life Magazine, 1 de julio de 1999*)

SRI LANKA: LOS TIGRES TAMILS ROMPEN SU COMPROMISO

Los *Tigres de Liberación de la Tierra* (TLTT) continúan reclutando a niños y los envían a combate, según un informe reciente. Esto significa que han roto con el compromiso que adoptaron en mayo pasado, con motivo de una visita de Olara Otunnu, Representante Especial de Naciones Unidas para infancia y conflictos armados. Entre los rebeldes que se rindieron recientemente en la ciudad norteña de Mankulam, se encuentran varios niños soldados. Esta situación es preocupante, según las declaraciones de Otunnu, ya que los *Tigres* tamilés le habían prometido formalmente que no emplearían a menores de 18 años en los combates ni reclutarían a menores de 17.

Otunnu hizo un llamamiento especial a los líderes de la guerrilla tamil pidiéndoles que adoptasen medidas concretas para acabar con el reclutamiento y empleo de niños soldados, cumpliendo así con la promesa que le dieron en mayo. (*M' Presswire. 10 de noviembre 1998*)

UGANDA: LA GUERRILLA SIGUE SECUESTRANDO A NIÑOS

Los rebeldes armados del *Ejército de la Resistencia del Señor (ERS)* secuestraron a un mínimo de 39 niñas adolescentes en un ataque a un internado en el norte de Uganda.

Este secuestro se realizó un sábado en el instituto St. Charles Lwanga, según informó el diario gubernamental *New Visión* el 23 de junio pasado.

Los rebeldes atravesaron el dormitorio de los chicos y se dirigieron directamente a las habitaciones de las chicas, donde amenazaron a la encargada con sus fusiles y la obligación a abrir la puerta, según un artículo publicado en el periódico independiente *Monitor*.

Según la información de este medio, un portavoz del Ministerio de Defensa afirmó que "las chicas nos dijeron que eran 14 rebeldes. Conocían a la matrona y la llamaron por su nombre. Cuando llegó con las llaves, ellos abrieron el dormitorio y se llevaron a chicas sin disparar una bala".

Los rebeldes del Ejército de la Resistencia del Señor, que combaten al Gobierno de Uganda desde hace 11 años, secuestran sistemáticamente a niños y niñas en los pueblos y en los colegios.

Tanto niños como niñas suelen recibir entrenamiento militar, aunque las chicas se convierten en "esposas" de los comandantes rebeldes. (*Associated Press*, 22/6/99)

LA GUERRILLA KURDA RECLUTA NIÑOS A LA FUERZA

Las últimas informaciones sobre niños soldados en el PKK (Partido de los Trabajadores Kurdos) revelan que unos 3.000 niños participan en el conflicto armado que sigue desarrollándose en la región de Kurdistán. Más del 10 por ciento de estos jóvenes son niñas. El niño menor de menor edad detectado es un chico de siete años. Según informaciones publicadas en la prensa internacional, el PKK ha utilizado durante años tácticas de reclutamiento forzoso. (*Niños de la guerra*, N° 3. *Save The Children*. Suecia)

HOLANDA SE NIEGA A ADOPTAR EL LÍMITE DE LOS 18 AÑOS

El gobierno de los Países Bajos se opuso a modificar su legislación para impedir que se alistaran menores de 18 años. Expresó su postura en un encuentro celebrado el 19 de mayo pasado en Bergen, con la colaboración de Canadá. (.)

Por otra parte, la ciudad canadiense de Ottawa acogió recientemente una reunión informal de diversos gobiernos para discutir métodos de prevenir el reclutamiento de menores de 18 años.

(.) De todas formas, no parece que ni Reino Unido ni Estados Unidos hayan accedido a modificar su postura. Ésta rechaza el límite mínimo de 18 años propuesto por un número cada vez mayor de países.

(*Niños de la Guerra*, N° 2. *Boletín de Save the Children España*, Junio 1999).

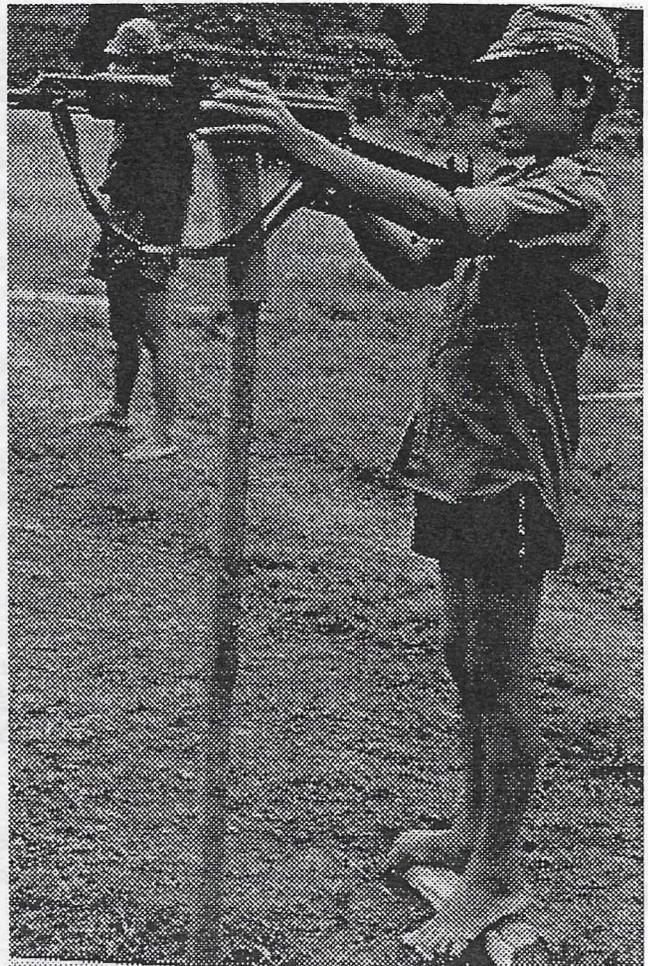
CINCO PAÍSES MODIFICARÁN SUS LEGISLACIONES

Alemania, Noruega, Canadá, Suecia y Buriundi están dando pasos para modificar su legislación respecto al reclutamiento militar de los jóvenes. Se adaptarán así a la norma, cada vez más respetada a nivel internacional, de que ninguna persona menor de 18 años debería servir en el ejército.

(*Niños de la Guerra*, *Boletín n° 2*)

RESOLUCIÓN EN ESTRASBURGO

La Unión Europea y los países de África-Caribe-Pacífico (ACP) celebraron una asamblea conjunta el 29 de marzo y 1 de abril de 1999 en la que adoptaron por unanimidad una resolución que condena el empleo de niños soldados.



DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE ALBACETE

REGLAMENTO DE LA ESCUELA DE NIÑAS DE LAS DOMINICAS. AÑO 1900. ALBACETE.



“Reglamento de la Escuela de Niñas dirigida por la hermana Teresa Pujol Domenech de la Congregación de Hermanas Terciarias Dominicanas de la Anunciata, en Albacete, calle Salamanca.

1. Las Hermanas de esta Congregación se proponen dedicarse con sumo cuidado y diligencia a la educación católica y esmerada instrucción de las niñas y jóvenes que concurran a sus escuelas en todas las materias acomodadas a su edad y condición. A este fin, procurarán formar su corazón en la virtud, imbuyéndolas desde la infancia en las enseñanzas de la Religión Católica, mientras irán dándoles la variada instrucción que su edad consienta.

2. Se admitirán niñas desde cuatro años de edad. Las pobres de solemnidad serán admitidas gratuitamente y enseñadas con igual esmero que las demás. No se admitirán a las que tuviesen enfermedad contagiosa, ni a las que con su mal ejemplo fuesen peligrosas a las otras.

3. Habrá clase todos los días laborables, excepto los de vacaciones, en las horas que oportunamente se anunciarán al principio de cada curso.

4. Se empezarán y concluirán las clases con el rezo de alguna oración.

Se procurará en las clases el silencio posible, no permitiendo que pasen niñas de una clase a otra sin licencia de la maestra; ni admitiéndose visitas en las clases a menos que, por especiales motivos, lo autorice la Directora en algún caso singular.

5. Las maestras estimularán a las alumnas a su aprovechamiento, exhortándolas con dulzura, o empleando en caso necesario una prudente severidad, y dando al propio tiempo periódicamente noticias a los padres que lo deseen del comportamiento y adelanto de sus hijos.

6. Las alumnas, por su parte, no sólo deberán amar, obedecer y respetar a sus maestras, dando de ello testimonio con su aplicación y recto proceder, sino que deberán entre sí tratarse con benevolencia y caridad, evitando todo lo que pudiera alterarla.

7. Para promover más la estimulación de las educandas, al fin de cada curso, si las circunstancias lo consienten, habrá exámenes, cuyos resultados se consignarán en el libro respectivo.

8. Con el objeto de difundir todo lo posible los beneficios de la buena educación e instrucción, se prestarán las Hermanas a dar clases dominicales a las niñas y jóvenes que no pudiesen asistir a ellas los días laborables. Hermana Teresa Pujol.”

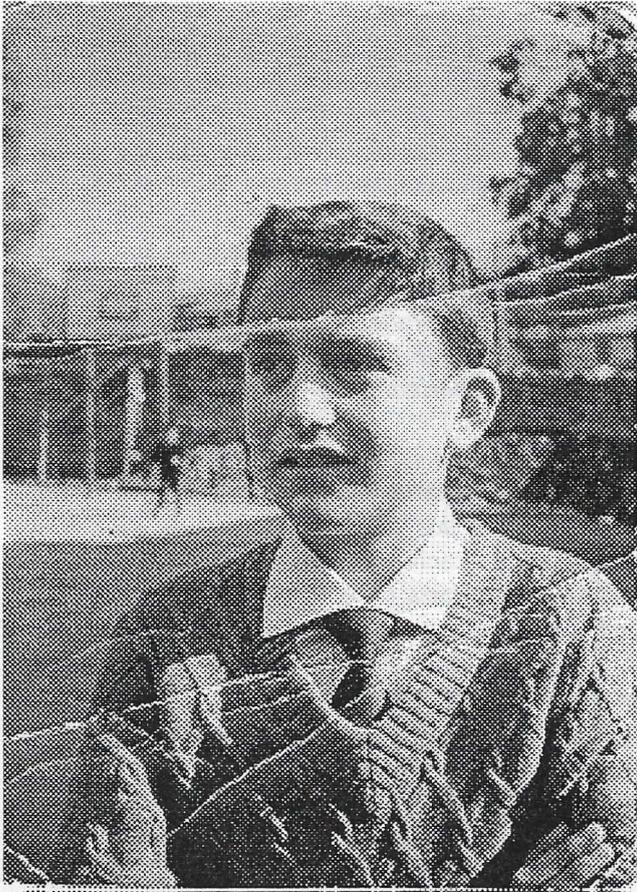
(Original: Archivo de la Universidad de Valencia. Legajo: Centros Escolares de la Provincia. Copia: Centro de Documentación Histórica de la Escuela. Albacete).

RECUERDA

El Museo del Niño es un Centro de Documentación en el que se conservan, investigan y difunden cuantos testimonios tienen que ver con la historia de la educación y la infancia en la provincia de Albacete. Colabora con nosotros donando al Museo cualquier material que exista en el mismo y que esté en desuso.

MEMORIA ESCOLAR

Miguel A. Valbuena González



Encumbrado en las madreñas, convaleciente de anginas - oliendo todavía a vick vapor up -, con la bufanda al cuello, ingresé en el colegio de las reverendas Madres Dominicanas, en la clase de la Madre Benigna, a punto de cumplir los cinco años.

La memoria - también una memoria escolar - no es un saco con fondo en el que permanecen prensados e invariados el cúmulo de recuerdos de un período concreto de nuestra pequeña historia. La memoria es una construcción desde lo que hoy somos y el reconocimiento de borrado que hemos llevado a cabo durante el largo decurso de nuestra vida consciente, del proceso de obliteración que la recreación de nuestro yo actual ha efectuado para reconocernos en nuestra imagen. Pero como las cosas contadas son nuestro único patrimonio, me atrevo a mirarme en el espejo, a sabiendas de que ningún espejo es capaz de reflejar otras perspectivas de nosotros mismos que podamos imaginar, ya porque siempre han permanecido más allá del espejo ya porque un único plano es incapaz de reflejar.

El lugar donde uno nace moldea su imaginario y sus obsesiones. Una de las más recurrentes que me ha azotado desde niño es que quien nace entre montañas tiene siempre una hora menos de sol que quien vive en la llanura. Los cuetos que rodean el pueblo donde me crié me llevaban por las tardes a una sensación de tedio y desidia que doblegaba mi ánimo hasta el abatimiento, mientras que, ribera abajo, en el pueblo de uno de mis abuelos las onduladas sobarribas no me impedían disfrutar de las puestas de sol. Otra, cambiante, estaba relacionada con los olores. Un pueblo dependiente de la minería tiene olores peculiares; el olor a carbonilla de las máquinas del tren minero que transportaban el carbón o las partículas de polvo del lavadero que impregnaban el aire, la ropa y la piel, fragmentaban los rayos del sol y se depositaban en la nariz. La vaharadas de los carburos al entrar en la cuadra para ordeñar las vacas, en la finca de otro de mis abuelos, me recordaban mi obligación en aquellos años de tener los carburos siempre a punto para que los mayores no perdieran tiempo. En los veranos sentado en el trillo que los bueyes arrastran, responsable únicamente de la pala para intuir su repentino excremento, los olores eran más contrastados; la humedad de las mañanas se tomaba picazón a mediodía cuando el reloj de sol se acercaba a la hora de parar y volvían a ser frescos con los riegos, al atardecer. Esa tendencia a la repetición del trillo que tanto gusta a los niños al principio, se tomaba en modorra y aplanamiento con el paso de los días, sin que el sonido del candeal, la avena o la cebada logran disipar.

Ninguna memoria escolar puede ser ajena a dos olores de la posguerra en un pueblo: la leche en polvo y el queso americano. Leche en polvo que en los días invernales, arrecidos de frío, había que batir en agua fría hasta su disolución y que constituía una tarea titánica para nuestras escasas fuerzas; fuerzas que acababan desmayándose a la hora de empujar el queso amarillo fuera de la lata en la que venía envasado. Al finalizar la clase los niños con sus vasos extensibles, prietas las filas, bajo la atenta mirada del director, recibían su porción. Otro olor desde entonces inconfundible era la tinta recién hecha por las mañanas para rellenar los tinteros. La marca fix - declaraba el prospecto - era la mejor: encarnada o azul-negra. No te podías equivocar, las instrucciones venían detalladas en el sobre. Después había que coger el palillero y encastrar la pluma - el secante siempre era el mismo - decantándome siempre por la cervantina, ya que era mi predilecta.

La palabra griega *skolé* significó primero ocio y después la ocupación del hombre ocioso. Mi disposición de ánimo mientras aprendí las primeras letras estuvo relacionada con ese ánimo tranquilo, libre de temor, al que hace referencia el término griego escuela. Disposición que cambió cuando fui arro-

jado en las escuelas graduadas. El paso cansino con los cabases desordenados, la bandera y el caralsol con niños y maestros en formación, el mapa mundi, las reglas de urbanidad, el catecismo del padre Astete o del Ripalda, que ambos estudié, la vara de fresno reposando en la mesa que medía el silencio del aula, ese silencio entre el hormigueo de pizarras y clariones, los fotogramas de los malos pensamientos que llevaban directamente al infierno y que me llevaron a mí, al hacerlos expresos a una compañera de pupitre, a tener uñas y dedos hinchados durante una semana santa por haber chocado violentamente contra la vara de negrilla de D. César, el aroma húmedo del serrín para barrer la clase, copia cien veces..., son sensaciones que se pueden mentar como un sortilegio para los que con el cambio de milenio cumplen medio siglo. 10 en conducta, aplicación, religión, lengua, geometría, aritmética, ortografía, lectura y geografía.

La salida de clase era otra cosa: el pincho, el aro, las canicas, el cambio de cromos, la taba, el gua eran las aficiones favoritas..., menos el día que había guerra de barrios. Ese día había que acumular piedras, tensar los tirachinas para la hora convenida, ya que éstas eran guerras formales. Un trago amargo era ir a la barbería porque los abuelos contaban las pedradas en la cabeza, curadas a duras penas con mucho azúcar. Cuando aparecieron los futbolines los desafíos se humanizaron. Desde que los Reyes me echaron una escopeta de perdigones la caza de pardales en los sotos, las sebes, las pomaradas o los fejes de paja se convirtieron en una afición permanente y rentable.

Toda infancia tiene un lugar secreto y el nuestro era la "cueva". La cueva era el círculo mágico en el que se contaban los secretos, se planeaba atisbar a los novios, robar fruta, atar latas al rabo de los perros, aprender a curar los sabañones con el líquido caliente que salía del cuerpo, robar nidos, aguantar el mayor tiempo posible en la escalerilla del coche de "línea" - la que se usa para subir las maletas -tirándose después en marcha..., y, entre tanto, la llegada de la pubertad y la desaparición en un instante de todo ese mundo que tanta dicha nos había proporcionado.

Cuando se ha tratado la educación en los años cincuenta se ha tratado con ironía y con humor, tal vez porque nos permite tomar distancia con el tema. El humor pretende desmentir la realidad, pero desmintiéndonos a nosotros mismos, como si no nos tocara nada y habláramos de los demás o de situaciones extravagantes que nunca han tenido lugar. Los siguientes ejemplos escogidos al azar no son humoradas:

- Los niños puestos en corro debían adivinar a qué partido judicial pertenecen pueblos tan relevantes como: Golpejar de la Sobarriba, Arcahueja, Santove-

nia de la Valdoncina, Villamondrin de Rueda, Quiruelas de Vidriales, Villaferreña..., y otros semejantes.

- Se podía admirar la forma sintética, como en pildoras, en la enseñanza de la historia y rastrear las dos tradiciones metodológicas en la explicación del conocimiento social. Ej.: Covadonga y Don Pelayo:

"España no se podía resignar a que mandaran en nosotros los moros, que ni siquiera eran cristianos.

Los moros no creían en nada más que en Mahoma.

Y mataban a los cristianos y destruían nuestras iglesias.

Por eso, y por *defender el honor nacional* los españoles más valientes y más *nobles* se fueron reuniendo en las montañas de Asturias para reorganizarse y pelear contra los moros...

La Virgen protegió a los cristianos y los moros fueron derrotados".

(Enciclopedia. Grado Medio. Ed. Escuela Española, pág. 243).

• "La cartilla de urbanidad". Cap. XIV: de la laboriosidad:

"¿Por qué hemos de trabajar?"

Porque es una obligación que Dios ha impuesto a todos los hombres. El pájaro ha nacido para volar, el pez para nadar y el hombre para trabajar.

¿Por qué razón han de trabajar además las niñas?"

Porque únicamente se llega a saber trabajando desde la niñez con perseverancia".

Se puede ver con claridad un antecedente de las modernas teorías de la acción y un ejemplo de acceso a la sabiduría mediante el trabajo.

• Catecismo Ripalda: sobre los frutos del Espíritu Santo.

P. *¿Qué son los frutos del Espíritu Santo?*

R. Como la fruta del árbol, lo más suave, último y perfecto de las virtudes.

P. *¿Quién produce estos frutos admirables?*

Q. El Árbol místico del justo, plantado en el jardín de la Iglesia.

¡Qué hondura y profundidad! ¡Ni la metafísica más recalcitrante!

Escribir una pequeña memoria escolar es honrar a aquellos esforzados maestros que supieron ponerse a hombros de sí mismos, es poner un pequeño timbre de gloria porque algunas de sus virtudes no se vieron completamente frustradas por el sistema,

porque animaron a los alumnos que sobresalían a trasladarse a un Instituto de la ciudad, nos ayudaron con clases particulares para no caer en el abismo, nos prestaron novelas para pasar el verano, nos dieron una palmada en la espalda... No podemos reprocharles su ausencia de espíritu crítico, la formación del espíritu nacional, las simplezas que se veían obligados a enseñar, la sabiduría ciega como signo de los tiempos, la transmisión de valores pensados sin motivación para actuar y que jamás se transformaron en valores vividos.

Guardo un excelente recuerdo de todos mis maestros, sin un ápice de resentimiento, salvo de uno, que se empeñó en enseñarme latín a los nueve años - incluyendo las excepciones del ablativo de la tercera - y que fue a dar a su lugar natural como capitán castrense de la Legión en Africa. Cuando alguien enseña todo lo que sabe, no se le puede pedir más.

¿Qué capacidad de comprensión, de discernimiento, de juicio, de reflexión detenida sobre los dilemas de la condición humana era posible en un pensamiento lineal? ¿Qué satisfacciones podrían obtener aquellos maestros de semejantes desorejados como nosotros? ¿Qué representaría para ellos esta profesión nuestra, al margen de preparar a los niños para cuando llegara el Inspector o el cura a preguntar el catecismo los viernes por la tarde o el jefe local del movimiento a preguntar por el movimiento inmóvil?

Sin libertad creadora no es posible el acceso al conocimiento, ni la interiorización del mismo. Con una visión del mundo uniforme, vigilada por la ortodoxia del régimen es un milagro encontrar personas equilibradas y sin resentimiento. A pesar de la escasez y de la miseria de aquella institución escolar muchos de mis compañeros de escuela son profesionales de todo tipo, profesores universitarios..., algún fermento debieron poner, alguna curiosidad debieron espear nuestros maestros para que llegáramos a ser lo que somos. Como dice el autor de "Viaje a Portugal": *memoria soy de quien me construyó.*

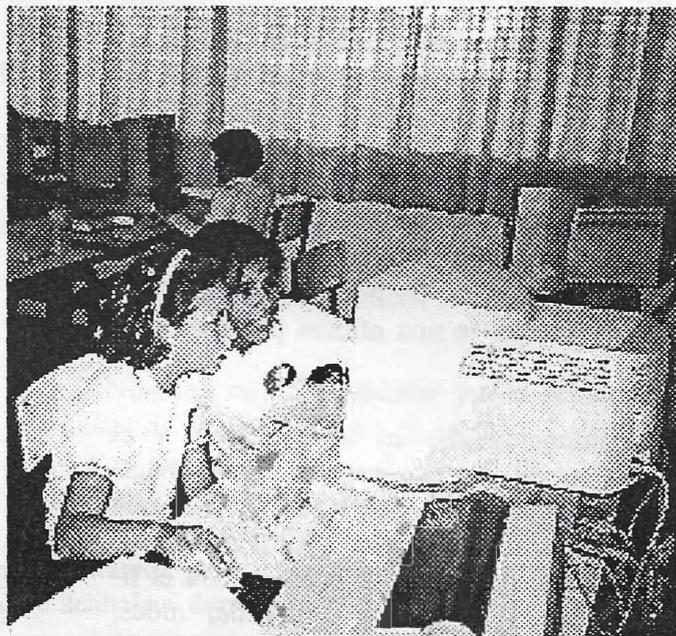
A LA MEMORIA DE D. CÉSAR, D. SERAFÍN, D. NEMESIO, D. PERGENTINO... MAESTROS.

HACEMOS LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XX A TRAVÉS DE SUS PROTAGONISTAS: ALUMNOS Y MAESTROS. ¡PARTICIPA!

LA ESCUELA ACTUAL

CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA Y SU INFLUENCIA EN EDUCACIÓN

Nuestra sociedad de hoy -y previsiblemente mucho más la del mañana- es una sociedad fundamentalmente tecnológica delimitada por una serie de características desde las que plantea nuevos retos y demandas a la educación y a los que ésta, obligadamente, habrá de dar respuesta ... pero aún no sabemos cómo. Al hilo del desarrollo del artículo se atisba el largo camino que nos queda por recorrer en educación y la necesidad de cambios ineludibles.



1.-Poder de la información

En primer lugar, la Sociedad Tecnológica está caracterizada por el poder y la relevancia de la información y la comunicación. Sin duda es ésta su característica más definitoria. Diferentes autores como Dormido (1987) y Castells (1998), entre otros, hablan de la Revolución Tecnológica de la Información como la tercera gran revolución tecnológica de la humanidad (junto con el fuego y la revolución industrial de finales del XVIII) que, de forma más o menos interactiva con la sociedad, está configurando la que Castells (1998) denomina "sociedad informacional o en red" por el origen de la misma o por sus consecuencias organizativas.

El procesamiento y tratamiento de la información y la posibilidad de manipulación hacen de ella un elemento clave de poder y de producción. La información en sí misma considerada no es poder, pero sí saberla encontrar y acceder a ella, saber procesarla y utilizarla en los momentos precisos, transformándola en soluciones creativas a problemas determinados (Castells, 1998).

Dado que con ayuda de los nuevos instrumentos de información y comunicación que la Sociedad Tecnológica genera se accede de forma privilegiada a esa información, la educación no puede permanecer al margen y debe incorporarlos desde un uso crítico y racional, a sabiendas de que habrá de ser enormemente selectiva entre los flujos desbordantes de información para poder aprovechar todo su potencial educativo.

2.-Cambios continuos

La segunda característica, casi tan definitoria como la anterior, es la de ser enormemente cambiante. Y decimos enormemente cambiante en un triple sentido: por la rapidez de los cambios sociales, por la intensidad con que se producen y por la propia profundidad de los cambios tecnológicos que los provocan.

Pero ¿qué papel le corresponde jugar a la educación ante las profundas transformaciones tecnológicas que se están produciendo? No es ésta, ni mucho menos, una cuestión baladí ni tampoco cercana a ser resuelta, sino todo lo contrario, y la discusión científicamente fundamentada debe de continuar en un intento clarificador de los cambios educativos necesarios que se demostraran plausibles en cada momento (la velocidad del cambio casi lo reduce todo al "aquí" y al "ahora") no ya para un país o situación concreta, sino para este nuestro cada vez más "globalizado" planeta.

3.-Carácter transcultural

En tercer lugar cabría citar la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas que se produce en la Sociedad Tecnológica acentuando su carácter "transcultural", ello conlleva una tendencia a la homogeneización cultural a partir de la cultura tecnológica compartida. Con las nuevas tecnologías no sólo se da un conocimiento más exhaustivo de las peculiaridades de las sociedades avanzadas, sino que también se produce una ósmosis (como tal en ambos sentidos) entre las mismas. En esta línea, como sostiene Quintanilla (1995) el conseguir una adecuada cultura tecnológica es el substrato homogéneo común que debemos plantearnos como objetivo del proceso educativo en las sociedades avanzadas.

4.-Igualdad-Desigualdad humanas

Lo anterior parece llevarnos a pensar que la utopía de la igualdad humana está más cerca, pero observemos que estamos hablando de sociedades avanzadas más que de ese "planeta globalizado" que citamos más arriba. La tecnología, que pretende el desarrollo y el bienestar de los seres humanos, está agrandando más la distancia -también en educación- con el Tercer y Cuarto mundos hasta el punto de colocarla rayana en el abismo. Aquí alguien puede sentirse prisionero de una contradicción, de una fuerza ambivalente que le origina una fuerte disonancia interna. Quizás si fuésemos capaces de que los "beneficios tecnológicos" se repartiesen entre todos en lugar de entre unos pocos, estaríamos más cerca si no de la igualdad entre todos, al menos de disponer de la oportunidad para lograrlo. ¿Puede realmente la educación establecer algún tipo de elementos compensadores que contribuyan a reducir estas desigualdades?

5.-Cambios axiológicos

Los cambios y mutaciones que, decíamos, conlleva la Sociedad Tecnológica afectan también a la jerarquía axiológica de valores. Colocar a la tecnología en el lugar más alto de la escala supondría el acabar convirtiéndola en un fin en sí misma, hiperbólicamente en un taumaturgo cuyos prodigios revierten en una sociedad cada vez más prodigiosa. Así considerada -seguimos hablando en lenguaje figurado- sus avances no serían otra cosa que "brindis al sol" que nos llevarían a estar mucho más cerca de las estrellas, pero mucho más distantes de la tierra real en que pisamos. No debemos olvidar que esta Sociedad Tecnológica que puede hacer al hombre más libre ha de fomentar paralelamente para lograrlo el análisis crítico de la tecnología y el uso racional de los recursos que oferta. En ello la educación tiene una clara responsabilidad para intentar lograrlo.

6.-Sociedad tecnológica "versus" sociedad natural

Hay quien contrapone sociedad tecnológica y sociedad natural etiquetando al hombre como "esclavo de la tecnología" olvidando que el desarrollo y el progreso tecnológicos persiguen que el ser humano disfrute más plenamente de su libertad. No se trata, pues, de una sumisión a la tecnología ciega sino de que una adecuada cultura tecnológica debe estar basada en la racionalidad crítica, en la creatividad e innovación y en la libertad... Todo un modelo de lo que deben ser los objetivos ideales para el proceso educativo (Quintanilla, 1995).

7.-Consumista "versus" consumerista

Se acusa a la sociedad tecnológica de favorecer, incluso pretender directamente en algún caso, un consumismo exacerbado en detrimento de un consumo responsable (consumerismo) y hay en ello un cierto fondo de verdad. La sociedad tecnológica corre el

riesgo de ir deslizándose hacia un hedonismo filosófico de base en el que lo práctico, rápido y placentero acaben formando una identidad con lo humanamente beneficioso y conveniente. Hoy más que nunca es preciso -por malsonante que el término les pueda parecer a algunos- un "humanismo tecnológico" (¿es realmente posible?) en el que la educación habría de ser el primer accionista en invertir.

8.-La economía como centro de gravedad

Hoy la economía se convierte en la línea directriz que condiciona la práctica totalidad de las estructuras de la Sociedad Tecnológica y en reciprocidad las Nuevas Tecnologías están en la base de todos los movimientos macroeconómicos. En estos momentos todo ello se pone de manifiesto con rabiosa actualidad. Las grandes bolsas mundiales -y las españolas no son una excepción- ven moverse como nunca sus índices al socaire de los valores tecnológicos. Todas ellas han decidido modificarlos para inaugurar un nuevo índice sectorial precisamente denominado Nuevas Tecnologías. Sin entrar en juicios de valor, la economía es hoy el gran pivote en torno al cual está girando el mundo y las Nuevas Tecnologías le están marcando el ritmo en que ha de hacerlo. Hasta dónde puede llegar el influjo de éstas es algo que, en estos momentos, se demuestra imprevisible. La educación no escapa a esta relación de dependencia de lo económico y no tendrá más remedio que irse plegando a sus desarrollos, entre ellos el incorporar las Nuevas Tecnologías a la educación en sintonía con el influjo social que manifiestan no debe responder a una concesión graciosa sino al reconocimiento de una necesidad que perentoriamente hay que satisfacer.

9.-Creativa e innovadora

Una de las características más llamativas de las Sociedad Tecnológica moderna es el uso masivo y, especialmente, aplicado de la creatividad, lo cual le da un carácter especialmente innovador. Pero la creatividad que hoy se necesita es muy distinta de la que caracterizó los desarrollos tecnológicos del pasado. El tipo y uso de la creatividad durante la revolución industrial se diferenciaba enormemente del sentido que se le atribuye actualmente. Entonces la creatividad era de tipo individual y espontánea, aunque se transfería a través de canales sociales. Es a partir de la segunda guerra mundial cuando empieza a surgir una creatividad de tipo colectivo, basada en la colaboración -lo que López Cerezo y Valenti (1999) dan en llamar una "creatividad organizada"- que permite integrar y canalizar los esfuerzos individuales y aumentar el impacto de los resultados que de ella se desprenden. La Sociedad Tecnológica ha supuesto, pues, el paso de un proceso inventivo a un proceso innovador, es decir, el paso desde la invención como expresión individual de la creatividad hasta la innovación como proceso colectivo de creatividad. La

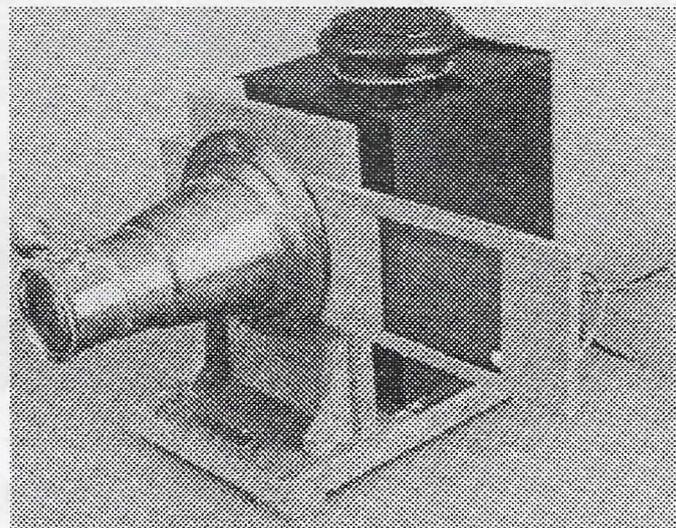
educación moderna debe necesariamente contemplar y aprovecharse de esa evolución creativa.

Francisco García González. Marzo de 2000

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol 1. La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- DORMIDO, S. (1987). *La revolución informática*. Barcelona: Salvat.
- LÓPEZ CEREZO, J.A. Y VALENTI, P. (1999). "Educación Tecnológica en el siglo XXI", *Polivalencia*, nº 8, Revista de la Fundación Politécnica/Univ. Politécnica de Valencia.
- QUINTANILLA, M.A. (1995). "Educación y Tecnología", en Rodríguez Diéguez, J.L., Sáenz Barrio, O. y otros *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil.

TECNOLOGÍA EDUCATIVA DEL PASADO



Este proyector procede de las antiguas Graduadas Anejas, y está fechado hacia finales del siglo XIX. Actualmente se encuentra expuesto en el Museo del Niño, Sala I.

Es notablemente particular porque el cañón de proyección es de latón y las diapositivas son de 10x10 cm. fijadas en cristal. La caja del proyector es metálica con armazón de madera.

La colección de diapositivas data también de dicha época y consta de varios temas de geografía de España.

NOTICIAS DEL MUSEO

SEGUIMOS ESPERANDO

¿Se acuerdan ustedes de los proyectos que casi se iban a hacer realidad de la noche a la mañana con la nueva corporación municipal respecto al cambio de instalaciones del museo y a la titularidad municipal del mismo? Pues... seguimos esperando.

Al día siguiente de la jornada electoral del mes de junio pasado, el Alcalde electo, D. Manuel Pérez Castell, en unión de la que iba a ser concejala de cultura, D^a Rubí Sanz, se ofrecieron muy amablemente y con bastante interés en solucionar los muchos problemas que tiene el Museo del Niño: ubicación inadecuada, falta de personal, falta de recursos económicos, etc. Pasó el verano, llegó el otoño y parecía que se iba a hacer la luz tras varias entrevistas con el nuevo concejal, Sr. Ortega, y las declaraciones del Sr. Alcalde a una pregunta de una periodista del diario La Verdad, en la rueda de prensa habitual de cada semana, interesándose por el futuro del Museo y las dificultades por las que estaba atravesando. El Sr. Castell prometió que pronto se solucionarían, pero que, antes de su traslado a otro lugar, pasaría a depender del Ayuntamiento de Albacete, para lo que, como medida inmediata que se llevaría a efecto a finales de 1999 o primeros días del 2000, se firmaría un convenio de colaboración hasta que el Museo pasase a integrarse en la futura Red Municipal de Museos. Se hizo, pues, un borrador, por parte de la dirección del Museo del Niño, para su estudio por los técnicos municipales... y en esas estamos, esperando. Han continuado los días y las entrevistas con el concejal de Cultura y el túnel parece que no tiene fin.

A pesar de todo ello, no perdemos la esperanza de que algún día se hagan realidad las promesas que nos hicieron hace ya casi un año. Lo esperamos por el bien de nuestra ciudad, la cual no está muy sobrada de espacios para el disfrute del ocio y de la cultura.

ORGANIZADO UN CURSO SOBRE DIDÁCTICA DE LOS MUSEOS

El Centro de Profesores y Recursos de Albacete en colaboración con los Museos de la ciudad de Albacete (Museo Provincial y Museo del Niño) y del Arqueológico Nacional han diseñado y realizado un curso en los meses de febrero y marzo bajo el título "Hoy, clase en los museos", en el que se han desarrollado varias ponencias sobre los contenidos y

aprovechamiento didácticos de los museos de la ciudad y del Arqueológico Nacional. Además de las ponencias, hubo visitas al Museo Provincial y al Museo del Niño, en donde por parte del personal técnico de ambos museos se dieron a conocer diversos aspectos relacionados con sus contenidos y realización de visitas escolares a los mismos.

La parte práctica ha consistido en la realización de unidades de trabajo para su experimentación con los alumnos. Los títulos de esas unidades son los siguientes: 1. El Neolítico en el Museo Provincial, 2. Las muñecas en los museos de Albacete, 3. El cómic en el Museo del Niño, y 4. Un recorrido didáctico por el Museo del Niño.

NUEVA INFORMACIÓN INTERACTIVA EN LAS SALAS DEL MUSEO

Se han elaborado de forma artesanal diversos módulos expositores interactivos para las distintas salas del Museo del Niño. Con este material se pretende que todo el público, y especialmente los niños, obtengan información de una manera más activa, interactuando con la información que se les ofrece. Así, hay artilugios que permiten a los niños desarrollar la percepción táctil y audiovisual y trabajar la conceptualización, la coordinación motriz y la localización espacio-temporal.

NUEVO MATERIAL AUDIOVISUAL PARA LA DIFUSIÓN DEL MUSEO DEL NIÑO

En el mes de diciembre se presentó un vídeo que se ha realizado sobre el contenido del Museo del Niño. Dicho vídeo, de unos 15 minutos de duración, sirve de introducción a los visitantes, dándoles pautas para una mejor interpretación de los objetos expuestos.

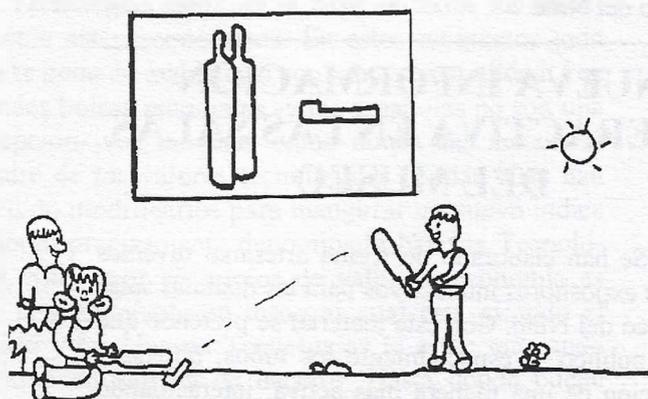
Asimismo, se está en trámite de realización de una página Web para dar a conocer el museo en toda la red de Internet.

CONCURSO ESCOLAR "PINTA LA ESCUELA DEL FUTURO"

El Museo del Niño, en colaboración con el Centro de Profesores de Albacete, convoca un concurso de redacción y pintura escolar sobre la escuela del futuro. Se establecen diversas categorías, tantas como ciclos de enseñanza obligatoria: cinco. Los trabajos seleccionados se exhibirán durante los meses de junio a septiembre en el museo.

JUEGOS POPULARES INFANTILES DE LA PROVINCIA DE ALBACETE

EL PIQUI-PALA



- Lugar de procedencia: MADRIGUERAS
- Recopilación: Taller de Juegos del C.P. "Constitución Española".

- Material: Una tabla de unos 8 centímetros de ancha y 60 de larga (pala) y un trozo de palo de escoba de unos 15 cm. de largo (piqui), al que se le saca punta en los extremos.
- Participantes: De 2 a 8.
- Preparación: Sortear el orden de juego.

Desarrollo: El primer jugador golpea el piqui para que suba del suelo y antes de que caiga se le da con la pala para lanzarlo lo más lejos posible. Los demás jugadores se distribuyen para intentar coger el piqui lo antes posible, antes de que caiga al suelo. Si alguno lo consigue, pasa a tirar, sustituyendo al que lo estaba haciendo. Si no lo cogen al aire, el que lo hace del suelo tira desde donde lo ha cogido a la pala que se la han puesto en el suelo en vertical.

El jugador que intenta volcar la pala con el piqui pide un número de puntos (por ejemplo: 125). Los gana si derriba la pala. Al final, gana aquel jugador que antes llega a los mil puntos. Cada jugador tiene tres intentos para golpear el piqui.

Variables: En algunas zonas de Andalucía, este juego recibe el nombre de pita y en otras de Castilla, el tranco.

CANCIONES DE COMBA

Cuando las niñas están jugando a la comba, recitan unas cancioncillas breves para entrar o salir de la comba con gran rapidez.

A la guindilla picante,
al que le dé, que se aguante.

Pan, vino y tocino
y una copa de aguardiente,
valiente, valiente, valiente.

Aceituna,
media luna,
pan caliente,
diez y nueve
y veinte.

Té, chocolate y café
para mi tío Manuel.

Una, dos y tres,
pluma, tintero y papel
para escribir una carta
a mi hermanita Isabel.

Una y dos,
María y Simón
se fue a lavar
y olvidó el jabón.

Una y dos,
María Perejil
que se fue a lavar
y olvidó el añil.

LOS NIÑOS EN EL SIGLO XIX

¿Cómo era la vida del niño en el siglo XIX? Para conocerla, ofrecemos a continuación una selección de textos de diversos autores en los que se nos muestran diversos aspectos del niño del campo y del mar.

“En los campos: El niño del campo si es robusto, es menos infeliz, porque aun cuando coma muy mal, y vaya descalzo y casi desnudo, tiene aire puro, y luz, y libertad, aparte de la escuela que no suele frecuentar mucho. Si no es robusto, o sucumbe, y será su menor desdicha, o estará enfermo toda la vida, porque al principio de ella —se vio en condiciones de desamparo que le probaron más allá de sus fuerzas, y en vez de ejercitarlas y desarrollarlas, las agotó para siempre. Si es fuerte, disfruta de las ventajas indicadas, siendo menos infeliz en la niñez; pero en cambio, la falta de instrucción y de educación tienen graves inconvenientes para el resto de su vida. Guardando las vacas, los cerdos o las cabras, cogiendo hierba, frutos o leña, solo muchas o las más veces, se embrutece, y cuando llega a la mayor edad, si no tiene cualidades excepcionales de inteligencia, es el hombre rudo sobre quien recaen los trabajos penosos y poco retribuidos, ocupando siempre el puesto en que hay más que sufrir y menos que ganar ()

En la mar: El niño en la mar, en la playa o en el puerto tiene, como el de los campos, la ventaja de respirar aire puro, al menos durante el día, porque de noche no es raro que se albergue en un tugurio infecto. Tiene también de común con el campesino la falta de cultura, aun mayor porque va menos a la escuela y no puede adquirir instrucción alguna en la sociedad con hombres tan rudos como suelen ser los del mar, en particular los pescadores. () Estos son los maestros que tiene el niño, bajo el punto de vista intelectual, y que moralmente dejan también bastante que desear enseñándole prácticamente cómo se malgasta en la taberna lo que haría falta para la familia y se maltrata esta bajo la influencia del alcohol.

() ¿Por ventura el niño se embarca? ¿En qué condiciones? ¿A qué edad? Todo esto varía mucho, y depende de la costumbre y de las circunstancias, porque ni ley ni autoridad, ni asociación alguna, protegen al inocente contra la miseria o la

brutalidad de los padres, que lo exponen, tan débil, a luchar con las inclemencias del tiempo y los peligros del mar. A veces el niño no sale del puerto o de la playa, y ayuda desde ella a los pescadores cuidando la lancha, las redes, etc.; pero otras se le embarca, aunque la cosa sea brava y el tiempo malo, sin limitación de edad ni de ninguna otra clase.”

(Concepción Arenal: Los niños. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 31 de julio de 1890).



“Nadie desconoce que tan luego como el hijo del labrador puede sostenerse sobre los pies, tiene una ocupación a primera vista descansada, pero en realidad terrible y mortífera; la de guardador de aves, etc. Muchos escritores modernos, almas benéficas dignas del universal reconocimiento, han lanzado justificadísimas anatemas contra el trabajo de los niños en las fábricas, y demostrado con datos irrecusables su excesiva mortalidad, algunos han comparado la existencia de aquellas inocentes víctimas con la de nuestros hijos, a los que presentan fuertes, robustos, alegres cual la naturaleza que les rodea, puros como el aire que respiran, tostados por los rayos del sol, que les comunica nueva vida, y hermosos a imitación de

las flores que esmaltan los prados en primavera.
¡Cuán distintas de la realidad son estas imágenes!

Recuerdo haber oído decir que en los climas ecuatoriales se encuentran con frecuencia algunos valles poblados de frondosos árboles que os convidan con su sombra, y por entre cuyas ramas no juguetean, sin embargo, pájaros e insectos: dichos árboles son los árboles de la muerte: su sombra cautiva, adormece, aletarga y mata. Algo parecido acontece entre los campos y nuestros hijos. Aquellos que a tantos seres dan vida, a estos les abren temprana fosa. La escasez nos obliga a mandarlos a custodiar ganados cuando aun necesitan los brazos de sus madres, la nieve y las escarchas hielan sus desnudos pies, la lluvia humedece sus ateridos miembros, y cuando el sol derrama torrentes de luz después de la tempestad, sus rayos, que al quebrarse en las gotas de agua producen los colores del iris, () hieren cruelmente la cabeza del niño pastor, al que vereis no pocas veces temblar con el frío de la calentura."

(Manuel Gil Maestre: Contrastes. Apuntes sobre la vida de las clases trabajadoras. Gerona. 1886).

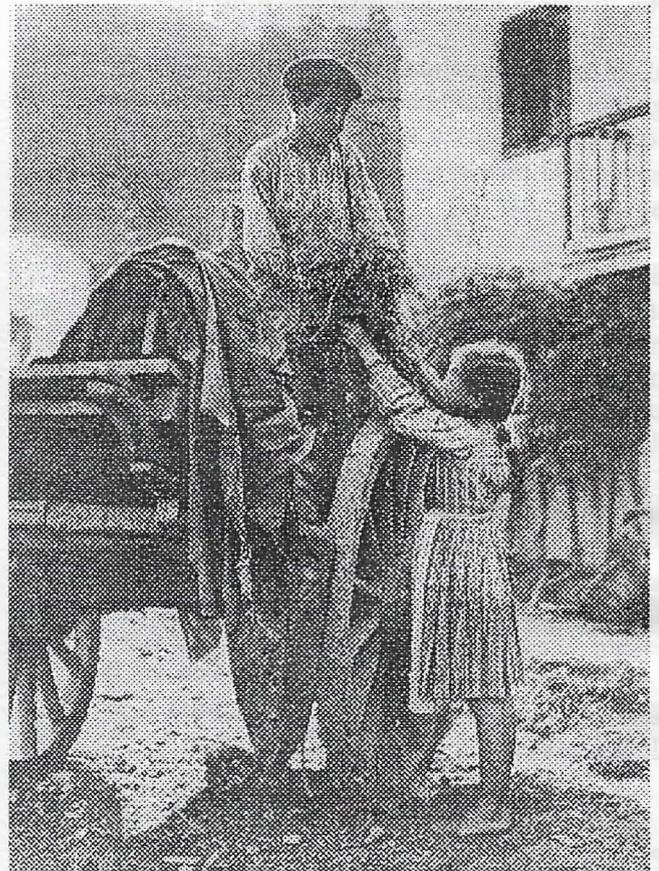
" El hijo del labrador sigue por lo común las costumbres de su padre, y sus trabajos, aunque en miniatura, son iguales enteramente.() Levantarse a las cinco de la mañana para recorrer el establo, barrer el estiércol, limpiar los pesebres, examinar si alguna bestia se ha puesto mala y renovar a todas el pienso. Enseguida se dirige a la cocina, ayuda a su madre a mondar las batatas y a disponer los almuerzos. Luego saca agua del pozo, echa de comer a los cerdos y barre los portales. ().

En el verano su vida es diferente, porque desde la temporada de la siega, hasta que se concluye la de las heras, día y noche habita al raso sin entrar en la granja, más que en el acto de conducir las comidas y los almuerzos para los trabajadores. Recibiendo de lleno el fuego abrasador del estío, trabaja sin cesar, y su cuerpo bañado siempre en sudor se debilita a cada instante. Sin embargo, en esta temporada se mantiene con alimentos más nutritivos, y con repetidos tragos de vino, reemplaza la pérdida de la humedad que le ocasiona la transpiración continua. Después del estío viene el otoño y con él la época de la vendimia. () La recolección de la uva es para el hijo del labrador un motivo de fiesta y alegría. Saciado hasta el ahito con los productos de la cepa, se mezcla gozoso en las fiestas y las danzas con que los pueblos celebran dicha operación."

(Manuel Benito Aguirre: Los niños pintados por ellos mismos. Madrid. I. Boix, 1841).

" () Estos desgraciados son los que sufren en realidad las consecuencias de la poca remuneración del trabajo de sus padres, pues estos comen (aunque mal); pero aquéllos y sus madres no se nutren lo necesario para vivir, ocurriendo, como es natural, que viven como semisalvajes, medio vestidos (yo los he visto en las eras y por los caminos completamente desnudos), hasta que tienen edad para el trabajo, y con una mortalidad excesiva. Dichos pequeños, en cuanto llegan a la edad de cinco años, los dedican con una espuerta al hombro a recoger excrementos de caballerías para luego hacer basuras y venderlo o emplearlo en sus tierras. La instrucción que reciben es casi nula, puesto que el 8 por 100 solamente van a las escuelas municipales, y sólo durante el invierno. Calzado no es la generalidad los que lo usan. Estos pequeños en la época de la recolección, teniendo de siete años en adelante, los dedican a trillar, operación que consiste en ir todo el día subidos a una trilla, con las bridas de dos o tres caballerías en la mano, haciéndoles dar vueltas por la pista. Por remuneración a su trabajo perciben de 0,50 a 0,75 pesetas diarias y la manutención."

(Adolfo Buylla y G. Alegre: Memoria acerca de la información agraria en ambas Castillas. Madrid. Instituto de Reformas Sociales. 1904).



EL MUSEO COMO ESPACIO EDUCATIVO Y CULTURAL AL SERVICIO DE LA ESCUELA

Juan Peralta Juárez

Asesor de Formación del CEP de Albacete y Director del Museo del Niño

1. "CONSUMIR CULTURA MUSEÍSTICA", ¿UNA NECESIDAD O UNA MODA?

Últimamente es frecuente ver grandes masas de visitantes en determinados museos dispuestas a contemplar exposiciones que previamente han sido difundidas por todos los medios de comunicación, y muy especialmente por la televisión. Ir a un museo se ha convertido, pues, en algo más que una necesidad cultural, diríamos, que, en muchas de esas ocasiones, es un signo externo de distinción social, de estar a la última, de esnobismo. Así, las agencias de viajes organizan periplos turísticos en los que se incluye la visita a tal o cual museo, recientemente inaugurado, o a una exposición temporal de un pintor o escultor famosos, dándose la paradoja de que muchas de las obras que vamos a contemplar en esa exposición estrella están expuestas permanentemente en las salas del museo al que no solemos ir con relativa frecuencia, pudiéndolas ver sin aglomeraciones en otras fechas fuera del periodo excepcional de programación de esa exposición-espectáculo que tanto interés ha despertado.

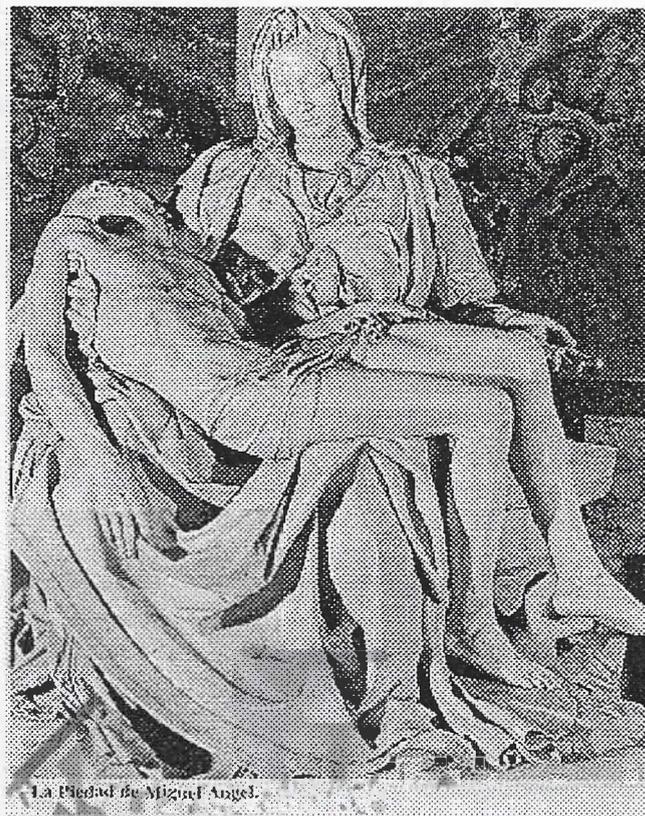
Pero, en contraste con los museos tradicionales, lo que más llama la atención es la tendencia actual imperante en la creación o remodelación de algunos espacios museísticos, convirtiéndose en algo parecido a los parques de atracciones temáticos, en los que las nuevas tecnologías y el propio continente, es decir, el edificio, constituyen la parte fundamental del reclamo publicitario. Edificios diseñados por arquitectos de reconocido prestigio universal y módulos expositores basados en la utilización interactiva de los cinco sentidos son elementos imprescindibles para que un museo se convierta en *museo-estrella*, independientemente de la categoría o naturaleza de las obras que en él se exponen. Como dice la presidenta del Consejo Internacional de los Museos¹, *el visitante no va al museo sólo para aprender, sino también para distraerse y en busca de nuevas formas de seducción visual*.

Y, sin embargo, las peregrinaciones en masa a los museos forman parte de determinados ritos que ya en la antigüedad se llevaban a cabo. Los romanos se convirtieron en los primeros coleccionistas de objetos, que previamente habían sido expoliados a los

griegos. Así, el coleccionismo, bien mediante adquisición, donación o expoliación –como el caso que estamos describiendo– ha sido en muchas ocasiones el origen de los antiguos museos, entendidos como lugares de almacenamiento y exposición de objetos que habían pertenecido a otros pueblos y culturas, objetos que había que exponerlos a la contemplación y curiosidad del pueblo para que admirasen el poderío y la grandeza de sus países.

Con el cristianismo, se exponen en las iglesias determinados objetos que habían pertenecido o habían estado real o supuestamente en contacto con Jesucristo, los apóstoles y otros mártires de la persecución romana. Así, se propició el que miles y miles de personas peregrinasen a las ciudades santas de Roma y Jerusalén *para poder admirar huesos y reliquias de un poder extraordinario para el creyente*².

El carácter mítico, sagrado o de dominio que tenían los objetos expuestos en la antigüedad se ve transformado en el Renacimiento, en donde el ser humano se convierte en el centro de todo el saber, y, por lo tanto, todo aquello que ha sido realizado por él o ha estado en contacto con el mismo, se ve investido de una capacidad de conocimiento que es necesario conocer. Pero, al mismo tiempo, el atesorar objetos antiguos o coetáneos a esa época era sinónimo de poder y prestigio. Las grandes colecciones de arte en el Renacimiento van unidas a grandes señores de la Iglesia o de la aristocracia y burguesía, como es el caso de los Médicis en Florencia.



La Piedad de Miguel Ángel.

Hasta ahora, lo que llevamos visto es que el concepto de museo en las Edades Antigua, Media y Moderna no se correspondía —como es obvio— con lo que es actualmente. Eran, sí, colecciones de objetos, dotados de carácter mítico, sagrado o de poder económico o social, pero siempre privados, bien de la Iglesia o de señores de la nobleza. Con la Ilustración, las colecciones de objetos antiguos se convierten en medios imprescindibles para la ciencia racional, para explicar el porqué y el cómo de determinados problemas científicos. Y de esta manera, empiezan a abrirse al público, con la finalidad de enriquecer el conocimiento humano, *de educar y enseñar*ⁱⁱⁱ, lema que es adoptado por la Revolución Francesa, quien abre al público los tesoros acumulados por reyes y nobleza.

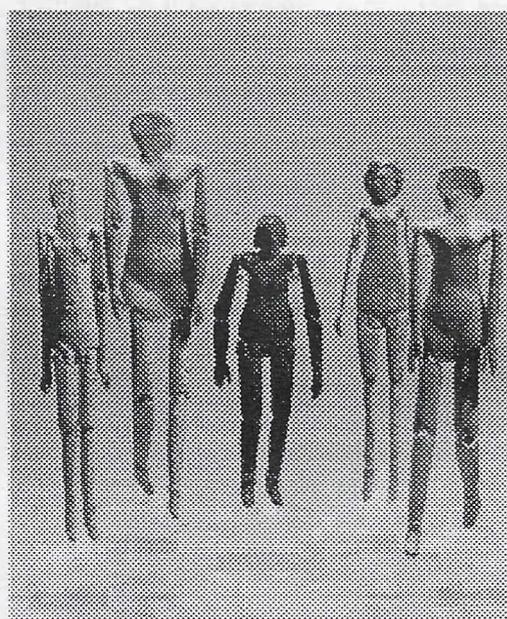
En el siglo XIX surgen los Museos Nacionales, en los que se exalta la nación a través de todos aquellos objetos artísticos que pertenecen a su larga trayectoria como pueblo y que la hace distinta de las demás. A lo autóctono había que unir lo conseguido en las campañas militares que como potencias llevaban a cabo algunos países europeos en África, Asia y América, principalmente. Surgen de esta manera los museos como señas de identidad cultural nacional al mismo tiempo que signo de poder y dominio. Los grandes museos nacionales de Francia y el Reino Unido, por citar sólo dos casos, son ejemplos vivos de lo que estamos diciendo: Napoleón, por un lado, y los conquistadores británicos, por otro, exiliaron riquezas artísticas de los antiguos Egipto, Grecia, Mesopotamia, Irán, Irak y la India, entre otros muchos lugares, trasladándolas a sus naciones y exponiéndolas en el British Museum o el Louvre para admiración y sorpresa de sus respectivos pueblos.

Así, el museo, como espacio expositor de riquezas artísticas, ha desempeñado diversos papeles según la ideología del poder dominante: lugares sagrados en los que adorar objetos pertenecientes a héroes y santos; espacios para divulgar el conocimiento científico; galerías en las que se mostraba el poder del mecenas de la nobleza o de la monarquía; palacios en los que se ponía de manifiesto la grandeza e identidad cultural del Imperio... En la actualidad, los museos tras haber atravesado una etapa de cierta atonía, parece que vuelven a recobrar nuevos bríos, atrayendo el interés de gran parte de los ciudadanos, sobre todo de aquellos que ocupan un estatus social y cultural medio-alto. Pero, para conseguirlo han tenido que cambiar su naturaleza, pasando de ser *espacios estáticos a espacios comprensivos*.

2. DEL MUSEO TRADICIONAL AL MUSEO COMPRENSIVO

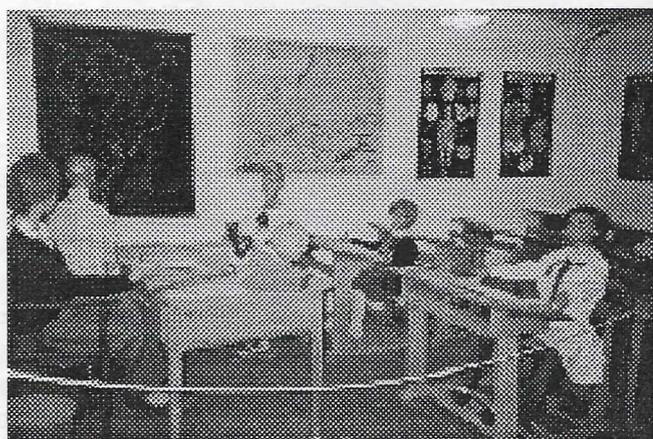
La acepción que tiene actualmente el término museo dista mucho del concepto tradicional. El Mu-

*seo es hoy una institución al servicio de la sociedad; queda ya lejos el museo donde se veneran, admiran y conservan una serie de piezas sin que exista entre lo exhibido y el público visitante una comunicación, un diálogo. No sé si estaremos o no de acuerdo con esta afirmación que hacía M^a Carmen Farré, del Museo de Arte de Cataluña, allá por 1974^{iv}. Pero la realidad es que, salvo excepciones, continúan habiendo museos en los que la gente no encuentra aliciente para ir a ellos. Para muchas personas, con un nivel cultural medio, los museos constituyen espacios muertos, que no merece la pena ser visitados, y, se da la paradoja, como se ha dicho al principio, que esas mismas personas se inscriben en peregrinaciones mítico-culturales a museos que han sido previamente publicitados con costosísimas campañas de divulgación en radio, prensa y televisión. ¿Cómo se explica este contrasentido? ¿Qué es lo que mueve a esas personas a desplazarse cientos de kilómetros a visitar esos espacios expositivos cuando normalmente no conocen los museos que tienen en su entorno? Como se ha dicho en el primer capítulo de esta trabajo, inciden varios aspectos: uno, la cultura se ha convertido en un producto más del mercado, que hay que consumir mediatizados por los estrategas publicistas; dos, la cultura museística ha entrado en los grandes circuitos culturales, y, al igual, que las visitas a ciudades monumentales, se programan visitas a grandes museos nacionales de arte, arqueología, ciencia, etc.; tres, los museos se están convirtiendo en una especie de parques tecnológicos en los que prima el espectáculo por encima de lo demás. Para el profesor Santana^v, *el consumo museístico se transforma en una actividad social: actividad social articulada en torno a la escuela; actividad social en torno al turismo de masas o actividad social en torno al prestigio intelectual de determinadas élites*.*



Muñecas romanas de Ontur. Museo Provincial de Albacete.

El museo, como tradicionalmente lo hemos conocido, ha sido un espacio estático, en el que se exponen los objetos descontextualizados de su tiempo y de su espacio, sin una información básica que ayude a la comprensión de lo que se estaba viendo. El museo tradicional, pues, ha incidido más en el aspecto meramente contemplativo que en el comprensivo. Para los museólogos actuales, un museo debe ser un espacio en el que todos los sentidos entren en funcionamiento, en el que se vivan emociones, en el que nos veamos trasladados a otras épocas a través de recreaciones de ambientes determinados, en el que, en definitiva, comprendamos lo que estamos viendo y, por lo tanto, sepamos dar respuesta a los muchos interrogantes que teníamos antes de entrar a ver la exposición.



Recreación de un aula en el Museo del Niño. Albacete

En línea con todo lo anterior, muchos de los responsables de museos públicos y privados han empezado a reorientar la forma de exponer los contenidos museísticos, y así, con la ayuda de técnicos (museólogos, escapatistas, arquitectos, sociólogos, didactas...) se han reestructurado y elaborado módulos expositores, materiales didácticos, etc. Esto ha sido más evidente en aquellos museos que más se prestan a *tocar botones*, como ocurre con los museos de ciencias naturales o experimentales. Se trata, en definitiva, de que los museos se *sientan en la piel*^{vi}. Por poner un ejemplo, el Museo de los Derechos Civiles de Birmingham, en Alabama, dedicado a la segregación racial, es un clara muestra de lo que estamos diciendo: en él se recrean ambientes, situaciones y personajes que trasladan al visitante a vivir el problema racial como si fuese en la realidad: una escuela para blancos y otra para negros; las ligas de beisbol separadas por razas; las dos entradas a los servicios públicos, etc. Vídeos y efectos multimedia de imagen y sonido simulan todo lo imaginable en relación con el problema de la discriminación racial. Así, cuando el visitante entra en una sala oscura, se encuentra en medio de unos paneles que muestran una manifestación pro-derechos civiles, en ese momento se activa

un dispositivo de luces, voces y sirenas, y se produce una carga policial que se refleja en una gran pantalla de vídeo, al tiempo que desde otro panel un policía dispara un chorro de agua contra el visitante (un cristal protege al público del chapuzón, pero la imagen es impresionante).

Evidentemente, lo anterior es un claro ejemplo de museo-espectáculo. Esto tiene sus limitaciones, como es natural. Primero, no en todos los museos se pueden hacer montajes de este tipo. Un museo de bellas artes, requiere espacios tranquilos en los que poder admirar una obra maestra de Velázquez o Goya. Pero, además, un museo con interactividad mecánica requiere elevadas inversiones dinerarias, que no están al alcance de todos los museos. ¿Qué hacer entonces? Hay que buscar la comprensividad de lo expuesto consiguiendo que la información que se transmite al visitante sea comunicativa y no meramente expositiva, es decir, que le hagan funcionar las neuronas, o sea, el cerebro, que es, en definitiva, en donde radica el verdadero interactivismo. Se hace necesario, pues, hacer comprensibles y significativos para los destinatarios los objetos expuestos, dotándolos de información complementaria y contextualizándolos; dándoles una coherencia interna a cada espacio expositor, en el que se pueda seguir, a través de un hilo conductor, la historia de lo allí expuesto. El museo ha de ser activo, entendiendo por *activismo* no la simple manipulación de objetos y artefactos, sino los procesos mentales que se generan en cada individuo cuanto está ante un contenido significativo que es objeto de conocimiento.

3. LOS MUSEOS Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Al hablar de Ciencias Sociales nos estamos refiriendo tanto al área de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria (Bachillerato) como al área de Conocimiento del Medio en Primaria, que en esta etapa –como es sabido– engloba además el área de Ciencias Naturales.

La relación que existe entre los museos y las Ciencias Sociales es de diversa índole. En primer lugar, en cuanto al objeto de estudio, tanto los museos como las Ciencias Sociales tienen por objeto las manifestaciones del ser humano en la tierra, bien artísticas, científicas, culturales o antropológicas. En segundo lugar, si comparamos los objetivos de las Ciencias Sociales y de los Museos, vemos que tienen gran similitud en cuanto al objeto de conocimiento. Los museos, a través de sus técnicos –museólogos– tienen como función el dar a conocer y hacer comprensibles a un público mayoritario los diversos objetos artísticos, históricos, etnográficos, científicos... expuestos en sus salas. Por su lado, la didáctica de las Ciencias Sociales se encarga de hacer com-

previsible al alumno la realidad social y humana del mundo en que vive, utilizando para ello todos los recursos disponibles.

Los museos comprensivos ponen su acento fundamentalmente en los procedimientos, entendidos como habilidades, técnicas y estrategias para la interpretación del objeto expuesto. La didáctica de las Ciencias Sociales, dentro de la línea de lo propugnado por la Reforma Educativa, trata de integrar armónicamente tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes. En cuanto al primer tipo de contenidos, los conceptos, los que se relacionan directamente con los museos son estos: Sociedades históricas, Sociedad y Cambio en el tiempo, Diversidad Cultural y Arte, Cultura y Sociedad en el Mundo Actual. En tercer lugar, en el campo de los procedimientos y actitudes es donde más se relacionan la didáctica de los museos con la de las ciencias sociales. La indagación y la investigación, como forma de acceder al conocimiento, implican identificar y formular problemas e hipótesis, observar y recoger datos, organizarlos y analizarlos, confrontar hipótesis y emitir conclusiones. La explicación multicausal incide en el análisis comparativo de algunas obras de arte, buscando analogías y diferencias y detectando influencias, y en el establecimiento de relaciones entre obras artísticas y los rasgos generales de la época histórica de producción de las mismas. En cuanto a las actitudes, el rigor crítico y la curiosidad científica se prestan para ser trabajados en los museos, despertando el interés por conocer las formas de expresión artística y cultural de sociedades cercanas o lejanas a nosotros en el espacio y en el tiempo. Asimismo, otro de los contenidos actitudinales que se trabajan en Ciencias Sociales está muy relacionado con los museos: la conservación y la valoración del patrimonio.

Además de todo ello, los museos se convierten en recurso fundamental para el desarrollo de la programación de las Ciencias Sociales, al ofrecer al profesor y a los alumnos la consulta de fuentes primarias, bien se traten de piezas de arqueología, documentos escritos y otros objetos artísticos y etnográficos.

4. LOS MUSEOS Y LA ESCUELA

Tradicionalmente, la escuela ha utilizado los museos como recurso para ilustrar en vivo aquello que el profesor había explicado previamente en el aula a sus alumnos. Ejemplo: Se da el tema de la Prehistoria y a continuación se programa una visita al museo arqueológico para que los alumnos puedan ver in situ las manifestaciones artísticas de los hombres del Paleolítico y del Neolítico. Otra de las formas de utilización de los museos ha sido como iniciación o motivación del tema que se va a estudiar en el aula: se

programa una visita para que los alumnos vean testimonios del arte rupestre y a continuación, en el colegio, se desarrolla el tema correspondiente.



Niños trabajando en un museo, tras la observación de la pieza correspondiente.

Pero, existe otra forma, en línea con lo propugnado por la Reforma Educativa, el museo como lugar de elaboración, de construcción del conocimiento científico, es decir, espacio en el que formular hipótesis, contrastarlas, buscar información y elaborar conclusiones. Para el profesor Santacana, las funciones de un museo deberían ser las siguientes:

- a) El museo como espacio donde *resolver un enigma*.
- b) El museo como lugar donde *resolver problemas previamente planteados en clase*.
- c) El museo como taller donde *clasificar, manipular, experimentar con información*.
- d) El museo como *aula de creatividad artística*.
- e) El museo como *laboratorio*, donde se investiga y trabaja en equipo con fuentes primarias.

Cuando lo que primaba en los contenidos de Primaria y Secundaria eran los conceptos, el tipo de museo que estaba más en coherencia con esa escuela era el museo tradicional: observar, leer y retener en el cerebro lo que se estaba viendo. Con la reforma educativa se pone el acento en el aprendizaje significativo, o sea, en un aprendizaje basado en los conocimientos previos y capacidades de los alumnos, en la

realidad sociocultural de su entorno, en definitiva en la construcción interactiva del conocimiento. Para este tipo de escuela, el museo comprensivo es básico, como lugar de encuentro social en donde el alumno supere lo que ya sabe, conozca y cree nuevos conocimientos a través de la interacción con lo que hay expuesto en sus salas.

La Reforma Educativa pone el acento en una escuela explicativa, en contraste con una escuela descriptiva. En los museos comprensivos se pone el acento en los procesos explicativos del material que hay expuesto, contribuyendo de esta manera a que estos estén en coherencia con la nueva forma de elaboración del conocimiento que propugnan las teorías del constructivismo.

5. APRENDER A OBSERVAR

Hay dos formas de trabajar con el material expuesto en los museos. Una de ellas va de lo particular a lo general y la otra, de lo general a lo particular. La primera, utiliza la inducción como recursos para construir el conocimiento: observar, identificar, analizar, clasificar, categorizar y sintetizar. La segunda, basada en la deducción, parte de la teoría o ley general para llegar a la identificación y descripción del objeto, comprobando si lo formulado a nivel más amplio se da en el caso en particular que se está estudiando. La didáctica de los museos suele usar la inducción como método de aproximación al conocimiento de lo expuesto y a la explicación de las hipótesis formuladas previamente.

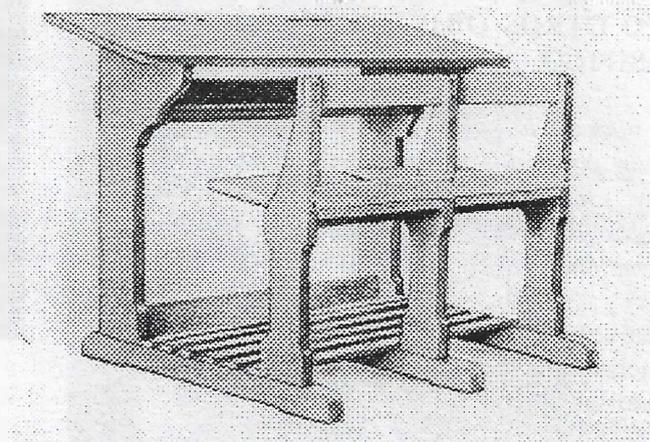
La primera conducta, pues, en la búsqueda de información, es la observación. Cualquier objeto que hay expuesto en un museo es portador de información. Nuestra tarea como profesores es la de ayudar al alumno a saber extraer toda la información posible del objeto que está observando.

Con la observación, el escolar entra en contacto directo e indirecto con la realidad a través de los sentidos. La observación es, por lo tanto, el paso previo a la descripción, lo que requiere analizar y diferenciar las partes del todo, con la finalidad de poder identificar la naturaleza del objeto, así como comparar varios objetos o realidades para poder averiguar lo que es esencial y lo que es accidental. Al comparar, realizamos analogías, marcando semejanzas y diferencias, llegando de esta manera a la definición del concepto que estamos trabajando y a la tipología, caracterizada por todos aquellos atributos que no definen la esencia o naturaleza del objeto, es decir, a las características accidentales: forma, tamaño, color, etc. Finalmente, junto con la observación y la identificación hay que trabajar la finalidad y la causalidad, o sea, el para qué y el por qué^{vii}, entrando de esta manera la contextualización del objeto que

estamos estudiando, contextualización que supone el explicar la razón de ser de ese objeto en un ámbito espacio-temporal determinado.

A continuación expongo un ejemplo de cómo desarrollar la observación en el Museo del Niño a través de la contemplación de un pupitre que hay en el aula recreada de los años 30-40 del siglo XX.

¿ QUÉ SABES DE ESTE OBJETO?



a) ¿LO CONOZCO?

- Este objeto se encuentra expuesto en la Sala nº 1 del Museo del Niño. ¿Sabes para qué podría servir?
- ¿Cuál será su nombre?

Con esta primera actividad, se trabajan las ideas previas del alumno. De esta manera, relaciona lo que ya sabe o conoce con el nuevo objeto de aprendizaje. Aquí estamos en la fase de **qué es**.

b) LO OBSERVO Y LO DESCRIBO

- Fíjate bien en él y descríbelo:
 - b.1 ¿ De qué material está hecho?
 - b.2 ¿Cuál es su forma? (rectangular- cuadrada- circular- piramidal- otra forma)
 - b.3 ¿Qué partes tiene?

Mediante la percepción visual, el alumno tiene que decir **cómo es** el objeto, describiendo su naturaleza: partes de que consta, materia de la que está hecho, forma, etc.

c) LO COMPARO CON OTROS OBJETOS

- ¿Se parece a algún objeto que tú conozcas? SÍ-NO. En caso afirmativo, escribe sus nombres.
- Completa esta tabla con las semejanzas y las diferencias:

Mediante estos ejercicios se trabajan las analogías: semejanzas y diferencias. Es fundamental, siempre, en la observación no quedarnos en el propio objeto que estamos estudiando, sino extender nuestro campo de observación a otros del contexto, con el fin de poder establecer semejanzas y diferencias, llegando de este modo a la definición del concepto. Es decir, se trabaja lo que es esencial (aquello que se da en varios objetos al mismo tiempo, lo que trasciende las épocas y las modas) y lo accidental (lo que no se da en varios objetos al mismo tiempo, lo que no trasciende el tiempo).

d) BUSCO OTROS OBJETOS PARECIDOS Y LOS CLASIFICO

- Fíjate bien en la sala y di si hay otros objetos que sean parecidos al que estás estudiando. Si los hay, escribe sus nombres a continuación y agrúpalos por clases (por ejemplo: color, tamaño, forma, materia en la que están hechos, etc.)

Una vez que se han establecido semejanzas y diferencias, que se han hecho analogías, procede clasificar los objetos.

f) HAGO UNA FICHA DEL OBJETO:

Con la información que has obtenido de tu observación, elabora esta ficha:

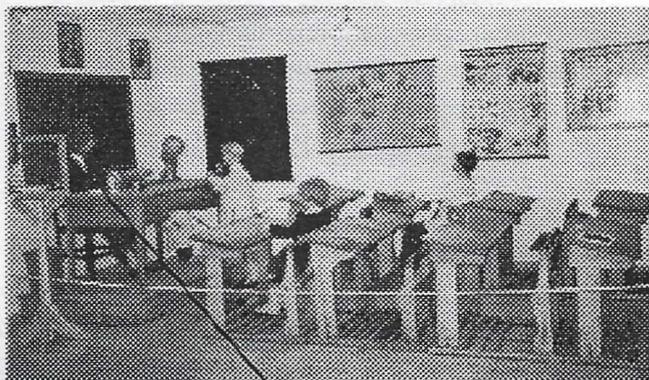
- f.1. Nombre del objeto:
- f.2. Partes de qué consta:
- f.3. Características (forma, tamaño, color, etc.):
- f.4. Explicación (por qué era así):
- f.5. Utilidad (para qué sirve o servía):
- f.6. Época a la que pertenece:
- f.7. Grupo de objetos al que pertenece (categorización):

Como se ha comprobado, con este tipo de actividades, el alumno aprenden no solamente a observar y describir uno objeto de forma estructurada, sino también a situarlo en un espacio y en un tiempo determinados, contextualizándolo y dando una explicación del porqué es así.

Otra de las posibles actividades que se pueden realizar en el Museo del Niño, relacionada con la observación de objetos, hace referencia a lo que denominamos *unidad expositiva didáctica*, es decir, un conjunto de objetos que se presentan a los ojos del visitante de forma interrelacionada, con arreglo a unos criterios organizativos y expositivos previstos de antemano. En una unidad o espacio expositivo didáctico todos los objetos que hay expuestos tienen una significatividad de conjunto. Aquí, expongo un ejemplo de cómo abordar la observación y descripción de un espacio etnográfico: el aula.

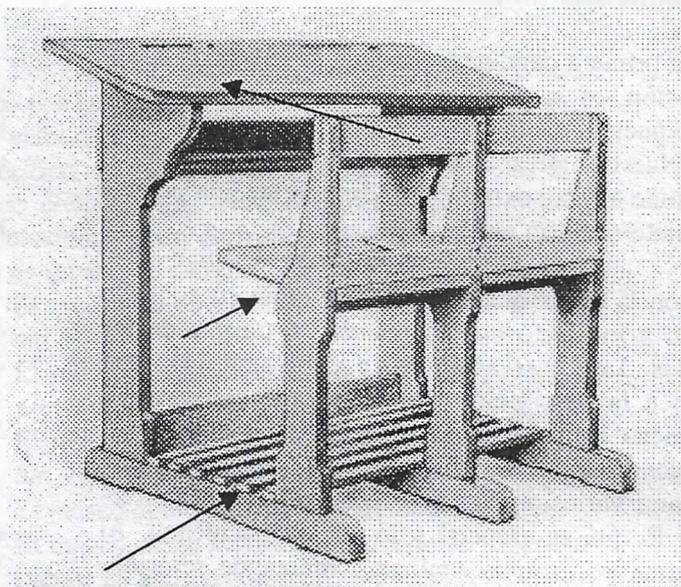
UN DÍA EN UNA ESCUELA DEL PASADO

1. Fíjate bien en la escuela que hay en esta sala. ¿Se parece a tu aula? SÍ-NO. Explica por qué.
2. ¿Qué cosas de esta escuela reconoces? Escribe sus nombres debajo de la foto, señalándolos con unas flechas.



Ejemplo:
Mesa de la profesora

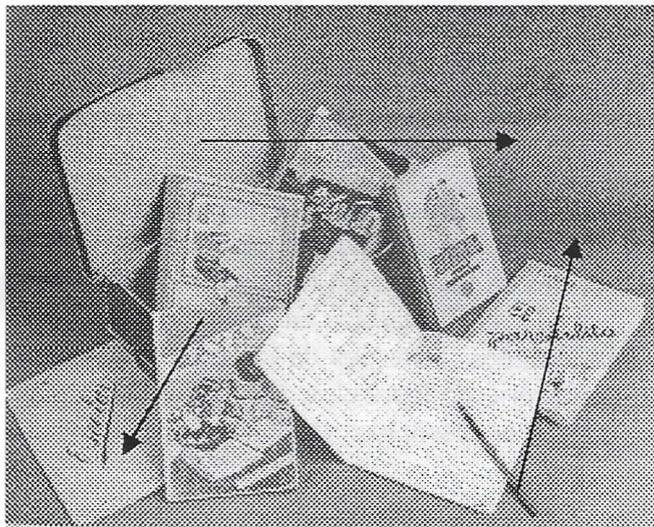
3. Ahora vamos a observar con detenimiento algunos de los objetos que hay en esta escuela.



Esta mesa de alumno es un pupitre. Escribe al lado de cada flecha para que sirve cada una de las partes señaladas.

- b) ¿Es igual esta mesa que la que tú tienes en tu colegio? Explica en qué se parecen y en qué se diferencian.

4. *Los siguientes objetos que vamos a describir son los libros de texto. Fíjate bien en ellos.*



¿Qué cosas reconoces? Indica al lado de cada flecha el nombre o la utilidad de cada objeto.

La cartera en la que se guardaban los libros recibía el nombre de cabás. Estaba hecha de cartón. Compara su tamaño con tu cartera o mochila en las que llevas los libros. Si te fijas en su tamaño podrás ver como era más pequeña que las actuales. ¿A qué crees que sería debido?

5. *En la escuela hay una lata redonda, llamada braserilla, delante de los pies de un niño. Fíjate en ella y di para qué crees que serviría.*

Las actividades que hemos visto hasta ahora nos sirven para trabajar en el alumno las siguientes capacidades:

- Observar e identificar un espacio.
- Reconocer y describir las partes de ese espacio.
- Observar y describir algunos de los elementos de ese conjunto.
- Explicar el por qué y el para qué de algunos de esos objetos.
- Establecer interrelaciones entre esos elementos.

Finalmente, con la siguiente actividad le pedimos al alumno que reconstruya un espacio a través de lo que ha observado in situ y lo que está observando en una fotografía:

6. *En un armario ha aparecido esta fotografía de un maestro con sus alumnos, perteneciente a una escuela de nuestra provincia de hace muchos años. Ahora, valiéndote de ella y de lo que has*

observado anteriormente, vas a hacer una descripción lo más completa posible de cómo sería la escuela de estos niños: qué cosas tendría, cómo serían y para qué servirían, cómo vestirían los alumnos, cómo se calentarían en invierno, qué libros usarían, etc.



Notas:

¹ Nicole Gesché-Knoring: Museos y enseñanza de las Ciencias Sociales. Perspectivas de futuro.

² Gregorovius, F. Roma y Atenas en la Edad Media. México. FCE, 1982.

³ Santacana, J.: Museos, ¿al servicio de quién?. Revista Iber 15. Pág. 40

⁴ M^a Carme Farré-Sañpera: Aprender en el museo. Cuadernos de Pedagogía, nº 2. Febrero 1975.

⁵ Santana, Joan: Museos, ¿al servicio de quién?. Revista Iber 15. Pág. 44

⁶ Mikel Asensio y Elena Pol: La comprensión de los contenidos del museo. Iber 15. Pág. 15.

⁷ Peralta Juárez, Juan: La investigación del medio. Apuntes para la reforma. Pág. 22. "Apuntes para la Reforma". Albacete, 1992.

AGENDA

✓ Exposición: **MUNICIPIO Y EDUCACIÓN**

Del 5 de abril al 30 de mayo de 2000

Con esta exposición se pretende mostrar al público una selección de documentos sobre la importancia que han tenido a través del tiempo los ayuntamientos en relación con la escolaridad obligatoria. Así, entre otros, se podrán ver libros de actas de las antiguas Juntas Locales de Instrucción Pública, edictos del Ayuntamiento de Albacete convocando oposiciones para cubrir plazas de maestro en la villa en el año 1787, fotografías de autoridades municipales y maestros con alumnos, acuerdos de los consistorios sobre las difíciles circunstancias en que se desenvolvía el magisterio en los siglos XVIII y XIX, quejas de los maestros sobre la desatención de los ayuntamientos hacia la enseñanza, etc.

✓ Exposición: **LA ESCUELA DEL FUTURO**

Del 2 de junio al 30 de septiembre de 2000

¿Cómo será la escuela del futuro? ¿Serán sustituidos los maestros por robots? ¿No tendrán los niños que desplazarse diariamente al colegio? ¿Los ordenadores serán los únicos agentes educativos? A estas y otras preguntas se pretende que los escolares den respuesta con su imaginación mediante textos y dibujos escolares que realizarán en un concurso titulado **“PÌNTA Y DESCRIBE LA ESCUELA DEL FUTURO”**. Los trabajos seleccionados se expondrán en la Sala de Exposiciones Temporales del Museo del Niño a partir del 2 de junio. Se entregarán diez premios, dos por cada una de estas categorías: 6-7, 8-9, 10-11, 12-13, y 14-15 años.

✓ Exposición **“ESCUELA RICA, ESCUELA POBRE”**

Del 9 de octubre al 30 de noviembre de 2000.

En un mundo de contrastes, la escuela no se queda al margen. Mientras que en muchos de los países desarrollados, la escuela –a pesar de todos los problemas que tiene- goza de una situación privilegiada en cuanto a recursos, en el llamado Tercer Mundo, muchos niños no pueden ir a la escuela porque sencillamente no existe, y cuando la hay lo es en condiciones infrahumanas: locales sin techo o sin suelo, con humedad, sin el debido mobiliario didáctico, sin libros o cuadernos, etc. En esta exposición fotográfica se mostrarán esos contrastes con el objetivo de reflexionar sobre la necesidad de actuar para evitar esas grandes diferencias.

✓ Exposición **“JUGUETES : DE AYER A HOY**

Del 11 de diciembre al 30 de enero de 2001

Del juguete de hojalata al juguete electrónico. De la muñeca de cartón al muñeco que imita todas las funciones biológicas del ser humano. Del patín de madera al coche teledirigido. De los juegos reunidos a los juegos multimedia...

El mundo del juguete ha experimentado un gran cambio en los últimos tiempos. Los juguetes electrónicos han sustituido en gran parte a los juguetes tradicionales. En esta exposición podremos ver algunos de los juguetes que utilizaron nuestros padres y abuelos y otros de los más recientes. Junto a un juguete actual, de la última generación, se podrá ver su homólogo en el pasado.

LIBROS PARA EL RECUERDO



Enciclopedia Escolar de Primer Grado. 3ª Edición. José Xandra Pich. Tipografía Yagües. Madrid. 1934.