

Máster Interuniversitario en *Memoria y Crítica de la Educación*
Universidad de Alcalá / Universidad Nacional de Educación a Distancia
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



La Educación Física en las colonias escolares de la Guerra Civil española a través de los dibujos infantiles (1936-1939)

Presentado por:
D. Rubén Garrote Ortiz

Dirigido por:
Dra. Verónica Sierra Blas

Curso Académico 2017 – 2018

D./D^a

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado:

.....
.....

ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D./D^a....., y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha de de.....

Firmado:

“Los niños refugiados
llevan la guerra colgada
del semblante, y en los puños
el coraje de la raza.
No saben odiar y saben
los odios de la metralla,
las amarguras del llanto
de la madre atribulada,
y la ausencia de los chorros
alegres de su garganta.
Saben del hambre y del frío
clavados en sus entrañas,
y saben en los semblantes
ver el fondo de las almas...”

(Manuel Delgado, 1937).

*Mi más sincero agradecimiento a
Verónica Sierra Blas, por su ayuda,
apoyo y enseñanza.*

*Igualmente, quiero dar las gracias a todo el
equipo que compone este Máster y al resto
de profesionales que nos acompañan.*

*Y, por supuesto, mi gratitud también a
todos los amigos y docentes que
comparten conmigo el día a día.*

RESUMEN:

Con el estallido de la Guerra Civil, el Gobierno republicano se vio obligado a evacuar a la población infantil. Sus destinos fueron distintas colonias escolares establecidas a lo largo y ancho de España, situadas, sobre todo, en la costa del Mediterráneo. En ellas, se intentó desarrollar una política educativa innovadora, si bien en el caso concreto de la Educación Física se estableció un paradigma diferente, pues esta disciplina provenía de una fuerte tradición militarista a la que los docentes no pudieron ni supieron hacer frente debido a su falta de preparación y al poco tiempo con el que contaron.

Este Trabajo Final de Máster pretende poner de manifiesto en qué medida y forma se trabajaron las actividades físico-lúdicas en estas colonias, empleando para ello los dibujos producidos por los niños refugiados.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Gimnasia, Juego, Colonias escolares, Dibujos infantiles, Arte Terapia, Guerra Civil española.

ABSTRACT:

When the Spanish Civil War broke out, the Republican government was forced to evacuate the child population. Their destination was the different colonies established throughout Spain, located, above all, on the Mediterranean coast. In them, they tried to develop an innovative educational policy, although in the specific case of Physical Education a different paradigm was established, since this discipline came from a strong militaristic tradition that teachers could not or could not cope with it due to their lack of preparation and the short time with which they counted.

This Master's Final Project aims to show the extent and form of physical-play activities. For this, the children's drawings produced in said colonies will be used.

KEYWORDS:

Physical Education, Gymnastics, Game, School colonies, Children's drawings, Art Therapy, Spanish Civil War.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. Presentación y justificación del tema.....	14
II. Estado de la cuestión.....	15
III. Motivaciones.....	16
IV. Fuentes.....	17
V. Objetivos e hipótesis de trabajo	18
VI. Metodología.....	19
VII. Estructura.....	20

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN FÍSICA

Breve historia de una disciplina en continua construcción

1.1. Consideraciones previas.....	24
1.2. Antecedentes de la EF.....	28
1.3. La EF en el siglo XIX: entre la gimnasia higiénica y la gimnasia militar.....	30
1.4. La EF en el siglo XX: del regeneracionismo al ilusionismo pedagógico 1900 – 1931.....	39
1.5. A modo de síntesis.....	64

CAPÍTULO 2

LAS COLONIAS ESCOLARES

Origen, evolución y consolidación de una nueva práctica pedagógica

2.1. Consideraciones previas.....	68
2.2. Origen de las colonias escolares.....	68
2.3. Desarrollo y auge de las colonias escolares.....	80
2.4. Las colonias escolares y la Guerra Civil.....	85
2.5. A modo de síntesis.....	98

CAPÍTULO 3

LOS DIBUJOS INFANTILES DE LAS COLONIAS ESCOLARES

Radiografía de la Educación Física en tiempos de guerra

3.1. Consideraciones previas.....	102
3.2. El dibujo infantil: de medio de expresión a fuente histórica.....	103
3.3. El arte como terapia en las colonias escolares de la Guerra Civil española.....	106
3.4. “¡Para hacernos grandes y fuertes!” La Educación Física dibujada por los niños en las colonias escolares de la Guerra Civil.....	114
3.5. A modo de síntesis.....	140
Selección de dibujos.....	142

CONCLUSIONES.....	198
-------------------	-----

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.....	207
ANEXOS	
I. Denominaciones de la Educación Física (1883-1900).....	224
II. Ministros de Educación de España (1900-1939).....	225
III. <i>Cartilla Gimnástica Infantil</i>	228
IV. Expediente de las Escuelas Normales del Plan Profesional de 1931.....	235
V. Autorización para asistir a una colonia escolar española.....	236
VI. Primera normativa sobre colonias escolares en España.....	237
VII. Instrucciones prácticas para la organización y régimen de las colonias escolares.....	239
VIII. Tabla antropométrica.....	242
IX. La mortalidad infantil a principios del siglo XX.....	243
X. Principales causas del aumento de la mortalidad infantil en 1937 y 1938.....	244
XI. Colonias en la zona Centro-Sur.....	245
XII. Colonias colectivas sostenidas en España por organismos extranjeros	246
XIII. Carteles propagandísticos sobre la infancia y las colonias escolares...	247
XIV. Colonias situadas fuera de España.....	259
XV. Áreas curriculares en las Escuelas Primarias republicanas durante la Guerra Civil.....	261
XVI. Fotografías de ejercicio físico en las colonias del período primorriverista.....	262
XVII. Colonias en Cataluña y Aragón bajo la asistencia del MIP.....	264

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Colonia organizada en Zurich desde su fundación hasta 1886</i>	69
Tabla 2. <i>Fundación de las primeras colonias escolares europeas</i>	71
Tabla 3. <i>Colonias escolares de vacaciones en España (1887-1897)</i>	75
Tabla 4. <i>Evolución de las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1933)</i>	83
Tabla 5. <i>Defunciones infantiles en capitales y provincias sin capitales (1937)</i>	86
Tabla 6. <i>Colonias colectivas en España y en el extranjero (1937)</i>	91
Tabla 7. <i>Gastos de fundación para una colonia de 20 niños</i>	93
Tabla 8. <i>Gastos de sostenimiento para una colonia de 20 niños</i>	93
Tabla 9. <i>Frecuencia y porcentaje de los temas aparecidos en la selección de dibujos</i>	136
Tabla 10. <i>Denominaciones de la Educación Física (1883-1900)</i>	224
Tabla 11. <i>Ministros de Educación de España (1900-1939)</i>	225
Tabla 12. <i>Resultados físicos de la primera colonia granadina</i>	242
Tabla 13. <i>Resultados físicos de la primera colonia compostelana</i>	242
Tabla 14. <i>Tasa de mortalidad (%) de la población menor de 9 años en la ciudad de Valencia (1906-1917)</i>	243
Tabla 15. <i>Principales causas del aumento de mortalidad infantil (menores de 14 años) entre 1937 y 1938</i>	244
Tabla 16. <i>Colonias en la zona Centro-Sur</i>	245
Tabla 17. <i>Colonias colectivas mantenidas por organismos extranjeros</i>	246
Tabla 18. <i>Colonias fuera de España</i>	259
Tabla 19. <i>Colonias colectivas en Francia</i>	260

Tabla 20. <i>Distribución semanal de las asignaturas en las Escuelas Primarias republicanas durante la Guerra Civil</i>	261
---	-----

Tabla 21. <i>Colonias en Cataluña y Aragón bajo la asistencia del MIP</i>	264
---	-----

ÍNDICE DE DIBUJOS

Dibujo 1. <i>Dibujo realista</i>	121
Dibujo 2. <i>Dibujo realista avanzado</i>	121
Dibujo 3. <i>Dibujo de transición entre el realismo y el pseudonaturalismo</i>	122
Dibujo 4. <i>Dibujo pseudonaturalista</i>	123
Dibujo 5. <i>Dibujo pseudonaturalista II</i>	124
Dibujo 6. <i>Dibujo de la etapa de decisión</i>	125
Dibujo 7. <i>Dibujo de la etapa de decisión II</i>	125
Dibujo 8. <i>Dibujo de la etapa esquemática</i>	126
Dibujo 9. <i>Niños y niñas jugando en una colonia escolar</i>	127
Dibujo 10. <i>Niños y niñas jugando en una colonia escolar II</i>	127
Dibujo 11. <i>Niños jugando en una colonia escolar</i>	128
Dibujo 12. <i>Niños jugando en una colonia escolar II</i>	128
Dibujo 13. <i>Excursión de niñas</i>	128
Dibujo 14. <i>Excursión de niños</i>	129
Dibujo 15. <i>Excursión</i>	129
Dibujo 16. <i>Paseo con el maestro y la maestra</i>	130
Dibujo 17. <i>Piragüismo en la colonia escolar</i>	131
Dibujo 18. <i>Piscina en la colonia escolar</i>	132
Dibujo 19. <i>Piscina en la colonia escolar II</i>	132
Dibujo 20. <i>Piscina en la colonia escolar III</i>	133
Dibujo 21. <i>Baño en la colonia escolar</i>	133

Dibujo 22. <i>Niño yendo a la escuela</i>	134
Dibujo 23. <i>Boxeo en la colonia escolar</i>	134
Dibujo 24. <i>Niños y niñas jugando en una colonia escolar III</i>	135
Dibujo 25. <i>Escenas de la vida en la colonia escolar</i>	136

SIGLAS

CNIE = Consejo Nacional de la Infancia Evacuada

CNT = Confederación Nacional del Trabajo

CEDA = Confederación Española de Derechas Autónomas

DCC = Delegación Central de Colonias

EF = Educación Física

FETE = Federación Española de Trabajadores

FUE = Federación Universitaria Española

GM = Gaceta de Madrid

ILE = Institución Libre de Enseñanza

INECAT = Instituto Nacional de Expresión, de Creación, de Arte y de Terapia

INEF = Instituto Nacional de Educación Física

IR = Izquierda Republicana

MIP = Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

OM = Orden Ministerial

PCE = Partido Comunista de España

POUM = Partido Obrero de Unificación Marxista

PSOE = Partido Socialista Obrero Español

RD = Real Decreto

RO = Real Orden

SBHAC = Sociedad Benéfica de Historiadores Aficionados y Creadores

SRI = Socorro Rojo Internacional

UGT = Unión General de Trabajadores

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

I. Presentación y justificación del tema.....	14
II. Estado de la cuestión.....	15
III. Motivaciones.....	16
IV. Fuentes.....	17
V. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	18
VI. Metodología.....	19
VII. Estructura.....	20



I. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La renovación pedagógica que se instaura durante la II República -y que encontrará durante la Guerra Civil en las colonias escolares su mejor laboratorio- presenta cambios significativos en la concepción de la educación, y por ello, en el sistema de enseñanza-aprendizaje. Cambia el rol del alumno y del docente de forma trascendental, y se dan los primeros pasos hacia lo que hoy podemos denominar no sin cierto orgullo “educación integral” -en contraposición al “aprendizaje bulímico” y exclusivamente memorístico-. En este viraje pedagógico -unido a la corriente higienista y paidocéntrica-, el juego presenta una serie de características y posibilidades que lo convierten en uno de los pilares centrales de los nuevos planteamientos docentes, de ahí que la Educación Física -en adelante EF-, materia en la que éste es absoluto protagonista, se integre en el currículo escolar y adquiera ahora una importancia esencial en el ámbito educativo; si bien la intención que estaba detrás de las nuevas pedagogías que defendían el juego como herramienta educativa era extenderlo a todas las materias posibles para así hacer realidad el ideal del “aprender jugando”, siguiendo los postulados teóricos de pedagogos de la talla de Ovide Decroly, María Montessori o Friedrich Fröebel, entre otros.

Por otro lado, la probada eficacia del *Art Therapy* durante la I Guerra Mundial en el tratamiento de los trastornos infantiles derivados de la experiencia bélica hizo que el dibujo fuera una actividad cotidiana en las colonias escolares durante la Guerra Civil española. Los niños/as, además de dibujar la guerra para hacer frente a sus traumas, dejaron registrada su vida en las colonias, en las que la EF, en particular, y el juego, en general, ocupaban buena parte de su día a día: crecer sanos y fuertes, y poder olvidarse a ratos del sufrimiento de la guerra fueron, sin duda, dos de los objetivos que los maestros/as encargados de las colonias persiguieron.

A través de los dibujos infantiles podemos analizar no sólo la dimensión emocional o el desarrollo psicoevolutivo de los niños, sino también los elementos curriculares que primaron en las colonias escolares durante la contienda. En ese sentido, lo que este Trabajo Fin de Máster (TFM) pretende es demostrar la importancia que tuvieron (o no) las actividades físico-lúdicas en estas colonias a través de la representación que de las mismas hicieron los niños evacuados; y también llamar la atención sobre cómo jugar, además de dibujar, ayudó a los pequeños a metabolizar el sufrimiento y los traumas derivados de la experiencia bélica.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Pese a que podemos encontrar con cierta facilidad investigaciones acerca de los campos de estudio principales de este trabajo (dibujos, EF y colonias escolares), se trata de aproximaciones específicas que no los exploran de manera conjunta ni interrelacionada, siendo esta una de las aportaciones de este TFM.

Por lo que respecta a los estudios sobre la EF, la mayoría de éstos reflejan la evolución histórica que ha tenido lugar en el ámbito educativo de esta materia, que ha recibido distintas denominaciones y tratamientos, y cuyos métodos de enseñanza-aprendizaje han ido igualmente cambiando, dando una importancia progresiva al juego como elemento definitorio de un nuevo modo de entender y desarrollar la actividad física en la escuela. Aunque, a día de hoy, se apuesta claramente por una EF que promueve el juego como estímulo y medio de aprendizaje, no siempre ha sido así -tal como han puesto de manifiesto las aportaciones de Manuel Vizúete (1996), José Luis Pradillo(1997) o Carlos Plana (2004), entre otros-. Por ello, los trabajos de carácter diacrónico nos servirán de base para realizar un recorrido por la historia de la EF como disciplina que resulta imprescindible para poder luego analizar los dibujos seleccionados.

Por otro lado, si hablamos de los estudios sobre el dibujo infantil en el marco de las colonias escolares durante la Guerra Civil son referentes inexcusables los trabajos de Roger González y Alicia Alted (2006), Ana Hernández (2006), Verónica Sierra (2009) o Eulàlia Collelldemont (2011); así como el catálogo de la única exposición hasta el momento celebrada en España sobre dibujos infantiles bélicos, *A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*, que tuvo lugar en la Biblioteca Nacional del 20 de noviembre de 2006 al 18 de enero de 2007. Aparte de ponerse de manifiesto la importancia cobrada por el dibujo en el ámbito educativo y psicológico en la España de principios del siglo XX, la mayoría de los autores citados han centrado su interés en el uso del dibujo como fuente histórica para reconstruir bien la educación en tiempos de guerra, bien el papel jugado por la infancia en el marco de los conflictos bélicos.

De entre aquellas obras que permiten conocer el dibujo como terapia, las aportaciones de Beatriz López (2004), por ejemplo, o de Tessa Dalley (1987), resultan esenciales para este trabajo. Sobre la educación y la escuela en tiempos de guerra, Juan Manuel Fernández Soria (1987) se presenta como el referente principal, aunque desde que publicó sus trabajos han sido muchos los estudios que se han centrado en la “educación beligerante” y en las colonias

escolares en cuanto paradigma de la misma, como los de Rosalía Crego (1989), José Ignacio Cruz (2012) o Anastasio Martínez (1987 y 1996b).

En ambos casos, el de la EF y el del dibujo como terapia, lo cierto es que estamos ante temas que en el momento actual se encuentran en auge, pero que no han sido planteados todavía, como señalábamos antes, de manera combinada; por ello, este TFM pretende llenar este vacío historiográfico, analizando los dibujos infantiles producidos en las colonias escolares de la Guerra Civil para demostrar la importancia de la actividad física en el ámbito educativo del momento, sus nuevos planteamientos y métodos, y su relación intrínseca con el juego, aparte de su papel en el marco de la atención psicológica a la infancia víctima de la guerra.

III. MOTIVACIONES

El motivo que nos ha llevado a elegir este tema se relaciona con el interés personal por reflexionar históricamente acerca de la disciplina que imparto como docente. Desgraciadamente, la EF sigue teniendo elementos que la aíslan de una educación integral y global, sobre todo, cuando se reduce su práctica a los test psicométricos y a la actividad física sin reflexión intelectual ni aprendizaje moral. Curiosamente, en muchos centros sigue denominándose *gimnasia*, ya sea por los propios compañeros como por los familiares de los niños. Nosotros, en pro de una educación verdadera, debemos saber diferenciar ambos términos; de hecho, irónica y conscientemente, con algún compañero nos permitimos la licencia de autodenominarnos “profesores de gimnasia”, pues el término encierra mucho más de lo que parece...

Si la escuela es un fiel reflejo de la sociedad, no podemos permitirnos una educación reduccionista porque, a la larga, ante los verdaderos problemas, ante la aplicación de sus saberes -sean del tipo que sean- incurrirán en error; y, en definitiva, los alumnos no habrán aprendido nada entre las cuatro paredes a veces deshumanizadas del aula, perdiendo el tiempo y la motivación para continuar aprendiendo.

Por otro lado, la conexión que tenían algunas de las escrituras y de los dibujos que nos mostró la Doctora Verónica Sierra en las clases presenciales de su asignatura “Escrituras infantiles” con mi tierra, Teruel, es igualmente motivo de haber querido profundizar en el conocimiento de estos productos y de conocer todas sus dimensiones posibles.

Y, finalmente, un tercer motivo para apostar por este tema, es el palpito de nuestras acciones, el ritmo de nuestro teclear, el hecho de reivindicar la memoria de todos aquellos que dieron la vida por la integridad de los más pequeños en aquellos tiempos tan oscuros y tan difíciles.

IV. FUENTES

Para el desarrollo de este trabajo, y aunque los dibujos producidos por los niños durante la Guerra Civil en las colonias escolares constituyen los protagonistas indiscutibles entre las fuentes manejadas, ha resultado necesario recurrir a otras fuentes complementarias que permitan contrastar y completar la información que éstos nos dan, como, por ejemplo, los manuales de pedagogía, las revistas pedagógicas y los manuales escolares de la época referidos a la EF, la legislación educativa existente¹, la documentación administrativa de las colonias escolares y algunos documentos personales, como memorias, diarios o correspondencia de inspectores, maestros y niños que estuvieron al cargo de o vivieron en dichas colonias.

Para el análisis de los dibujos se han consultado las colecciones conservadas en la Biblioteca Nacional de España, en la Mandeville Special Collections Library de la Universidad de California y en la Avery Architectural and Fine Arts Library de la Universidad de Columbia; dado que todas ellas, al estar digitalizadas, nos otorgan la posibilidad de trabajar a distancia, además de que de entre las muchas colecciones existentes son las que presentan los ejemplos más interesantes y pertinentes para poder conseguirlos objetivos marcados.

Por otro lado, para la legislación, revistas, manuales pedagógicos y libros de texto se han consultado los fondos del Archivo General de la Administración, de la Residencia de Estudiantes, de la Hemeroteca del Ministerio de la Presidencia, de hemerotecas de otras administraciones territoriales, y de distintos Museos Pedagógicos o colecciones, como la del Grupo MANES en la Biblioteca de Humanidades de la UNED.

¹La referencia completa de todas las disposiciones normativas empleadas en este TFM puede encontrarse al final del mismo, en el apartado de las fuentes. De esta manera, únicamente se citará en nota a pie de página o en el texto el tipo de disposición concreta a la que se haga mención y su fecha.

V. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Este TFM se plantea un objetivo general y específicos, resultado de los cuales podemos establecerse interrogantes o hipótesis de trabajo, que trataremos de responder en las páginas que siguen.

Objetivo general

El objetivo principal y general de este TFM es demostrar la importancia que la actividad lúdico-física y el dibujo tenían dentro de la práctica curricular republicana en las colonias escolares durante la Guerra Civil. Es decir, en qué medida los dibujos representan el carácter terapéutico y significativo del juego para los niños evacuados y, por ende, cómo se plasmaron real y pragmáticamente los nuevos planteamientos metodológicos del Plan Profesional de 1931, en relación a la materia de la EF.

Objetivos específicos

- 1º) Conocer la evolución de la EF como disciplina a través de las políticas educativas y de las distintas concepciones teóricas y metodológicas, al tiempo que el uso que de la misma se ha hecho como herramienta ideológica. Además, se procurará ahondar en las condiciones formativas de los docentes especialistas en EF.
- 2º) Profundizar desde una perspectiva histórica en la realidad organizativa y práctica docente de las colonias escolares durante la Guerra Civil española.
- 3º) Aproximarnos al dibujo como medio privilegiado de expresión de la infancia y como reflejo (siempre poliédrico) de una determinada realidad educativa, así como para llamar la atención sobre su potencialidad y pertinencia como fuente para construir la Historia.
- 4º) Reflexionar sobre el juego y el dibujo como medios terapéuticos.

Hipótesis de trabajo

- 1º) La EF evoluciona desde una concepción militarista y médica hacia una concepción educativa propiamente dicha gracias a la consolidación de una “cultura física” en la escuela y en la sociedad.

2º) El estallido de la guerra aceleró la implantación y puesta en marcha de las medidas educativas planteadas durante la II República, pero en su mayoría el proyecto educativo republicano no pudo llevarse a cabo.

3º) La EF que se practicó en las colonias escolares durante la Guerra Civil española no bebió de la corriente innovadora que caracterizó a la educación republicana, al menos sobre el papel.

4º) El juego sólo estuvo presente en estas colonias escolares dadas sus funciones y su esencia metodológica a través de actividades como el excursionismo o el teatro, pero no como consecuencia de la renovación curricular de la EF del Plan Profesional de 1931.

5º) Dibujar fue una de las actividades cotidianas que los niños realizaron en las colonias escolares, de ahí que sus dibujos constituyan hoy interesantes (y a veces los únicos) testimonios de sus experiencias y vivencias en tiempos de guerra, de la misma manera que reflejan sus modos de entender y asimilar el conflicto.

6º) Tanto el dibujo como la EF fueron empleados por los responsables de las colonias como un modo de hacer frente a los traumas que la guerra causó en los niños, dándoles la oportunidad de expresarse y distraerse, de interiorizar y exteriorizar el sufrimiento visto y vivido.

VI. METODOLOGÍA

A través del método histórico-pedagógico -y en nuestro caso, eminentemente cualitativo-se pretendió describir e interpretar una realidad determinada, que no es otra que el modo en que la EF se desarrolló en las colonias escolares durante la Guerra Civil española. Dicha realidad no se ha presentado de forma aislada en las páginas que siguen, sino de manera contextualizada, enmarcándola en el ámbito histórico, cultural y político de este tiempo y estableciendo comparativas tanto con el pasado como con el presente.

Así, en un primer momento planteamos la investigación, elegimos el tema y lo justificamos. Después, elaboramos las hipótesis y nos documentamos -seleccionando debidamente las fuentes primarias y secundarias-. En dicha recogida de información y documentación se dividió el esfuerzo en dos partes: una dirigida hacia la búsqueda de dibujos y documentos que explicasen el funcionamiento de las colonias y el modo en que se

desarrolló en su seno la EF; y otra que centró su atención en la búsqueda de normativas y disposiciones legales sobre la EF, las colonias y el dibujo infantil.

A continuación, se analizaron y confrontaron dichas lecturas y dibujos, y al compararlas o cruzar la información pudimos comprobar las hipótesis planteadas. Tras ello, pudo construirse una síntesis explicativa relacionando todos los elementos, y definitivamente elaboramos el texto final empleando los criterios de las normas APA 2016².

Cabría señalar, por otro lado, que dado que este TFM se integra, en el seno de este Máster en Memoria y Crítica de la Educación, en la línea de los estudios sobre la cultura escrita de la infancia, se han tenido en cuenta los principios teóricos y metodológicos que caracterizan a esta disciplina³.

VII. ESTRUCTURA

Este estudio da comienzo con la presente introducción, cuyo fin es mostrar el tema objeto de estudio y los motivos de su elección, así como el estado de la cuestión sobre el mismo, los objetivos e hipótesis del TFM, las fuentes manejadas y la metodología utilizada.

Con el fin de poder cumplir con los objetivos que nos hemos marcado, el TFM se divide luego en 3 capítulos. En el primero se realiza una aproximación histórica a la EF, remontándonos a sus orígenes para entender por qué se pone en práctica de una manera y no de otra en las distintas etapas que hemos establecido para los siglos XIX y XX. En el segundo capítulo nos aproximamos a la evolución de las colonias escolares, tratando de desentrañar todo lo relacionado con su institucionalización, organización, ubicación, sostenimiento, etc.

Tras esta necesaria revisión histórica, en la que, además, en ningún momento se pierde el referente europeo, el tercer capítulo tiene como fin comprobar cómo se desarrolló la EF en las colonias escolares durante la Guerra Civil española, a través del análisis de una selección de dibujos infantiles en los que la actividad física, sea lúdica o no, está presente.

Entendiendo el dibujo como medio de expresión y terapia, damos así a los niños que vivieron en las colonias todo el protagonismo, permitiéndonos sus dibujos contrastar la teoría con la práctica real.

² <http://normasapa.com/>.

³ Para una definición de la Historia Social de la Cultura Escrita véase Castillo Gómez (2005). Sobre la línea específica de las escrituras infantiles puede consultarse, por ejemplo, Montino (2003).

El TFM acaba con la exposición de una serie de conclusiones, creemos que debidamente refutadas, y con la presentación de las limitaciones de este estudio y su prospectiva. Siguen las fuentes y la bibliografía, y unos anexos en los que hemos incluido distintas informaciones y documentación que resultan necesarias para complementar la lectura y comprensión de la temática abordada.

Cabría únicamente añadir que, con el objetivo de facilitar la consulta de la información ofrecida, hemos incluido al comienzo del TFM sendos índices de las distintas tablas y dibujos que aparecen en el trabajo y una lista de las siglas empleadas.

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA

Breve historia de una disciplina en
continua construcción

Capítulo 1

LA EDUCACIÓN FÍSICA

Breve historia de una disciplina en continua construcción

1.1. Consideraciones previas.....	24
1.2. Antecedentes de la EF.....	28
1.3. La EF en el siglo XIX: entre la gimnasia higiénica y la gimnasia militar.....	30
1.4. La EF en el siglo XX: del regeneracionismo al ilusionismo pedagógico 1900 – 1931.....	39
1.5. A modo de síntesis.....	64



1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Una revisión pormenorizada de la Historia de la EF como la que se intenta realizar en este primer capítulo permite observar cómo ésta ha vivido en un estado de servidumbre ideológica desde su creación y durante prácticamente todo el siglo XX, acompañada siempre de un “arancel político”. Para demostrarlo, hemos creído oportuno recorrer los distintos intereses que las fuerzas políticas han tenido para promocionar o rechazar la EF en el currículo escolar. Igualmente, pensamos que resulta importante analizar cuál ha sido el trato que esta disciplina ha recibido cuando ha estado presente en el mismo, pudiéndose establecer dos claras tendencias: por un lado, una EF tradicional y paramilitar, propia de la educación conservadora y, por el otro, lo que múltiples autores han denominado como una *cultura física*, siendo ésta propia de los cánones progresistas de la Institución Libre de Enseñanza -en adelante ILE-. Pilotando entre una y otra, la EF se ha ido “abriendo hueco” en la historia curricular, lo cual ha sido, en gran parte, gracias a la pérdida de influencia de la Iglesia en el campo educativo, y al avance de las Ciencias Médicas frente al oscurantismo -como la Fisiología y la Anatomía y a la modernización militar. Como consecuencia de todo ello fue evolucionando y ganando cada vez un mayor peso en el ámbito educativo (Plana, 2004).

Aunque esta aproximación histórica pudiera resultar ardua y dilatada, se hace tremendamente necesaria para comprender el modelo educativo de EF que se va a trasladar a las colonias escolares durante la Guerra Civil española que los niños plasmaron en sus dibujos, tema central de este trabajo.

Por otro lado, tras la lectura y el análisis de la trayectoria histórica tanto del área de la EF como de los docentes que la han impartido, se puede comprender mejor la EF que tenemos en la actualidad y que, por fortuna y con mucho esfuerzo, poco a poco se ha ido transformando desde la llegada de la LOGSE en 1990.

Antes de entrar en materia, es también imperativo delimitar conceptualmente el significado de cada uno de los términos que vamos a trabajar, con el fin de no confundir o mezclar unos con otros. La EF ha sufrido, sin lugar a dudas, un uso político interesado y desmedido, urdido mediante confusiones semánticas y justificaciones sociales, pero en ningún caso puede ni debe ser equiparada al *deporte* ni a la *actividad física*, por más que puedan tener rasgos comunes.

Mientras que la actividad física es todo aquel movimiento del cuerpo en el que se implican especialmente los músculos (correr, nadar, trabajar en el campo, etc.)⁴, el deporte está inexorablemente reglamentado⁵. Éste último, al ser una práctica física lúdica y al alcance de “todos”, se popularizó enormemente en los sistemas educativos desde principios del siglo XX; y ese carácter organizativo, pero a la vez popular, hizo que se convirtiera en uno de los pilares principales del área de EF, pudiendo introducir y proyectar una carga política e ideológica en la esencia de sus contenidos con gran facilidad⁶.

Aunque pudiera parecer excesivo o incluso paradójico, bien es cierto que a través del tratamiento pedagógico que se le ha dado a la EF podemos llegar a entender parte de las concepciones socio-culturales de un Estado en un momento determinado. Esto es debido a que la disciplina se ha nutrido de las influencias ambientales, o bidireccionalmente, éstas la han diseñado y argumentado. Las formas pedagógicas (o no) en las que se trabajan la salud y el desarrollo integral del individuo delatan concepciones y parámetros tangencialmente político-sociales:

“De hecho, la carencia o la ausencia de propuestas sobre la Educación Física y las actividades deportivas en cualquier planteamiento político actual, podría llegar, incluso, a descalificar el nivel de la idea y de la conciencia social de un programa político cualquiera, aun cuando en lo demás fuera plenamente válido” (Vizuet, 1996, pp. 16-17).

La extensa epistemología del término EF nos ayuda a comprender las justificaciones políticas que lo han acompañado en cada momento. Atendiendo a diferentes autores de épocas diversas, puede asumirse prácticamente sin temor alguno una definición común y válida de la EF: “la asignatura de EF es aquella que destina su formación al desarrollo integral de la persona; es decir, no sólo a la mejora de las cualidades físicas, sino también mentales, afectivas y morales; contribuyendo al bienestar y al incremento de calidad de la salud del ser humano” (Vizuet, 1996, p. 15). No debemos olvidar, sin embargo, que esta concepción puede ser fácilmente pervertida en función de los intereses imperantes en cada tiempo histórico.

⁴ El ejercicio está considerado como aquella práctica física planificada y estructurada en tiempos y formas, pero no necesariamente reglamentada; como, por ejemplo, el levantamiento de peso o aeróbic.

⁵ Pudiendo ser considerado como un fenómeno o dinámica social que trabaja la actividad física. Ello no quiere decir que no pueda ser flexible o adaptada a las distintas situaciones en las que se practica, variando la disposición de equipos o de sus miembros, de jueces o árbitros, sanciones, triunfos, etc.

⁶ Aunque se apreciará posteriormente, podemos adelantar que los deportes difirieron y siguen difiriendo entre sí en función de quiénes los practican, lo cual genera estamentos y jerarquías incluso en la actividad física. Un ejemplo emblemático sería el del fútbol, el cual mueve, practica y disfrutan innumerables personas -y en general los juegos de equipo y cancha compartida-; mientras que el tenis, el esquí o la hípica han sido históricamente más restrictivos -se trata de actividades individuales, en las que apenas hay contacto corporal-.

No obstante, la enunciación más representativa -que no adecuada y que ha colapsado a la anterior, sobre todo en las dos primeras décadas del siglo XX y durante el franquismo- desestima la parte intelectual y afectiva que le es eminentemente propia, pudiendo encontrar fácilmente la siguiente conceptualización de la EF -incluso a día de hoy-: área que tiene como objetivo el crecimiento y desarrollo del cuerpo humano a través de la práctica deportiva. Como veremos, tanto para los pedagogos y maestros de la II República -en general- como para los venideros en la democracia, esta definición es totalmente equívoca y pobre.

No nos ha de extrañar que estas definiciones atiendan fielmente a las dos concepciones políticas anteriormente introducidas: la cultura física y el conservadurismo. Un ejemplo esclarecedor es que puede considerarse EF tanto al juego físico-mental como a las tablas gimnásticas suecas; sin embargo, éstas últimas no han precisado históricamente de un desarrollo intelectual y/o moral. Obviamente, aparte de las enunciadas, han surgido otras conceptualizaciones a lo largo de la historia en función a del medio y del material utilizados, pero estas dos son las más emblemáticas y las que mejor resumen las visiones antagónicas - pese a que ambas coinciden en concebir el movimiento como medio de aprendizaje-.

Tras mucho debate y reflexión, se ha decidido establecer en este capítulo una división por etapas que, a la historia, de por sí, no le es natural, pero que nos permite aproximarnos a la enorme complejidad espacio-temporal que abarcamos. Como no pudiera ser de otra forma, toda la trayectoria de la EF se apoya en un conjunto de marcos normativos y situaciones contextuales que evidenciaremos con la mayor claridad posible⁷. Ha de remarcarse que la intención no es generar una reconstrucción histórica completa de la EF, sino presentar aquellos aspectos que se consideran fundamentales para comprender la actuación docente en las colonias escolares durante la Guerra Civil española en relación a esta disciplina, así como vislumbrar el origen de ciertos postulados pedagógicos.

Consecuentemente, se han establecido ciertos acontecimientos notables como inicio y fin de cada etapa “artificial”, basándonos tanto en consideraciones personales como en propuestas de autores destacados como Piernavieja (1962)⁸, Vázquez (1989)⁹, Plana (2004)¹⁰

⁷ Cabe mencionar que, obviamente, existen multitud de influencias que atañen al espíritu de cada normativa, como son el campo económico, social o religioso. Pese a que no se va a desarrollar exhaustivamente un análisis de los mismos, sí intentaremos abstraer las ideas más esenciales o significativas que lo resuman, de modo que la lectura no sea excesivamente tediosa -pues bien podría realizarse un estudio separado de cada aspecto y en cada época.

⁸ Piernavieja publicó en el año 1962 en la revista *Citius, Altius Fortius* un artículo monográfico titulado “La Educación Física en España. Antecedentes histórico-legales” en el que se repasaba, por primera vez en la España contemporánea, la trayectoria histórica del área de EF. Nuestra periodización se asienta sobre algunas de sus consideraciones.

oPastor (2011)¹¹. Todos ellos coinciden en establecer tres etapas: la primera, desde finales del siglo XIX hasta el año 1900; la segunda, desde este año al 1923 o incluso hasta el año 1931; y una tercera que abarcaría el periodo de la II República. De este modo, podremos contrastar distintas épocas, lo cual nos llevará concluyentemente a una serie de ideas que, esperamos, resulten interesantes y significativas.

No quisiéramos comenzar esta “aventura” sin antes mencionar dos consideraciones importantes que creemos han de tenerse en cuenta para la comprensión global del objeto que nos compete en este capítulo:

- En primer lugar, hemos de ser conscientes de que, pese a que la aproximación se ha plasmado de forma lineal y progresiva a través de fechas, en cada uno de estos momentos la historia ha tenido una situación holística y contextual tremendamente compleja tanto a nivel social, como económico, político, religioso, etc. Puesto que detenernos en un análisis detallado de todos estos factores sería demasiado complejo y extenso, y podría desvirtuar nuestro cometido, únicamente se mencionan aquellos hechos que mayor impacto han tenido en la evolución de la EF.
- En segundo lugar, debido a la ingente cantidad de bibliografía hallada y consultada, y con el fin de simplificar y ofrecer un recorrido claro y sintético, se han seleccionado aquellas obras más relevantes, tanto por su peso en el estado de la cuestión como por la originalidad o especificidad de sus planteamientos.

Sin más dilación, pasamos a exponer cómo se establecen, se asientan y desarrollan las bases de la EF, teniendo su auge en el primer tercio del siglo XX y rompiendo tangencialmente esta dinámica y su consideración con la llegada del franquismo.

⁹ Vázquez desarrolla, a partir de la división de Piernavieja, una reformulación cronológica, aportando nuevas divisiones y justificaciones hasta entonces no evidenciadas o ni tan siquiera producidas en el tiempo -pues es posterior-. Así, establece otro período entre 1961 -Ley de EF del ministro Elola- y 1980 -Ley de la Cultura Física y Deportes-.

¹⁰En *El asentamiento de la Educación Física en el sistema educativo español*, del 2004, Plana realiza un magistral recorrido histórico, político y cultural por la EF que ha sido tremendamente inspirador para este trabajo.

¹¹ En 1997 Pastor publica *El espacio profesional de la Educación Física en España. Génesis y formación (1883-1961)*, en el cual realiza un exhaustivo análisis socio-económico, político, etc.; y aporta una extensa y completísima compilación legislativa y bibliográfica.

1.2. ANTECEDENTES DE LA EF

Tal como ha sido señalado en el apartado anterior, no debemos confundir la actividad física con los deportes o con la EF-entendida como área curricular y actividad educativa organizada-. Las primeras referencias halladas sobre la EF son por ello posteriores a las halladas sobre la actividad física y el deporte, pues mientras que éstas existen ya en el Mundo Antiguo, la EF no aparece como tal hasta el periodo plenomedieval:

“A partir del siglo XII es cuando pueden hallarse dentro del país las primeras referencias escritas al ejercicio físico sistematizado; si bien durante los siglos XVI y XVII puede observarse que los antecedentes de la Educación Física actual se hacen más evidentes” (Plana, 2004, p.29)¹².

Será con la llegada del humanismo en el siglo XVI cuando aparezcan en el caso español dos de los elementos que van a ser precursores de la EF republicana:

- *El factor pedagógico del juego*, presente en la obra de Antonio de Nebrija, *De liberis educandis* (1515), y en la de Juan Huarte de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias* (1575).

“A lo largo del siglo XVI, los métodos de docencia sufrieron cambios significativos que se inscriben en la línea de los consejos de los humanistas. Tanto Erasmo, como Esturmo, Sadoletto, Baduelo o Vives fueron definiendo unas pautas pedagógicas que intentarían sustituir a la enseñanza de tipo medieval” (Maestre, Pascual y Charlo, 2002, p.161).

- *El factor higiénico de la salud*, pues en este momento multitud de médicos estudiaron cómo la higiene afectaba en la calidad de vida, destacando por ser el primero en abordar la temática en España -y probablemente en Europa- Cristóbal Méndez, autor de *El libro del ejercicio corporal y sus provechos* (1553); y junto a él, no menos importante ni interesante, Jerónimo Mercurial, con su conocidísima *Arte gimnástica* (1569).

Pese a estos buenos comienzos, entre los siglos XVII y XVIII no se encuentran en España muchas más referencias, algo que ocurre también en el resto de Europa (Planas, 2004), si bien Manuel Vizúete (1996) señala que a pesar de esta “sequía” bibliográfica se publican algunas obras de importantísimo calado técnico para la EF (no entendida como disciplina académica,

¹² Alfonso X “El Sabio”, en su obra *Libro del Axedrez* (fechado entre 1252 y 1284), presenta también una serie de clasificaciones de actividades físicas sistematizadas, así como una definición del concepto *juego* (Plana, 2004).

pero que marcarán en buena medida su desarrollo), como la del médico francés Nicholas Andry, *Ortopedia, o el arte de prevenir y de corregir las deformaciones de los niños* (1741)¹³.

Entrando en la Ilustración, todos los autores leídos para elaborar este capítulo confluyen en la influencia que Rousseau tuvo sobre la teoría educativa de la EF, señalando, incluso, su *Emilio* (1762) como punto de partida¹⁴. Los rousseauianos se extendieron como la pólvora por aquellos lugares en donde el Antiguo Régimen o la Iglesia no imponían su mandato, es decir, allí donde existía mayor tolerancia con las novedades, donde lo diferente no era ni perseguido ni condenado.

“Así, Basedow (1723-1790) funda el primer intento, en Alemania, mediante su *Filantropinum*, donde los ejercicios físicos se constituyen en la parte esencial de un plan educativo armónico e integral. Inspirado en éste, Christian G. Salzmán (1744-1811) abre el segundo *Filantropinum* Schnepfental (1784), lugar donde desarrolla su obra Johann Christoph Friedrich GutsMuths, considerado el «padre de la gimnasia pedagógica»” (Plana, 2004, p. 31).

A comienzos del siglo XIX se produjo un efecto contrarreformista en Alemania, caracterizado por el uso patriótico, militar y nacionalista de la *gymnastik* como medio para fortalecer la raza, siendo uno de sus principales representantes Ludwig Jhan (1778-1852), autor de *Turnkunst*¹⁵. Y mientras este modelo se difundía por los países colindantes, la escuela sueca se fraguaba en los países nórdicos¹⁶. A su vez, Francisco de Paula Amorós (1770-1848) consiguió que en Francia se impusiera un modelo en el que se conjugaba la gimnasia civil con la militar. El *Gymnase normal militaire*, creado en 1818, inspiró su influyente *Manuel d'éducation physique* (1830)¹⁷.

Como se ha mencionado anteriormente, estas nuevas formas de plantear la EF se vieron reforzadas por la democratización de la enseñanza, el desarrollo de las Ciencias Médicas - especialmente la Anatomía y la Fisiología- y la modernización militar. A diferencia de otros

¹³A través de dicha obra se patentó el término *ortopedia*, de las palabras griegas *orthós* (derecho o erguido) y *paideía* (educación o ejercicio) (Plana, 2004).

¹⁴Aludiendo a la importancia de la educación y ejercicio del cuerpo para cultivar una inteligencia “sana”.

¹⁵El sustantivo *Turn* (*turnen*) no tiene traducción específica al castellano ni a ninguna lengua latina. Nuestra gimnasia tiene una doble formulación en alemán: *Gymnastik*, que equivale más bien a la rítmica o calisténica o artística, y *Turn* (*turnen*), más bien referida a la de aparatos, de la que se deriva posteriormente la llamada olímpica o deportiva. Por ello, Jhan es conocido como *Turnvater* o “padre de la gimnasia”, pues abrió el primer gimnasio (*turnhalle*) en Berlín en 1810 (Plana, 2004).

¹⁶Fue el danés Franz Nachtegall (1777-1847) quien fundó el primer instituto privado gimnástico de Europa, tras haber trabajado en el *Filantropinum* de Copenhague (Plana, 2004).

¹⁷Además, cabe destacar que dirigió el Instituto Pestalozziano de Madrid, siendo muy popular entre los militares y gimnastas. Asimismo, fue nombrado en 1818 director del *Gimnasio Normal Militar* y, posteriormente, de la *Escuela de Joinville*. Junto a él, existen otras cabezas visibles del movimiento gimnástico de principios del siglo XIX, como el alemán Guts-Muths o el sueco P. H. Ling (Cagigal, 1975).

países europeos, en España todavía se mantenían las estructuras del Antiguo Régimen y la vida se encontraba bajo el yugo del poder absolutista. Existía un férreo control sobre las ideas ilustradas, llegándose a prohibir investigaciones relacionadas con el cuerpo humano y promoviendo miedos relacionados con la educación laica, lo que unido a la escasa mejora en el ámbito militar supuso un obstáculo al progreso y una clara desventaja.

“Tengamos en cuenta que mientras el estado francés encarga a Amorós la organización del Gimnasio Normal Militar, en la segunda década del XIX, en España no aparece una institución militar similar hasta un siglo después con la creación de la Escuela Central de Gimnasia Militar en 1919” (Plana, 2004, p. 35).

Hasta el siglo XX, como veremos a continuación, la EF no tuvo en España apenas presencia en el sistema educativo, siendo a partir de este momento cuando comenzaron a surgir nuevas tendencias pedagógicas conocidas como los *Grandes Movimientos*:

“El Movimiento del Centro introduce la teoría rítmica de Dalcroze, la Gimnasia Rítmica Femenina o Gimnasia Moderna, la Gimnasia Escolar Austriaca, etc. Por su parte, el Movimiento del Norte, incorpora los métodos neosuecos, e igualmente el llamado Movimiento del Oeste agrupa las aportaciones técnicas surgidas en este área geográfica” (Plana, 2004, p.32).

En definitiva, la integración de la EF dentro de las aulas es un fenómeno sociocultural relativamente reciente, lo que explica que hasta principios del siglo XIX el término *Educación Física* no se asocie a un área o asignatura curricular, sino que se aluda a ella como aquella porción de la educación que es diferente a la formación intelectual o moral.

1.3. LA EF EN EL SIGLO XIX: ENTRE LA GIMNASIA HIGIÉNICA Y LA GIMNASIA MILITAR

A lo largo del siglo XIX la EF se fue generalizando y asentando en el currículo escolar, aunque siempre con un papel secundario. Es una disciplina que se nos presenta en constante construcción y que manifiesta una fragilidad continua. La EF, para sobrevivir en el currículo, tuvo que ir adaptándose a las distintas situaciones sociales y económicas, haciendo un ejercicio camaleónico en medio de las incesantes disputas políticas:

“El ocio, el deporte, la movilización del potencial militar, la educación de la salud, las actividades extraescolares, los juegos escolares, los recreos, las buenas costumbres, las identidades masculina y femenina, las luchas de clase, la regeneración de la raza, la moral..., acompañan, y a veces suplantán, a la Educación Física. Uno a veces se pregunta si esta materia

tiene mil caras o recoge, bajo un solo nombre, mil realidades distintas” (Martínez Álvarez, 2000, p.84)¹⁸.

1.3.1. 1ª etapa: 1805-1849

Entre 1805 y 1849, tal como han señalado distintos autores (Piernavieja, 1962; Vázquez, 1989; y Plana, 2004), tuvieron lugar dos sucesos que fueron tremendamente relevantes para el devenir histórico de la EF.

En primer lugar, el 23 de febrero de 1805, nace por Real Orden (RO) el gimnasio del Real Instituto Militar Pestalozziano¹⁹, que por primera vez en España presenta una serie de contenidos relacionados con la actividad física. Este centro formativo estuvo dirigido por el anteriormente mencionado Francisco de Amorós, el cual, tras difundir la pedagogía de Pestalozzi, se vio obligado a exiliarse a Francia, al ser acusado de afrancesado²⁰.

En segundo lugar, el 30 de marzo de 1849 se publica un Decreto que reemplaza los programas de estudios de las escuelas normales, eliminándose así el área curricular que había sido creada en 1837 y que estaba estrechamente relacionada con la EF -como luego veremos con más detalle-. Meses después, el 14 de agosto de 1849, una RO prescinde de la *gimnástica* como área de la Segunda Enseñanza, decisión en la que influyeron enormemente la carencia o el pobre estado de las infraestructuras escolares y la casi inexistente formación del profesorado en la materia.

Uno y otro suceso tuvieron lugar mientras el país atravesaba una delicada y comprometida situación política y social que lo mantuvo en un desequilibrio continuo, jalonado por hitos

¹⁸ La minusvaloración de la EF ha existido desde sus orígenes, no sólo hoy; su presencia horaria e importancia en el currículo siempre ha sido motivo de debate, y pese a sus razones pedagógicas más que contrastadas, todavía sigue sin ser reconocida como debiera -tanto por padres y madres, como por parte de la propia Administración-.

¹⁹ Era anejo al Real Instituto Militar, y pese a que esta experiencia duró tan sólo tres años (1805-1808), se observa cómo la actividad física jugó un papel fundamental en su programa de estudios. Por ejemplo, en la Orden de 10 de octubre de 1806 se destaca su importancia: “Si no se desarrollan las facultades morales al mismo tiempo que las físicas, la educación es imperfecta”. Pudiéramos incluso considerarlo como el antecedente más remoto a la formación de docentes de EF, pues muchos maestros y profesores acudían a sus aulas para conocer el método de Pestalozzi. Finalmente, en 1808 cerró sus puertas: “Las causas oficiales de su cierre aluden a motivos económicos, aunque en la práctica influyó decisivamente su división en parcelas que estaban controladas por colectivos gremiados dedicados a la enseñanza, como la Hermandad de San Casiano, y que veían en el ensayo un peligro potencial en su ámbito de actuación” (para las dos citas véase Plana, 2004, p.31).

²⁰ Tras su destierro, continuó su labor en España el considerado su heredero pedagógico, Francisco de Aguilera, Conde de Villalobos y director del posterior Gimnasio Real de Madrid, fundado en 1863. Fue tan notable su trabajo en este campo de las actividades físicas -por el diseño de instalaciones y máquinas gimnásticas-, que fue premiado, a título póstumo, en la exposición de París de 1867 (Vizueté, 1996). Incluso introdujo neologismos en el campo de la EF (Piernavieja, 1962).

como la guerra de independencia, la emancipación de las colonias en América, la Constitución de Cádiz o el polémico reinado de Fernando VII.

Pese a todo, se intentó asentar progresiva y mínimamente una base para la posterior creación e implantación de la EF como asignatura en el sistema educativo:

- En 1809 se promulgó el Proyecto de Ley titulado *Bases para la Formación de un Plan General de Instrucción Pública*, que contemplaba dos ramas formativas: una cuyo propósito era la educación del movimiento, y la otra el desarrollo de las aptitudes morales e intelectuales. También planteaba la necesidad de una educación pública, y en especial, la EF, que debía ser practicada por “todos los españoles”.
- Tres décadas más tarde, el 27 de mayo de 1837, se aprobó el Primer Reglamento provisional de la Escuela Central de Maestros. Entre las once reglas planteadas, la octavalleaba, nada más y nada menos, que el título de *Principios generales de educación moral, intelectual y física, con instrucciones generales acerca de los medios más conducentes para conservar la salud de los niños y robustecerlos, o sea, el modo de combinar los ejercicios gimnásticos o corporales con los juegos y ocupaciones ordinarias de la niñez*. Semejante título es, evidentemente, una declaración de intenciones muy acorde con los comienzos del movimiento higienista. Éste sería, sin lugar a dudas, el antecedente más lejano de lo que hoy conocemos como EF.
- Por otro lado, el Real Decreto (RD) de 8 de julio de 1847 transformó el plan de estudios de Segunda Enseñanza establecido en 1845, el denominado *Plan Pidal*. En éste se recogían una serie de asignaturas entre las que se encontraba, en todos sus niveles, la *gimnástica*.

Plana (2004) justifica este “vaivén” de normativas y modelos educativos de la siguiente manera:

“No puede hablarse todavía de una necesidad social declarada como trasfondo de estas iniciativas, y por lo tanto, esto explica la fragilidad de los avances específicos, que carecían de un claro respaldo social; hecho que se traduce en su fugaz duración (...). Esta práctica también se vio condicionada por la costumbre (de la época) que consistía en copiar los planes de estudio de otros países europeos (fundamentalmente Inglaterra y Francia), en los que sí existía un nivel de desarrollo real respecto a las prácticas físicas escolares” (p.34).

1.3.2. 2ª etapa: 1849-1883

Tras la supresión de la EF como asignatura en el currículum escolar nos encontramos con varios años en los que no existe en materia legislativa ninguna referencia a la misma hasta que resurgen los esfuerzos por reimplantarla, algunos muy tímidos y débiles, y otros más influyentes y de peso.

Así, en 1857 aparece la Ley General de Instrucción Pública (conocida como la “Ley Moyano”), la cual establece que “la Educación Física queda reducida a la higiene doméstica y su estudio obligatorio se reserva a las niñas, con lo cual los hombres quedan relevados de la responsabilidad de mantenerse limpios y sanos” (Plana, 2004, p.36).

Con el Decreto de 3 de junio de 1873 se reorganizan los estudios de Segunda Enseñanza, siendo esto clave en el devenir de la EF, pues aparece por primera vez la *gimnasia higiénica*, una asignatura de carácter voluntario que tan sólo se ofertaba en dos niveles o cursos, al tiempo que se funda la imperiosa necesidad de contratar profesores especializados en *gimnástica* (artículo 20).

Cinco años más tarde, el 23 de noviembre de 1878, es aprobado el Reglamento de la Escuela Modelo de Párvulos del sistema denominado Jardines de Infancia, en el que en multitud de ocasiones se hace referencia a la necesidad de realizar *juegos gimnásticos*.

Otro hito fue el Proyecto de Ley de 10 de julio de 1879, en el cual se declaraba la gimnasia higiénica como obligatoria en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Escuelas Normales de maestros y maestras²¹.

Vizuet (1996) concreta varias de las características de la *gimnasia higiénica* protagonista de esta etapa que debemos tener en cuenta para comprender el contexto social y educativo en el que se asientan las bases de la EF:

“Cabe destacar que el argumento del ejercicio físico como medicina preventiva y de mejora de la calidad de vida que hacen los liberales en sus propuestas es evidentemente progresista y avanzado para la época y mentalidad española. Sin embargo, estas propuestas se encuentran a medio camino

²¹ Sin embargo, hubo varios Proyectos de Ley previos. De hecho, Plana (2004) señala que el primero había sido presentado en 1871 por Manuel Becerra (Ministro de Fomento durante el reinado de Amadeo I) y Vizuet (1996) apunta que el diputado De Gabriel también llevó a cabo una iniciativa en 1879. No obstante, se ha considerado obviarlos puesto que la situación de inestabilidad política durante el sexenio revolucionario impidió que se pudieran desarrollar mínimamente. Debemos recordar que la delimitación de este período ocupa parte del reinado de Isabel II (1844-1868), el sexenio revolucionario (1868-1874) y la restauración (1874-1931), símbolo de los continuos cambios políticos en España. También hubo propuestas posteriores en el Congreso de los Diputados, de la misma mano de Becerra, como la Ley de Gimnasia Higiénica de 1881.

entre las verdades fisiológicas y el contrapeso cultural de la España del XIX. Contrastan fuertemente las ideas justificativas del ejercicio físico en hombre y mujer, referidas a mejoras de tipo estético, para terminar con la de conseguir una «buena mujer reproductora», idea familiar a la doctrina tradicional de la Iglesia, y muy a la medida de la sociedad española de la época” (p.77)²².

Cuatro años más tarde y como resultado de todo lo hasta aquí comentado, se aprueba la Ley de creación de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica (1883), siendo dicho centro un evidente precursor en la formación de profesores especializados en EF y un intento más que notorio por imitar las corrientes educativas de los países vecinos. Esta Ley supuso el inicio del proceso de integración de la EF en el sistema educativo, que a partir de este momento se extenderá con diferentes denominaciones (Anexo I)²³.

“En este marco, la creación de la Escuela tan solo representa un dato más, por relevante que sea en el proceso de configuración del sistema español de Instrucción Pública, junto a otros de mayor envergadura política, como el restablecimiento de la libertad de cátedra (1881), la propia creación del Museo Pedagógico (1882), la Ley Provincial (1882), la libertad de imprenta (1883), la Ley de Asociaciones (1887), la Ley del Jurado (1888), la promulgación del Código Civil (1889) o el sufragio universal masculino (1890), que expresan claramente el esfuerzo de modernización de la sociedad española llevado a cabo en ese momento, recuperando, en buena medida, el espíritu de la «Gloriosa»(...). La creación material y la puesta en marcha de la Escuela Central de Gimnástica fue obra de los liberales y el significado pedagógico de la institución estuvo sustentado en la España de la época por la ideología del liberalismo progresista, cuyos sustratos antropológicos siempre lo hicieron sensible a la cultura física y favorable, por tanto, a la introducción de la Educación Física en los programas escolares” (Martínez Navarro, 1983, p. 126).

Esta cita de Martínez Navarro señala de manera inequívoca la renovación y modernidad de la EF, así como su evolución pedagógica futura. De hecho, tanto en su creación como en

²² Se observa nítidamente la concepción de la época, donde la mujer estaba abocada a la mera finalidad reproductiva mientras que el hombre debía ser el guerrero que defendiera la nación y el trabajador fuerte que la construyera. Ha de considerarse “progresista”, por tanto, en la medida en que incluye y valora la práctica física y la higiene.

²³Para profundizar en la formación, características y composición de esta institución, remito a Martínez Navarro (1983). Ésta se crea a través de la Ley de 9 de marzo de 1883. Diversos autores (Piernavieja, 1962; Martínez Álvarez, 2000; etc.) demuestran cómo desde entontes (1883) ha predominado el sexo masculino entre los alumnos de esta formación. De hecho, se constata que la primera promoción de la Escuela Central contaba con 17 mujeres y 80 hombres; con currículos diferenciados para construir identidades de género -siendo ésta una de las finalidades de la EF en las escuelas-. Aunque se constatan algunas enseñanzas mixtas en la formación docente a partir de 1888, la separación de sexos es constante hasta el advenimiento de la II República -Martínez Álvarez (2000) apunta que hay que esperar hasta la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid en 1977; sin embargo, hubo intentos previos-. A pesar de este primer atisbo de profesionalización, las cualidades exigidas para el ingreso eran mínimas: poseer estudios primarios y superar una prueba de aptitud física (a las mujeres también se les exigía un mínimo y un máximo de edad).

su desarrollo se vieron implicados miembros cercanos a la ILE, como Manuel Becerra o José Canalejas -quien ocupó distintos ministerios y la propia presidencia entre 1910 y 1912-. Internacionalmente, España trataba de equipararse a otros países europeos en relación con la formación de profesorado específico y con la introducción de la asignatura de EF en el currículo escolar.

La Escuela fue suprimida en 1892, con el conservador Pidal al frente del Ministerio de Fomento y Cánovas como Presidente del Gobierno. Sin embargo, un año antes, a través del RD de 28 de agosto de 1882, se aprobaba el Reglamento de la Escuela Superior de maestras, en cuyo plan de estudios aparecía la asignaturagimnasia de sala, que se trasladaría luego a la Escuela Normal Central de Maestras²⁴. Comenzaba, pues, a vislumbrarse a nivel nacional la necesidad sociocultural y política de una educación del cuerpo diferente a la intelectual - como contrapunto o equilibrio de la misma²⁵-, motivo por el que siguieron surgiendo vías y propuestas normativas.

Merece la pena, en esta segunda etapa decimonónica, detenernos brevemente en dos aspectos que influyeron decisivamente en el devenir, no sólo de la EF, sino de toda la educación en general, como fueron el *deporte* y la ILE.

Como se puede deducir, este primer abanico temporal representa un período de génesis, y como tal, todavía no están asentadas las condiciones para que se desarrolle la EF, al menos, congruentemente. Ni la situación laboral ni formativa eran las más adecuadas para considerar la asignatura como imprescindible en el marco educativo -de hecho, todavía existen sectores que dudan de su presencia curricular-. Puesto que el analfabetismo era común y generalizado²⁶, todo aquello relacionado con lo corporal estaba estrechamente sujeto a la atenta y censuradora mirada de la Iglesia²⁷. No será hasta finales de siglo cuando las actividades físicas ganen mayor popularidad -pese a que, probablemente, hubieran sido

²⁴ “(...) en los años finales del siglo XIX España cuenta con 83 Escuelas Normales (masculinas y femeninas) repartidas entre sus 49 provincias, de las que presumiblemente salían los maestros y maestras que habían de atender las más de 31.000 escuelas primarias (entre públicas y particulares)” (Molero, 2000, p. 60).

²⁵ Ha de tenerse en cuenta que en la segunda mitad del siglo XIX ganó terreno -y siguió en gran parte a comienzos del XX (por ejemplo, como en el caso de Harvey Carr, 1925)- la teoría de la *acción catártica* del juego físico, por la cual la actividad física contribuía al equilibrio emocional, psicológico y físico del individuo; en congruencia con los nuevos planteamientos políticos progresistas, y con el fin de ocupar el tiempo libre de los ciudadanos, reduciendo la delincuencia o la agitación en las calles.

²⁶ “Tengamos en cuenta que se legisla para la población escolarizada, que a estas alturas es una considerable minoría; por lo tanto, incluso en estas propuestas, la EF sigue el camino de la educación en general y se plantea como un privilegio de clase” (Vizúete, 1996, p.74). Para mayor profundidad respecto al analfabetismo, puede consultarse Rodríguez (2001, pp. 21-22).

²⁷ “(...) las actividades físicas tradicionales, probablemente practicadas desde siempre, pero a las que la consideración social y religiosa habían vuelto la espalda por haber sido consideradas cosa de mendigos, de gitanos ambulantes o de personajes de circo” (Vizúete, 1996, p.58).

practicadas con anterioridad-, por lo que el acceso de la sociedad a las mismas -y, por ende, a la EF- se producirá al margen de las instituciones formales:

“El primer contacto del hombre de la calle, y de la sociedad española en general, con las actividades físicas organizadas y los deportes, se produce de forma espontánea y lejos de cualquier tipo de intención política o educativa. El hecho, fortuito en sus inicios, se produce como consecuencia de la instalación de una *colonia* de ingleses en la ría de Huelva, y en la propia ciudad, tras la puesta en explotación de los recursos cupríferos de la zona por la *Rio Tinto's Mining Co.* en 1873” (Vizuet, 1996, p.60)²⁸.

Este hecho comentado por Vizuet no es meramente anecdótico, incluso podríamos atrevernos a afirmar que es otro de los puntos clave en el devenir de la EF. ¿Por qué? La sociedad española del momento no consideraba el deporte como un elemento educativo -a diferencia de los ingleses-, sino como un elemento lúdico o incluso laboral; pudiendo por ello acceder gran parte de la población a su práctica al margen de las limitaciones eclesiásticas o políticas presentes en otras esferas de la vida cotidiana: “El deporte de masas en creciente expansión es patrimonio de las clases inferiores, y por tanto, detestable como valor educativo” (p.62)²⁹. En este sentido, el propósito de introducir las actividades físicas en la vida diaria y en el sistema educativo no puede tomarse como un hecho aislado o azaroso, sino como resultado de una serie de iniciativas legales que responden a los cambios que demandaba la sociedad española de la época.

Por lo que respecta a la ILE, esta institución, fundada en 1876³⁰ y en funcionamiento hasta 1936, llegó a ser en poco tiempo un símbolo pedagógico y toda una referencia cultural de su

²⁸ Los británicos no se desarraigaron de sus hábitos y formas de vida a su llegada a Huelva, difundiendo entre las clases populares españolas el fenómeno deportivo, teniendo especial reconocimiento el fútbol. Por lo tanto, no es insólito ni fortuito que los clubes federados más antiguos se remonten al mismo final del siglo XIX y a comienzos del XX, como el Recreativo de Huelva (1889), el Sevilla F. C. (1890), el F. C. Barcelona (1899) o el Real Madrid (1902).

²⁹ Luis Bravo y Víctor Martínez (2013, p. 4), haciendo alusión al origen del fútbol, destacan un artículo del *Heraldo del Sport* (de 15 de julio de 1902) en el que se puede apreciar claramente la buena acogida que tuvo: “Parece que va tomando carta de naturaleza entre nosotros un ejercicio inglés llamado *foot-ball*. En Barcelona hay varias sociedades constituidas con el único objeto de dedicarse a este *sport*, y lo mismo sucede, aunque en menor escala, en Vigo, Bilbao, Málaga y otros puntos que tienen numerosa colonia inglesa que ha fomentado la afición a este juego (...). Aunque en nuestro modo de ser no encaje por completo la afición a este juego, sin embargo, no se puede negar que cuenta con bastantes entusiastas y los domingos por la mañana se ven los campos muy concurridos, desplegándose por los jugadores el mismo ardor que pueden desplegar los anglosajones”.

³⁰ Vizuet (1996) señala que en su creación resultó determinante que el ministro Orovio expulsase de sus cátedras en 1875 -y reprimiera, dicho sea de paso- a Castelar, Salmerón, Azcárate o al propio Giner de los Ríos, ofreciendo éstos una respuesta pedagógica y alternativa educativa a este hecho. Los conservadores justificaron a su vez que la suspensión de libertad de cátedra se hacía para no atentar contra los dogmas de la fe. Mientras, Plana (2004) completa esta información señalando que, con la llegada al Gobierno del Partido Liberal en 1881, éstos regresarían a sus cátedras, comenzando su verdadera influencia en el panorama educativo español.

tiempo. De hecho, hasta la Guerra Civil, muchas de las propuestas introducidas legislativamente en el área la derivaron de ella. Esto es debido a que sus planteamientos metodológico-educativos llegaban, incluso, a instancias gubernamentales. Aunque pudiéramos extendernos enormemente en la historia de este organismo -que lo merece-, para el objeto de nuestro estudio simplemente remarcaremos aquellos aspectos más influyentes en relación con la EF.

En primer lugar, la ILE promovía que la EF debía tener como objetivo, entre otros, “regenerar la raza”, no sólo físicamente, sino como un medio perfecto para desarrollar e inculcar en los niños los valores éticos. Esta idea educativa que une la importancia de lo corpóreo con lo moral, fue introducida ya en la época de la Ilustración -periodo inspirador para esta institución-. Así, pues, el papel de la educación no debía ser meramente intelectualista, sino que debía proporcionar al alumno una formación global.

Además, la ILE abogaba por una corriente de la EF contraria a la *militar*, distanciándose de las prácticas gimnásticas tradicionales. Su apuesta pedagógica se basaba en los *juegos* y *excursiones* al aire libre -frente a la gimnasia mecanicista desarrollada en lugares cerrados-, defendiendo la importancia de la actividad lúdica como medio de aprendizaje³¹:

“La conexión escuela-vida que defiende la Institución Libre de Enseñanza, favorece la implantación de las teorías higiénicas y de las de vuelta a la naturaleza que pretendía el naturalismo pedagógico rusoniano que, como hemos visto, es el origen de las teorías y escuelas de Educación Física: el excursionismo, la práctica de juegos populares, la formación de equipos, etc. (...), hecho que tiene una repercusión notable entre las clases intelectuales y progresistas de finales del XIX y de principios del XX” (Vizuet, 1996, pp. 73-74).

“Resulta de gran interés el intento por extender la escuela más allá de los muros de su recinto, permitiendo no sólo una ocupación del tiempo de ocio, sino unas relaciones personales entre alumnos, y de éstos con los profesores que, difícilmente, se dan en el marco más regulado del aula” (Martínez Álvarez, 2000, p. 95).

Igualmente, la ILE consideraba fundamental incluir dentro de la EF saberes de tipo higiénico y médico, algo que no es anómalo en la medida en que la EF incrementó su importancia en aquellos momentos de la historia donde la salud de los niños comenzaba a tenerse en cuenta

³¹ “En 1880, cuatro años después de la creación de la institución, la Memoria de la Junta de Accionistas detallaba 220 excursiones realizadas en relación con todas las disciplinas escolares” (Pereyra, 1982, p.153). Sobre todo, se acusa este hecho a que Rafael Torres Campos, encomendado en la misión de estudiar prácticas pedagógicas europeas para aplicarlas en dicha institución, trajera el excursionismo de la Exposición Universal de París (1878). De hecho, en el primer Congreso Nacional Pedagógico (1882), dicha institución divulgó esta práctica escolar -no sin críticas clasistas-.

seriamente -un buen ejemplo son las colonias escolares, protagonistas del siguiente capítulo-. Martínez Álvarez (2000) recalca que “la higiene (...), no busca únicamente la salud corporal, sino que se entiende como reflejo de la salud moral” (p. 94).

La ILE supone, por tanto, un cambio de prisma, una nueva visión sobre cómo debe desarrollarse la EF entendida como formación integral y globalizadora del alumnado que, por fortuna, hoy se ha retomado gracias a los esfuerzos de multitud de profesionales en la materia.

1.3.3. 3ª etapa: 1883-1900

Esta tercera etapa se caracteriza, sin lugar a dudas, por la constante fluctuación legislativa y por el crecimiento progresivo de la presencia del deporte en la vida cotidiana de los españoles. De hecho, incluso podríamos extender dicha tendencia hasta comienzos de la Guerra Civil. Fijándonos en la cantidad de disposiciones legales que surgen al respecto, podemos hacernos una idea acertada de esta etapa tan convulsa a la vez que interesante para la EF.

El sistema educativo de este periodo estaba conformado por las siguientes etapas: Primera Enseñanza, Segunda Enseñanza, Enseñanza Universitaria y Enseñanzas Profesionales (Plana, 2004)³². Como fácilmente se puede deducir, en las disposiciones citadas y comentadas hasta el momento, la EF aparecía de forma estable y firme, sobre todo, en Secundaria; si bien en el ámbito de las enseñanzas profesionales nos encontramos con la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, cuya Ley de creación representa el final de la etapa anterior y el inicio de la presente³³.

A lo largo de este período, la legislación refleja los numerosos intentos por abordar e implantar la EF en diferentes niveles y sexos (recordemos que la formación en la materia era distinta entre maestros y maestras), manejando para ello distintas denominaciones -constantemente cambiantes-. Este suceso, el gran número de marcos normativos resultantes -a diferencia de las anteriores etapas-, nos dota de una información tremendamente significativa,

³² Nótese que la Educación Infantil (también denominada *párvulos*) no formaba parte de la educación sistematizada en España.

³³ Pese a que tuvo una existencia efímera (1887-1892), supuso, como se ha señalado, el primer intento de enseñanza específica dedicado a los docentes de EF. A través de la creación de dicho centro, el papel del maestro específico de EF fue afianzándose, pues el resto de sus compañeros docentes dejaban de ver su figura como intrusismo laboral -recordemos que, hasta entonces, la EF había estado en manos de militares y oficios relacionados-.

siendo fiel reflejo del momento histórico en el que se encontraba la asignatura de EF, que iba “ganando terreno” en el sistema educativo y asentándose poco a poco en el currículo escolar.

Finalmente, el período artificial que hemos propuesto concluye con la publicación del RD de 20 de julio de 1900, que reforma el plan de estudios de Segunda Enseñanza. Ello, unido al reciente nacimiento del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (18 de abril de 1900)³⁴ -en adelante MIP-, otorgó a la EF en el sistema educativo un reconocimiento que hasta entonces no había tenido. No es de extrañar, por tanto, que para los años venideros hayamos decidido crear otro apartado, pues su presencia se extendió a todas las etapas escolares.

Los autores consultados coinciden inequívocamente en que la normativa surgida durante este período posee unas características diferenciadoras del resto. Reflejan alusiones como “liberal” o “progresista”; o rasgos distintivos para la asignatura que nos compete, estableciendo objetivos, contenidos, profesorado, orientaciones metodológicas, un horario creciente en todos y cada uno de los niveles educativos, etc. En consonancia con los últimos años del reinado de Alfonso XII y de la regencia de su esposa María Cristina, en los que fenómenos como el *turnismo político*³⁵ o la precariedad económica -perceptible, sobre todo, en el ámbito docente-, aparecen dos puntos de vista que van a perpetuarse varias décadas después: la corriente *higiénica* (también denominada *médica*) y la *militar* (o *patriótica*).

1.4. LA EF EN EL SIGLO XX: DEL REGENERACIONISMO AL ILUSIONISMO PEDAGÓGICO

1.4.1. 1ª etapa: 1900-1923

Puelles (2000) argumenta que uno de los problemas nacionales -si no el más importante, por encima del económico y militar- con el que partía la España del nuevo siglo era “la cuestión pedagógica”. Ésta demandaba una profunda reconversión a todos los niveles y en todas sus formas. Los intelectuales del momento -entre los que no faltaban los maestros-, defendían la regeneración del país mediante la educación; sin embargo, el Estado era incapaz de crear un sistema pedagógico y formativo moderno.

³⁴ Anteriormente, el sistema educativo se había articulado a través del Ministerio de Fomento. De este modo, y a través del RD de 18 de abril de 1900, se generó una cartera laboral específica.

³⁵ Los cambios de Gobierno eran constantes y, además, estaban estipulados y negociados anticipadamente; virando sin cesar la dirección de la política y del sistema educativo; y, por tanto, perjudicando incesantemente la continuidad de las novedades legislativas y pedagógicas planteadas.

Ante el “desastre del 98”, España intentó responder a la crisis con la creación, como hemos visto, del MIP (18 de abril 1900) y con la aprobación de una serie de disposiciones legales urgentes y necesarias en materia educativa³⁶. Sin embargo, estas dos primeras décadas -y al igual que la anterior- se caracterizan por la inestabilidad política y los continuos cambios de Gobierno, lo que provocó que la tan demandada renovación del sistema educativo, pese a los innegables avances, no terminase de fructificar³⁷.

Pese a ello, existió una clara tendencia de implantación progresiva de la EF, que se vio ampliada durante el primer tercio de siglo a todas las etapas educativas. Si entre 1883 y 1900 se había publicado una cantidad de normativas enormemente superior a los años anteriores respecto a la EF -y a causa de las vacilaciones políticas-, en los años comprendidos entre 1900 y 1923 el número de disposiciones legales fue todavía mayor, las cuales, por lo general, tuvieron una línea claramente continuista -salvo determinadas excepciones-.

Que la EF se fue integrando y consolidando durante el primer tercio del siglo XX, lo demuestra el hecho de que, independientemente del legislador, la asignatura no sólo se vio escrupulosamente reflejada en los distintos planes del sistema educativo, sino que se desarrolló año tras año³⁸. No obstante, adulteraríamos la realidad o caeríamos en un grave error si no matizáramos que cada corriente política (entre liberales y conservadores) dotó a la EF de unos rasgos diferenciadores y propios de su tendencia ideológica y perfectamente legibles en términos de obligatoriedad, en función de su permanencia en todos los cursos, su orientación o su uso político intencionado³⁹, etc. (Piernavieja, 1962; Vázquez, 1989; Plana, 2004; y Pastor, 2011). Por ejemplo, existían ciertos sectores que, aunque defendían la EF dentro del currículo, no concebían la presencia del juego o del deporte como tal en sus contenidos -pues no los consideraban factores educativos o pedagógicos, como hoy es indudable-:

³⁶Puelles (2000) explica que, en parte, el bienio 1900-1902 fue educativamente fructífero gracias a la colaboración tanto de García Alix -conservador- como de Romanones -liberal-. Sin embargo, se caracterizó por un apoyo férreo a la educación oficial frente a la confesional. El primero propuso un horario semanal para la EF bastante interesante, pues esta área se ofertaba durante los seis cursos que duraba el Bachillerato, ocupando toda la tarde junto con trabajos manuales y excursiones -y a causa de la “curva de atención”-. De entre todas las medidas instauradas por Romanones, cabe destacar la asunción del salario de los docentes por parte del Gobierno (RD de 26 de octubre de 1901) y la reforma del Plan de Estudios de la Enseñanza Primaria -la cual perduró hasta 1937- y Secundaria -permaneciendo vigente hasta la reforma de Callejo en 1926-.

³⁷ Uno de los rasgos más llamativos de esta circunstancia es que la cartera del MIP la llegaron a ostentar 26 ministros entre 1915 y 1930 (Anexo II).

³⁸ El propio Planas (2004) señala que esto también fue debido a la progresiva homogeneización del estatus del docente de EF:“(…) se reflejan distintas iniciativas encaminadas a conseguir la equiparación legal con el resto de los docentes; aspiración que se vio truncada con la llegada de la Guerra Civil y el establecimiento del régimen dictatorial posterior” (p.46).

³⁹ Como no podía ser de otra forma, los planteamientos ideológicos de la asignatura en algunas ocasiones excedían, sobradamente, la función educadora. En este sentido, no es de extrañar que la semántica, de nuevo, jugase un papel fundamental, confundiendo “instrucción” con “educación”.

“El Ejército de tres millones, que ha comenzado ya a desembarcar en Francia, más que un ejército parece un formidable equipo de *foot-ball* (...). Su espíritu no es lo que nosotros entendemos por espíritu militar” (*ABC*, 7 de abril de 1915, p.8)⁴⁰.

Sea como fuere, es tal la importancia de este adelanto social y educativo de la EF que algunos autores, como Vizuet (1996), afirman que ésta puede ser “un barómetro fiable del progreso social, de la implicación política en la sociedad y de los cambios que se producen. Al convertirse en bien cultural y social, no es de extrañar que el Gobierno reclame una justificación pública” (p.64).

Mientras, la Iglesia comenzaba también a dar pasos en favor de la EF y de la actividad física, pero reorientando la misma hacia aspectos morales, como el control de la lujuria:

“Porque mientras os ejercitáis corporalmente, descansa vuestro espíritu, y porque al ocuparos de vuestros ejercicios hui del ocio que es el padre de todos los vicios y vuestras fraternales emulaciones os ejercitan en la virtud...” (Pío X, 1908)⁴¹.

U otro ejemplo en 1923, pero esta vez con el Papa Pío XI y en relación a las “buenas costumbres”: “La Iglesia Católica, como fiel guardadora del pudor y de la honestidad, condena los ejercicios y los espectáculos de educación física en que se falte a las buenas costumbres” (Pío XI, 1923).

Se aprecia también, por tanto, una cierta evolución en las directrices de la jerarquía eclesiástica en comparación con la etapa anterior, dejando de ser la EF y la actividad física un ejercicio indigno y sedicioso, pero amparándose su práctica en alegatos sin ningún tipo de base pedagógica, y revistiéndola de un sentido doctrinal claramente perceptible.

Por otro lado, en el ámbito científico los argumentos que se esgrimen tanto en contra como a favor de la EF carecen de fundamento y, a día de hoy, incluso hasta nos parecen cómicos:

“Se ha comprobado también la influencia beneficiosa de la gimnasia sueca sobre la parte externa del cuerpo. El cutis se convierte en fresco y rosado transparentándose los colores de la salud. El cabello crece abundantemente y robusto (...). Los ojos pueden mostrar, en un instante dado, una intensidad de vida afectiva extraordinaria y sugestionadora. Los labios son finos y

⁴⁰ Artículo escrito por el corresponsal en Londres, Julio Camba, para el periódico *ABC-Madrid*, publicado el 7 de abril de 1915, p. 8.

⁴¹Cfr. Rufino Blanco: *Teoría de la Educación* (1917, p.368), citado por Vizuet (1996, p. 64).

rosados y la boca pequeña, a causa del vigor que adquiere el músculo que la cierra” (Vizuet, 1996, p.86)⁴².

“Comparad a los payeses de la montaña con los obreros de Barcelona, al baturro de los campos con el obrero zaragozano, y veréis cuántos centímetros menos de diámetro torácico y muscular tiene el cuerpo del desgraciado obrero ciudadano. Comparad los andaluces de las sierras con los de Sevilla y Cádiz; a los americanos del bosque y de las pampas con los burgueses de las capitales y observaréis esa degeneración rápida de la raza. Y es que los habitantes de las ciudades, lo mismo en España que en América Latina, no cultivamos como debiéramos la conservación y desarrollo de nuestro cuerpo mediante los adecuados ejercicios. Y ésta, si la estudiamos bien, es la raíz, la causa de nuestra inferioridad con respecto a los sajones. No solo de la inferioridad puramente física, sino como secuela forzosa de ésta, de la industrial, de la comercial, de la intelectual (...). De generación en generación va aumentando la decadencia física de nuestra raza, sumándose en el nieto las del padre y del abuelo y la suya propia. Así vamos a un raquitismo endémico, es decir, normal, nuestro, que llegará a formar ¡oh desgracia! parte de nuestra substancia. Y esto sería la muerte de nuestra raza” (Pastor, 2011, p.93)⁴³.

Frente a estas visiones también hallamos otras que sirven de claro contrapunto, defendiendo la educación integral frente a los males que acechaban a la sociedad. Por ejemplo, la de un anarquista anónimo en *Proyecto de fundación de una Escuela de Educación Integral. Consideraciones dirigidas al pueblo mahonés* (1899):

“Ya que los jesuitas y reaccionarios han declarado la guerra a muerte a la civilización moderna; ya que los hipócritas seguidores del obscurantismo quieren que el pueblo, el pobre pueblo, se halle siempre sumido en la embrutecedora ignorancia, madre de la miseria, para seguir explotándolo a su antojo (...). La educación integral es la educación completa de todas las actividades del hombre. Los reaccionarios han dado un significado diferente a la palabra y entienden por educación... cualquier cosa. Educar la parte física del hombre: sistema nervioso, sistema muscular, sentidos, aparatos y órganos del cuerpo, etc. Educar su parte psico-física: las sensaciones y los sentimientos, las facultades y potencias, operaciones y funciones de la voluntad... para que pueda el educando llenar su misión en este mundo, sea capaz de cumplir sus deberes y contribuya a que se realice el decreto” (Pastor, 2011, p. 54).

Podríamos resumir y concluir fehacientemente que en esta primera etapa del siglo XX hubo un más que evidente incremento cuantitativo de la EF, sí, pero que tal vez, en términos

⁴² En palabras de un individuo que no sólo se hacía pasar por médico -denominándose como “Dr. Saimbraum”-, sino que, además, sus obras fueron extensamente vendidas entre 1912 y 1934. La cita procede de la obra *Salud, fuerza y belleza por medio de la gimnasia sueca* (1912).

⁴³ Son también palabras del misterioso Dr. Saimbraum tratando de explicar la “degeneración de la raza española” incluso antropométricamente (*Ibidem*).

cuantitativos, pudo no ser suficiente por el cambio de enfoque constante que no llevaba a término práctico ninguna de las propuestas realizadas. Esta situación de variabilidad tanto política como educativa vio su fin con el golpe de estado de Primo de Rivera en septiembre de 1923⁴⁴, quien, apoyado por el ejército, la burguesía y el propio rey Alfonso XIII, legitimó el recurso a la violencia frente a un parlamento fallido y fraudulento -una conclusión e idea implícita que se repetirá varias veces a lo largo de este siglo-. La dictadura primorriverista ha sido considerada por múltiples autores como el último intento regeneracionista de la Restauración borbónica, en la medida en que, como veremos a continuación, promovió una política clara y definida de construcción de colegios y reformas de la Enseñanza Secundaria y Universitaria.

1.4.2. 2ª etapa: 1923-1931

Nada más comenzar la dictadura de Miguel Primo de Rivera, la EF había ya comenzado a “abrirse hueco” en el sistema educativo gracias al incremento del interés de las clases más populares por la actividad física, ya sea como medio de esparcimiento, ya sea incluso como trabajo remunerado que otorgaba una cierta capacidad de ascender económicamente que otros empleos no permitían⁴⁵. Esta expansión de la EF también fue debida a que las clases de más alta alcurnia y los políticos conservadores dejaron de tener miedo a este tipo de reuniones deportivas, que anteriormente eran entendidas como modos de agitación social. Sin embargo, tal y como indica Vizuete (1996), los años veinte no sólo se van a caracterizar por esa pérdida de temor, sino también por un intento de favorecer la práctica deportiva, con el fin de que el trabajador esté ocupado en dicha empresa y no en la política -lo cual guarda grandes similitudes con la actualidad-.

La EF convertida en un instrumento político tanto para los conservadores como para los liberales, y a pesar de que se había ganado un sitio en la escuela, vivió una situación muy

⁴⁴“Hasta tiempos muy recientes, buena parte de la historiografía española consideró la Dictadura como el destino fatal de la Restauración, como si los graves errores del sistema político ideado por Cánovas -especialmente la manipulación del sufragio, el monopolio del poder por los dos partidos dinásticos y la consolidación de las oligarquías- tuvieran que desembocar inevitablemente en una solución de fuerza que pusiera fin a la Monarquía parlamentaria” (Puelles, 2000, p.15). Ha de considerarse, además, que a partir de 1925 las democracias europeas comienzan a tambalearse: el fascismo abre brecha en Italia, surge el partido nazi en Alemania, Stalin toma el control total de Rusia, surgen nuevas dictaduras en Portugal y Polonia, etc.

⁴⁵Siendo sus niveles de afición equiparables a los de la tauromaquia de entonces, con lo que podemos comprender su difusión a día de hoy. Y no sólo estas clases populares, sino también los militares y los aristócratas, sobre los cuales la institución eclesíástica no imponía el mismo control férreo. Así, no es de extrañar el caso que nos muestra Vizuete (1996) en donde explica cómo Lili Álvarez, además de practicar profesionalmente el tenis, también practicó otros deportes, como el esquí, la equitación o las carreras de coches.

inestable en esta segunda etapa, como reflejan sus continuas entradas y salidas de los planes de estudio.

A causa de este fenómeno social, político y escolar, fue necesario diferenciar y especializar todavía más la legislación relativa a la EF, así como a la formación de su personal docente⁴⁶. Ambas competencias confluyeron en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, en cuyo seno surgieron una serie de iniciativas y acciones que perduraron, incluso, durante la II República y el franquismo (sobre todo, en relación a algunos planteamientos metodológicos concretos y definiciones o axiomas de los mismos)⁴⁷.

Una de las iniciativas que más llama la atención -sobre todo por la importancia que le otorgan Piernaveja (1962), Vizúete (1996) o Chinchilla, Fernández y Latorre (2003)-, fue la *Cartilla Gimnástica Infantil* (Anexo III), que fue utilizada como manual de EF en las escuelas de Primaria⁴⁸. Gracias a esta *Cartilla* podemos aproximarnos a los conocimientos que se tenían sobre la disciplina en este momento, tanto a nivel teórico como metodológico, y comprender así cómo se concebía e impartía, además de que en ella subyace una carga ideológica que no puede ser pasada por alto:

⁴⁶ “Baste decir que los planes de las Escuelas Normales se suceden casi sin solución de continuidad: 1898, 1900, 1901, 1903, 1908, 1914 (...). No habrá ninguna institución específica de formación del profesorado de Educación Física hasta la creación, en 1919, de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo que, a pesar de formar parte de la institución militar, tiene una cierta vocación de formar al profesorado (sólo masculino)” (Martínez Álvarez, 2000, p. 96).

⁴⁷ “La Escuela Central de Gimnasia de Toledo desarrolla una EF basada fundamentalmente en las técnicas emanadas de la *escuela sueca*, ya que partían de las ideas que Ling y sus sucesores publicaron respecto a la Gimnasia militar. En este sentido, la interpretación de la Gimnástica perduraría mucho tiempo, a la vez que influiría decisivamente en la gimnasia escolar a través de los cursos para maestros” (Chinchilla, 2012, p.38). En la Orden de su creación, de 29 de diciembre de 1919, fue denominada como *Escuela Central de Educación Física*; sin embargo, el 2 de enero de 1920 se rectificó su nombre, pasando a llamarse *Escuela Central de Gimnasia*, denominación que permaneció invariable hasta la finalización de la Guerra Civil. Chinchilla (2012), además, argumenta que el cambio de su nombre es clave para comprender cómo la gimnasia empezaba a entenderse dentro de la EF. Igualmente, señala una serie de características, entre las que podemos destacar el número de plazas con las que se contaba, la duración y estilo de su formación, las condiciones de ingreso, las pruebas físicas y psicológicas, el conjunto de reglamentos, el programa de las asignaturas (entre las que encontramos *Anatomía, Fisiología e higiene, Gimnasia educativa, Biomecánica, y Pedagogía y psicología*), etc. Actualmente, ha desaparecido tal como se concebía en dicha época, pues sus infraestructuras forman hoy parte de la Academia de Infantería de Toledo.

⁴⁸ No obstante, también hubo otros documentos alejados de la vida docente y más relacionados con el universo militar y bélico que fueron redactados por la Escuela Central de Gimnasia de Toledo; por ejemplo, dos años antes de la publicación de la obligatoriedad de la *Cartilla*, en 1924, se elaboró y difundió el *Reglamento de Instrucción Física para el Ejército*. Éste -también en forma de cuaderno- tenía un doble fin: por un lado, la evidente instrucción física de los soldados españoles, y por otro, la expansión de la actividad física hacia ámbitos civiles. Tanto a través de la *Cartilla* como del *Reglamento*, podemos observar los criterios científicos sobre los que se asentaba la apuesta metodológica del directorio, siendo totalmente progresistas y rigurosos si los comparamos con los anteriormente expuestos en otras etapas; no obstante, ello no quiere decir que fueran, precisamente, pedagógicos (Chinchilla, 2012).

“La implantación de la *Cartilla Gimnástica Infantil*, en 1924, en las escuelas de todo el país exigía crear personal especializado en el conocimiento de los contenidos que se disponían en dicha Cartilla, y establecer cursos para que éstos pudiesen acceder a los conocimientos sobre su aplicación. Debido a la falta de centros que pudiesen formar correctamente los inspectores y maestros, se negoció la posibilidad de realizar estos cursos en el único centro que reunía, en aquel entonces, las mejores condiciones. Dicho centro era la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, que además de ser el organismo encargado de la redacción de la Cartilla, también era el lugar donde se concentraban todos los mejores conocimientos que sobre Educación Física existían en España” (Chinchilla, Fernández y Latorre, 2003, s.p.).

Fue tal la importancia de esta *Cartilla*-y de sus pretensiones implícitas, dicho sea de paso- que tanto el Ministerio de Guerra como el de Instrucción Pública potenciaron su difusión para que llegara a toda la sociedad a partir de la creación de una Sección Civil en la Escuela Central de Gimnástica, de un Servicio Nacional de Educación Física y de los Estatutos de la Real Sociedad Gimnástica Española. Las intenciones de proyectar y extender tanto la actividad física como la EF, por tanto, fueron reales y se concretaron en la puesta en marcha de estas iniciativas que supondrán un hito en el desarrollo y evolución de la EF⁴⁹.

Además, de la *Cartilla* destacan otros aspectos que podemos considerar, al menos, llamativos para la época. Por ejemplo, dedica un apartado a la EF femenina, en el que se advierte que tanto el método como los ejercicios establecidos son igualmente válidos para varones y para mujeres, si bien en el caso de éstas deberá atenuarse el nivel de exigencia y darse prioridad a aquellos ejercicios que se consideraban en la época más aptos para ellas:

“En el caso femenino, la disminución de los ejercicios de suspensión y la intensificación de los ejercicios abdominales y laterales, para las funciones que la naturaleza reserva a la mujer” (*Cartilla Gimnástica Infantil*, p.2).

También son reseñables, por su carácter innovador en la EF, otros elementos, como la diferenciación entre las actividades y condiciones fisiológicas del párvulo y la del niño, o la justificación y alcance de las mismas. Asimismo, la *Cartilla* denota un claro control de todos los pasos inherentes en el aprendizaje: establece criterios diferenciados para la EF en los pueblos y en las ciudades, en los medios y materiales a utilizar, en el desarrollo del método o, incluso, en

⁴⁹ “Este documento, que servía de libro de consulta para el profesor, del que se editaron 30.000 ejemplares, tuvo una amplia difusión, siendo llamado popularmente *Cartilla de Gimnasia de Primo de Rivera*. Esta idea de cartilla unificadora se retoma años más tarde (1944, 1948, etc.), dándole al currículo la consistencia y el corpus vertical que la primera cartilla impuso. Considerando la *Cartilla* como la actuación que proyectaba, por primera vez en España, un sistema para implantar la Educación Física en la Enseñanza Primaria” (Chinchilla, Fernández y Latorre, 2003, s.p.).

la comprobación de los resultados. Otro aspecto que resulta particular es la explicación de la importancia del juego, del cual, si atendemos rigurosamente a las fichas de ejercicios que anexa, carece totalmente (Anexo III). Es decir, la *Cartilla* expone primero toda la teoría y, a continuación, organiza el desarrollo de las clases, por lo que tiene un sentido lineal y piramidal lógico que hace propicia o más factible su puesta en funcionamiento, aumentando de este modo su atractivo para los maestros -independientemente de su obligatoriedad-, dada la facilidad de su uso.

Aunque la *Cartilla* no solucionó los problemas de la EF, supuso un primer ensayo en el reconocimiento y consolidación de la disciplina, tanto escolar como socialmente. Como veremos en el tercer capítulo, la *Cartilla* es una herramienta imprescindible para comprender algunos de los dibujos realizados por los niños en las colonias escolares durante la Guerra Civil. Si observamos sus ilustraciones, así como el carácter paramilitar que la caracteriza, podremos concluir, inequívocamente, la importancia que ésta tuvo incluso durante la contienda en el bando republicano. Sin pretender desvelar ni descubrir más, simplemente afirmaremos que esta *Cartilla* nada tiene que ver con la EF integral que se concibe en la actualidad y que se perseguía, como veremos, durante la II República, dado que confundía la *educación* con la *instrucción*, el *desarrollo moral* con el *doctrinamiento* y la *formación intelectual* con el *adiestramiento*. De hecho, con un solo vistazo a una de sus trece propuestas, podemos percibir cómo lo que en sus páginas se propone se asemeja más un entrenamiento militar (o a un precalentamiento atlético) que a la EF por la que apostaba la ILE, y lo que resulta todavía más llamativo: esta concepción de la EF -por denominarla así, puesto que realmente atiende más al concepto de *gimnasia*- se ha “abierto hueco” hasta nuestros días, donde todavía hoy podemos ver patios en los que se practican estas actividades físicas que poco o nada tienen que ver con la integralidad real que se le presupone a la EF como disciplina:

“Desde una idea de educación integral y de mejora racial⁵⁰, se pretende aplicar las teorías de la Escuela Central de Gimnasia, mediante la introducción de una materia que había sido adoptada recientemente por el ejército, como elemento novedoso en sus propios planteamientos educativos. Se desarrolla el concepto de *gimnasia educativa*, correctiva y terapéutica” (Vizueté, 1996, p.97).

⁵⁰ La idea de “reconstrucción y fortalecimiento racial del pueblo español” es muy recurrente en la legislación estudiada, así como en los distintos autores consultados.

En los años que siguen a la dictadura de Primo de Rivera se continúa hilvanando un sistema que asienta y desarrolla la EF -al menos, como entonces se concebía-. Así, por ejemplo, en 1927 se emite una disposición legal que obliga a los docentes a seguir tanto el paradigma de la *Cartilla Gimnástica Infantil* como otros presupuestos planteados desde la Escuela Central de Gimnástica, lo que muestra una clara intencionalidad de nacionalizar y expandir este método, al que se asocian valores propios del régimen⁵¹. Tanto es así que se crean cursos para el perfeccionamiento de la docencia de los maestros especialistas en EF, justificándose de este modo la importancia de esta disciplina y estableciéndose una serie de criterios que quienes quisieran asistir debían cumplir:

[Dirigido a los Inspectores Jefe provinciales de Primera Enseñanza] “Preparándose la organización de un curso de perfeccionamiento de Educación Física para Maestros de Escuelas Nacionales, con el fin de formar personal capacitado para llevar a la realidad, con garantías y base de acierto, los planes y métodos de Educación Física, como poderoso elemento para la formación íntegra de la vida del niño, curso que ha de tener lugar, como los celebrados anteriormente con este mismo objeto y en análogas condiciones, en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, sírvase V. S. proponer a esta Dirección General, en el plazo de ocho días y con la conformidad del interesado, un Maestro de las Escuelas Nacionales de esa provincia para asistir al expresado curso, teniendo en cuenta que dicho Maestro no ha de exceder de treinta y dos años de edad, disfrutar de salud y perfecta constitución orgánica y que haya demostrado afición a los estudios y prácticas de Educación Física, procurando, a ser posible, que desempeñe el cargo en Escuela graduada” (*Gaceta de Madrid*, nº79, 20 de marzo de 1927).

Aunque la *Cartilla* resultó tremendamente significativa en el devenir histórico de la EF, no deja de ser una consecuencia más de la política educativa desarrollada por el Gobierno del directorio. Por lo tanto, en el recorrido legal sobre el que asentamos toda nuestra revisión teórica, también conviene referirnos a otros acontecimientos que tuvieron gran importancia en esta etapa.

En primer lugar, en el año 1925 se regulan el estudio y la gestión de la EF, estableciéndose qué métodos y procedimientos debían ser usados (teniendo como guía la *Cartilla Gimnástica Infantil*), cómo habían de perfeccionarse los institutos para ello, qué cambios tenían que operarse en los planes de enseñanza de las Escuelas de Magisterio, cómo convenía fomentar y orientar las Sociedades culturales-patrióticas en las que se practicara ejercicio y se promocionase una “educación premilitar” que reducía el tiempo de permanencia en filas-

⁵¹RO de 21 de marzo de 1927 por la que se obliga a los maestros de EF a realizar prácticas mediante los procedimientos seguidos en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo.

cuáles serían las bases sobre las que se debía apoyar la formación de los docentes de Gimnasia civiles y militares, etc.⁵²

A comienzos de 1926, se desarrolló el primer curso para Maestros Nacionales de Primera Enseñanza de EF en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo:

“En la Real Orden de 7 de enero de 1926 se establecen los programas y las instrucciones para la organización del curso. A la vez se convoca en otra orden de igual fecha el segundo curso para inspectores. Se produce ante esto, la participación de los Ministerios de la Guerra y de Instrucción pública (...). Inmediatamente a esta orden de convocatoria por el Ministerio de la Guerra, se hace pública la admisión de alumnos que participarán en dicho Curso de Maestros. RO de 22 de febrero de 1926” (Chinchilla, Fernández y Latorre, 2003, s. p.).

En esta disposición, además, resulta interesante el plan general de estudios y prácticas que se estableció, en el que encontramos las siguientes materias teórico-prácticas: *Anatomía fisiológica e higiene, Educación e instrucción física general, Gimnasia educativa, Instrucción física infantil, Juegos y Análisis de los movimientos*. También se estipuló la duración del plan, el tipo de alumnos que lo cursarían, las prendas que debían vestir, los gastos de su estancia, etc. Debido al éxito que tuvieron estos cursos, fue necesario aumentar la oferta y el número de plazas -entre 1926 y 1928 se impartieron cuatro cursos en los que se formaron 124 maestros-⁵³, y a partir de 1929 se comenzaron a convocar también cursos destinados a las maestras⁵⁴.

En agosto de 1926 se incluyó definitivamente la EF por el RD del día 25 en el Plan de Estudios de la Segunda Enseñanza (compuesta entonces por el Bachillerato elemental y el Bachillerato universitario), siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Eduardo Callejo de la Cuesta, de ahí que a esta disposición se la conozca como el “Plan Callejo”⁵⁵. Este RD se concretó y completó con una RO de 3 de septiembre de 1926, que regulaba el horario de las enseñanzas en los institutos y en la que encontramos la siguiente normativa:

“Todos los alumnos practicarán diariamente los ejercicios de Educación Física, paseos y juegos deportivos, prefiriéndose los ejercicios rítmicos de conjunto. Los profesores de Gimnasia,

⁵²Para tal cometido se creó una Comisión interministerial presidida por el general José Villalva Riquelme, y que terminó plasmándose en el RD de 8 de mayo de 1925.

⁵³ Orden de 18 de abril de 1927 por la que se amplía el número de participantes del curso a celebrar en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo.

⁵⁴ Orden de 16 de agosto de 1929 por la que se dispone sean admitidas al curso de EF las Maestras de las Escuelas Nacionales de Madrid.

⁵⁵RD de 25 de agosto de 1926. *Organizando la Segunda Enseñanza. Plan de Estudios*. Resulta llamativo que en dicho plan, la asignatura de *Religión* no fue objeto de evaluación ni calificación, aunque su asistencia era de obligado cumplimiento. Ello es muestra de cómo y hacia dónde se dirigía la educación. Estuvo en vigor hasta 1931, cuando se retomó el Plan de 1903 durante tan sólo un año.

ayudados por sus Suplentes y por los Ayudantes interinos, cuidarán de distribuir los alumnos en secciones con separación de sexos, para la práctica de estos ejercicios” (p. 1.469).

Asimismo, durante este segundo periodo del siglo XX se incentivó y gratificó a los maestros de las escuelas nacionales, tanto económica como profesionalmente; se concedieron ayudas y subvenciones a los centros privados para que también impartieran la asignatura de EF; se crearon innumerables instalaciones en distintos municipios⁵⁶, etc. Respecto a este último aspecto, cabe mencionar que en su construcción se planificaban tanto espacios deportivos como lúdicos para el juego:

“S. M. el Rey (q. D. g.), teniendo en cuenta que lo que se persigue es facilitar los fines encomendados a dichos Comandantes Jefes, se ha servido disponer se excite el celo de V.H. para conseguir de los citados Alcaldes que al confeccionar los nuevos presupuestos tengan presente esta necesidad, y que antes de llegar a la compra o al arriendo necesario pidan informes a los Comandantes Jefes locales, para que éstos concreten la ayuda precisa para la instalación de dichos campos de Instrucción Física con gimnasios adecuados; debiendo, mientras tanto, interesar de las entidades locales o personas que tengan terrenos en las condiciones necesarias la cesión gratuita de éstos temporalmente y a los solos efectos de los fines que se indican” (*Gaceta de Madrid* [GM], nº 194, 13 de julio de 1929, p.321).

Podría concluirse que en este período tuvo lugar un gran avance para la EF, no sólo como área curricular, sino también como construcción sociocultural presente en la vida diaria de los ciudadanos españoles. Existen, pues, intenciones e intereses reales por expandirla, no sólo territorialmente, sino también entre mujeres y hombres -con sus condicionantes particularidades-, y tal y como sucedía en la etapa anterior, sigue la política de acompañamiento e inmersión a través de exhibiciones y festivales de gimnasia.

No obstante, no ha de olvidarse una paradoja importantísima que va a condicionar la etapa republicana; y es que la EF nace en el seno del ejército desarrollándose en un alto porcentaje para fines propiamente militares (además del higienismo, por supuesto). Consecuentemente, la asignatura en las escuelas estuvo restringida a este objetivo, lo cual generó muchas tensiones entre los maestros y numerosos debates didácticos y metodológicos, ya que la EF fue, sobre todo, un mero instrumento o herramienta para propósitos ulteriores que poco o nada tenían que ver con la educación integral del niño. Resulta imprescindible tener en cuenta esta cuestión para comprender globalmente la EF desarrollada durante la II República y la Guerra Civil, porque en estos años no se va a olvidar ni a sustituir por completo la concepción

⁵⁶RO de 12 de julio de 1929.

belicista de la que procede y sobre la que asentó sus bases, pese a los continuos esfuerzos que el nuevo régimen democrático invirtió en ello.

1.4.3. 3ª etapa: 1931-1939

“El 14 de abril todo era posible, hasta la paz”.⁵⁷

Con la llegada de la II República, una pulsión de cambio inundó todos los ámbitos de la sociedad. En la escuela tuvo lugar, por fin, un verdadero regeneracionismo pedagógico. Sin embargo, España heredaba una pesada carga: “el cuadro sociológico e institucional que ofrece la España de 1930 acusa las fuertes conmociones de todo tipo que habían sacudido el país durante las tres primeras décadas del siglo XX” (Molero, 1991, p. 16).⁵⁸

Como ocurrió durante la Restauración, la política republicana tampoco siguió un desarrollo rectilíneo, debido a las constantes transformaciones y tensiones⁵⁹. Según Antonio Molero (1991), gran conocedor del contexto republicano, sus orígenes y causas, sus reformas y contrarreformas, podemos diferenciar tres grandes etapas en este periodo.

En la primera de ellas, el “bienio azañista” (diciembre de 1931-septiembre de 1933), se inició una reforma educativa de gran calado -con sus luces y sus sombras, y no sin dificultades y resultados mejorables-, que fue interrumpida con la llegada del “bienio conservador” (formado por la coalición de los radicales de Lerroux y los católicos cedistas de Gil Robles). Este cambio de políticas educativas en tan corto tiempo produjo un “baile de asientos” constante en el MIP, siendo 16 los ministros que ocuparon esta cartera durante la República y haciendo imposible que los proyectos pudieran llevarse a cabo (Anexo II). Finalmente, tuvieron lugar unas terceras elecciones a principios de 1936, que colocaron de nuevo a una alianza izquierdista al mando del Gobierno, el llamado *Frente Popular*. Se retomaron promesas y reformas educativas anteriores que con la insurrección militar del 18 de

⁵⁷Ben-Ami en *Los orígenes de la Segunda República española. Anatomía de una transición* (1990). Citado por Molero (1991, p. 21).

⁵⁸ Existen varios elementos que condicionan, de partida, la II República: su precocidad -pues la dinámica de las redes sociales, de los partidos y agrupaciones estaba sin desarrollar-, ser una democracia en tiempos de totalitarismos y fascismos, el derrumbe financiero global -condicionando la cotización a la baja de la peseta y la huida de capital-, las deudas primorriveristas, la “cuestión religiosa”, una burocracia todavía muy convencional, etc. (Molero, 2001).

⁵⁹ “Durante el primer período la izquierda en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento armado de la derecha (agosto de 1932). Durante el segundo período, la derecha en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento de la izquierda (octubre de 1934). Durante el tercer período, la izquierda en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento armado de la derecha” (Molero, 1991, p.26).

julio se paralizaron de manera irremediable. Obviamente, y como veremos en el siguiente capítulo, la administración republicana hizo un esfuerzo por acelerar e implantar sus proyectos políticos, promoviendo un desarrollo educativo y cultural sin precedentes⁶⁰.

Si tuviéramos que definir en pocas líneas la política educativa republicana, bien podrían ser éstas:

“Durante el quinquenio republicano, la educación pública española recibió un impulso de reforma y mejora sin precedentes en nuestra historia. En el origen de esa política educativa estaban las aportaciones procedentes de la Institución Libre de Enseñanza⁶¹ y del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). El bienio radical-cedista trató de rectificar la política educativa de los anteriores Gobiernos republicanos. Las condiciones sociales, políticas y económicas de los años treinta dificultaron el desarrollo y aplicación de muchas de las iniciativas emprendidas. Las fuerzas de derecha y confesionales opusieron firme resistencia a las reformas iniciadas, imponiendo, tras la Guerra Civil, de forma implacable, su hegemonía” (Pérez Galán, 2000, p.317).

No cabe duda de que la educación mejoró cualitativa y cuantitativamente con las reformas que pusieron en marcha los republicanos -pese a la mala situación socio-económica existente en el país⁶²-. Y al igual que venía sucediendo desde comienzos de siglo, la orientación del sistema educativo -así como de su currículum varió notablemente para ajustarse a los nuevos planteamientos ideológicos imperantes.

Las reformas educativas que tuvieron lugar entre 1931 y 1933 fueron obra del entonces Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, maestro y fundador del partido Republicano Radical Socialista. No nos vamos a detener en todas ellas, pero sí conviene al menos recordar algunas, como el reconocimiento del bilingüismo en la enseñanza catalana (Decreto del 29 de abril de 1931), que se extendió posteriormente con el artículo 50 de la

⁶⁰ A diferencia del bando sublevado, que se encomendó en la tarea de destruir museos, archivos y bibliotecas, así como de censurar todo aquello que no sirviese de propaganda para su cometido, desarrollando una política expurgativa a todos los niveles de depuración nacional. Se hace, pues, evidente la diferencia entre ambos contendientes (Molero, 1991).

⁶¹ Durante el Gobierno Provisional (del 14 de abril a 9 de diciembre de 1931), Marcelino Domingo fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Domingo Barnés subsecretario y Rodolfo Llopis Director General de Primera Enseñanza. Por su formación académica y profesional, los tres estaban estrechamente vinculados a la ILE. La procedencia profesional de estos gobernantes “constituyó un gran acicate para el Magisterio en general; ya que consideraron que, por primera vez en España, la enseñanza estaba dirigida por personas que conocían bien la secular problemática educativa de la Nación” (Santander, 2010, p.6).

⁶² Los años treinta se caracterizan por la debilidad financiera -tras el crack de 1929- y laboral que condicionó las políticas sociales y educativas: “(...) la sociedad española de aquellos años era eminentemente agraria (47% de la población activa lo era en este sector), con un elevado índice de analfabetismo (24,8% en varones y 39,4% en mujeres). Faltaban maestros, faltaban escuelas y las existentes llevaban una vida lánguida, desvinculadas de las necesidades sociales” (Pérez Galán, 2000, p.318).

Constitucional resto de las lenguas de las regiones autónomas en función de su Estatuto - aunque siendo también obligatorio el estudio y uso del castellano-. La laicización de la escuela fue otra de las iniciativas más destacadas de este periodo, para lo cual se aprobó que la instrucción religiosa dejase de ser obligatoria. Aquellos padres que manifestaran el deseo de que sus hijos la recibieran, podrían hacerlo de la misma forma que se venía haciendo, y aquellos maestros que no quisieran impartirla, serían sustituidos por un sacerdote. Así explicaba esta “transgresora” novedad Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza, en una circular fechada el 13 de mayo 1931, de obligada publicación ante la polémica suscitada:

“La supresión de la enseñanza religiosa con carácter obligatorio no debe significar el abandono de la dirección moral de los escolares; por el contrario, al perder esta enseñanza su orientación dogmática y catequística, el maestro se esforzará, ahora más que nunca, en aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la escuela y los altos ejemplos de la vida de los pueblos para inspirar en los niños un alto ideal de conducta” (Pérez Galán, 2000, p. 320).

Esta medida tuvo un impacto muy fuerte en todos los estratos sociales, tal como se apreciarían los años venideros. Fue también durante este primer bienio cuando se consagraron las bases de la *escuela única* -posteriormente denominada *escuela unificada*-, gratuita y obligatoria, a pesar de que la misma tuvo que hacer frente a las resistencias y críticas de los centros privados y religiosos, que la concibieron como un intento de control y monopolio por parte del Estado:

“(…) reduciendo el análisis a sus aspectos más significativos, la escuela unificada equivalía, ante todo, a una articulación global del sistema educativo, desde las escuelas maternas hasta la Universidad, estableciendo un sistema gradual de promoción del alumno en base a su inteligencia y no por su pertenencia a una clase social determinada” (Molero, 1991, p. 35).

Otra de las principales apuestas republicanas de esta primera etapa fue la coeducación y la fusión de las Escuelas Normales:

“Donde existan Escuelas Normales de Maestros y Maestras se fusionarán, constituyendo una sola Escuela Normal del Magisterio primario. Dicha Escuela quedará instalada en un solo edificio, al que habrá de llevarse, previo inventario, cuanto constituya la documentación, el material y los enseres de la otra Escuela” (Orden de 31 de octubre de 1931, p. 637)⁶³.

⁶³Por Decreto de 29 de septiembre de 1931, en cada capital de provincia se estableció un centro de formación, existiendo dos en Madrid y Barcelona. Después de la unión, el número de Escuelas Normales se quedó en 54,

En las etapas educativas inferiores a la Enseñanza Universitaria cabe destacar otras medidas, como la lucha contra el intrusismo laboral⁶⁴, la construcción masiva de escuelas⁶⁵ y la creación de plazas de maestros⁶⁶, la subida salarial de éstos⁶⁷, la reforma de las Escuelas Normales⁶⁸, la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas⁶⁹, etc., si bien por encima de todas ellas estaría, sin duda, el nuevo Plan de Estudios, conocido como el “Plan Profesional”⁷⁰, que abordaremos más adelante cuando nos refiramos a la EF. En definitiva, puede afirmarse que durante el primer bienio fue tomando forma un proyecto educativo

con 10 docentes -tanto hombres como mujeres- en cada una de ellas. Para hacernos una idea, casi una década antes, en 1923, España tenía 41 Escuelas Normales masculinas y 48 femeninas. Según Cossío, el origen social de unos y de otras era bien distinto: “Los varones pertenecen generalmente a la población rural o a la clase menos acomodada (...). La procedencia de las alumnas normalistas es algo mejor, pues pertenecen, en gran parte, a la clase media acomodada de las capitales de provincia y de las villas. Entran, pues, en la Normal con una instrucción primaria tal vez menos descuidada que los hombres, y seguramente con una formación general un poco más atendida y uniforme” (Molero, 2000, p.68).

⁶⁴Mediante el Decreto de 21 de mayo de 1931 por el que se exigía la titulación a los profesores. De este modo, se denunció la situación profesional en la que se encontraban, en palabras de Molero (1991), casi el 50% de los maestros de instituciones privadas.

⁶⁵ Los maestros debían ser agentes reformadores, claves en el cambio educativo: “Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada; pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella” (Decreto de 29 de septiembre de 1931, p. 2.091).

⁶⁶ Para ello, se dispuso incluso un crédito extraordinario en las Cortes, alcanzando una inversión de 11.666.667 pesetas. Los números eran dramáticos: España tenía 35.716 escuelas, pero precisaba crear 27.151 más para atender debidamente a toda la población escolar. Puesto que la construcción no podía realizarse de inmediato, se esbozó un plan quinquenal para crearlas: 7.000 plazas el primer año y 5.000 los cuatro restantes. Mientras, los ayuntamientos donaron espacios para albergar grupos escolares y las maestras, subvencionadas por éstos, también acogieron en sus casas a alumnos (Cuño, 2013). Para toda esta ardua empresa se planteó amortizar la deuda con el Plan Nacional de Cultura. El ministro Domingo expresaba su felicidad al respecto en el periódico *El Sol* el 28 de julio de 1931: “El día en que puse mi firma en el decreto, disponiendo la creación de 27.000 escuelas, he sentido una de las más hondas emociones de mi vida” (<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0000453747&search=&lang=es>).

⁶⁷Decreto del 1 de julio de 1931, sancionado por las Cortes el 9 de octubre. Se suprimieron las dos últimas categorías, estableciéndose el sueldo mínimo en 3.000 pesetas anuales para 6.833 maestros que anteriormente cobraban entre 2.000 y 2.500 pesetas. “En los primeros meses del Gobierno provisional casi 14.000 maestros vieron mejoradas sus retribuciones en contraste con las mejoras producidas en los años precedentes, pues en el caso más favorable, 1930, los aumentos sólo afectaron a 600 maestros” (Pérez Galán, 2000, p.319).

⁶⁸ El nuevo plan de estudios exigía la posesión del título de Bachiller para acceder a las pruebas de ingreso en la Normal, donde se cursaban tres años de estudio fundamentalmente profesionales más un conjunto de enseñanzas especiales (párvulos, retrasados, superdotados, Educación Física, conocimiento del arte, etc.). Al finalizar el tercer año, y tras un examen, comenzaba el período de prácticas. Si se aprobaba, se ingresaba directamente con el sueldo de 4.000 pesetas al año, una realidad muy diferente a las precedentes. Así lo establecía el Decreto de 29 de septiembre de 1931.

⁶⁹ Mediante el Decreto de 29 de mayo de 1931 se crearon las Misiones Pedagógicas, “encargadas de difundir la cultura general, la orientación docente moderna y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (artículo 1).

⁷⁰El Decreto del 29 de septiembre de 1931 sustituyó al de 1914. En tan sólo cuatro años, consiguió aumentar el número de maestros nacionales, pasando de 37.500 a 50.500 (Cuño, 2013). El proceso era el siguiente: una vez completado el Bachillerato, los alumnos debían superar una rigurosa prueba para ingresar en las Escuelas Normales. Ahí, pasarían tres años formándose y luego otro en las escuelas de prácticas remuneradas. Durante este último año, los inspectores y docentes de la Normal se encargarían de tutelar y guiar su aprendizaje, componiendo los tribunales que les llevarían a convertirse, si superaban la prueba final, en maestros funcionarios.

diferente y novedoso, que perseguía una formación integral del niño (en contacto con la naturaleza, participativa, laica e igualitaria) y lo hacía desde la formación y dignificación de los maestros.

El 16 de diciembre de 1932, Domingo cedió la cartera de Educación a Fernando de los Ríos, quien la mantuvo hasta junio de 1933. La gran diferencia entre ambos ministros fue que el primero actuó en su mayor parte en tiempos preconstitucionales -hasta el 9 de diciembre-, mientras que De los Ríos desarrolló su trabajo en el marco de la nueva Constitución, que ratificó todo aquello que se había legislado a “decretazo” desde el 14 de abril (escuela unificada, laicidad, gratuidad, coeducación, etc.).

Pese al carácter continuista, también hubo algunas rupturas, siendo la más importante la del “problema religioso”. Puesto que la Iglesia no estaba de acuerdo con lo promulgado por Domingo y seguido por De los Ríos, el mismo 1 de enero de 1932 rechazó oficialmente la Constitución que pocos días antes había sido aprobada. Las tensiones fueron aumentando hasta tal punto que, llegado el momento, Pío XI desafió expresamente al Estado español, a lo que el MIP respondió con la disolución de la Compañía de Jesús⁷¹. Lo que había empezado como una emancipación y liberación del docente por impartir el área de Religión, concluyó con la prohibición de que las órdenes religiosas impartieran clase⁷², tal y como establecía la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas⁷³:

“No hay duda de que dicha política resultaba un tanto idealista. Apartar a las órdenes religiosas de la práctica directa de la educación dejaba sin escuela al menos a 350.000 niños. El desfase económico entre las posibilidades reales del Ministerio y las necesidades de construcción y equipamiento de los centros hubiera sido insostenible (...). Tan sólo en Barcelona se llevó a

⁷¹ En 1929, Pío XI había escrito la carta encíclica sobre educación cristiana *Divini Illius Magistri*, en la cual ya se aprecian sendas señas de sus intenciones para con la educación y la sociedad, que posteriormente chocaron con valores básicos de la República (http://www.vicariadepastoral.org.mx/assets/divini_illius_magistri.pdf). Por ejemplo, llega a afirmar -entre otras muchas similares-: “Y, ante todo, pertenece de un modo supereminente a la Iglesia la educación” (Pío, XI, 1929, p. 3). Tras situaciones conflictivas como ésta y cumpliendo con el artículo 26 de la Constitución, el Decreto de 23 de enero de 1932 disuelve la Compañía de Jesús y traslada la titularidad de ciertas propiedades de ésta al Estado, como los centros escolares, que fueron destinados a distintos fines sociales y educativos.

⁷² Para ello se creó una Junta de Sustitución (pues el calendario marcaba su cierre en octubre de 1933 para la Enseñanza Media, y en el mismo mes de 1934 para la Primaria). No obstante, los religiosos encontraron una alternativa en los idearios de otros centros privados, llegando a aumentar su número en 1.395 respecto a la promulgación del Plan de 1931.

⁷³ La Ley de 17 de mayo de 1933 disponía que las Órdenes y Congregaciones debían cesar su ejercicio en la enseñanza. Como protesta, el 3 de junio Pío XI publicaba su *Dilectissima nobis* (https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19330603_dilectissima-nobis.html). Pérez Galán (2000) cuantifica en 20.684 el número de centros de Segunda Enseñanza y 352.004 de Primera Enseñanza dirigidos por comunidades religiosas.

cabo la sustitución hasta las últimas consecuencias antes de finalizar el plazo dado para cerrar todas las escuelas elementales regentadas por religiosos” (Garnacho, 1997, p. 2).

Entre las nuevas leyes conviene destacar las introducidas en las primeras etapas educativas, como también el Reglamento de la Inspección de la Enseñanza⁷⁴, creación de la Sección Pedagógica de la Universidad de Madrid⁷⁵ o el Plan Nacional de Cultura.

No podemos concluir este repaso del primer bienio sin antes citar brevemente la labor realizada por otros organismos educativos que influyeron notablemente en el desarrollo de la educación republicana. La nueva democracia tuvo mucha relación con el pensamiento pedagógico de la ILE -pese a ciertas discrepancias-, debido a la proximidad que tenían sus miembros con algunos responsables republicanos. Por otro lado, la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) también tuvo una indiscutible relevancia -como agencia de actualización pedagógica-, tal y como ha demostrado, entre otros, Julio Ruiz Berrio (2000).

Tras las elecciones de 1933 se produjo un fuerte viraje político, pasando a gobernar la derecha (el Partido Republicano Radical, junto a la Confederación Española de Derechas Autónomas -CEDA- y los pro-monárquicos del Partido Agrario), con Alejandro Lerroux a la cabeza. Julio Cuño (2013) denomina acertadamente a este periodo como “bienio contrarreformista”, aunque también se le conoce como “bienio negro” o “bienio rectificador”. Durante estos dos años los gobernantes tuvieron una línea de actuación bastante beligerante con el progresismo, echando atrás y paralizando gran parte de las medidas educativas que la izquierda había decretado y que consideraban innegociables, como la política de construcción de escuelas o la coeducación. Una vez más, fueron años de inestabilidad gubernamental; la amalgama ideológica -pese a sus puntos de encuentro- se tradujo en constantes relevos. Desde el cese de Fernando de los Ríos el 12 de junio de 1933, el MIP pasó a manos de los hermanos Barnés, Francisco y Domingo, a quienes siguieron otros cuatro ministros más (Anexo II).

Con las elecciones de comienzos de 1936 y el triunfo del Frente Popular⁷⁶, tuvo lugar el retorno de la izquierda al poder, que retomó las políticas educativas del primer bienio:

⁷⁴ Decreto del 2 de diciembre de 1932 por el que se encomendó a los inspectores un papel de ayudante, orientador y guía pedagógico.

⁷⁵ Integrada en la Facultad de Filosofía y Letras, se especializó en las Ciencias de la Educación, desarrollando estudios superiores de Pedagogía; formó, a su vez, al profesorado de Segunda Enseñanza, al de las Escuelas Normales, y a la Inspección y los directores de escuela. Además, fue la encargada de expedir los certificados pedagógicos a los licenciados que pretendiesen opositar. Todas estas competencias fueron reguladas por el Decreto de 27 de enero de 1932.

⁷⁶ Compuesto por Izquierda Republicana (IR), Unión Republicana, Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Unión General de Trabajadores (UGT), Juventudes Socialistas, Partido Comunista de España (PCE), Partido Sindicalista y Partido Obrero de Unificación Marxista (POUM).

reactivó la construcción de escuelas y la creación de nuevas plazas de maestros (un total de 5.300), reestableció la Inspección Central de Primera Enseñanza y la Junta de sustitución, devolvió a Cataluña su autonomía educativa, etc. De nuevo, la cuestión religiosa generó serias confrontaciones que alimentaron las tensiones político-sociales que se venían arrastrando y dividieron no sólo a los maestros, sino a toda la población española.

En el marco de todos estos vaivenes políticos que hemos presentado sintéticamente y de esta nueva época de conquista cultural y progreso educativo, la EF vivió en la escuela uno de sus momentos de esplendor. Triunfa ahora una *cultura física* caracterizada por el aumento sideral de todos aquellos aspectos pedagógicos relacionados con la materia (Plana, 2004). Se promueven exponencialmente las excursiones, las expresiones gimnásticas de todo tipo -sobre todo las de carácter creativo-, el deporte, las actividades físicas en el medio natural, etc. Como veremos que reflejan los dibujos analizados, esta nueva concepción fue rápidamente asimilada por la sociedad española, llegando a considerarse parte de la identidad nacional, además de que la EF pasó a convertirse en un elemento presente en el día a día de todos los españoles. La *cultura física*, igualmente, lleva aparejados de manera implícita un conjunto de valores e ideales progresistas muy relacionados con el humanismo, que van a estar muy presentes de forma general en la educación republicana.

Que la asignatura de la EF se desarrolló durante la II República de modo paralelo a las políticas liberales y al progreso del socialismo y del comunismo es algo fácilmente demostrable. Ahí tenemos la legislación y las obras publicadas en la época. También lo es que tanto la actividad física como la EF como asignatura se constituyeron en un servicio público necesario⁷⁷. Convertidas en buque insignia de la igualdad educativa, lograron destronar a los deportes considerados “privilegiados”⁷⁸ y fueron capaces de responder a la demanda obrera

⁷⁷Resulta lógico que la EF instaurada en el sistema educativo presentase también actividades físicas donde se desarrollasen los juegos populares y tradicionales, así como aquellos deportes de masas no elitistas, como eran el fútbol o el atletismo. De hecho, en el ámbito educativo se priorizaron aquellas actividades en las que el componente lúdico y el trabajo en equipo resultaban imprescindibles para su buen desarrollo y funcionamiento. Retomando el tema político, recordemos que la ILE había trabajado extensamente una corriente pedagógica de la EF que apostase por el aprendizaje al aire libre y a través del excursionismo. No es de extrañar que tanto dicha institución como otras de renovación pedagógica (Escuela Nueva o Escuela de Estudios Superiores del Magisterio) contasen entre sus filas con socialistas, anarquistas, comunistas, etc., incluso con miembros cuyos cargos ostentaban responsabilidades políticas (Molero, 1991).

⁷⁸ Por ejemplo, a través de la Orden del 15 de septiembre de 1932, se suprimieron en los centros “pudientes”, por ley, las clases de esgrima, dado que este era un deporte considerado elitista por aquel entonces.

iniciada ya en los años 20, que reclamaba tiempos y espacios para “ejercitarse” –aunque no debemos olvidar que su extensión real no llegará a todos por igual⁷⁹- (Vizuet, 1996).

Entre las disposiciones republicanas relacionadas con la EF tuvieron especial importancia el nuevo Plan de Estudios (1931), la Escuela Nacional de EF de San Carlos (1933) y la Junta Nacional de EF (1934). La nueva legislación tuvo entre sus objetivos depurar lo relativo a las circunstancias laborales de los maestros de EF; es decir, filtrar y perfeccionar los títulos oficiales y los contextos pedagógicos creados durante la dictadura de Primo de Rivera, de los que dependía directamente la enseñanza, lo que fue clave también para el progreso de la EF. Molero (2000) define el Plan de Estudios de 1931 o “Plan Profesional” como “el mejor plan habilitado hasta esa fecha y, en determinados aspectos, el mejor en toda la historia de la educación española, incluidos los momentos presentes” (p.70). Dicho Plan, que pretendía formar al pueblo para implantar la democracia práctica, convirtió a la asignatura de EF en obligatoria en la etapa primaria, concretamente en el tercer curso y bajo el nombre de *Educación Física y Juegos infantiles* (una clara muestra de intenciones) -hasta entonces sólo era obligatoria en la Enseñanza Secundaria-. Sin duda, esta nueva consideración de la EF fue fruto y causa del influjo pedagógico europeo, así como de la apuesta por el higienismo. De la misma manera y de modo acorde a lo que las disposiciones genéricas legales establecían, y aunque pudiera presuponerse, se exige a los docentes de EF sus titulaciones para evitar elintrusismo, se comprueba la formación y capacitación de los mismos⁸⁰, etc., y se pretende contribuir a la mejora del prestigio y entidad de la EF (salarios, rentas, gratificaciones...) ⁸¹.

⁷⁹ Este mismo autor precisa que su única materialización realmente práctica se dio sólo en algunos centros de Cataluña (como el Grupo Escolar Canigó o en el Institut-Escola), siendo fiel reflejo de sus metodologías innovadoras el hecho de que la EF fuera el elemento central del resto de planteamientos educativos. Esta situación es lógica en la medida en la que el resto de la España de la época tenía niveles de escolarización menores y sus cambios educativos dependían directamente del Gobierno Central.

⁸⁰Tanto en Manuel Santander (2010) como en Antonio Molero (2000) encontramos cómo se organizaron los estudios de los futuros maestros en las Escuelas Normales de Magisterio. Pueden destacarse tres ejes formativos en el plan que se implantó: cultural, profesional (en Escuelas Normales) y práctico (en Escuelas Primarias nacionales). Igualmente, para ingresar en las Escuelas Normales se debía realizar un concurso oposición, y se exigía tener el Bachillerato -lo cual generó rechazo en ciertos sectores debido al escaso número de personas que poseían dicha titulación-. Las disciplinas se desarrollaban en tres cursos: 1º. Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, y Ampliación facultativa de idiomas. 2º. Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores y Ampliación facultativa de idiomas. 3º. Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario y Trabajos de especialización. Al finalizar estos tres años, se hacía un examentras cuya aprobación se expedía el título (Anexo IV) y, finalmente, los alumnos eran destinados a escuelas nacionales en donde realizaban prácticas remuneradas durante un curso escolar. Tras ser evaluados favorablemente, cada Escuela Normal proponía al MIP quiénes serían los maestros que se incorporarían a las escuelas (con un sueldo de 4.000 pesetas).

⁸¹ Orden del 31 de marzo de 1932.

Dos años más tarde de la puesta en marcha del Plan Profesional encontramos otro gran elemento diferenciador y digno de mención, que fue enormemente apoyado por el sector docente. A través del Decreto de 12 de diciembre de 1933 se creó la *Escuela Nacional de Educación Física de San Carlos*, sustituyendo así como centro formativo-docente a la anterior Escuela Central Gimnástica de Toledo, lo cual supuso que los maestros de EF dejaran de proceder de la rama militar⁸². Esta nueva Escuela rompió con las anteriores concepciones educativas conservadoras y premilitares, otorgando al juego y a las actividades lúdicas el papel de eje vertebrador de la enseñanza y del aprendizaje. Las clases constaban de dos partes, una teórica y otra práctica; siendo los deportes y los juegos la actividad central, y dejando en principio de lado la gimnástica. Otro elemento recalable es que en las clases teóricas hombres y mujeres compartían bancos, mientras que en las clases prácticas se dividían. Debido al modo en que se sucedieron los hechos, históricamente hablando, Chinchilla, Fernández y Latorre (2003) insisten en que el apoyo a esta Escuela fue al final bastante pobre y, con la llegada de la dictadura franquista, su sentido innovador tornó hacia vías más tradicionales:

“(…) la Escuela [de San Carlos], aunque se prolonga en el tiempo, siempre fue un centro sin pujanza real, languideciendo poco a poco hasta su desaparición. De todas formas, se debe constatar que hasta el año 1979 sólo se mantuvo en la Facultad de Medicina, habiendo ingresado en sus aulas un total de 692 alumnos. Mantiene una línea biomédica, donde la salud y la higiene son su principal preocupación. Tendremos que esperar a la finalización de la Guerra Civil española para conocer el nuevo tratamiento que recibe la Educación Física en nuestro país” (s.p.).

Llegados a 1934 se observa cómo también la República quiso publicitar y difundir, al igual que Primo de Rivera, su política educativa, de ahí las continuas exhibiciones de EF, los cursos para docentes y civiles, la ampliación y mejora de las infraestructuras deportivas de los centros escolares, etc. En esta tarea jugó un papel importantísimo la Junta Nacional de Educación Física, encargada de estudiar, divulgar y organizar la disciplina. Pese a su efímera existencia -pues fue anulada en octubre de 1935-, el hecho de que se pusiera en marcha una

⁸² Dependiente de las Facultades de Medicina y de la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (Martínez Álvarez, 2000; y Chinchilla, Fernández y Latorre, 2003). Igual que en la Escuela Central de Gimnástica del siglo anterior (1883), para acceder los candidatos debían pasar el filtro de edad (entre 20 y 25 años) y una prueba de aptitud física. Es una de las pocas instituciones formativas que sobrevivió a la guerra y a la dictadura, pero sin gloria, pues no ejerció ni formó la EF para la que fue creada -en cuanto orientación pedagógica-, al menos hasta que en 1980 se promulgó la nueva Ley de Cultura Física y Deportes.

organización docente encargada de investigar y probar metodologías activas en favor de una educación integral fue un hito clave en la historia de la EF en nuestro país⁸³.

Como veremos ahora, esta visión tan innovadora de la EF para la época -como pseudodisciplina o actividad lúdico-educativa, no como área curricular- fue explotada intensamente en las colonias escolares durante la Guerra Civil, las cuales, en función de su geolocalización, presentan un tipo de actividades físico-lúdicas u otras.

El estallido de la Guerra Civil, el 17 de julio de 1936, truncó el cambio que se estaba edificando bajo las bases de la democracia, derruyendo toda esperanza de transformación y, por ende, de resultados, pese a que en muchos ámbitos éstos estaban comenzando ya a percibirse:

“(…) había signos altamente positivos: un importante cambio demográfico, fruto de un fuerte descenso de las tasas de mortalidad y de un correlativo incremento de la esperanza de vida (se pasa de los 30 años de principios de la Restauración a los 50); un proceso de urbanización incesante, manifiesto no sólo en las grandes ciudades; un crecimiento sostenido; una industrialización diversificada y creciente. Además de estos factores, Palafox destaca «un avance apreciable en una variable fundamental para el crecimiento económico: la mejora en la cualificación educativa» (Puelles, 2000, p. 17).

Podríamos pensar que el conflicto eclipsó o paralizó los avances educativos, pero la República volcó todos sus esfuerzos en continuar sus proyectos con cierta normalidad. Por ello, tanto el MIP como la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta de Defensa Nacional -posteriormente Junta Técnica-, dispusieron multitud de normativas cuyo fin fue mantener la educación “viva” y convertirse en un frente más de batalla⁸⁴. Sin embargo, las circunstancias obligaron en numerosos municipios a suspender la acción educativa hasta nueva orden, irregularidad que fue combatida con la creación de las colonias escolares, que jugaron un papel crucial en la educación de la infancia en tiempos de guerra.

La escuela se tornó beligerante, y los dos modelos ideológicos y educativos adoptados por uno y otro bando fueron un reflejo más de los dos mundos que se enfrentaban en los campos de batalla. Por un lado, el objetivo de los sublevados fue asentar las bases de un nuevo sistema

⁸³ Es más, Cagigal (1975) señala que, históricamente, desde su creación -y pese a sus continuos cierres- fue en una dirección nítida que se parece bastante a los objetivos de los órganos de Gobierno deportivos actuales: “Aspiraciones: el centrar las dispares incumbencias del deporte y, sobre todo, de la Educación Física en un máximo organismo técnico: la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. El intento de coordinar las dispares enseñanzas de la Educación Física con la creación de la Junta Nacional de Educación Física. El intento de implicar a otros organismos nacionales, regionales, provinciales, (...) en el esfuerzo por desarrollar la Educación Física y el deporte; y, finalmente, el intento de liberar en lo posible al deporte «amateur» de cargas fiscales” (p. 88).

⁸⁴ Por ejemplo, la Orden de 19 de agosto de 1936 insta a reanudar la Educación Primaria.

educativo, que legitimara y difundiera los ideales del nacional-catolicismo, el tradicionalismo y el imperialismo patriótico. Para ello, en primer lugar, denostaron cualquier medida republicana, alimentándose de los principios anteriores a 1931; es decir, en las escuelas ubicadas en su territorio retornó la instrucción religiosa, se suprimieron el bilingüismo y la coeducación, etc. En definitiva, se defenestró la escuela unificada y se depuró, desde la Comisión de Cultura y Enseñanza, al magisterio, como espléndidamente han estudiado, entre otros, Molero (1991), Garnacho (1997), Martínez Álvarez (2000) o Cuño (2013):

“El 27 de noviembre de 1937 se dicta una orden por la que se acuerda que no se publiquen en el Boletín Oficial del Estado, como se venía haciendo, los nombres de los maestros depurados, pues su número, 50.000 hasta el momento, colapsaba por completo el espacio disponible” (Martínez Álvarez, 2000, p. 96).

Por otro lado, la República hizo de la escuela, como ya se ha dicho, “el escudo” de la España agredida por el fascismo. Los maestros tuvieron la tarea de explicar a los niños el conflicto y formarles para, llegado el momento, contribuir a la defensa del Gobierno legítimo⁸⁵:

“Misión de todos los maestros será despertar en todos los niños la consecuencia clara de lo que significa la guerra actual, en particular, y el fascismo, enemigo de la paz y de la cultura, en general” (Garnacho, 1997, p. 2).

“Y ya que ellos lo quisieron, guerra, que el hombre libre nunca ataca, se defiende, porque es antimilitarista y rechaza el derecho de la fuerza. ... pero no quieren cejar y aun contra nuestro sentir habrá que acabar con ellos, con los que quieren conservar privilegios, que no son naturales” (Crego, 1989, p. 326).

El MIP, junto con otros organismos⁸⁶, primero en manos del comunista Jesús Hernández - hasta abril del 38- y luego en las de Segundo Blanco, apresuró el proceso legislativo, pues urgía acelerar todas aquellas medidas que se venían planteando desde el 31: la supresión de la doctrina cristiana⁸⁷, la creación del Bachillerato abreviado, la organización de las Milicias de

⁸⁵Existió, sin embargo, un sector de maestros, sobre todo libertarios, que expresaron su desacuerdo con esta política y su vecindad con la formación soviética (pues concebían que la escuela debía ser un espacio libre de cualquier atisbo de guerra, un lugar lleno de cariño y paz): “Se conservan carteles en (...)Salamanca en esta línea: ¡No intoxicuéis a los niños! CNT [Confederación Nacional del Trabajo]” (Crego, 1989, p.327).

⁸⁶“(…) es lícito decir que el Estado no monopolizó la enseñanza, sino que coordinó muchas iniciativas distintas y sobre todo propició la participación activa de los sindicatos de enseñanza, principalmente de FETE-UGT [Federación Española de Trabajadores-Unión General de Trabajadores, respectivamente] y CNT” (Garnacho, 1997, p. 3).

⁸⁷ En la Orden de 11 de noviembre de 1937 -en la cual nos detendremos posteriormente- encontramos lo siguiente: “Con esta eliminación se cumple el precepto constitucional que proclama el laicismo de la enseñanza, se libera la educación de toda influencia dogmática que pueda estorbar el desarrollo normal de la conciencia del

la Cultura⁸⁸ y de las Escuelas de adultos fueron algunas de las primeras iniciativas desarrolladas por el bando republicano, si bien el elemento clave de su política educativa durante la contienda fueron, como ya se ha dicho, las colonias escolares, cuyos tres pilares de acción fueron la seguridad de los niños, su alimentación y su educación.

Algo común en las colonias escolares, entrando ya en la especificidad que las mismas presentan en relación a la EF, fue el papel cardinal que en su propuesta educativa tuvieron el juego, la actividad física y la EF: “todas o casi todas [las colonias] se sirven de los juegos y deportes disciplinados como elemento básico de educación” (Fernández Soria, 1987, p.108). Los horarios que regían el día a día de los niños revelan tanto momentos de *gimnasia* (dedicada exclusivamente al desarrollo y fortalecimiento del cuerpo, generalmente por las mañanas) como de *educación física* (entendida como formación integral a través del cuerpo o como *cultura física*: excursiones, juegos, etc., comúnmente por las tardes). Estas dos perspectivas evidencian el momento de transición pedagógica en el que se encontraba la disciplina en los años del conflicto⁸⁹.

Para “dar un paso más allá” y conocer la realidad con mayor objetividad, se debe recordar que varias de estas colonias también presentaban rasgos premilitares en su educación, y en concreto, durante la gimnasia:

“No sorprende, pues, que las colonias también se conviertan a menudo en tantos campos de prácticas doctrinales como organismos las sustentaron. La instrucción premilitar era usual y, a veces, considerada como el momento serio de la jornada del niño; la organización interna en comités y brigadas de choque no eran, ni mucho menos, una excepción, así como tampoco lo fue la existencia de una educación directiva y utilitarista” (Fernández Soria, 1987, p.125).

Anteriormente se ha señalado la corta existencia que tuvo la *Escuela Nacional de San Carlos*, por lo que es lógico que los frutos de las nuevas pedagogías y corrientes

niño y se favorece la formación de un concepto científico de la vida y del mundo, libre de cualquier prejuicio teológico que pueda interponerse entre el alumno y la realidad, mixtificándola” (p.619). Y matiza: “Ello no supone un desconocimiento, ni siquiera un desdén hacia los valores morales, que debe crear y desarrollar la Escuela Primaria. Por el contrario, creemos que es misión fundamental de la escuela (...). Ahora bien; el medio efectivo de lograrlo no puede ser la enseñanza de reglas y principios morales, sino el ejemplo del maestro como guía de sus alumnos, la práctica de la solidaridad entre los niños, la acción del medio escolar, el sistema de trabajo que en la escuela se emplee, la exaltación de aquellas grandes figuras cuya conducta es norma para la humanidad progresiva” (p. 619).

⁸⁸ La España republicana también se preocupó por educar e inculcar sus principios ideológicos a sus combatientes en los frentes de guerra. El MIP proporcionaba gratuitamente a los milicianos de la cultura - maestros enrolados en el Ejército Popular-una serie de materiales para desarrollar su tarea de alfabetización en los Rincones de la Cultura u Hogares del Combatiente de cada unidad (papel, tintero, cartillas, libros, cuadernos, etc.) (Cobb, 1995).

⁸⁹Como muestra de ello, Cruz (2012) explica que “las actividades corporales se completaban con la realización de tablas de gimnasia, competiciones deportivas y baños de agua y de sol” (p.68).

metodológicas de la EF no pudieran hacer frente al concepto de la EF asentado desde hacía más de tres décadas, caracterizado por su tradicionalismo y premilitarismo.

La EF se convirtió en un instrumento de formación moral y corporal para ambos bandos. Por ejemplo, mientras que los sublevados apostaron por una EF científica e instructivo-militar, orientada a la milicia (acorde con la propuesta de Miguel Primo de Rivera)⁹⁰, el Gobierno republicano instó a desarrollar actividades físicas con carácter deportivo y recreativo. La existencia de dos administraciones educativas distintas en el país durante la contienda, generó un solapamiento legislativo, pues cada bando aprobó y publicó disposiciones contrarias al enemigo de manera continuada⁹¹.

Que el entonces director de la *Escuela Central de Gimnástica de Toledo*, el general Moscardó, formara parte del bando sublevado, determinó por completo la orientación de la EF (Vizúete, 1996)⁹², lo que llevó al Gobierno republicano a suspender de empleo y sueldo a todos sus seguidores en octubre de 1936⁹³. Un año después, en octubre de 1937, la República apostó por una EF más innovadora, tal y como se deduce del Plan de Estudios Primarios -que

⁹⁰ “(...) con una práctica mucho más rigurosa en el ejército africano y más relajada en el ejército peninsular, se entendía como un adiestramiento y como forma de mejora de las capacidades físicas del soldado” (Vizúete, 1996, p.129).

⁹¹ Por tanto, la división político-temporal que plantean tanto Piernavieja (1962) como Vázquez (1989) es ciertamente acertada -considerando la EF antes y después del 38-.

⁹² En un primer momento, el territorio insurrecto retomó las bases instructivo-militares y patrióticas que en la década anterior definieron la asignatura de EF, pero se añadieron matices y otros aspectos cuanto menos llamativos para la época, demostrando, en cierto modo, que también contemplaron un grado de progresismo: se consideró que la gimnasia con aparatos era pernicioso para los jóvenes, se establecieron los juegos locales y nacionales como elemento esencial, se introdujo la gimnasia rítmica... Y lo que más llama la atención: también se impulsó la organización de paseos escolares “junto a la belleza de la Creación”. Circular del 5 de marzo de 1938 sobre las normas de educación religiosa, patriótica, cívica y física.

⁹³ Orden de 25 de septiembre de 1936 por la que se cesó a los profesores interinos de Educación Física. Mientras, gran parte de los docentes de EF se sentían más apoyados por el bando sublevado, pues éste había apostado vehementemente por su presencia en los programas escolares del comienzo de la Guerra Civil, eso sí, a su manera. De hecho, en la Ley de 20 de septiembre de 1938 por la que se reforma el Plan de Estudios de la Segunda Enseñanza encontramos: “La Educación Física, practicada intensamente en todos los cursos y combinada con artes de adorno, música, canto, visitas artísticas, etc., perfeccionará la educación y formación social y humana del alumno, fin primordial perseguido en el presente plan”. Además, como dato complementario, esta Ley entregó gran parte de la Enseñanza Secundaria a las instituciones religiosas privadas, pues suprimió los tribunales de examen en dichos centros: “Entre septiembre y octubre de 1937 se clausuraron 52 institutos nacionales. Según las estadísticas oficiales, en 1939 había 113 institutos y 120 en 1960: ¡veinte años para crear 7 institutos! Por el contrario, sólo en el bienio 1946-1948 se crearon más de cien nuevos centros privados, la mayoría de ellos confesionales; mientras en 1946 la cifra de institutos es de 119, los centros privados de enseñanza media son 802 en ese mismo año y 1.248 en 1960” (Puelles, 2000, p. 20). Incluso resulta curioso que, en algunos aspectos, la concepción de la EF en esta Reforma es mucho más progresista que en las que le sucedieron después, a medida que se perfilaron y definieron sus líneas e intenciones.

copiará y mantendrá el franquismo por poco tiempo-. En su apartado VI encontramos cómo eran la organización y composición de la EF durante la contienda⁹⁴:

- a) Prácticas gimnásticas.
- b) Juegos libres y organizados. Recreos⁹⁵.
- c) Deportes.
- d) Gimnasia.

Dicho Plan se desarrolló a partir de unas orientaciones publicadas dos meses más tarde, siendo así y en este segundo año de guerra, 1937, cuando se emitieron las últimas disposiciones educativas republicanas, en las que encontramos interesantes referencias a la EF⁹⁶. Como vemos, se presentaron cuestiones pedagógicas que, incluso hoy, por desgracia, resultan tremendamente modernas y progresistas para algunos maestros. Por ejemplo, la importancia que el *juego*, el *deporte* y la *salud* tienen en el desarrollo del niño:

“Por último, se sustituyen los «ejercicios físicos» que figuraban en el plan antiguo por todo un sistema de prácticas y actividades que se agrupan bajo la expresiva denominación de «Educación Física»; y que comprende desde el cuidado higiénico del cuerpo hasta su fortalecimiento, mediante juegos libres y organizados, deportes y ejercicios gimnásticos” (Orden de 11 de noviembre de 1937, p. 620).

“No deben considerarse como descanso los ejercicios de gimnasia y los juegos dirigidos. Éstos tendrán un tiempo marcado en los horarios de cada escuela (...). La tarde que se suspenda el trabajo escolar, deberá destinarse a ejercicios de EF y deportes, que serán dirigidos por uno o varios maestros de la escuela o de la localidad que posean la preparación técnica necesaria” (Orden de 11 de noviembre de 1937, p. 621).

Esta concepción educativa fue la que se impuso en las colonias escolares, pese a que la gimnástica tradicional siguió estando presente en sus horarios. Así, pues, puede afirmarse que la EF en las colonias también se desarrolló mediante la *cultura física* y teniendo en cuenta integridad del niño (moral, intelectual, física, etc.) a través de actividades lúdicas,

⁹⁴Decreto de 28 de octubre de 1937. Junto con el estudio del Lenguaje (Expresión verbal, Lectura, Ortografía, Gramática y Literatura), de las Matemáticas (Aritmética y Geometría), de la Naturaleza (Ciencias, Fisiología e Higiene y Tecnología), de los valores humanos (Historia, Economía y Geografía) y de las actividades creadoras (técnicas y artísticas), aparecía la EF.

⁹⁵ Los recreos se establecieron por la confluencia entre las corrientes higienistas y las demandas laborales de los docentes (Martínez Álvarez, 2000, p. 93).

⁹⁶Orden de 11 de noviembre de 1937 sobre orientaciones pedagógicas para las aplicaciones del Plan de Estudios. En ella también se dan instrucciones relativas a la distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria (Anexo XV).

creativas y deportivas, aglutinándose diferentes momentos y espacios para ello (como en el medio natural), como veremos que reflejan muy bien los dibujos objeto de estudio.

El Plan de Estudios Primarios de 1937 fue el último que nutrió, o al menos el que más demandó, el cambio del paradigma educativo en torno a la EF, presente también en las colonias escolares -junto con otras influencias internacionales-, sirviéndose para ello de pedagogías innovadoras en donde el sujeto central era el niño, entendido como agente creador, activo y de naturaleza variada. Hasta qué punto la teoría y la práctica confluyeron es algo que trataremos de analizar en el tercer capítulo del presente trabajo.

1.5. A MODO DE SÍNTESIS

Tal como se ha ido observando a lo largo del recorrido histórico trazado en este primer capítulo, la EF comenzó desarrollándose en la Europa del siglo XIX como medio paliativo de enfermedades, por lo que su rasgo higiénico fue altamente notorio a lo largo de su existencia, de ahí el incremento cualitativo y cuantitativo de la condición física, trabajándose desde el aire libre a los salones gimnásticos que poco a poco fueron apareciendo.

Los comienzos estuvieron fuertemente influenciados por la liberalización de la enseñanza, el desarrollo técnico-militar de los ejércitos y el avance científico-médico (fundamentalmente en el campo de la Anatomía y la Fisiología). Puesto que estos aspectos están estrechamente relacionados con el poder eclesiástico y con la élite socioeconómica de aquel entonces, su aparición y evolución dentro de la España decimonónica fueron arduas y dificultosas. De hecho, hemos podido incluso ver cómo el nacimiento de la EF pudo deberse a un momento puramente fortuito, cuando nuestro sistema educativo copió, casi textualmente, la Ley de Enseñanza Secundaria francesa, que incluía la EF de forma obligatoria en el currículum escolar. Puesto que nuestro país no contaba en aquellos primeros momentos con suficiente justificación técnica ni pedagógica -por no decir social y política-, la EF fue alternativamente desapareciendo y apareciendo, y hasta la llegada de la dictadura primorriverista, el Estado no estuvo dispuesto o capacitado para asumir e implantar definitivamente su enseñanza.

No obstante, con el paso de los años, la EF fue encontrado un espacio donde asentarse progresivamente, sobre todo a partir de finales del XIX. Esto es debido a que el deporte y las actividades físicas lúdicas se expandieron y colectivizaron sin ningún tipo de control gubernamental, llegando a ser parte de la vida diaria de todas las clases sociales. Al aumentar el número de personas practicantes, y pese a los esfuerzos contrarios de la Iglesia, la EF se

convirtió en una herramienta política tanto para liberales como para conservadores. Esta lucha dio de nuevo lugar a una continua aparición y retiro de la disciplina en algunas etapas del sistema educativo, sobre todo durante el *turnismo*. Sin embargo, tras el desastre del 98, ante la precaria situación sanitaria de los niños y debido a la continua pérdida de influencia militar - entre otros condicionantes-, España terminó por apostar por la implantación de la asignatura - mientras, paralelamente y por motivos similares, las colonias escolares se expandieron por todo el país. Consecuentemente, surgieron multitud de disposiciones legales para regular e incluir la EF en todas las etapas educativas con un claro rasgo continuista -incluso durante la II República- que va a verse reflejado en su consolidación y en su mayor consideración, si bien el matiz político determinó la forma, el método y el tiempo utilizados para su enseñanza. Así, pues, y con el auge conseguido gracias, en cierta medida, a los esfuerzos de la ILE en materia de formación y educación del cuerpo y de sus movimientos, terminó convirtiéndose en un bien sociocultural.

De este primer tercio de siglo podemos destacar, además, dos períodos y actitudes claves. Por un lado, el planteamiento premilitar desarrollado durante la dictadura de Primo de Rivera y, por el otro, la educación integral y la cultura física de la II República. Ambos regímenes de gobierno crearon sus propias Escuelas Nacionales en donde se formó, específicamente, al profesorado de EF (militar en el caso dictatorial y civil en el republicano) y se investigaron y establecieron orientaciones metodológicas, las cuales también fueron acompañadas de otra serie de medidas (nuevas infraestructuras, exhibiciones, cursos de formación, aumento de salarios, etc.).

Sin embargo, este último período republicano estuvo muy condicionado por la formación heredada de la dictadura de Primo de Rivera. Ni el escaso tiempo que duró la democracia ni la preparación del magisterio permitieron desarrollar los nuevos planteamientos pedagógicos, muchos de los cuales, al estallar la Guerra Civil, en parte por las influencias extranjeras, se intentaron llevar a la práctica en las colonias escolares, entendidas por algunos de los maestros y políticos del momento, como ya se ha señalado, como los “escudos de la República” (Fernández Soria, 1984), si bien el propio devenir del conflicto generó situaciones contradictorias en la docencia de la EF en su seno.

2. **LAS COLONIAS ESCOLARES**

Origen, evolución y
consolidación de una nueva
práctica pedagógica

Capítulo 2

LAS COLONIAS ESCOLARES

Origen, evolución y consolidación de una nueva práctica pedagógica

2.1. Consideraciones previas.....	68
2.2. Origen de las colonias escolares.....	68
2.3. Desarrollo y auge de las colonias escolares.....	80
2.4. Las colonias escolares y la Guerra Civil.....	85
2.5. A modo de síntesis.....	98



2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

“Las Colonias escolares de vacaciones son una institución esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las Escuelas públicas. No reciben enfermos, ni son un premio o recompensa. Su objeto es procurar la salud por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría”.

(Circular de la Dirección General de Instrucción
Pública de 15 de febrero de 1894).

Las colonias escolares fueron, sin lugar a dudas, uno de los motores del cambio pedagógico acontecido en España y Europa entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Influenciados por las prácticas europeas, un grupo de docentes ilusionados y comprometidos con la infancia, encabezados por el pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, emprendieron la empresa de instaurarlas en nuestro país. El objetivo de este segundo capítulo es desentrañar la historia de estas colonias escolares y conocer su modo de organización y funcionamiento, ya que constituyen los espacios de producción de los dibujos infantiles objeto de estudio de este trabajo. Para ello, hemos realizado tres cortes temporales que nos permiten aproximarnos a su evolución y características. Así, el punto de arranque lo hemos situado en la primera colonia escolar que se funda en España en 1887; el segundo corte entre 1900 y 1931, época en la que las colonias viven un lento pero sólido crecimiento; y el tercero nos lleva a la II República (y a la Guerra Civil) y a su apuesta por estas instituciones que van a convertirse, en muchos casos, en verdaderos laboratorios de experimentación pedagógica.

2.2. ORIGEN DE LAS COLONIAS ESCOLARES.

Para entender los orígenes de las colonias escolares debemos remontarnos al verano de 1876. En dicho año, un pastor protestante suizo llamado Walter Bion reunió a 10 maestros y 68 niños pobres de las escuelas de Zurich en la sierra del cantón de Appenzell, con el fin de

poner en marcha una experiencia que sigue dando fructíferos resultados en nuestros días gracias a su pronta expansión por todo lo ancho y largo de Europa y de América⁹⁷.

Tabla 1.

Colonia organizada en Zurich desde su fundación hasta 1886

Año	Niños	Maestros	Días	Media gasto diario/niño (francos)
1876	68	10	14	2,60
1877	94	13	14	2,42
1878	96	12	16	2,30
1879	114	15	20	2,26
1880	112	15	21	2,54
1881	147	16	20	2,48
1882	185	22	19	2,36
1883	194	19	19	2,35
1884	215	25	18	2,40
1885	183	23	18	1,94
1886	216	20	---	---

Fuente: Rodríguez (2001, p. 70).

Pese a que éstos son los orígenes aceptados por la mayor parte de historiadores de la educación, cabe mencionar que existieron algunas experiencias previas, como señala Miguel Pereyra (1982): “la experiencia de Bion no fue del todo original” (p.145), lo cual ayuda a entender su éxito en tan breve tiempo, pues de no existir una cierta tradición y práctica pedagógica anterior, ésta no hubiera tenido probablemente el éxito que tuvo⁹⁸. Por ejemplo,

⁹⁷Bion es considerado como el fundador de las *colonias escolares de vacaciones* (Pereyra, 1982; y Cruz, 2012). Dedicó su vida a la creación de instituciones benéfico-sanitarias para luchar contra las enfermedades, y a la de instituciones escolares destinada a niños pobres y socialmente marginados. En 1902, cinco años antes de su muerte, la Facultad de Medicina de la Universidad de Zurich supo reconocer sus esfuerzos nombrándolo Doctor *Honoris Causa* (Rodríguez, 2001).

⁹⁸Bion supo compaginar las excursiones escolares con el higienismo de los niños de las clases más populares y proletarias suizas que deambulaban por las calles, sobre todo en período vacacional. No obstante, por ejemplo, Inglaterra ya había desarrollado experiencias, como el primer sanatorio infantil (1796, Margate), las escuelas en la playa (como la del reverendo Stephen Hawtreyen 1861) o el “Comitee of the Country Holidays Fund” (que organizaba vacaciones de verano para niños pobres ya en 1885). Igualmente, Dinamarca contaba ya con colonias médicas en 1854; estaban también las escuelas “Schulverein” de verano de Hamburgo (1876)... Para profundizar

José Ignacio Cruz (2012) afirma que las primeras colonias documentadas se sitúan en Dinamarca en 1854, siendo éstas colonias familiares de vacaciones: “Los hijos de las familias pobres que habitaban en los núcleos urbanos y que necesitaban un período de descanso y de reconstitución física, eran enviados a zonas rurales quedando al cargo de familias campesinas” (p.19). Sin embargo, de lo que a día de hoy no se puede dudar es de que la experiencia de Bion ha de ser considerada como un hito, pues sus características la hacen completamente novedosa y singular:

“En primer término, el cuidado de los colonos estuvo al cargo de profesionales de la enseñanza (...). En segundo lugar, las actividades de la colonia contaron con una detallada planificación (...). Y, por último, los profesores no sólo acompañaban a los niños en las excursiones y en el resto de actividades efectuadas fuera del enclave de la colonia, sino que permanecían con ellos durante toda la jornada, comiendo y durmiendo con los colonos” (Cruz, 2012, p.20).

Que la colonia de Bion fuera más allá del aspecto higiénico y tuviera entre sus pretensiones educar a los colonos, fue un factor clave en su buena prensa. En sólo unos años el modelo se había extendido por todos los municipios suizos⁹⁹ y había traspasado las fronteras para difundirse por casi toda Europa y por buena parte del mundo: Australia en 1900 (Melbourne), Japón en 1901, Argentina en 1902 (Buenos Aires) y Estados Unidos en 1903. A pesar del variadísimo espectro ideológico y pedagógico de unas y otras geografías, “todas, cada una con su estilo y su filosofía particular, vieron en las colonias un medio útil para plasmar su ideario reformista y llevar a cabo una iniciativa destacada en pro de la infancia” (Cruz, 2012, p. 27).

en los antecedentes más lejanos de las colonias escolares puede consultarse Rodríguez (2001). De hecho, podemos remontarnos todavía más si consideramos otros antecedentes en los que están basados sus principios, como los pensamientos educativos de Rousseau, o el resto de reflexiones y actuaciones docentes propias de la Ilustración (una educación integral basada en la naturaleza, que atiende a todas las dimensiones del individuo y no tan sólo a la intelectual). Igualmente, cabe mencionar que su expansión se debe, a su vez, a los congresos nacionales e internacionales; y, en palabras de Cruz (2012), a los cambios económicos, sociales y políticos del siglo XIX, que contribuyeron a que la Escuela Primaria se convirtiese en una realidad cotidiana para la mayoría de los niños europeos.

⁹⁹ “El ejemplo de la ciudad de Zurich, fue seguido por otras poblaciones: en 1878 por Biel; en 1879 por Ginebra, Berna y Arau; en 1880 por Neuchatel, Schaffhouse y Coira; en 1881 por Winterhur; y dos años después, Lausana y SantGall se sumaron a dicho movimiento fundando colonias escolares. En menos de diez años se habían extendido por toda la confederación. En el año 1881, habían participado de la utilidad de ellas cerca de 1.300 pequeños de ambos sexos de las ciudades señaladas” (Rodríguez, 2001, p. 70).

Tabla 2.
Fundación de las primeras colonias escolares europeas

Año	Estado	Ciudad
1878	Inglaterra*	---
1878	Alemania**	Francfort
1879	Austria	---
1881	Francia***	Montjavoult
1881	Noruega	---
1882	Italia	Milán
1882	Rusia	---
1883	Holanda	Ámsterdam
1885	Suecia	---
1886	Bélgica	Bruselas
1887	España	Santander

* En 1906 movilizaban a 50.000 niños.

** “Una razón que explica la rápida implantación (...), fue la existencia de un potente sistema escolar con una Escuela Primaria auténticamente obligatoria. En ningún país europeo se habían alcanzado las cotas de escolarización que a finales del XIX conseguían los diversos estados alemanes” (Cruz, 2012, p. 24); “gracias a la labor del doctor Varrentrapp (...) en el verano de 1885, 72 ciudades enviaron a 10.000 pequeños a recibir los beneficios de esta Institución” (Rodríguez, 2001, p. 71).

*** En 1881 tan sólo atendió a 3 niños, pero no tardaría en mostrar una tendencia creciente: en 1900, 8.216 niños; en 1904, 22.316... En 1908, contaba con 430 entidades organizadoras, atendiendo a 60.000 niños; y en 1910, a 72.866.

Fuente: Rodríguez (2001) y Cruz (2012).

Dada la enorme difusión e impacto que tuvieron en este breve tiempo las colonias, se hizo necesario crear espacios y momentos de intercambio de opiniones y experiencias. Así, el primer Congreso dedicado a las colonias escolares se celebró en 1881 en Berlín, acudiendo al mismo representantes de varias naciones, como Alemania, Austria o Suiza¹⁰⁰. Siendo congruentes con

¹⁰⁰ La colonia escolar estaba mejor considerada que la familiar, puesto que intervenían profesionales en la formación y alimentación del niño; y estaban, además, dirigidas por personas muy competentes. No obstante, y pese a las diferencias que ambas mostraban, en los congresos se delimitaron marcos de actuación comunes: “En el primer congreso de 1881, de los 24 delegados participantes votaron a favor del segundo sistema [grupales-

tal afamado éxito entre los profesionales y tras haber analizado su pronta expansión, los congresos se fueron sucediendo (Bremen en 1885, Frankfurt y Zurich en 1887, etc.), y las colonias se convirtieron en tema predilecto del debate pedagógico de la época. Según señala Cruz (2012), la dinámica de estos encuentros se basaba en compartir las distintas experiencias vividas por los participantes, así como en reflexionar sobre cómo contribuían las colonias a la formación del niño y en valorar los modos de organización y desarrollo implementados. Este escenario bien queda plasmado en el discurso de apertura de Bion del Congreso Internacional sobre las Colonias Escolares celebrado el 13 y 14 de agosto de 1888 en Zurich:

“Que este congreso robustezca de nuevo la conciencia de que por encima de las nacionalidades existe la humanidad, que hay intereses humanos comunes, ideales y prácticos, que pueden y deben unirnos. Pertenece, claro está, a distintas naciones, somos alemanes, franceses, austriacos, italianos, rusos, españoles, belgas, luxemburgueses, escandinavos y suizos, pero somos ante todo hombres, hijos de una gran familia, y la meta última y más elevada de nuestros esfuerzos no debe y no puede ser combatirnos y aniquilarnos, sino emularnos unos a otros en el fomento del bienestar humano” (p.29).

España no escapó a esta “nueva moda” y pronto se unió a otros países, creando su propia red de colonias escolares. Muchos de los especialistas en esta materia han señalado que no puede separarse el origen de las colonias escolares y su establecimiento en España del contexto histórico en el que se encontraba el país por aquel entonces:

“(…) además del hecho educativo que en sí mismas comportaron, una respuesta a la ya complicada sociedad industrial por parte de una caritativa, pero también interesada, burguesía que, aguzada por el cada vez más vigoroso movimiento obrero, no dejaría de ver con cierto recelo que unos niños proletarios acudieran al mar o a la montaña a pasar unos días, pocos, de asueto y de buena alimentación. En medio, la Institución Libre de Enseñanza y uno de sus proyectos más populares” (Pereyra, 1982, p.146).

Ha de tenerse en cuenta que el siglo XIX se caracterizó por una profunda transformación del sistema productivo, lo cual afectó a todos los ámbitos de la sociedad. El modelo de vida generalizado comenzó a mutar, y un altísimo porcentaje de la población rural se mudó y asentó en las urbes¹⁰¹. Y este es un hecho que no se produce sin derivas ni consecuencias: las

colectivas] todos, excepto los delegados de Hamburgo y de Berna, reconociéndose que el primero [familiares] tenía sus ventajas y debía de ser empleado en ciertas ocasiones” (Rodríguez, 2001, pp. 66-67).

¹⁰¹ “Al comienzo del siglo XIX el porcentaje de población urbana europea (ciudades de más de 8.000 habitantes) era del 3,97 %, mientras que al final de la centuria este porcentaje alcanzó el 29,20%. El crecimiento de las más grandes ciudades, principalmente las de los países más económicamente desarrollados, se cuadruplicó en dicho siglo” (Pereyra, 1982, p.146).

condiciones que imponía el prematuro capitalismo eran totalmente inhumanas, no sólo se destruyó el modo de vida artesanal, sino que los escenarios laborales propiciaron una innegable podredumbre social, en donde reinaban las enfermedades y los abusos laborales -y lo peor, en todos los rangos de edad¹⁰²-. El objetivo no era otro que el mayor beneficio económico, y debía llegarse a éste sin importar las formas ni los medios. Y como no podía ser de otra manera, esta nueva concepción productiva fue especialmente visible en las grandes ciudades, con Madrid a la cabeza.

El “exceso” de migrantes que buscaban una mejor vida en la capital produjo que ésta fuera incapaz de absorberlos en su sistema laboral, abocándolos a la más extrema pobreza y generando numerosos conflictos sociales. Pereyra (1982) y Cruz (2012) han estudiado con detalle el preocupante nivel de insalubridad y hacinamiento en el casco urbano¹⁰³, derivado en buena medida de una red de alcantarillado anticuada, así como el lamentable estado de las escuelas¹⁰⁴ y la ausencia de servicios tan básicos a día de hoy como la luz eléctrica o el agua¹⁰⁵: “Un informe del Barrio de Torrecilla del Distrito del Hospital en 1868, durante una de las epidemias de cólera, refiriéndose a sus viviendas, decía que «no son viviendas; son hediondos sepulcros de seres vivos»” (Pereyra, 1982, p.147). De hecho, según el diario *La Iberia*, todas estas deplorables condiciones de vida se recrudecían en los barrios y zonas más pobres de la ciudad, y tenían su mayor incidencia en los niños: “La mortalidad infantil de menores de un año llegó al 24 % en 1860; muchos niños eran considerados «inconservables» en las inclusas” (Pereyra, 1982, p.148).

¹⁰² Ha de tenerse en cuenta que hasta el año 1900 no se terminó de fraguar la prohibición del trabajo infantil, ni se reflexionó acerca de la casi nula protección que los niños tenían frente a enfermedades, abusos, etc. Podríamos incluso encontrar ciertos paralelismos entre la concepción del niño medieval y la del niño decimonónico. Aunque sí que es cierto que existieron normativas previas al respecto -como la Ley sobre el Trabajo Peligroso de los Niños (26 de julio de 1878)- no fue hasta comienzos del siglo XX cuando los gobernantes se tomaron en serio la protección laboral infantil: Ley de Trabajo de las Mujeres y de los Niños (13 de mayo de 1900), Ley de Represión de la Mendicidad de los Menores de 16 años (23 de julio de 1903), Ley de Protección a la Infancia (12 de agosto de 1904), etc. (Rodríguez, 2001).

¹⁰³ El propio Cruz (2012), al tratar los hogares, hace referencia a una obra de Rico-Avelló titulada *Historia de la Sanidad Española (1900-1925)* (1969, p.113): “(...) constituyen asiento de todas las incomodidades imaginables: más bien bajas de techo, con ventanales mezquinos, sombrías, mal ventiladas: la cocina emplazada en el peor lugar de la casa, cerca del excusado o letrina, y lo mismo uno que otro, fuente permanente de olor y pestilencia miasmática para las lóbregas alcobas que el sol nunca alcanza a depurar”.

¹⁰⁴ Con una ventilación indeseable, reducidos espacios de movimiento para el número de alumnos que albergaban, muchas de ellas no disponían siquiera de patio de recreo, etc. Para definir las, Cruz (2012) recuerda las palabras de Jesús Bartrina en su obra *El problema de la Primera Enseñanza en Valencia* (1912): “Hay que verlo (y más aún olerlo). Por excepción en algunos sitios muy contados, pasa de cuatro metros cúbicos el aire que a cada uno se le da para respirar una encerrona de tres horas; a cinco metros nunca se llega; lo cual es doblemente grave si se añade que no hay mecanismos adecuados de ventilación y que el material del pavimento es el más idóneo para saturar de polvo la atmósfera. La luz, aquí que tanto abunda, suele llegar harto cansada y restringida a las escuelas, reina de ordinario en las mismas una lóbreguez que es todo un símbolo... en la mayoría de los locales que he visitado, la iluminación siquiera llega a la mitad del límite exigible” (p.42).

¹⁰⁵ En el año 1907, sólo un 10% de los hogares españoles contaban con agua (Cruz, 2012).

Por tanto, ante esta dramática situación, la salud pública nacional comenzó a ser replanteada -y reconsiderada-, creciendo el interés por crear en los colegios unas adecuadas condiciones higiénicas. Recordemos que es en este momento también cuando la actividad física y el ejercicio al aire libre empiezan a ser despenalizados por varios sectores sociales e impulsados por los militares. En este sentido, las colonias escolares se postularon como un complemento fundamental para el logro de tales metas, en donde se tratasen los problemas higiénicos y sanitarios de aquellos niños que pertenecían a las clases sociales más desfavorecidas:

“Consecuentes con el objetivo de mejorar la salud de los colonos, el programa diario desarrollado en las colonias incluía numerosas actividades de ejercicio físico. Sin duda, la más representativa de todas fueron las excursiones (...). El trayecto no era muy largo. Casi siempre se elegía una fuente cercana y al llegar se almorzaba, si era por la mañana, o se merendaba, si se salía por la tarde” (Cruz, 2012, pp. 67-68).

Tan sólo una década después de la fundada por Bion, se pondría en marcha la primera colonia en España, en concreto, en el verano de 1887 y en San Vicente de la Barquera (Santander)¹⁰⁶. El impulsor de tal empresa fue Cossío, entonces director del Museo Pedagógico Nacional. Endicha colonia pasaron sus vacaciones 18 niños y niñas madrileños¹⁰⁷.

Cruz (2012) concreta que el presupuesto con el que se contó para desarrollar esta primera experiencia procedió tanto de particulares como de subvenciones concedidas por la Diputación de Madrid y por la Dirección de Instrucción Pública -entre otros organismos oficiales-. Aunque se barajaron inicialmente las opciones de Cádiz y de Rasines (Cantabria), finalmente fue, como hemos apuntado, San Vicente de la Barquera el lugar elegido para

¹⁰⁶ Creada por el RD de 6 de mayo de 1882 bajo el nombre de Museo de Instrucción Primaria de Madrid -y gracias, en cierta medida, a que el liberal Sagasta estuviera en el poder-, promovió reformas pedagógicas constantemente y se nutrió de abundante literatura didáctica, con el fin de que los docentes de las Escuelas Normales se reciclaran (Rodríguez, 2016).

¹⁰⁷ El número varía según las fuentes que consultemos: Pereyra (1982) apunta a 20 alumnos, mientras que Rodríguez (2001) o Cruz (2012) señalan que fueron 18. Éste último especifica que 7 de ellos provenían de un colegio situado en la calle Sur, y los 11 restantes eran, cada uno de ellos, de diferentes escuelas. Rodríguez (2001) expone los requisitos de la selección de los colonos: tener entre 9 y 13 años, no padecer enfermedades contagiosas, preferencia de los anémicos o raquíticos... Los candidatos a disfrutar de las colonias escolares fueron propuestos por los maestros y evaluados médicamente por los doctores Sainz Campillo, Simarro y Salillas, quienes completaron una hoja antropológica con los siguientes datos: filiación (nombre del colono y de sus padres) y anatomía (constitución, medidas, anomalías, etc.). Finalmente, se solicitó la autorización a los padres de estos 18 alumnos (Anexo V). El hecho de que haya niñas y niños es congruente con el espíritu coeducativo de las colonias promovido por Bion; sin embargo, Cruz (2012) detalla un aspecto importante que tampoco debe descartarse, el de los roles de género impuestos por la sociedad del momento: “Al respecto, se mantenía el reparto de tareas según el sexo y en algunos casos las niñas tenían a su cargo el remendar la ropa de los chicos y se les informaba sobre cuestiones de cocina” (p.69).

ubicar la colonia, dada la conjunción de playa y de montaña¹⁰⁸. Cossío aplicó para su organización y funcionamiento los métodos del resto de colonias europeas aprendidos en congresos y lecturas¹⁰⁹. Rodríguez (2001) señala que años atrás hubo iniciativas muy similares, como la de Albayda (Valencia) en 1864 o la de Lleida en el verano de 1876; pero la diferencia entre éstas y la de San Vicente de la Barquera es que no tuvieron continuidad.

A San Vicente de la Barquera le siguieron otras localidades, siendo en la mayoría de los casos las Sociedades Económicas de Amigos del País las que financiaron las iniciativas: “Granada (1890); Barcelona (1893); Palma de Mallorca (1893); Santiago (1893)¹¹⁰; Oviedo (1894); León (1895); Bilbao (1897); Segovia (1899); La Coruña (1902); Toledo (1904); Vigo, Zaragoza, Logroño y Extremadura (1905); Valencia (1906); Sevilla y Cartagena (1907)¹¹¹; Badajoz (1908); Huesca (1909); Málaga (1911), etc.” (Martín, 2001, p. 226). Tal fue su incidencia que los presupuestos del Estado para el ejercicio 1894-1895 contemplaron una partida de 20.000 pesetas para subvencionar las cada vez más extendidas colonias escolares.

Tabla 3.

*Colonias escolares de vacaciones en España (1887-1897)*¹¹²

Capitales	Colonias	Niños	Niñas	Directores	Auxiliares	Días	Instalaciones
Madrid.....	11	221	42	11	25	322	San Vicente de la Barquera
Madrid-Valencia....	1	33	27	1	2	30	Cabañal, Valencia

¹⁰⁸ Además de situar las colonias en este tipo localizaciones rodeadas de naturaleza, en múltiples ocasiones se les preparaba a los colonos y a sus responsables un acto de bienvenida, con autoridades, música y vecinos, que ayudaba a envolver al niño en una dinámica y ambiente muy diferentes a los de su día a día. Con este recibimiento y objetivo tan generoso también se generaban simpatías, interés y apego, por lo que los municipios que albergan dichas colonias también activaban su economía local.

¹⁰⁹ Podría hacerse una reflexión o estudio profundo acerca de los influjos de los congresos internacionales, como medio de intercambio de información e influencia directa para con la educación española y sus colonias escolares, pues las actividades que en éstas se desarrollaban no eran, precisamente, las típicas de la época en una educación formal (actividades lúdicas de todo tipo, arte plástico y musical, lectura y escritura variada, talleres, juegos, excursiones, actividades al aire libre, etc.). En su implantación, Cossío se vio influido, sobre todo, por Edmond Cottinet (ideólogo de la primera colonia escolar francesa). Ese mismo año, 1887, estuvo presente en el Congreso Internacional de Colonias Escolares de Vacaciones celebrado en Zurich, del cual retornó con multitud de ideas en las que se inspiró para llevar a cabo este proyecto en España (Rodríguez, 2016).

¹¹⁰ Se caracterizó por tener dos sedes: “Los escolares pasaron unos días en Villagarcía y el resto estuvieron en el colegio Santiago Apóstol de la Compañía de Jesús sito en Camposancos, municipio de La Guardia” (Cruz, 2012, p. 36).

¹¹¹ Moreno y Viñao (1998) realizan un análisis exhaustivo de esta primera colonia de Cartagena.

¹¹² “Hasta el año 1897 se organizaron 60 colonias que acogieron a 1.516 escolares de 8 provincias. El desarrollo durante los diez primeros años fue bastante lento, afectando exclusivamente a los escolares de las ciudades de Madrid, Valencia, Granada, Barcelona, Baleares, Santiago, Oviedo y León” (Rodríguez, 2001, p. 268).

Granada ¹¹³ ...	8	91	91	8	13	243	Almuñécar
Barcelona ¹¹⁴	26	362	309	27	21	700	Barcelona
Baleares....	3	54	-	3	5	97	Santa Catalina
Santiago....	1	32	-	1	5	30	Camposancos
Oviedo.....	3	32	10	3	3	90	Salinas de Avilés
León.....	3	67	20	4	4	93	Idem.
TOTAL...	56	914	499	58	78	1.605	

Fuente: Dr. Enrique Salcedo y Ginestal (Sociedad Española de Higiene) en Pereyra (1982, p.157).

Cabe mencionar que el Museo Pedagógico se encargó de recopilar y publicar las memorias de todas estas primeras colonias (Cruz, 2012), lo cual ha permitido a los historiadores de la educación reconstruir con detalle su trayectoria. Pese a que España fue casi la última nación europea en organizar dichas colonias, resultado que en buena medida derivó de la intervención y financiación de la ILE (Pereyra, 1982), a partir de este momento, se desarrollaron con mayor regularidad y se formularon constantes disposiciones legales¹¹⁵. Las primeras estaban dirigidas al fomento y puesta en práctica de las mismas, destacando de entre todas ellas la RO de 26 de julio de 1892¹¹⁶, con la que llegó su reconocimiento oficial, aunque

¹¹³ En 1889 y a través de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Granada, se realizó un concurso denominado “Cómo podrían plantearse en Granada las colonias escolares”. El resultado final apuntó a su carácter mixto -tal y como defendía el propio Bion-. Ubicada en la playa de Almuñécar (Granada), contó con 18 escolares -mitad niñas y mitad niños-, que disfrutaron de un total de veinte días de vacaciones.

¹¹⁴ Barcelona, pese a que no creó su primera colonia hasta 1893, terminó duplicando el número de colonias de Madrid. Fue la ciudad que más apostó por las colonias escolares -desde su creación hasta 1907 atendió a un total de 1.637 colonos (Cruz, 2012)-. Tanto la Sociedad de Amigos del País como el propio Ayuntamiento (desde 1906) se involucraron y comprometieron con la causa, constituyendo una fuerte red de colaboración. Debido a su éxito, también participaron en tal empresa otra serie de entidades privadas, las cuales organizaron sus propias colonias escolares.

¹¹⁵ Su implantación fue más lenta, en parte, debido a la situación deficiente del propio sistema educativo, pues los gestores políticos mostraban algunos recelos con la innovación: “A comienzos del siglo XX, cuando eran una realidad muy sólida en Suiza, Alemania, Francia, Inglaterra -en todas ellas las colonias se contaban por decenas y los colonos por miles-, sólo existían en España algo más de media docena, sumando entre todas ellas dos centenares de escolares” (Cruz, 2012, p.36). Y recordemos que “la fundación de la primera colonia escolar de vacaciones por el Museo Pedagógico Nacional, en 1887, no significó que las autoridades educativas redactaran norma o instrucción alguna para su normal funcionamiento. Sólo se limitaron a conceder la subvención al Museo Pedagógico” (Rodríguez, 2001, p. 277).

¹¹⁶ En ella encontramos interesantísimas referencias como, por ejemplo, su cometido inicial: subsanar el daño ocasionado por el predominio de la educación intelectual, derivado en un pobre e imperfecto desarrollo físico y espiritual; servir a los niños pobres y enfermizos; procurar a las familias más humildes recursos que no poseen, etc. Pereyra (1982), por su parte, especifica que esta disposición la firmó Aureliano Linares Rivas, entonces Ministro de Fomento del Gobierno conservador de Cánovas. Lo llamativo de la cuestión es que el mismo Linares tuvo un pasado progresista en las filas de Sagasta (hasta 1886, cuando fueron derrotados electoralmente), por lo

el Estado aún no asumió su sostenimiento, sino que invitaba a otros organismos y corporaciones a que lo hicieran (Anexo VI).

La Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 15 de febrero de 1894 desarrolló esta RO y reguló el funcionamiento de las colonias mediante una serie de *Instrucciones prácticas para la organización y régimen de las colonias escolares*, donde se establecían las condiciones que debían reunir, la selección de colonos -inclinándose por una integración mixta-, sus fines, características, hábitos higiénicos, etc.; y se añadían una serie de orientaciones pedagógicas para sus actividades que se basaban en el trabajo *natural, experiencial y espontáneo*, “que nada se enseñe sino ante el objeto y en la ocasión que nos mueve a conocerlo”, y en la “liberación” de los niños: “el verdadero trabajo de la colonia debe ser tan libre como el que fuera de la escuela hace el niño en la vida” (p.675)¹¹⁷. Además, planteaban documentar las mejoras de los niños a través de una tabla antropométrica (Anexo VIII), y en relación a la EF, señalaban, literalmente, que las colonias no debían ser objeto de trabajos gimnásticos tradicionales, es decir, rehuían de las prácticas premilitaristas claramente:

“(…) que tienen su lugar adecuado en otra parte, y que tampoco pueden convenirles, y a ejercicios militares, como hemos observado al revisar varias Colonias, y que están proscritos terminantemente de la Escuela y de todo lo que con ella se relacione, por el sentido más sano de la pedagogía” (p. 675).

que dicha normativa se nutre de ideas modernizadoras y sociales, recogidas de los trabajos de Cossío (lo cita indirectamente: “uno de nuestros más notables pedagogos”, p.354).

¹¹⁷Como dato curioso, cuando se implantó esta Circular, el liberal Sagasta ocupaba de nuevo el poder; mientras, la Dirección General de Instrucción Pública la ostentaba Eduardo Vinceti y Reguera, hijo de Eugenio Montero Ríos, uno de los miembros fundadores de la ILE (Pereyra, 1982, p. 160). La elección de los colonos estaba, sobre todo, fundamentada como medida compensatoria para aquellos niños entre 9 y 15 años que más lo necesitaran: “Por mor de tal concepción los colonos elegidos para asistir a un turno de colonias eran, en su inmensa mayoría, aquéllos que presentaban condiciones físicas más deficientes. La estancia en la colonia debía servir para restituir, en la medida de lo posible, la salud perdida” (pp.59-60). Así, pues, el primer filtro de dicha selección lo realizaban los maestros elaborando una lista de sus pupilos que más necesitaban nutrirse -nunca mejor dicho- de las virtudes de las colonias. Pese a que se imponía que fuera una lista de candidatos corta (a causa de la escasa capacidad de las colonias, pues el número de niños superaba con creces los medios de éstas), los niños pasaban un segundo filtro, un reconocimiento médico en donde se eliminaban aquéllos que presentasen enfermedades contagiosas. Tras ello, eran baremados y ordenados, incluso con test y tablas antropométricas (con peso, talla, capacidad y perímetro pulmonar) para cuantificar y evidenciar los márgenes de mejoría -lo cual da que pensar acerca de la deficiente nutrición que muchos niños españoles padecían-. Asimismo, se podían incluir otra serie de criterios, como la conducta y el comportamiento, si eran huérfanos, etc. Y, finalmente, antes de ingresar, sus padres debían firmar un permiso. En esta normativa también se hace referencia tanto a los espacios que debían ocupar como a los tiempos que debían durar (entre el 15 de julio y el 31 de agosto, con una duración mínima de un mes) (Anexos VII y VIII).

En dicha disposición encontramos, además, que las actividades escolares más significativas de las colonias eran tres, siendo las dos últimas esenciales para el análisis de los dibujos que desarrollamos en el siguiente capítulo:

- La elaboración de un *Diario*, en donde el colono reflexione y se exprese libremente.
- Las *excursiones y paseos*¹¹⁸.
- Y el *juego*.

Así, esta Circular de febrero de 1894, donde se concretaba la RO de 1892, fue el primer referente legal educativo de las colonias escolares en España¹¹⁹.

2.2.1.1. Organización y financiación

Aunque el empréstito y la inversión para desarrollar las colonias escolares se vio beneficiado por el usufructo de espacios e instalaciones ya edificadas, fueron necesarias otras vías de subvención para su puesta en marcha¹²⁰. Los locales eran escrupulosamente revisados antes de su uso, y siendo coherentes con el espíritu higienista imperante, los organizadores de las colonias consiguieron crear unos escenarios que eran completamente anómalos para aquella época de deficiencias y precariedad: “Como ejemplo de meticulosidad y exigencia de las condiciones sanitarias podemos señalar que, en algunos casos, los edificios de colonias contaron con agua corriente cuando esto no era lo habitual en el resto de las casas del pueblo” (Cruz, 2012, p.53). Evidentemente, cuando no se reunían los requisitos mínimos, se buscaban otros lugares (muchas veces fábricas o masías) donde asentar la colonia escolar que sí los cubriesen (ventilación, agua, luz, etc.).

¹¹⁸ “Siempre tenían que recoger minerales, visitar algún accidente geográfico o un paisaje determinado. Las salidas se graduaron en función de la distancia a recorrer, dejando para el final (...) las que constituían verdaderas caminatas. Los pequeños pudieron disfrutar de los paseos por zonas verdes y frondosas, donde sus cuerpos podían respirar un aire sano y vivificante” (Rodríguez, 2001, p. 145); “Sin perder su carácter instructivo orientado a la Geología, la Botánica, la Geografía o el Arte, las excursiones añadían aspectos deportivos, como la natación, y se convertían a menudo en largas marchas campestres o travesías de montaña, en las que a veces se caminaba de noche a la luz de las estrellas o se vivaqueaba en algún aprisco de ganado” (Martínez, 1987, p. 185).

¹¹⁹ Aunque existieron más disposiciones, también podemos mencionar la Orden de 28 de octubre de 1894, por la que se demandaban los resultados físicos de las colonias, y la RO de 26 de junio de 1895, por la que se reconocía a los maestros el servicio en las colonias como méritos para su carrera, aunque esto sólo se aplicaba a quienes estuvieran desarrollando su actividad en las organizadas por las Sociedades Económicas de Amigos del País.

¹²⁰ En general, se utilizaban inmuebles que estaban destinados a otros fines; no obstante, existen también casos en los que se utilizaban escuelas, como las de Buñol, Requena, Sinarcas, Segorbe, Villar del Arzobispo, etc. Por su parte, Cruz (2012) recalca que este hecho fue en gran parte posible y propiciado por los maestros progresistas de dichos centros, que colaboraban y creían en la renovación pedagógica.

Una vez que se seleccionaba el lugar en el que se situaría la colonia escolar, tocaba poner el foco de atención en solventar sus gastos. Como ya se ha mencionado, las fuentes de financiación fueron esencialmente de dos tipos: privadas y públicas -en mucha menor medida-, siendo numerosos los organismos que participaron en el sostenimiento de las colonias (Rodríguez, 2001)¹²¹. El carácter filantrópico de muchos de los patrocinadores fue clave, ya que no debemos olvidar que tanto la Administración como los particulares entendían que las colonias eran una forma de luchar contra las enfermedades del momento que asolaban a la población más vulnerable (gripe, tuberculosis, viruela, etc.). Además, estas gentes adineradas que sostuvieron las colonias entendieron, inocentemente, al igual que muchos de los políticos, que educando a los niños obreros en lugares alejados de la insalubridad de las ciudades, conseguirían que los padres también se vieran influenciados por los buenos hábitos higiénicos y de salud adquiridos por los hijos al volver a sus hogares¹²². Igualmente, “la gente de bien” concibió las colonias como un modo de prevenir revoluciones y conflictos sociales, e incluso como una forma de afianzar la “raza” española. En la RO anteriormente mencionada de 26 de julio de 1892 se aprecia bien este carácter caritativo y de obra social que tuvieron en sus comienzos las colonias escolares:

“No han sido, sin embargo, bien apreciadas aun la iniciativa particular¹²³, negligente, no ha respondido como fuera de desear; por lo que sólo cabe hacer mención de la Colonia de Granada,

¹²¹Pese a que la gratuidad de la estancia era uno de los sellos distintivos de las colonias escolares públicas, podía darse el caso de que, si el local tenía capacidad suficiente como para hospedar a más niños y el presupuesto planeado se hubiera consumido ya, se admitía a más colonos si éstos costeaban sus gastos. También podían generar ingresos mediante los beneficios obtenidos a través de las actividades de recaudación, tanto de la propia colonia como de las familias de los niños o de las familias locales (loterías, cuotas, deportes, teatro, funciones musicales, arte plástico, etc.). Asimismo, entre estos medios de “publicidad” podemos volver a mencionar la labor que los periódicos realizaban al publicar artículos sobre las bondades y virtudes de las colonias escolares: “Cada entidad organizadora catalizaba los fondos del sector social que le era afín. Los republicanos de la Colonia Escolar Blasco Ibáñez recibían aportaciones de los diversos casinos republicanos ubicados en Valencia y de los militantes y simpatizantes del partido blasquista. En cada casino instructivo republicano se abría una cuenta, en la cual los simpatizantes ingresaban sus aportaciones. Cada cierto tiempo *El Pueblo* publicaba las listas de los donativos y animaba a incrementar las cantidades alcanzadas. Las entidades católicas, como el Patronato de la Juventud Obrera o la Escuela Pía, hacían lo propio con las familias de la burguesía y con los sectores populares con los que sintonizaba ideológicamente” (Cruz, 2012, p.58).

¹²² La higiene personal era otro de los pilares de las colonias escolares: el aseo frecuente, profundo y correcto era una de las cuestiones diarias que más se trabajaba. Al igual que los maestros se esmeraban en trasladar -y de paso supervisar- la importancia de estos momentos de limpieza, también prolongaban esta idea en la comida. El hecho de que compartieran tantos y tan variados espacios y tiempos, contribuía a la buena relación entre ambos y, consecuentemente, al éxito de las actividades (Cruz, 2012).

¹²³ Por ejemplo, la Sociedad Económica de Amigos del País fundó la primera colonia escolar en Santiago de Compostela en el año 1893, si bien es cierto que la financiación de la misma en sus inicios partió con escaso número de colaboradores, tanto públicos (como el Museo Pedagógico) como privados (Sociedades Económicas de Amigos del País, Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE, Sociedad Protectora de los Niños...). Sin embargo, con el tiempo, los ayuntamientos se sumaban a la causa, o incluso la propia Dirección General de Primera Enseñanza, las Escuelas Normales, distintas entidades bancarias u organizaciones religiosas. Rodríguez

que patrocinó la Sociedad Económica, iniciada y dirigida por la Sra. Vilhelmi de Dávila, Colonia que ofreció la particularidad de hacer extensivos sus beneficios a las niñas” (p. 354).

“Así, la infancia es lazo de unión entre las clases menesterosas y las favorecidas por la fortuna; así promuévase la caridad de éstas y la gratitud de aquéllas, virtudes ambas que constituyen el mejor medio para establecer la concordia y la perfecta solidaridad entre pobres y ricos en la necesariamente común [empresa] del progreso social (...). Es, pues, indudable que, al tierno agradecimiento de los hijos para los que contribuyan a los beneficios que éstos reciban, ha de unirse el reconocimiento de los padres que, sensibles siempre a cuanto favorece a aquéllos, bendecirán la realización de las colonias escolares” (p.354).

No obstante, ha de señalarse un importante matiz: el hecho de que algún sector burgués apuntalase esta iniciativa, no quiere decir que su pretensión fuera la de destruir los estamentos y la división socio-económica que tanto les nutría y aportaba; es más, ha de recordarse que en estas fechas los movimientos obreros se encuentran en plena expansión¹²⁴. Por tanto, aunque a los patrocinadores les movía la “filantropía” y la caridad cristiana, en ningún caso perdieron su perfil clasista.

Por su parte, el sector *clerical* también vio con buenos ojos esta práctica educativa. De hecho, en algunas colonias, la educación y la salud pasaron a ser algo secundario, priorizándose la formación moral y religiosa de los niños. Pereyra (1982) afirma que en las colonias católicas la obediencia y el acatamiento eran el “pan nuestro de cada día”, mientras que las colonias protestantes se caracterizaban por una mayor libertad espiritual.

2.3. DESARROLLO Y AUGE DE LAS COLONIAS ESCOLARES

Pese a este inicio tan prometedor de las colonias escolares, la realidad es que al arrancar el siglo XX la protección a la infancia en España seguía siendo muy pobre y la legislación al respecto avanzaba muy lentamente: “(...) al comenzar el siglo XX sólo eran 1.313 los niños que se habían beneficiado de las colonias, con un promedio de 29 días de asistencia” (Pereyra, 1982, p. 157)¹²⁵. El entonces Ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, aportaba en el

(2001) detalla algunos de los organismos que participaron en la creación y mantenimiento de las colonias escolares a lo largo del primer tercio del siglo XX.

¹²⁴ “Los anarquistas tenían, en 1882, 218 federaciones locales con 663 secciones, mientras que el PSOE, fundado en 1879, tenía en 1892, 37 agrupaciones, y eran 110 las secciones de la UGT un año antes” (Pereyra, 1982, p.164).

¹²⁵ “(...) en el quinquenio 1906-1910 fallecieron en España, que contaba entonces con una población de 18 millones y medio [de habitantes], 191.000 niños, mientras en Inglaterra, con 44 millones de habitantes, fallecieron en el mismo periodo de tiempo solamente 6.000 niños más. La tasa de mortalidad general durante la década de 1910 fue de 26,40 por mil, sólo comparable a países con muy bajo desarrollo sanitario y cultural,

RD de 19 de mayo de 1911 dos posibles causas que podrían explicar esta situación de “insuficiencia”:

“Nunca se insistirá bastante sobre el valor pedagógico, higiénico y social de las Colonias escolares de vacaciones. En los países donde tan saludable institución ha arraigado, cada día se acrecienta más su número y cada vez se acreditan resultados más excelentes. En España su desarrollo ha sido hasta hoy muy lento. Inauguradas hace veinticuatro años por el Museo Pedagógico Nacional, que las ha repetido sin interrupción, el ejemplo no ha cundido por todo el país con la rapidez y la intensidad que serían apetecibles. La iniciativa de algunos Ayuntamientos, como el de Barcelona y el de Bilbao; de alguna Universidad, como la de Oviedo; y de otras entidades, han conseguido aclimatar el ensayo en contadas poblaciones, pero siempre en reducida proporción, por virtud de dos principales causas; la escasez de los recursos (...)y la falta de ambiente en la opinión, aún no convencida entre nosotros, de la importancia de las Colonias para la cultura del país y el porvenir físico de la raza” (p. 343).

Para muchos de los autores que han estudiado las colonias escolares, este RD supone un antes y un después, ya que por primera vez se invitaba a “distribuir geográficamente las nuevas Colonias de modo que participe de su beneficio el mayor número posible de comarcas, singularmente aquellas que hasta ahora no hayan gozado de aquella institución escolar” (artículo 4). Asimismo, se disponía que la Dirección General hiciera “los nombramientos de Maestros, Maestras y personal subalterno que se consideren necesarios para el servicio de las Colonias” (artículo 3), y que su labor fuera reconocida, pues “constituirán mérito en su carrera” (artículo 9) -al igual que ya lo hacía la RO de 26 de junio de 1895-. Además, posibilitaba que ayuntamientos y otras corporaciones subvencionaran una colonia (artículo 5) y se hicieran responsables de la misma, así como del empleo y del uso de los créditos concedidos; para ello, había de fiscalizarse tanto la selección de colonos como el establecimiento y desarrollo de las colonias (artículo 6) -debiendo ser éstas previamente examinadas y aprobadas por la propia Dirección General-. Finalmente, su organización técnica y funcional debía ajustarse a lo establecido en la Circular de 15 de febrero de 1894, anteriormente citada y comentada.

No obstante, todos estos intentos por mejorar la situación de las colonias escolares -pues su crecimiento parecía haberse estancado en los primeros decenios del siglo XX- resultaron en vano o fueron poco fructíferos. Martín (2001) explica los factores que provocaron este

como Egipto o Rumanía” (Cruz, 2012, p.44). Las cifras de la primera y segunda década son terribles: en el censo de 1902, habiendo 666.687 nacimientos, fallecieron 239.651 niños entre los 0 y los 15 años; es decir, de los nacidos vivos, un 36% fallecía antes de cumplir los 15 años de edad (Rodríguez, 2001) (Anexo IX).

“fracaso”. En primer lugar, señala como culpables a las *partidas presupuestadas*, pues pese a su incremento no respondieron a toda la demanda existente -salvo excepciones como las de Barcelona, Bilbao o Madrid-, lo que se debió al poco convencimiento que la clase política tenían sobre las colonias -a pesar de las certezas evidenciadas por los test antropométricos-. Así, las subvenciones apenas incrementaron entre 1911 y 1931, pese a que sí aumentó el número de colonias por todo el territorio nacional, especialmente las mantenidas por los municipios o por las Sociedades Económicas de Amigos del País. Otro aspecto que pudo influir, según Martín, en este “fracaso”, fue la *concepción* de algunas familias (e incluso de algunos maestros) que sólo veían las colonias como una oportunidad para mejorar la salud y la alimentación de sus hijos, sin entender y valorar el poder pedagógico que éstas tenían. Las críticas más duras, en este sentido, se concentraban en la vuelta a la dura vida diaria de los niños, quienes durante semanas habían vivido una “ilusión innecesaria”. Que no “calase” el mensaje pudo deberse al hecho de que no existieron campañas de concienciación eficaces que ayudaran a los padres y a los “disidentes” a entender la importancia real que las colonias tenían en el futuro desarrollo de los niños y del país.

Es cierto que el apoyo gubernamental que recibieron las colonias en sus orígenes fue escaso pero a la altura de 1911, siendo Rafael Altamira Director General de Primera Enseñanza (Cruz, 2012), la inversión económica aumentó considerablemente¹²⁶. Madrid, por ejemplo, pasó de tener un presupuesto de 10.000 pesetas a recibir 100.000 para garantizar el funcionamiento de las colonias. El problema, por tanto, parece que radicó, observando las cifras, en que el apoyo institucional fue insuficiente para cubrir todas las demandas, siendo especialmente problemático el aumento progresivo del número de colonias (sin variar los presupuestos estatales)¹²⁷ o la convocatoria de cursos de ampliación y de

¹²⁶Cruz (2012) señala que “bastantes de las entidades privadas promotoras funcionaban con esquemas de actuación muy centrados en los aspectos caritativos y, en más ocasiones de las deseadas, apenas encontraban el eco y el apoyo social apetecido. Por ello, el movimiento de las colonias escolares se desarrolló lentamente, aunque arraigó con fuerza y desde el verano de 1887 fue una constante en la realidad educativa española” (pp. 37-38); pero con la llegada del Decreto del 19 de mayo de 1911 las colonias escolares comenzaron a depender de la Dirección General de Primera Enseñanza. En ella, además, se propone dedicar porcentajes del presupuesto a la construcción o compra de infraestructuras para las colonias. Cabría añadir, además, otro dato que no debe pasar inadvertido, y es que Rafael Altamira y Crevea (1866-1951), entre otros oficios, trabajó como pedagogo y jurista, estando férreamente unido a la ILE, siendo alumno y amigo de Francisco Giner de los Ríos. Por si fuera poco, también fue secretario del Museo Pedagógico Nacional.

¹²⁷Recordemos que hasta 1897 se habían organizado 60 colonias con 1.516 escolares de 8 provincias; mientras que en 1917, veinte años más tarde, según la Circular de 21 de mayo de 1917, la cifra se había duplicado: “...el Ministerio de Instrucción Pública ofreció, por vez primera, datos globales del número de colonias, alcanzando la cantidad total de 127 y organizándose en 27 provincias” (Rodríguez, 2001, p. 268).

perfeccionamiento¹²⁸. Por ello, el segundo decenio del siglo XX -y pese al aumento presupuestario de 1911- se caracterizó por el “estancamiento”y por el inmovilismo en la gestión y el desarrollo de las colonias escolares, tal y como denunció la RO de 9 de julio de 1920¹²⁹.

Con la llegada de Primo de Rivera al poder, se mantuvo esta tónica a pesar del continuo aumento del número de colonias. Rodolfo Llopis y Rufino Blanco calcularon que, en torno a 1925, había un total de 6.500 niños que disfrutaban de las colonias en España, contando éstas con un presupuesto de 2.000.000 de pesetas (Rodríguez, 2001).

Con el advenimiento de la II República, esta situación dio un giro de ciento ochenta grados. Tras proclamarse el nuevo régimen político en 1931, el reconocimiento y la dotación de las colonias dieron un “gran salto”. En relación a los presupuestos, podemos volver a poner el ejemplo de Madrid: en dicho año se pasó de las 100.000 pesetas -presupuesto vigente durante casi veinte años- a las 250.000, al año siguiente a las 400.000 y en 1933 a las 600.000. (Rodríguez, 2001).

Tabla 4.

Evolución de las colonias escolares de vacaciones en España (1887–1933)

Año	N.º de colonias	N.º de colonos/as	N.º de provincias con colonias
1887-1897	56	1.413	8
1916	127	-	27
1926	100	6.500	27
1933	294	30.812	42

Fuente: adaptación de Moreno (2009, p. 154).

“Desde el inicio de lapromoción de la primera colonia en España, las autoridades estatales se vincularon aellas como simples y meros protectores. En las primeras décadas del siglo XX,

¹²⁸ Igualmente, cabe mencionar que, de la misma forma que se seleccionaban los niños, también se hacía con los maestros que les iban a acompañar, pues se precisaba obligatoriamente de la presencia de estos profesionales para el buen desarrollo de las colonias. Y, aunque las colonias también destacaban por la voluntariedad de los docentes, a mediados de los años 20 sus presupuestos comenzaron a contemplar partidas específicas para gratificaciones económicas y cursos.

¹²⁹ Además, en esta RO se recordaba a los directores de las colonias todo aquello relacionado con las normativas acerca de la organización y funcionamiento de las mismas, así como la obligatoriedad de remitir los datos de los resultados antropométricos.

debido al impulso progresivo de las corporaciones municipales e instituciones filantrópicas (...), el Estado pasó a ser promotor y organizador de ellas. En los años de la República, se fue más allá, al considerarse la mejora de la enseñanza como un derecho fundamental para la sociedad en general, se amplió por extensión a las instituciones extraescolares. No sólo se promovieron muchas más colonias, sino que se divulgaron ampliamente, como una forma de mejora sustancial de las condiciones de vida de los infantiles de las clases más humildes” (Rodríguez, 2001, pp.276-277).

Algo muy significativo es que a nivel oficial y público los gobernantes republicanos no diferenciaron entre colonias de subvención pública, privada, mixta, confesional, aconfesional, etc. De hecho, paradigmáticamente, pues las discrepancias ideológicas vivían su punto más álgido, la primera vez que las Escuelas Pías recibieron una subvención en toda su historia para sus colonias escolares fue en 1931, tras la inmediata llegada de la democracia (Cruz, 2012).

Paralelamente a la inversión en enseñanza que hemos repasado en el capítulo anterior, el primer bienio incrementó los presupuestos destinados a las colonias escolares, que experimentaron una expansión más que considerable, pues en 1932 sólo había diez provincias por que tenían pendiente la tarea de organizar colonias, número que descendió a ocho en 1933:

“En 1933 se habían realizado 273 colonias [frente a las 127 de 1917]: 86 de niños, 73 de niñas y 114 mixtas. A éstas se debe añadir las 21 que aparecen sin clasificar. Asistieron a ellas un total de 30.812 colonos, 15.887 chicos y 14.925 chicas” (Rodríguez, 2001, p. 270)¹³⁰.

Tras las elecciones de septiembre de 1933 y con el bienio radical-cedista en el poder, se produjo la paralización de la anterior hoja de ruta, aunque las colonias siguieron creciendo en números totales y a partir de 1935 surgieron, incluso, normativas positivas al respecto emparejadas con una mayor dotación presupuestaria -pues también aumentaron las instituciones patrocinadoras-¹³¹.

En este mismo año hay que destacar la creación de la *Comisión central de colonias, cantinas y roperos escolares*, organismo que se encargó de controlar y regular estos espacios, así como de su inspección¹³². Estuvo compuesta por cuatro miembros: uno del Museo

¹³⁰ Es preciso subrayar que, teniendo en cuenta estos mismos datos, llama la atención que “la mitad exacta de estos niños procedieran de cuatro grandes provincias: Barcelona con 4.988 niños, Madrid con 4.632, Valencia con 3.000 y Asturias con 2.569” (Rodríguez, 2001, p. 270).

¹³¹ Como la Orden de 7 de mayo de 1935, por la que se encomendaba a una serie de Escuelas Normales (Córdoba, Murcia, Palma de Mallorca, Málaga, Alicante, Cuenca, Madrid y Burgos) la creación y organización de siete colonias escolares.

¹³² Decreto de 27 de abril de 1935.

Pedagógico Nacional, un médico especialista en higiene escolar, un inspector y un maestro nacional. Su existencia, pese a las evidentes intenciones, fue efímera, pues tan sólo un mes más tarde desapareció.

2.4. LAS COLONIAS ESCOLARES Y LA GUERRA CIVIL

“Los conflictos armados siempre han obtenido el protagonismo involuntario de la infancia. Los peligros y carencias inherentes a los enfrentamientos bélicos hacen que el niño, sea el auténtico perdedor”.

(Juan Manuel Fernández Soria, 1987, p. 1).

La historia de las colonias escolares viró bruscamente con el alzamiento militar de 1936. Durante la Guerra Civil, las colonias se convirtieron en el refugio de miles y miles de niños que huían de la guerra, modificándose de este modo sus medios y sus fines.

El más que evidente y significativo aumento de la mortalidad infantil durante la contienda no sólo fue causado por las acciones bélicas, sino por todo lo que la guerra trajo consigo, como el hambre, la sed o las incalculables enfermedades y trastornos¹³³. Los incesantes e indiscriminados bombardeos hicieron que se invirtiera la localización espacial de la mortalidad infantil que hasta entonces habían registrado las tasas estadísticas, siendo ahora porcentualmente mayor en las ciudades que en los pueblos -especialmente en la zona republicana-¹³⁴. Ante esta dramática situación, y con el fin de asegurar la supervivencia de los niños, el Gobierno republicano decidió aprovechar la red de colonias escolares existente en el país para evacuar a los menores cuyas vidas estaban en riesgo, medida que supuso una completa reformulación de la concepción y uso de las colonias escolares: éstas ya deciden no sólo cumplían con el binomio nutritivo-educativo, sino que, además, debían convertirse en refugios, más o menos permanentes, para la infancia evacuada.

¹³³ “En 1937, año en el que la guerra alcanza su máxima crisis, mueren 136.125 menores de 14 años, 23.204 más que en 1935, constituyendo el 28,83 por 100 de la mortalidad total de ese año. De este modo, se ha podido afirmar que oscilan en torno a 40.000 las defunciones infantiles no esperadas en el quinquenio 1936-1940” (Fernández Soria, 1987). Véanse en el Anexo X las principales causas del aumento de la mortalidad infantil.

¹³⁴ Los índices que aporta Fernández Soria (1987) no dejan duda de ello: las capitales y provincias sin capital que son conquistadas paulatinamente en 1937 por el bando sublevado reflejan una mayor mortalidad infantil. Además, la política asistencial infantil fue diferente en ambos contendientes debido a la priorización de sus objetivos y a la propia evolución de la guerra.

Tabla 5.

Defunciones infantiles en capitales y provincias sin capitales (1937)

(Índice 1935 = 100)	Capitales	Provincias sin capitales
De 0 a 1 año.....	115,7	98,3
De 1 a 5 años.....	159,8	104,3
Más de 5 años.....	148	114,2
Total mortalidad infantil.....	143,8	109,6
Mortalidad por 1000 nacidos vivos..	129	115

Fuente: Fernández Soria (1987).

Las colonias escolares que sirvieron de hogar a los niños evacuados se ubicaron fundamentalmente en la costa levantina y catalana, en el Aragón republicano (ver Anexo XVII), en Madrid, en Cuenca y en Albacete (Fernández Soria, 1987; y Crego, 1989).

Para organizar las evacuaciones infantiles, el Gobierno republicano creó en un primer momento el *Comité de Refugiados*¹³⁵, que fue el organismo que atendió también al resto de la población civil. Sin embargo, las primeras evacuaciones se sucedieron de manera bastante desordenada y hubo otras instituciones, como el *Socorro Rojo Internacional*-en adelante SRI-, que actuaron de manera independiente, por lo que el caos fue generalizado y masivo (Crego, 1989) y los traslados de los niños no siempre reunieron las mejores condiciones¹³⁶.

Llegado enero de 1937, y ante el panorama que se presentaba, el MIP instituyó el *Sistema de Colonias* (Crego, 1989):

“La República había prestado una especial atención a los niños, a su cuidado y educación, y esto tuvo una expresión clara desde el inicio de la guerra (...). Para acoger a estos niños, el Ministerio de Instrucción Pública recurrió al sistema de colonias escolares de verano, que ya

¹³⁵ Conformado por distintos representantes del Ministerio de Hacienda, del de Sanidad, de la Dirección de Asistencia Social, del Ayuntamiento de Madrid y de algunos miembros de partidos y sindicatos como el PSOE, IR, UGT y CNT (Crego, 1989).

¹³⁶ En Rodríguez (2001) encontramos distintos testimonios con cifras y medios verdaderamente acongojantes: desde un tren que parte el 6 de octubre de 1936 con 2.000 menores de Madrid hacia Valencia -más de 12 horas de viaje-, a camiones repletos de niños con trayectos interminables, etc. Todo ello rodeado de cañones, explosiones y fuego. Además, contextualizando esta situación, los datos se hacen todavía más terribles, pues algunas ciudades resistieron durante meses (o incluso años).

contaba con una tradición a nivel internacional y nacional, pues la primera experiencia organizada por el Museo Pedagógico Nacional se remontaba a 1887. A la altura de los años treinta las colonias escolares estaban configuradas como modelos de “educación no formal”; en ellas era posible aplicar los nuevos métodos defendidos por los sectores pedagógicos más progresistas, y por esta razón el Gobierno republicano, cuando se planteó la evacuación de los niños, recurrió a ellas. En esto también fue pionero, pues el mismo modelo de colonias se utilizaría en la Segunda Guerra Mundial” (Alted y González, 2006, p. 29).

Un mes más tarde se creó por Orden Ministerial de 25 de febrero de 1937 la *Delegación Central de Colonias* (DCC), que se encargó íntegramente de la organización de las mismas, así como de la resolución de los posibles problemas que pudieran aparecer relacionados con la evacuación infantil y la asistencia a la infancia. Dicha institución estuvo organizada en cinco vías o secciones: *Estadística, Evacuación y recepción de los niños, Alojamiento e instalación, Régimen administrativo y Régimen pedagógico*¹³⁷. Esta última sección, que estuvo al cargo de la pedagoga Regina Lago, resulta ser la más interesante para nuestro trabajo. Como su nombre indica, tenía entre sus funciones conferir instrucciones para la acción docente y, además, debía formar a los maestros de las colonias. Consecuentemente, los responsables de éstas fueron enviados a El Perelló, donde Ángel Llorca y un equipo de pedagogos estaban desarrollando una serie de metodologías innovadoras reconocidas por la comunidad científico-pedagógica nacional e internacional¹³⁸. Sin embargo, esta opción no resultó finalmente exitosa, por lo que se optó por la inversa, que fueran los pedagogos quienes se desplazasen a las distintas colonias con el fin de apoyar a los maestros y explicarles cómo aplicar dichas metodologías *in situ*.

Los esfuerzos por adaptarse a este nuevo escenario y mejorar a la vez la situación de los más pequeños también se vislumbran en las continuas normativas elaboradas y publicadas por

¹³⁷Contaba con Delegaciones Regionales distribuidas entre Castellón, Alicante, Murcia y Albacete. Mientras, Cataluña también contó con su propia Delegación Central de Colonias, pero fue suprimida el 31 de mayo de 1938 por la OM de 25 de mayo de 1938, al trasladarse el Gobierno de la República a Barcelona, considerando que ya no era necesaria su presencia y a fin de evitar duplicidades (Crego, 1989).

¹³⁸La filosofía educativa de Llorca influyó enormemente en la concepción de las colonias escolares durante la contienda: “Ya no es sólo la tabla de multiplicar la que se enseña cantando en las escuelas; no bastaba la canturía en que desde inmemorial tiempo se vienen recitando las oraciones de la Doctrina Cristiana; era poco que se hubiese puesto en verso nuestra historia patria con el espacioso pretexto de facilitar su aprendizaje. Ahora se enseña con música la Geometría; se aprende a grito pelado la Gramática; creo que ha llegado hasta a ponerse en verso la Aritmética. ¿Cabe mayor vergüenza?” (Pozo Andrés, 2008, p.25).

el MIP y en los elevados costes económicos, ya que los presupuestos destinados a las colonias son realmente significativos para aquellos años¹³⁹.

“Había en 1937, según los datos del Ministerio de Instrucción Pública, alrededor de 560 instituciones en las que estaban recogidos 50.000 niños aproximadamente en régimen colectivo. El mayor número de niños se concentró en Levante. La cifra total debió oscilar en torno a los 100.000, pues a éstos hay que añadir los que residieron en familias” (Crego, 1989, p.310).

Pese al inmenso esmero y arrojo del citado organismo, a causa del gran número de población infantil que apremió ser atendida -y que cada vez era mayor-, en el mes de marzo de 1937, y dada la evolución de los frentes de guerra, comenzó la *evacuación al extranjero*¹⁴⁰:

“Así, el aislamiento que padeció el Norte hizo difícil, cuando no imposible, la comunicación con el resto del territorio republicano. Ello obliga al Gobierno Autónomo Vasco a emprender iniciativas tendentes a la evacuación infantil hacia otras naciones, Inglaterra y Bélgica principalmente. El control del Gobierno central sobre este éxodo no era factible. Por otra parte, también es conocido el poder que, al margen o por encima del Gobierno, ejercían algunos grupos políticos o sindicales, así como los distintos Comités y Juntas que surgen por todo el territorio; estas mismas fuerzas y grupos de presión promueven, a su vez, la evacuación infantil. De este modo, varios miles de niños se encontraron evacuados en otras zonas del país o del extranjero, sin que el Gobierno republicano supiese a menudo dar una respuesta precisa sobre su paradero a los familiares” (Fernández Soria, 1987, p. 97).

Para organizar las evacuaciones infantiles en los países que se prestaron a acoger a la infancia víctima de la guerra, el 16 de agosto de ese mismo año se creó la *Delegación Española de la Infancia Evacuada* en París -siendo nombrada Regina Lago su responsable¹⁴¹-. Este organismo, además, se encargó de todo aquello relacionado con el bienestar de los

¹³⁹ Por ejemplo, entre los meses de enero y febrero de 1937, se destinaron 1.666.666,66 pesetas a una serie de colonias; al mes siguiente, 583.333,33; y entre abril y septiembre, 4.258.333 (Crego, 1989). Si atendemos a que cada mes se destinaban, en función del número de niños, entre 3.000 y 5.000 pesetas para cada colonia; “acada niño se le asignó 3,50 pesetas por día y lo mismo a los adultos. El total de personas que habitaban en la colonia eran 29 a 3,50 pesetas. Cada una arrojan una cantidad de 101,5 pesetas por día de gasto. Mensualmente supondrá 3.045 pesetas, cantidad que abonará el Ministerio a cada Director, que se preocuparía de contratar al personal de trabajo, cuyo sueldo oscilaba entre 60 y 75 pesetas/mes” (Crego, 1989, p.323). Por tanto, a mayor tamaño y número de individuos, mayor asignación.

¹⁴⁰ Fernández Soria (1987) argumenta que España hace una llamada a la solidaridad y concienciación del resto de naciones, reclamando el cumplimiento tanto del artículo 43 de su Constitución de 1931 como la Declaración de Ginebra o la Tabla de los Derechos del Niño.

¹⁴¹ No obstante, en 1936 ya se habían evacuado niños fuera de España, sobre todo a Francia. Respecto a Regina Lago, cabe indicar que estuvo implicada en estos organismos de evacuación infantil desde sus comienzos. Según un informe de noviembre de 1937, Lago llegó a registrar un detallado número de colonias internacionales; por ejemplo, contabilizó que en Francia desarrollaban sus funciones un total de 36 colonias colectivas con 2.581 colonos... A éstas habría que añadir las situadas en países como Inglaterra, Bélgica, Dinamarca, México o la URSS (Sierra Blas, 2009).

pequeños (educación, alojamiento, etc.), así como de crear un censo de los niños evacuados fuera del territorio nacional:

“(…) educación y enseñanza bajo la dirección de maestros españoles, para que, sin perjuicio de mantener contacto con las corrientes culturales del país en que se encuentren, no pierdan el que les une a la cultura española ni, sobre todo, su lengua nativa, con objeto de que, al regresar a España, después de la victoria del pueblo y de la República, no se hallen en inferioridad de condiciones respecto a sus conciudadanos” (Decreto de 6 de agosto de 1937, p. 510).

Sólo dos semanas después, el 28 de agosto de 1937, y para coordinar todas las Delegaciones -tanto nacionales como foráneas¹⁴²⁻, se instituyó el *Consejo Nacional de la Infancia Evacuada* -en adelante CNIE-¹⁴³. Su sede estuvo situada en Valencia, hasta que se vio forzada a trasladarse a Barcelona el 28 de octubre de 1937 debido al avance franquista, cesando su actividad con la caída de Cataluña en enero de 1939.

La Delegación utilizó principalmente dos sistemas para asistir a los niños evacuados en las colonias, si bien es cierto que existió una tercera alternativa que no llegó a desarrollarse¹⁴⁴. Por un lado, estaban las colonias *familiares*, que en muchos casos se emplearon como una transición hacia las colectivas. Como su nombre revela, eran familias particulares que acogían a los niños y se encargaban de su cuidado y manutención, bajo la atenta mirada de las

¹⁴²“La situación de las colonias en cada uno de los países fue muy diferente, presentando cada una de ellas características peculiares. Si los tres mil niños evacuados a Rusia formaron colectivos con una sólida vinculación interna, la mayor parte de los cinco mil que llegaron a Bélgica vivieron con familias de acogida, lo que difuminó en parte sus relaciones intergrupales. Mientras que los niños de la guerra enviados a la URSS permanecieron durante los primeros años junto a maestros y maestras españoles, los que integraban la expedición que viajó a México -«los Niños de Morelia»- dependieron siempre de las autoridades mejicanas. Al mismo tiempo que los grupos de Rusia recibieron un intenso adoctrinamiento en la más pura tradición estalinista, los cuatro mil niños vascos evacuados a Inglaterra fueron acompañados no sólo por profesores, sino también por sacerdotes que cuidaron y atendieron su formación religiosa (...) Por norma general -aun manteniendo todas las cautelas señaladas anteriormente- la mayoría de los niños que pasaron esos años en colonias colectivas pudieron volver a España reintegrándose con sus familias, excepto los grupos de México y Rusia” (Alted y González, 2006, p. 46). Para más información véase Alted, González y Millán (2003).

¹⁴³Se constituyó oficialmente a través de la Orden de 28 de agosto de 1937, subdividiendo sus competencias en siete “frentes” (*Propaganda, Evacuación y traslados, Residencia y abastos; Economía y administración; Personal y orientación pedagógica, Sanidad y Relaciones exteriores*), aunque algunas de estas funciones fueron modificándose con el transcurso de la guerra (en julio de 1938 se reorganizó en *Abastos y avituallamiento de colonias, Sanidad, Economía y contabilidad y Relaciones Exteriores*). En esta misma reestructuración del CNIE, también apareció la llamada *Delegación Centro-Sur*, la cual albergó parte de Castilla La Nueva (Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Madrid y Toledo), Andalucía, Albacete y Badajoz (Anexo XI).

¹⁴⁴ Aparecen denominadas como *Comunidad de Colonias o comunidades familiares de educación*, en donde existen una serie de alojamientos o casas contiguas las unas con las otras, a fin de crear, como su nombre indica, una comunidad con un director y un servicio centralizado en una de estas casas (con biblioteca, cine, lugar de reuniones y esparcimiento, etc.) (Fernández Soria, 1987): “La única experiencia en este sentido de que tenemos noticia la constituyen las llamadas «Comunidades Familiares de Educación» fundadas por Ángel Llorca en El Perelló (Valencia) el 27 de enero de 1937. Tales Comunidades, en palabras de su creador, aspiraban a «realizar una obra de educación total en familia y en grupos de familias que formen una calle en un pueblo y en muchos pueblos (...). La vida pensada y realizada como una obra de educación»” (p. 103). Para más información sobre este experimento puede verse María del Mar del Pozo Andrés (2008).

autoridades responsables. Pese al posible desarraigo que esto pudiera generar en los infantes refugiados, los dirigentes procuraron que hubiera un docente responsable para cada grupo de 50 niños, el cual se encargaba tanto de su formación como de su orientación dentro y fuera del aula. Y, por otro lado, estaban las colonias *colectivas* -internados o residencias permanentes en las que los niños vivían en un régimen colectivo-, en las que vamos a centrar nuestro interés por ser los centros de producción de los dibujos analizados en el siguiente capítulo:

“Fueron pues internados, que pusieron el mayor interés en conseguir un ambiente hogareño, al frente de los cuales había un responsable, maestro, retribuido por el Ministerio de Instrucción Pública, una maestría preferiblemente que se ocupó de la enseñanza (los maestros jóvenes estaban en el frente), algunas veces con personal auxiliar joven que ayudaba a los profesores, y por último personal de limpieza y cocina” (Crego, 1989, p.318).

“Las colonias colectivas están concebidas para un número de niños no menor de 25 ni mayor de 100. La colonia ha de ser la casa del niño en su más estricto sentido, donde en una atmósfera familiar, el pequeño colono encuentre en el profesor el trato afectuoso y paternal junto con su competencia técnica. El niño trabaja en equipo en aquellos quehaceres necesarios para la colonia: pequeños trabajos agrícolas, construcción y mantenimiento de instrumentos y muebles precisos, etc. La vida toda de la colonia está orientada a despertar el sentido de la cooperación y la solidaridad, combinando siempre lo individual y lo colectivo” (Fernández Soria, 1987, p. 102).

Todavía se desconocen con exactitud el número de colonias de este tipo que hubo, pero los datos presentes arrojan una indudable idea acerca de los colosales esfuerzos realizados por la República por socorrer a la infancia evacuada. Tanto el inspector Antonio Ballesteros como el MIP coinciden en sus cifras: en 1937 hubo un total de 152 colonias colectivas con más de 50.000 niños, aunque difieren en los tipos de acogimiento. Regina Lago señala que fueron 153 las colonias colectivas que existieron, llegando a albergar a 12.125 niños a fecha de septiembre de dicho año. Puesto que no existe unanimidad al respecto, tomaremos como referencia los datos aportados por Fernández Soria (1987) y Alicia Alted y Roger González (2006), extraídos del informe de la Delegación Española para la Infancia Evacuada en París presentado ante la Conferencia que organizó el Comité Internacional de Coordinación y Ayuda a la España Republicana en dicha ciudad durante los días 20 y 21 de noviembre de 1937¹⁴⁵:

¹⁴⁵ Sin embargo, este informe no recoge otras colonias que en España fueran mantenidas u organizadas por instituciones distintas al MIP o sostenidas gracias a las ayudas extranjeras: la Federación Universitaria Española -FUE- estableció varias guarderías y colonias en distintos lugares de la costa levantina; la FETE estableció en

Tabla 6.

Colonias colectivas en España y en el extranjero (1937)

España			Extranjero	
Valencia	37 colonias	2.294 niños	Francia	2.581 niños
Castellón	10 colonias	731 niños	Bélgica	5.000 niños
Alicante	28 colonias	1.653 niños	Inglaterra	4.000 niños
Aragón	5 colonias	333 niños	Dinamarca	102 niños
Cuenca	5 colonias	500 niños	México	450 niños
Albacete	1 colonia	200 niños	URSS	3.000 niños
Murcia	20 colonias	1.014 niños		
Cataluña	54 colonias	1.927 niños		
160 colonias		8.652 niños	15.133 niños	

Fuente: Fernández Soria (1987, p.113) y Alted y González (2006, p. 47).

Pese a la posible disparidad numérica, se percibe bastante consenso entre los especialistas en las colonias en el hecho de que las cifras de 1937 aumentaron considerablemente a lo largo del año 1938:

“En los meses posteriores las cifras aumentaron. En Francia, en los cinco primeros meses de 1938, la Delegación para la Infancia Evacuada organizó la estancia de cerca de seiscientos niños más. Y en España, las provincias de Valencia, Alicante, Castellón, Murcia y Cuenca, las autoridades atendían en septiembre de 1938 a 151 colonias con 9.502 colonos, 61 colonias y 3.320 colonos más que los datos oficiales de un año antes (...). Se trató en todo caso de un esfuerzo ingente para dar acogida y protección de todo tipo a varias decenas de miles de niños evacuados en medio de una guerra (...). La estructura de las colonias aguantó los avatares de la contienda hasta los primeros días de 1939 con la retirada de Cataluña. Entonces la situación se tornó especialmente complicada e inestable para todos, incluidas las colonias. Pese a ello, bastantes consiguieron reinstalarse en suelo francés, con ayuda de comités y de las autoridades de ese país” (Alted y González, 2006, pp. 48-49).

Madrid un total de 25 colonias y guarderías (con 100 maestros y más de 2.000 niños); L'Ajut Infantil de Reraguarda organizó alrededor de 100 colonias (12.000 niños); cifra similar a las instauradas por la Assistència Infantil. No obstante, a través de otras fuentes podemos encontrar que existieron un total de 160 colonias que acogieron a más de 8.500 niños en territorio español y a más de 15.000 en territorio internacional sólo en 1937 (Fernández Soria, 1987).

Pero, ¿cómo ingresaba un niño en una colonia? Todo comenzaba con una *solicitud* tramitada por la propia Delegación Central o por el CNIE. Dicha petición debía estar acreditada por algún partido o sindicato y se dio preferencia a aquellos niños que habían quedado huérfanos o que fueran hijos de milicianos¹⁴⁶.

Cuando el *número* de niños era mayor a 25 –número ideal-¹⁴⁷, aumentaba también la dotación de maestros y del resto de personal encargado de su cuidado. El equipo profesional de las colonias se compuso, por lo general, de un Director administrativo o docente responsable de la colonia, una maestra, y personal de cocina y de lavandería -además de otros recursos humanos-. Igualmente, las colonias contaban con revisiones médicas regulares, en donde se completaban las tablas antropométricas que se venían desarrollando desde años atrás.

La denominación o *nombre* de cada colonia solía atender a filiaciones y procedencias de todo tipo, siendo dedicadas por lo general a lugares significativos, batallas, políticos, pedagogos o militares destacados: “Francisco Ferrer i Guardia”, “Pablo Iglesias”, “Cossío”, “Giner de los Ríos”, “Pasionaria”, “Luis Bello”, “Paul Lukasc”, “García Lorca”, “Acaso-Durruti”, etc.

Aunque en función de su ubicación y recursos tenían sus particularidades, todas ellas cumplían una serie de requisitos de acondicionamiento para poder efectuar su *emplazamiento* sobre los edificios ya construidos y que, como mencionábamos anteriormente, podían ser desde mansiones señoriales a masías en parajes montañosos, palacios con jardines y piscinas, fábricas, fincas y cortijos al lado del mar, etc. La avalancha de niños apremiaba que se habilitasen todo tipo de lugares que pudieran ofrecer seguridad y un ambiente relajado y distendido, propicio a la educación:

¹⁴⁶A través del Decreto 4 de agosto de 1936 se creó la *Junta de Protección de Huérfanos de los Defensores de la República*, organizándose en torno a la OM del 17 del mismo mes, dotándose de un crédito extraordinario para su funcionamiento con el Decreto de 9 de septiembre de 1936, y con un reglamento propio mediante el Decreto de 6 de octubre de 1936. Como se observa, se organizó, legislativamente hablando, en un plazo muy corto, lo que nos da a entender la urgencia de su existencia. Esta serie de disposiciones van a ser tremendamente importantes para que los niños prosperen: “(...) no sólo se les exime de toda índole de pagos concernientes a su educación, sino que corre a cuenta del Estado sufragar estos costes, así como proporcionarles internado gratuito en Escuelas-Hogar, u otro tipo de ayudas: becas para seguir estudios o aprender algún oficio, un empleo, etc.” (Fernández Soria, 1987, p.90).

¹⁴⁷ Este tipo de estructura grupal tuvo otra serie de consecuencias emocionales pues, al estar lejos de sus familias y en medio de la desgracia de la guerra, se generaba, también, una mayor interiorización o intensidad de los sentimientos como miembros de la colonia, estableciéndose lazos de amistad y solidaridad que incluso perduraron con el tiempo.

“Ante la diversidad de emplazamientos difícilmente podía seguirse un régimen de funcionamiento unificado. Por ello, cada colonia era libre de llevar a cabo iniciativas singulares en función de los medios a su alcance” (Fernández Soria, 1987, p.106).

Crear y sostener una colonia requería de ingentes sumas de dinero. De hecho, Fernández Soria (1987) calcula que el coste para adaptar los edificios elegidos a las necesidades propias de un tiempo de guerra podría rondar fácilmente las 83.000 pesetas -evidentemente, estos números variaban según el tamaño y el número de niños que acogía cada colonia-. Aunque estas cifras hoy nos pudieran parecer minúsculas, no cabe la menor duda de que suponían un importante esfuerzo económico para la época¹⁴⁸.

Tabla 7.
Gastos de fundación para una colonia de 20 niños

Comedor.....	1.923,50	Ptas.
Cocina.....	1.700	Ptas.
Dormitorios.....	4.820	Ptas.
Cuarto de costura y plancha..	400	Ptas.
Sala de clase.....	825	Ptas.
Enfermería.....	300	Ptas.
Secretaría.....	300	Ptas.
TOTAL....	10.268,50	Ptas.

Fuente: Fernández Soria (1987, p.111).

Tabla 8.
Gastos de sostenimiento para una colonia de 20 niños

20 niños, todo comprendido, a 3, 50 ptas./día.....	2.100	Ptas./mes
5 personas mayores, a 3,50 ptas./día.....	525	Ptas./mes
Gastos mensuales (teléfono, luz, agua, imprevistos)...	4.820	Ptas./mes
TOTAL.....	3.000	Ptas./mes

Fuente: Fernández Soria (1987, p.111).

Teniendo en cuenta que el número de colonias incrementaba conforme avanzaba la guerra, la administración pública no pudo sostenerlas por sí sola, por lo que tuvo que buscar la ayuda de otros organismos e iniciativas privadas y/o extranjeras (Anexo XII) que, de *motu proprio*,

¹⁴⁸ Por ejemplo, si buscamos el sueldo de un maestro en cualquiera de las fuentes que estamos manejando encontraremos que podría oscilar entre las 3.000 y las 4.000 pesetas al año.

quisieran apoyar y mantener esta noble causa: “Normalizar la alimentación infantil fue una tarea ardua que requirió de la ayuda internacional: raciones de aceite de hígado de bacalao, preparados vitamínicos y zumos concentrados de naranja se distribuyeron entre la población escolarizada” (Fernández Soria, 1987, p. 89). Entre ellos, destaca la encomiable labor del SRI¹⁴⁹ -recordemos que también se había ocupado en los primeros momentos de la guerra de la evacuación de la población civil-, de la FUE, de la ILE, de la FETE, de la CNT, del Sindicato Confederal¹⁵⁰, de las Brigadas Internacionales¹⁵¹... Tal fue la actividad asistencial de estas instituciones que el MIP se vio obligado a administrarlas, orientarlas e inspeccionarlas -como ya hemos visto-.

Además del apoyo de estas organizaciones, los *periódicos* también se encargaron de ennoblecer y realzar el cometido de las colonias -al igual que años atrás-, generándose así un cierto consenso emocional en la opinión pública a favor de las evacuaciones de los niños. Por ejemplo, en el número 55 de la revista *Umbral* del 3 de diciembre de 1938 en su n.º 55, se describían así las habitaciones en las que vivían los niños: “Una habitación luminosa penetrada por vientos... En ella vive y sueña la República social de los niños de España” (Crego, 1989, p. 319). Ciertamente no era para menos, pues si reflexionamos acerca de la situación en la que se encontraban muchos de estos menores antes de la evacuación, las colonias fueron una “bendición” para ellos: un lugar de paz, alejado de las bombas.

Paralelamente, y según han demostrado los abundantes estudios existentes acerca de la *cartelística* de la Guerra Civil, la propaganda convirtió en numerosas ocasiones a los niños y a las colonias en protagonistas:

“El cartelismo republicano no podía dejar de acudir a esta cita, tras la explosiva presencia que sus coloristas imágenes habían conquistado en las calles, cuando en aquel verano del 36 había acudido presurosamente a ellas para reflejar la resistencia popular y contribuir también con sus elementos simbólicos a orientar las ilusiones revolucionarias que el mismo alzamiento militar había acabado por posibilitar. Así pues, el cartel, convertido -según la famosa expresión de Bartra- en grito informativo o de denuncia capaz de multiplicar desde las paredes los

¹⁴⁹El MIP, a través de la Orden del 1 de marzo de 1937, dispone y reconoce la encomiable labor de dicho organismo, estimando conveniente ayudarlo económicamente y sin inferir en su autonomía. Además, cita aquellas localidades de la provincia de Castellón en las que actúa (Ondarra, Villajoyosa, Orihuela, Jacarilla, Elche, Cox, Cocentaina y Alcoy) y lo lugares concreto (Masía de Mingarro, Masía de Clara, Masía de París, Masía de Joaquín Dois, Masía Jaime Guimerá, Masía Viuda de Loras y Masía Ramón Godes).

¹⁵⁰ Puede profundizarse en Fernández Soria (1987, pp. 115-116).

¹⁵¹ En Barcelona instauraron el Comité Pro Niños Españoles, encargado de coordinar la asistencia internacional y promover la ayuda a la infancia (Sierra Blas, 2009).

imperativos y consignas del momento, incorporó a sus espacios -como algo fundamental- el tema de la infancia” (Pérez Delgado, s.f., p. 375).

Los carteles referidos a las colonias nos muestran, generalmente, la indefensión del niño frente a la guerra provocada por el totalitarismo de los sublevados (Anexo XII). Las representaciones de niños muertos, heridos y desamparados fueron uno de los prototipos o arquetipos icónicos que más impactaron en el imaginario colectivo y que mayor repercusión tuvo en el ámbito internacional, siendo claves para la consecución de ayuda humanitaria (Sierra Blas, 2009).

Una de las principales dificultades que tuvo que solventar el MIP para la puesta en marcha de las colonias fue conseguir maestros. Como se advertía líneas atrás, muchos de ellos estaban con un rifle bajo el brazo o participando en iniciativas educativas surgidas al calor de la batalla, como las “Milicias de la Cultura” o “Cultura Popular”. Por ello, surgieron multitud de normativas que solicitaban a los docentes su reingreso en los destinos que tenían asignados previamente al estallido de la contienda. Obviamente, los requisitos para ingresar fueron diferentes en función de si estaban situadas en territorio español o en un país extranjero¹⁵².

Si algo caracterizó el modelo educativo que se impuso en las colonias, ese algo fue la *educación integral* del niño más allá de la mera educación intelectualista -aunque no sin ella-:

“(…) si bien en las horas de clase se trabaja en Lenguaje, Aritmética, Geometría, Dibujo y construcciones geométricas, Ciencias Físico-químicas y Naturales, Fisiología humana, Trabajos manuales, Canto y Música, Ejercicios físicos, etc., etc., la tarea educativa no termina con el aprendizaje de estos conocimientos imprescindibles para la vida individual y colectiva, sino que se extiende a la adquisición de hábitos de limpieza, respeto a sí mismo y a los demás, discreción, buen trato, cumplimiento del deber, disciplina, etc.” (Fernández Soria, 1987, pp. 106-107).

¹⁵² Fernández Soria (1987) detalla el despliegue que hubo: para los centros ubicados en España, se abrieron concursos para todo tipo de docentes y titulados, e incluso para aquellos individuos que habían aprobado algún año de la carrera universitaria o que estuvieran “culturalmente capacitados”. Pueden verse estos pormenores en la OM de 20 de septiembre de 1937. Mientras, para las colonias internacionales se propusieron filtros más selectivos: ser funcionario de la Dirección General de Política Educativa, menores de 50 años, exentos de servicio militar, con aval político y sindical e incondicionalidad a la República. Y al igual que sucedía con los niños para las colonias, ser hijo de un combatiente o huérfano, era motivo de tener preferencia en la selección. Con estas exigencias, se puede intuir el grado de idoneidad ideológica y fidelidad que se perseguía. Fernández Soria (1987).

El mero hecho de poder alcanzar esta meta, aprender conocimientos y aprender a *ser* en un entorno seguro, obligaba a las colonias y a sus maestros a tener un plan diario detallado, en el que se contemplasen las circunstancias concretas que se vivían; es decir, lo que hoy se conoce como “contextualizar” el aprendizaje.

También encontramos otras cuestiones metodológicas interesantes dignas de ser mencionadas en relación al trabajo docente desarrollado en las colonias: se procuraban momentos de trabajo individual y grupal; se aprovechaban los ratos de la comida y esparcimiento para crear buenos hábitos alimenticios y sociales; se propiciaban trabajos lúdicos y creativos, en forma de periódicos, revistas, danzas, conciertos, recitales de poesía, excursiones, teatro... Incluso los niños crearon en algunas de estas colonias su propio régimen interno de comportamiento, ayudando los mayores a los pequeños a cumplir con las normas establecidas. Asimismo, los maestros debían erradicar actitudes y formas totalitarias. En aquellos lugares en los que por el entorno y los medios lo permitiesen, se dedicaban tiempos a trabajos agrícolas. Además, cabe añadir que muchas de las colonias disponían de bibliotecas, aunque fueran móviles. Igualmente, gracias a las investigaciones realizadas, se han podido conocer los *horarios* que regían el día a día de los niños, en los que el ejercicio físico tuvo un papel muy destacado, pues con él solía iniciarse la jornada:

“Se levantan temprano; un poco de gimnasia seguida del baño y aseo preceden al desayuno; de 9 a 10, generalmente, se imparten clases con períodos de descanso. Un corto período de juegos o de paseo precede a la comida; después del reposo en la primera hora de la tarde, dos horas más-de 3 a 5- de clase y trabajos manuales. De 5 a 6,30 paseo o juegos no dirigidos; hasta las 8 el tiempo lo ocupan las lecturas, charlas, cantos, etc.; y después de la cena o bien se van directamente a dormir o bien, antes de acostarse, emplean unos momentos en alguna lectura entretenida o escuchando un poco de música. Naturalmente, las peculiaridades de cada colonia pueden modificar, aunque no substancialmente, este ritmo de vida” (Fernández Soria, 1987, p.108)¹⁵³.

¹⁵³Podrían aglutinarse, con salvedades, las siguientes actividades secuenciadas: los niños se despertaban a primera hora de la mañana, en torno a las 7 u 8. Tras ello, tenían un tiempo para asearse y otro para desayunar. Por lo general, las clases comenzaban a las 9 y se extendían hasta las 12 ó 1, teniendo un descanso de media hora. Durante este tiempo, encontramos varias colonias en las que, efectivamente, se elaboraba un diario tras la comida, desde las 3,30 a las 5 se desarrollaban todo tipo de actividades lúdicas, como manualidades, juegos, etc. La tarde podía proseguir con más juegos, en este caso no dirigidos, y con lecturas, canciones... Pero, sobre todo, se repite constantemente la palabra “excursión”. Se cenaba en torno a las 8 ó 9 de la tarde y se volvía a la cama. Encontramos que, además, los niños también debían colaborar con las tareas de limpieza y cuidado de la colonia. De forma complementaria apuntaremos que Rodríguez (2001) muestra un horario usual de una colonia situada en los alrededores de una playa: alrededor de las 6 se levantaban y comenzaban su aseo; más tarde desayunaban y hasta las 9 podían salir a jugar o correr. Vemos también cómo, efectivamente, a lo largo de la mañana redactaban un diario. Igualmente, en este mismo tiempo, se bañaban en el mar dependiendo de la marea y del

En relación al horario de las colonias localizadas fuera del territorio nacional, Fernández Soria (1987) añade: “En las colonias establecidas en el extranjero, y de acuerdo con las normativas del Consejo Nacional de la Infancia Evacuada, presidía un régimen similar al descrito; no obstante, también en éstas abundaba la heterogeneidad”¹⁵⁴ (p.108). Por ejemplo, en la Escuela Industrial España-México de Morelia, gracias a la conservación de un ejemplar del periódico escolar que los niños hicieron, titulado *Flama*, observamos que todas y cada una de las actividades que los niños realizaban respondían a una disciplina castrense y a un orden inflexible, o así al menos es lo que podemos deducir del artículo que la niña Maruja Rodríguez escribió el 23 de septiembre de 1937:

“Me levanto a las 7 y me aseo en los lavabos o en las duchas que hay en la Escuela, luego hacemos ejercicios militares, o sea Instrucción; a las 8 tomo mi desayuno de café con leche y pan, acabamos a y media y estamos jugando o haciendo lo que queramos hasta las 9 horas, en que se nos llama a clase, y yo voy a la sexta que es la mía. Allí estudio hasta las 11 horas en que salimos a recreo durante 30 minutos para volver a nuestro salón y salir definitivamente a la 1 de la tarde. A la 1 y media toca la banda de cornetas y tambores llamándonos a comer. Cada uno vamos a la mesa que nos corresponde, comemos tres platillos abundantes y además el postre. Hay que observar que la comida es a la española. Al acabar de comer salimos al patio a jugar o a descansar hasta las tres de la tarde, porque entonces se nos llama para ir a talleres y yo me junto con todos los alumnos de Electricidad y salimos para el colegio de los niños [...], y allí estamos hasta las seis y media, hora en que nos volvemos a formar y salimos de talleres regresando a la escuela de niñas para tomar la cena, que es a las 7. Cuando acabamos de cenar entramos a la biblioteca para leer libros de estudio o libros de viajes o lo que nosotros queramos y más nos guste; a las ocho y media salimos de la biblioteca y vamos al dormitorio, a las 9 apagan la luz y tocan silencio, y hasta la otra mañana que vienen las señoritas niñeras a despertarnos” (Sierra Blas, 2008, pp. 429-430).

En definitiva, muchas de estas colonias escolares implementaron *metodologías innovadoras* para la época, motivo por el cual numerosos especialistas las han considerado, tal y como ya hemos señalado, como verdaderos laboratorios de experimentación pedagógica, si bien, lo que nos queda ahora por comprobar es si la innovación y la experimentación llegaron también a la EF, pues estas nuevas formas de enseñar y aprender apenas se habían introducido pocos años atrás y todavía no se había generado un *corpus* sólido de nuevos

tiempo que hiciera. Tras comer, salían a jugar a los prados y después se preparaban para ir de excursión. Cenaban, se cepillaban los dientes y se iban a la cama.

¹⁵⁴Para ver un listado de las colonias situadas en el extranjero véase el Anexo XIV.

maestros republicanos especializados en el desarrollo de esta disciplina a través del juego y de otro tipo de actividades lúdicas -que todavía hoy, por cierto, sigue “pasando factura”-.

2.5. A MODO DE SÍNTESIS

Aunque hemos observado que la estructura, organización y desarrollo de la vida en las colonias escolares era muy amplia y diversa, con infinidad de detalles y matices, también hemos encontrado elementos o rasgos comunes dignos de mención para una comprensión global de estos espacios escolares convertidos en refugios para la infancia española víctima de la guerra.

Ya en sus inicios, desde que se fundara la primera colonia escolar en el verano de 1876 por Walter Bion, la cuestión central fue la mejora de salud de los más pequeños, pues su estado era tan precario que en pocos días y a través de unas medidas antropométricas se podía observar la mejoría -por no entrar en temas emocionales-. Este tipo de virtudes hicieron que las colonias obtuvieran una gran relevancia en la Europa de finales del siglo XIX, expandiéndose en muy poco tiempo por toda Europa y otros lugares del mundo. Tan sólo once años después, en 1887, se abrieron las puertas de la primera colonia en España, la de San Vicente de la Barquera, de la mano de Manuel Bartolomé Cossío.

Pese a este comienzo tan ilusionante justificado por las evidencias positivas más que contrastadas y por la progresiva implicación de instituciones y corporaciones en pro de la atención a la infancia pobre o necesitada, la verdad es que a comienzos del siglo XX las colonias escolares encontraron grandes dificultades económicas, legales y culturales para consolidarse en España. De hecho, cabe mencionar que en esta coordenada temporal y en la mentalidad de aquellos padres, de nada servían todos estos esfuerzos si el higienismo no se hacía hueco en los hogares cuando el niño retornaba. Yaunque el número de colonias fue creciendo entre 1911 y 1931, no sucedió significativamente así con los presupuestos o subvenciones, produciéndose una situación de estancamiento y generándose todo tipo de problemas.

Al llegarla II República y sus preceptos progresistas, esta tónica cambió radicalmente. El reconocimiento de la figura del niño y la importancia del cuidado de su salud hizo que las colonias vieran incrementados notablemente sus presupuestos y reformulados sus objetivos. Toda esta evolución vino, evidentemente, acompañada de una serie de medidas legales y formativas que ayudaron a su impulso y fortalecimiento.

Con el estallido de la Guerra Civil en 1936, las colonias escolares vieron modificado su sentido primigenio, ampliando sus funciones, sirviendo como refugio para aquellos niños que huían de los bombardeos o se encontraban en situaciones de riesgo evidente. El aumento de mortalidad infantil producido por los desastres de la guerra trajo consigo que las políticas republicanas se implicaran enormemente en la protección de los niños, redefiniendo y aprovechando las colonias escolares como un lugar donde preservar su integridad física y emocional. Se ubicaron, sobre todo, en la costa levantina y catalana, y pese a sus particulares localizaciones, el sentido y la dinámica de las mismas fue bastante homogéneo.

Esta empresa requirió de ayuda en la distribución de los niños, pudiendo destacar el papel que jugaron el SRI o las Brigadas Internacionales, así como numerosos organismos de ayuda humanitaria de los distintos países que acogieron a la infancia española mostrando, de este modo, su solidaridad con la causa republicana. En las colonias que funcionaron durante la contienda se implementaron numerosas metodologías innovadoras para la fecha, pudiendo considerarse muchas de ellas como auténticos laboratorios de experimentación didáctica y educativa. Se promulgó una educación activa y creativa, en constante contacto con la naturaleza y el arte en sus diferentes estilos (literario, artístico, musical...). Obviamente, este hecho también parece que pudo incidir en la concepción y metodología de la EF, pese a que no se había construido todavía un cuerpo generacional de maestros republicanos especialistas en dicha materia.

3.
**LOS DIBUJOS INFANTILES
DE LAS COLONIAS
ESCOLARES**

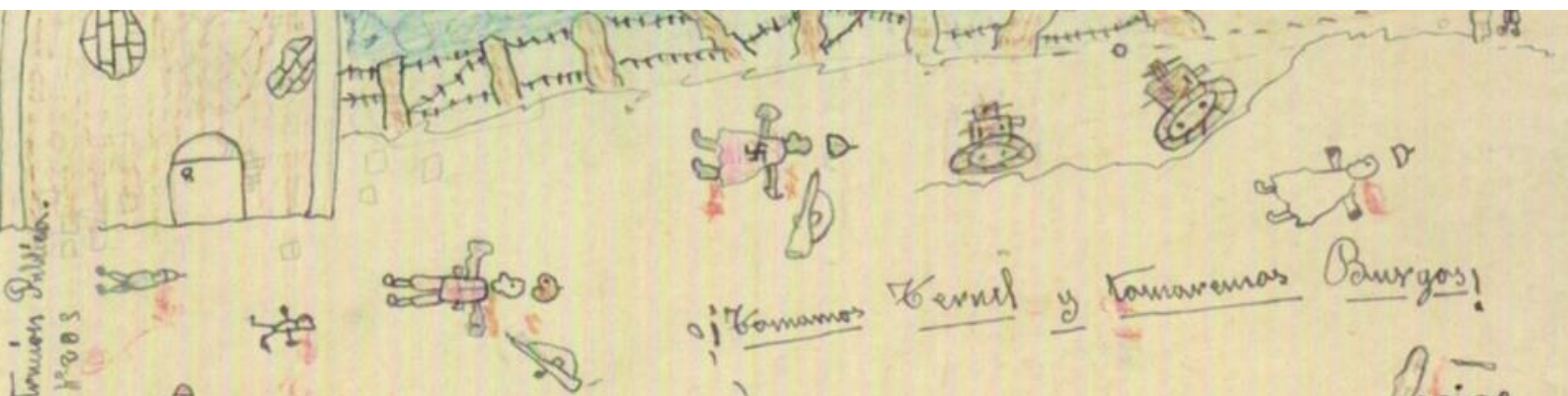
Radiografía de la EF en
tiempos de guerra

Capítulo 3

LOS DIBUJOS INFANTILES DE LAS COLONIAS ESCOLARES

Radiografía de la EF en tiempos de guerra

3.1. Consideraciones previas.....	102
3.2. El dibujo infantil: de medio de expresión a fuente histórica.....	103
3.3. El arte como terapia en las colonias escolares de la Guerra Civil española.....	106
3.4. “¡Para hacernos grandes y fuertes!” La Educación Física dibujada por los niños en las colonias escolares de la Guerra Civil.....	114
3.5. A modo de síntesis.....	140



3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

“El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Pero con éste, el mundo, se hace más inteligible, más accesible y más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo”.

(René Huyghe, 1965, p.13).

Sin lugar a dudas, el colectivo más vulnerable y desamparado en una guerra son los niños. Ante el desabrigo de las injusticias, a lo largo de la historia la infancia ha plasmado sus sentimientos mediante una rica vía de expresión: el dibujo. Aquí reside la calidad de su naturaleza, su valor y su sentido, pues el dibujo es uno de los medios de expresión propios del ser humano desde tiempos remotos, *simbólico*¹⁵⁵, surgido ante nuestra necesidad de relación y comunicación¹⁵⁶. Y su uso se agudiza cuanto más pequeño es el individuo, ante la dificultad de las formalidades morfosintácticas del lenguaje que lo envuelve, pero que todavía desconoce y para cuya adquisición debe vivir un proceso antropológico complejo: el paso del mundo oral al escrito¹⁵⁷.

Si bien es cierto que existen multitud de estudiosos sobre el desarrollo de la expresión plástica y sobre el significado simbólico del dibujo infantil¹⁵⁸, son todavía pocos los trabajos

¹⁵⁵ Representando un significado (objetos, acontecimientos, etc.) a través de un significante (el propio acto de dibujar), incluso si no están presentes en ese mismo instante. Esta cuestión es fundamental, pues psicoevolutivamente somos incapaces de representar objetos ausentes sin que esté adquirida esta función simbólica, pues el niño más pequeño sólo concibe la existencia de aquello que puede ver. Además del dibujo, existen otras manifestaciones propias de la función simbólica, como son la imitación diferida de lo vivido o experimentado con anterioridad, el juego, las imágenes mentales o el propio lenguaje hablado o escrito (Quiroga, 2007).

¹⁵⁶ Complementado con otras vías o canales como son nuestro propio cuerpo o la misma palabra.

¹⁵⁷ El lenguaje plástico tiene su propio código, pero a diferencia del escrito u oral, no demanda una reglas o normas básicas. Además, tanto el trazo de la palabra como del dibujo requiere un dominio o control motor altamente parecido y un desarrollo psicomotriz fino. Por tanto, el progreso del dibujo contribuirá a la formación integral del niño (en cuanto a su personalidad, traslación a otras habilidades, confianza, creatividad, imaginación, relajante, canalizador de emociones y sensaciones, etc.); por no contar que es uno de los puntos de conexión más importantes que el niño tiene con su entorno (Sáinz, 2003).

¹⁵⁸ Como Rudolph Arnheim, Drora Booth, Rhoda Kellog, Jacqueline Goodnow, Viktor Lowenfeld, Georges-Henri Luquet, Herbert Read, Arno Stern, Lev Vygotski, Louis Corman, Liliane Lurçat, Jacqueline Royer, Bernard Darras, etc. Todos analizan el uso del espacio, la forma, el color o el nivel gráfico a través de la *psique* del niño: “El desarrollo gráfico del dibujo infantil responde a la ley de la uniformidad, de la continuidad y también de la diferenciación. Todos los niños dibujan en cada edad lo característico y también lo que individualmente les define, en una secuencia donde al principio será más clara la igualdad y después irá tomando más importancia la diferenciación. Aún así, hemos de tener en cuenta que los principios de orden, temática y estructura que rigen los dibujos iniciales nunca son abolidos, sino integrados en un desarrollo evolutivo de sucesivo equilibrio y constante unificación” (Quiroga, 2007, p. 153).

que, al menos desde el punto de vista histórico, exploran el potencial terapéutico que tiene dibujar en momentos dramáticos, y es precisamente en esta línea en la que se asienta este tercer capítulo del TFM, si bien esta perspectiva historicista se combina con un enfoque educativo ineludible, ya que de lo que se trata ahora es de contrastar toda la teoría anteriormente expuesta con los dibujos seleccionados para realizar un análisis que nos permita conocer cómo se desarrolló la EF en las colonias escolares de la Guerra Civil española.

Así, pues, en las líneas que siguen nos centraremos en un primer momento en argumentar cómo el dibujo infantil puede pasar de ser un medio de expresión (o incluso el origen de ésta si tenemos en cuenta que el garabato es nuestro primer lenguaje gráfico-plástico) a convertirse en fuente histórica (como elemento narrativo infantil que nos muestra una realidad vivida por los niños, la cual debe interpretarse, y que resulta legítima en la reconstrucción de los hechos del pasado). En segundo lugar, nos adentraremos en el uso del arte como terapia en las colonias escolares durante la Guerra Civil; es decir, cómo dibujar incidía en el desarrollo moral y psicológico de los más pequeños a fin de “acolchar” el dolor sufrido por sus vivencias durante la contienda. Asimismo, nos detendremos en las figuras de Françoise y Alfred Brauner como unos de los arte-terapeutas más influyentes de la época. Finalmente, analizaremos cómo los niños dibujaron su práctica de EF en estas colonias escolares, considerando los distintos elementos y características de sus composiciones, tanto desde el punto de vista material como discursivo.

3.2. EL DIBUJO INFANTIL: DE MEDIO DE EXPRESIÓN A FUENTE HISTÓRICA

“Uno de los casos más llamativos que destaca Regina Lago es el de una muchachita que representa un salón con una mesa y sentados a ella el padre leyendo el periódico, la madre cosiendo y la niña jugando con el hermanito. Sobre la cómoda un jarrón con flores. En la tercera escena, el sillón del padre está vacío, todos van de negro y las flores de la cómoda están mustias y agostadas. No necesitamos la garantía de lo verbal para reconocer la fuerza del trazo de este dibujo que nos describe Regina Lago. Este relato visual que, a modo de escritura, pone en escena el vacío, la ausencia en ese sillón, la muerte en las flores y el negro en el ánimo de los protagonistas”.

(Hernández, 2006, p. 90).

En primer lugar, si consideramos que los garabatos son el origen de la expresión, no tardaremos en deducir que, además, lo son también tanto del dibujo como de la escritura. Pese a que ambas manifestaciones tienden a estudiarse aisladamente, presentan una serie de paralelismos que nos conducen irremediabilmente a reflexionar sobre su relación intrínseca, a pesar de que todos sabemos cuál está sobre cuál en la consideración de nuestro sistema educativo y laboral. Los autores que han estudiado los dibujos infantiles señalan que el comienzo del trazado es la raíz primigenia tanto de las letras como de los dibujos, es decir, escribir y dibujar comparten un origen común, siendo tan importantes y singulares como las primeras palabras o los primeros pasos. El garabato, en definitiva, es nuestro primer lenguaje (gráfico y plástico).

Sin embargo, culturalmente, al preguntarnos qué es la *expresión plástica*, solemos esbozar una serie de definiciones desde el mundo adulto, entroncando aspectos como la cultura, la técnica, los tipos, etc., dejándose muchas veces de lado la concepción que los niños tienen y que nosotros vamos a priorizar. De hecho, históricamente se ha entendido este tipo de expresión como una actividad connaturalmente imaginativa, ligada a la fantasía y a las emociones; siendo consideradas estas cualidades diferentes al pensamiento racional y a los procesos cognitivos. A día de hoy, está demostrado que esta dualidad antítesis es errónea, y que el desarrollo artístico es un componente más de la cognición¹⁵⁹.

Así, pues, para los más pequeños, el dibujo representa su primera forma de expresión escrita y, por tanto, uno de sus *primeros lenguajes*¹⁶⁰. Bertha Vera (2000) señala que el ser humano necesita comunicarse y expresarse para relacionarse, de modo que para ello es capaz de generar símbolos, los cuales evolucionan a través del tiempo a causa de sus cambios intelectuales, sociales y culturales. Por su parte, Sáinz (2003) afirma que el dibujo infantil sirve de complemento para el lenguaje -icónico y no verbal-, y que dibujar puede asemejarse a narrar, bien de forma oral o a través de la escritura, una historia:

“Hay, pues, dos modos de afrontar las creaciones plásticas de los niños: por un lado, considerarlas como expresiones plásticas personales, en las que la creatividad, el juego lúdico,

¹⁵⁹ El pensamiento clásico de Platón ya hacía una más que conocida distinción entre el mundo sensible y el inteligible; es decir, entre las emociones de los sentidos y las ideas nacidas de la razón (Huyghe, 1965).

¹⁶⁰ Tanto el dibujo como el lenguaje verbal se complementan y enriquecen: a medida que el niño avanza por sus estadios gráficos, completa su explicación con el habla; o viceversa, a medida que el niño mejora y desarrolla su habla, la completa con dibujos. También guarda otras relaciones con la escritura extensamente estudiadas en cuanto a los gestos, reproducción de formas básicas de letras, usos del espacio, etc. (Vera, 2000).

las destrezas o la plasmación de formas gratificantes son componentes básicos para entender estas facetas; y, por otro, como un lenguaje icónico, compuesto de unos signos visuales que el autor utiliza para narrar, de manera consciente o no consciente, aquello que desea transmitir visualmente” (p. 30).

Conforme vamos creciendo, también es verdad que utilizamos el dibujo como actividad lúdica, entretenida e incluso apasionada; e igualmente, dibujar en nuestro día a día debido nos ayuda a progresar en el control motriz de nuestro cuerpo, desde el movimiento más grueso al más fino¹⁶¹. Es tal la necesidad del niño por expresarse mediante esta vía, que su prohibición podría incluso ocasionar consecuencias nefastas en las bases de su desarrollo normalizado. De hecho, a nivel emocional, los dibujos juegan un papel esencial. El dibujo -ya sea como proceso, actividad, o medio de expresión y comunicación- presenta tres momentos cognitivos sucesivos: interiorizamos aquello que captamos desde nuestros sentidos, reflexionamos al respecto y proyectamos exteriormente nuestros pensamientos y sentimientos.

Obviamente, todos los niños no dibujan de la misma forma; y pese a que este tipo de expresión plástica es universal y se manifiesta por igual¹⁶² -independientemente de la cultura, raza o religión-, encontramos diferencias sensibles entre unos y otros. Este aspecto despunta si comparamos dibujos de distintas épocas, como hemos podido comprobar en este trabajo.

En definitiva, si el dibujo es lenguaje, si el dibujo es narración, los dibujos infantiles nos conducen de manera directa al imaginario infantil, incluso cuando son prácticas condicionadas o surgidas y su uso va más allá del niño, como ocurre con los dibujos realizados en las colonias escolares durante la contienda, pues éstos, como se sabe, fueron un importante recurso propagandístico (Sierra Blas, 2009). Nos muestran una realidad, la realidad vivida por los niños, y nuestro papel es interpretarla, es decir, decodificarla para poder reconstruirla¹⁶³.

“(…) los dibujos infantiles permiten sondear la verdadera composición del imaginario infantil, ya que - dando consistencia icónica a los significantes subyacentes a los conceptos expresados- permiten determinar

¹⁶¹ Presenta multitud de cualidades beneficiosas, como el desarrollo emocional, intelectual, social, viso-manual, estético y afectivo. Consecuentemente, trabaja la percepción, atención, memoria, imaginación, creatividad, participación, comunicación, etc. De hecho, multitud de pedagogos han incidido en su importancia y no exclusión, como Ken Robinson en *Escuelas creativas* (2015) o Herbert Read en *Arte y educación* (1991), siendo entendido como otro código lingüístico más que atiende a la diversidad de los niños.

¹⁶² No obstante, cabe señalar que el eminente psicólogo Lev Vygotsky afirma que también posee una base de aprendizaje en su obra *La imaginación y el arte en la infancia* (2003).

¹⁶³“Los niveles de lectura de una «fuente visual» son múltiples y, por tanto, las informaciones que ésta nos puede ofrecer no son únicas ni unívocas” (Meda, 2014, p.153).

qué imagen está exactamente asociada en la psique infantil a un determinado concepto” (Meda, 2014, p.152).

Resulta, pues, del todo pertinente considerar los dibujos infantiles como fuentes históricas y es hoy ya una tarea urgente establecer prácticas efectivas para su conservación, ya que hasta ahora ésta ha sido voluble y antojadiza, se ha realizado sin criterio alguno, primando el valor sentimental sobre la potencialidad heurística como fuente de investigación.

3.3. EL ARTE COMO TERAPIA EN LAS COLONIAS ESCOLARES DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

“Contemplamos fascinados esas láminas que gritan como documentos sonoros, ante la tragedia brutal que fracturó sus vidas. Intentamos descifrar el enigma, leer entre líneas y colores, entre vacíos y formas. Pretendemos saber un poco más sobre aquella infancia de todos nosotros, y así, como propone Baudelaire, recuperarla a voluntad y devolverla a los ojos de hoy” (Alted y González, 2006, p. 66).

Tras la I Guerra Mundial, multitud de psicólogos, médicos y educadores se plantearon cómo afectaban los acontecimientos bélicos al desarrollo moral y psicológico de los niños, y en qué medida dibujar lo visto y lo vivido podía ayudar a aminorar el impacto sufrido. Fue así, al calor de estas reflexiones y experimentos, como surgió el *Art Therapy*, una rama de la psicología que defiende la utilidad del dibujo como mecanismo de educación de la conducta en el marco de sucesos dramáticos (Sierra Blas, 2009, p. 98).

“(…) las terapias del arte se ocupan de encontrar un lenguaje que permita manifestar lo que no se puede expresar de otra forma y tienen propósito de tratar problemas psicológicos, afectivos o sociales” (López, 2004, p.103).

Al igual que los niños de la I y la II Guerra Mundial, los niños que sufrieron la Guerra Civil plasmaron sus vivencias y sentimientos sobre el papel. Más de un tercio de la población infantil española dejó atrás sus familias y sus hogares, fue trasladada en trenes y camiones hacinados por la urgencia hacia un destino desconocido e incierto tras presenciar horrores y desastres en sus pueblos ciudades. Y pese a que las colonias escolares habían sido

acondicionadas y diseñadas con mimo para que los niños pudieran continuar su proceso educativo y para protegerlos de los peligros de la guerra, sus dibujos reflejan su dolor y su angustia, y constituyen una crónica visual sin igual de lo que fue para ellos la contienda:

“Todo se muestra y se muestra de la manera más animada. Y lo mismo ocurre con las escenas de la guerra. Los dibujos que ilustran el bombardeo desde el aire son dolorosamente vívidos y completos. Las explosiones, el pánico del refugio, los cuerpos de las víctimas, las madres llorosas, sobre cuyas caras las lágrimas se deslizan en cadenas de cuentas, casi no se distinguen de los rosarios de balas de ametralladoras que descienden del cielo - se retratan de nuevo y de nuevo con un poder de expresión que evoca nuestra admiración por los artistas infantiles y nuestro horror ante la elaborada bestialidad de la guerra moderna” (Weissberger, 1938, pp. 5-6).

Pese a los esfuerzos de los docentes por paliar el sufrimiento y los miedos de los niños, actualmente no podemos saber en qué medida dibujar supuso realmente un alivio para ellos, pero sí que sabemos que la práctica diaria del dibujo con esta intención terapéutica en las colonias tanto ubicadas en el interior como en el exterior de España sentó un precedente y puso las bases para que pudieran desarrollarse importantes investigaciones que resultaron de gran utilidad en posteriores catástrofes.

“Si el dibujo infantil va ligado al niño de todo tiempo y lugar, la utilización terapéutica del mismo vinculado a un conflicto bélico surgió durante la Guerra Civil, en las escuelas e institutos de la zona republicana y en las colonias escolares adonde iban los pequeños evacuados. Así, estos dibujos fueron recogidos por pedagogos y educadores para estudiarlos, dándoles un valor como documento del que hasta entonces habían carecido” (Alted y González, 2006, p. 31).

El desarrollo del arte como terapia en las colonias escolares durante la Guerra Civil ha de relacionarse con la presencia de voluntarios venidos de todos los rincones del planeta que seguían o conocían esta línea, siendo las figuras de Françoise y Alfred Brauner las más influyentes, pues fueron ellos los que llevaron a cabo el proyecto más “redondo” y en buena medida la experiencia que ha sido considerada como pionera en suelo español:

“Sus interesantes observaciones nos aportan, pese a que como él dice, la mayor parte del material que recogió desapareció tras la guerra, una imagen aproximada de las condiciones en las que se desarrollaba el trabajo de los educadores en las colonias. Si en el trabajo de Regina Lago encontramos un enfoque más descriptivo, en el de Brauner hay más interés en las consecuencias morbosas de la guerra, sobre todo para aquellos niños más frágiles. Aquellos para los que la guerra produjo una conmoción emocional y plantearon más dificultades a los

educadores. Aquellos niños expuestos de una manera u otra a carencias en la alimentación, con las previsibles consecuencias en el desarrollo y en la vida psíquica” (Hernández,2006, p. 91)¹⁶⁴.

El trabajo realizado por los Brauner hemos de situarlo en el verano de 1938, cuando estaban ambos en Barcelona, pues fue cuando recopilaron miles de dibujos de niños refugiados en las colonias sostenidas por las Brigadas Internacionales, en cuyas filas “combatían”. Para llevar a cabo esta recopilación, cuyo fin era luego poder analizar e interpretar los dibujos para tratar los traumas de la infancia española derivados de la contienda, convencieron al MIP para convocar un concurso, con la ayuda del SRI, en el que cada niño participante debía presentar tres dibujos distintos, ajustándose a los temas planteados en las bases por los organizadores¹⁶⁵:

- 1. «Mi vida antes de la guerra».
- 2. «Lo que yo he visto en la guerra».
- 3. «Cómo veo mi vida después de la guerra».

Independientemente de estas tres temáticas, en todos los dibujos -de cualquiera de las colecciones- podemos apreciar una tendencia narrativa bastante realista. Reconstruir el pasado o una escena vivida en un papel es tremendamente complicado; sin embargo, los Brauner

¹⁶⁴Franziska Erna Riesel nació en Viena en el año 1911 y Alfred Brauner en Saint-Mandé en 1910. Ambos se conocieron en la capital austriaca en 1928. Mientras ella se doctoró en Medicina, Alfred lo hizo en Letras. Además, ha de contextualizarse históricamente la situación en dicho país: Hitler había llegado al poder en 1933 y Dollfuss, el entonces canciller austriaco, reprimía la oposición socialdemócrata por la vía de la fuerza. En 1936 contrajeron matrimonio pero, al no poder ejercer Françoise la medicina en Francia, se alistó como voluntaria en el Comité de Ayuda a España, pues demandaban médicos. Fue destinada al hospital de Benicàssim, teniendo a su cargo, además, el control médico de los niños de la colonia “Villa Beimler”. Tras año y medio, fue trasladada a Mataró. En septiembre de 1937, el matrimonio consiguió por fin reunirse y se les encargó la ardua tarea de inspeccionar algunas de las colonias gestionadas por las Brigadas Internacionales. Finalmente, poco antes de la caída de Barcelona, ambos regresaron a Francia con una colección valiosísima de dibujos, la cual desapareció momentáneamente: con el estallido de la II Guerra Mundial, Alfred tuvo que incorporarse al frente, y Françoise escondió los archivos y los dibujos en un edificio cercano al hospital Trousseau con la colaboración del portero. Cuando los nazis entraron en París, estaban guardados en dos maletas en la sala de calderas, así que dicho portero decidió quemarlos. Por fortuna, otros documentos fueron enterrados en el jardín de unos amigos y, tras veinticinco años, salieron a la luz. Este paquete se componía de sesenta placas fotográficas de dibujos preparadas para imprimir fechadas en 1939. Éstas fueron finalmente editadas casi cuatro décadas después, en el año 1976, pues se negaron a devolverlas hasta la muerte de Franco: “Brauner, fiel a su deontología, pone un capítulo que sella la «devolución» a España de un bien patrimonial: «No he borrado los nombres de los niños dibujantes. Cuarenta años después del comienzo del drama, vengo a devolver esas obras a su propietario: el pueblo español»” (Alted y González, 2006, p. 87). Tras la liberación de Francia, el matrimonio prosiguió su trabajo en distintos lugares del mundo (Japón, Vietnam, Argelia, Líbano, Camboya, Afganistán...), demostrando la importancia del arte como terapia. Françoise falleció en el año 2000 y Alfred en el 2002. Sobre los Brauner pueden verse los documentales de Guy Baudon y Luca Gaboardi, *Lo que he visto yo en la guerra*, y de Carolina Miralles, *La guerra dibujada*, (Alted y González, 2006), así como consultarse la obra colectiva coordinada por Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux (2011).

¹⁶⁵En total, los Brauner reunieron cerca de 10.000 dibujos, aunque no todos ellos se conservan en la actualidad. “Resumiendo su balance: el primer tema y el tercero -referidos al pasado y al futuro- sólo totalizaron, juntos, el 10%, mientras que el segundo -la guerra- reunió un masivo 90%” (Alted y González, 2006, p. 80).

podieron comprobar cómo los recuerdos de los niños eran bastante precisos, pues estaban rodeados de multitud de significantes y acompañados muchas veces de escritura, lo que reforzaba su veracidad y su carácter autobiográfico, pues al ser los niños capaces de explicar lo representado, situarlo en el espacio y en el tiempo, etc., se hacía evidente que lo que dibujaban era aquello que habían vivido: eran sus casas las que aparecían destruidas por las bombas, ellos y sus familias las que huían de los bombardeos, sus pueblos y ciudades las que ardían, su evacuación, etc.

Los Brauner abandonaron España y regresaron a Francia, tras la caída de Cataluña, llevándose consigo los dibujos reunidos en ese verano de 1938. Con estos dibujos que iniciaron su colección, completada a lo largo de su vida con otros muchos dibujos de niños de otras guerras. Con todos ellos, “en la década de los 90 promovieron una exposición itinerante sobre los dibujos de las guerras del siglo XX -*J’aidessiné la guerre*-, que tuvo una gran difusión y que los consagró como los máximos especialistas en el tratamiento de los trastornos infantiles derivados de las vivencias bélicas (Alted y González, 2006, p. 87).

Sin embargo, a pesar de la importancia del proyecto de los Brauner en la contienda española, tanto López (2004) como Hernández (2006) coinciden en que el uso institucionalizado y terapéutico del dibujo no se dio realmente hasta la II Guerra Mundial, cuando trabajos como el del pintor inglés Adrian Hill vinieron a consolidar, científicamente hablando, la disciplina¹⁶⁶. Posteriormente, se unieron a dicha empresa multitud de artistas, pedagogos y psicoanalistas, entre los que destaca Donald Winnicott, pues fue el primero en proponer a los futuros psicoterapeutas infantiles el uso del dibujo en las consultas, trasladando así el *Art Therapy* a un contexto ordinario.

Para los arteterapeutas, dibujar trasciende y supera los límites artísticos, convirtiéndose en un medio de expresión del yo interior del niño. Actualmente está más que demostrado el poder de la terapia artística sobre la conducta del niño. Dibujar contrarresta sus miedos y aminora sus sufrimientos, suturando las heridas psíquicas con la aguja de la creatividad y el hilo del juego:

¹⁶⁶ “Adrian Hill fue el precursor de la experiencia cuando estuvo convaleciente en la década de los años 30 en un hospital inglés. Allí encontró el modo de superar las largas horas de espera en el hospital a través de la pintura y esa fue, a su modo de ver, su mejor medicina. Él mismo animó a otros pacientes a que pintaran y de esta manera, las experiencias artísticas se fueron extendiendo por los hospitales de la Cruz Roja Británica, constituyendo un alivio para las largas convalecencias (...) en los hospitales durante la II Guerra Mundial” (Hernández, 2006, p. 83).

“Palabras que el niño puede no querer nombrar y que el dibujo traza. Es precisamente esta cualidad la que aprovecharon maestros y cuidadores, entre la escapatoria imaginaria y lo que no se quiere nombrar, entre la palabra ausente y la imagen que habla” (Hernández, 2006, p. 87).

Los Brauner no fueron, sin embargo, los únicos que desarrollaron el arte como terapia en las colonias escolares de la Guerra Civil española. El suyo fue, sin duda, el proyecto que más se dio a conocer después y el que más influyó en el desarrollo del *Art Therapy*, pero existen otras iniciativas que no podemos obviar en este TFM.

“Resulta incierto el momento exacto en el que empezaron a utilizarse los dibujos como medio de concienciación pública internacional y como modo de recaudar dinero para las colonias. En mayo de 1937, Cultura Popular anunciaba la Primera Exposición de Dibujo Infantil Antifascista, organizada por su Comité Provincial de Valencia. Con anterioridad, en el mes de marzo, el Comité se había dirigido a los maestros de primaria y a los profesores de dibujo de los institutos de la región valenciana, con el fin de que le remitieran dibujos realizados por los alumnos sobre el tema de la guerra. La idea que alentaba esta propuesta era la «convicción de que sería de gran valor para la causa que todos defendemos y tendría al mismo tiempo un alto interés documental y psicológico conocer el reflejo que en la personalidad moral del niño tenían los terribles acontecimientos que les es dado presenciar»” (Alted y González, 2006, p. 32).

Gracias a esta exposición de dibujos infantiles, que fue inaugurada el 15 de mayo de 1937 en Valencia, se consiguió reunir alrededor de 2.000 dibujos, de los que se expusieron un total de 624 de niños con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, si bien detrás de la idea de la exposición, que buscaba ganar apoyos para la República en el ámbito internacional, estaba también la intención de estudiar los dibujos para ayudar a los niños a superar los traumas derivados de la guerra:

“La idea en este caso no sólo era mostrar los dibujos y llamar la atención de la opinión pública, sino también utilizar el material para la investigación. Por otra parte, con ellos se llevó a cabo una exposición en el Museo Nacional Pedagógico de París durante el mes de marzo de 1939. La comisaria de la misma fue Regina Lago” (Alted y González, 2006, p. 34).

También jugaron un papel fundamental en la recopilación, exhibición y estudio de los dibujos los cuáqueros del *American Friends Service Committee*, institución en cuyo seno nació a comienzos de 1937 en Nueva York la *Spanish Child Welfare Association of América*:

“El objetivo de la Asociación era ayudar a las evacuaciones de niños y contribuir al sostenimiento de las colonias. Su principal fuente de financiación fueron las exposiciones de pintores españoles contemporáneos y de dibujos de los niños (...). A finales de 1937 viajó a

Madrid y a Valencia el coleccionista de arte y ejecutivo de seguros José A. Weissberger, con el encargo de la SpanishChildWelfareAssociation y del American Friends ServiceCommittee de reunir dibujos de niños para su posterior exhibición y venta en Estados Unidos. Para llevar a cabo la tarea encomendada solicitó ayuda al Ministerio de Instrucción Pública y al Carnegie Institute de España. Margaret Palmer, representante del mismo, le proporcionó una gran cantidad de dibujos” (Alted y González, 2006, p. 35).

De los dibujos recopilados por Weissberger se seleccionaron 60 que fueron publicados bajo el título *TheyStillDrawPictures!*, prologado por el escritor AldouxHuxley¹⁶⁷. Además, fueron expuestos en Nueva York en mayo de 1938 en los almacenes Lord & Taylor’s de la Quinta Avenida.

Desde entonces, el carácter terapéutico de los dibujos (y de la guerra dibujada en sí) ha ido evolucionando hasta nuestros días, conformando hoy un *corpus* científico contrastado y consolidando su posición e importancia en la salud de las personas. Hernández (2006) sintetiza muy acertadamente cómo influyó esta práctica en los niños de las colonias escolares durante la Guerra Civil:

“Los dibujos y las pinturas permitieron conectar al niño con su mundo, como una mediación. Posibilitaron el siempre presente diálogo; los niños cuando dibujan hablan con sus personajes. Las obras procuraron un sentido, un juego simbólico dirigido hacia etapas de construcción. Un juego que «metabolizó» algo del sufrimiento. Una construcción que procuró dejar huella y rastro de cada niño en la historia. En definitiva, una creación artística significativa frente a la guerra y la destrucción” (pp. 95-96).

Las dolorosas experiencias de la Guerra Civil fueron la fuente de muchos traumas que afectaron a veces de manera irreversible a los más pequeños. Por ejemplo, según Marián López Fernández-Cao (2016), uno de los trastornos más recurrentes es el de *desorden de estrés postraumático*, por el cual los niños padecen reexperimentación intrusiva, evitación de recuerdos, hiperestimulación o hipervigilancia -entre otros-. Este trastorno también es relevante porque imposibilita que los niños puedan relatar sus vivencias sólo mediante la palabra, por lo que resulta de gran ayuda el arteterapia. Y éste no sólo es importante para la

¹⁶⁷ La primera edición tuvo lugar en 1939 y corrió a cargo de la Universidad de Oxford. Comienza con una introducción de AldousHuxley, continúa con una nota de Weissberger (que firma como “J.A.W.”) y culmina con la presentación de las 60 reproducciones infantiles escogidas en blanco y negro (https://www.afsc.org/sites/afsc.civicaactions.net/files/documents/1938%20They%20Still%20Draw%20Pictures_0.pdf). Además de esta exposición en Nueva York en 1938, al año siguiente se preparó otra en Boston y una más en París -en donde participaron artistas como Picasso, Miró, etc.- (Sierra Blas, 2009, pp. 102-103).

superación individual de los traumas, sino también para la construcción de una memoria colectiva diferente a la Historia impuesta:

“Hacer relato es un modo de resistir al silencio. Cuando los grupos marginados se unen en el relato, el decir de sus experiencias comienza a tomar forma; apelando a su autoridad como constructores de relato, articulando su propia ética desde la experiencia, pueden mostrar los quiebres de las narrativas dominantes, permitiendo así que emerja una nueva narrativa cuidadosa”.

Y continúa:

“Este «hablar a través del silencio» puede ser experimentado como curativo al estar conectado con la salud psíquica, sobre todo cuando lo comparamos con aquellos grupos carentes de narrativa alguna. (...) la expresión ayuda a vivenciar un episodio emocional de forma retrospectivamente controlada, reforzando la capacidad de auto-regulación emocional o autoeficacia de control emocional. La expresión en torno a un hecho emocionalmente relevante permite habituarse a él, reducir la activación afectiva, los pensamientos repetitivos y poder aproximarse a situaciones y contextos que hacen revivir el hecho y escribir, hablar y narrar ayudan a procesar y organizar cognitivamente las experiencias emocionales” (López Fernández-Cao, 2016, p. 373).

Esta misma autora añade, además, que de no ser así, de no canalizar el dolor, el niño se vería sobrepasado por los acontecimientos, interiorizando todavía más el trauma e impidiendo el relato del menor, con sus evidentes problemas futuros al no otorgarle un sentido a sus experiencias. He aquí otra de las cuestiones por las que el arteterapia fue importante para los niños españoles refugiados en las colonias escolares durante la Guerra Civil:

“La creación crea significado, crea sentido. Busca, en los lugares recónditos del inconsciente, material de trabajo. Es este material el que, organizado a través de la creación, nos permite dar sentido. El valor de toda actividad creativa no recae simplemente en la libertad de expresión, sino en la oportunidad, a través del arte, de integrar el material inconsciente y preconscious en el trabajo creativo a través del yo. (...) [Además], el arte permite compartir con otros aquello que todos consideran más elevado, algo que les eleva por encima de la experiencia cotidiana hacia una visión más ampliada de sí mismos. Y lo consigue haciendo que se sientan, más que nunca, distintivos y únicos” (López Fernández-Cao, 2016, p. 378).

Nora Levinton (2016) al hablar de traumas y de arteterapia propone utilizar el concepto de “huellas”, pues no sólo es el acontecimiento pasado, sino el vestigio dejado por la experiencia bélica en el presente lo que en los dibujos de estos niños queda representado. Por tanto, y en relación con esto, otorgar un sentido a las emociones es primordial para la estabilidad mental del niño (presente y futura), pues éstas son, como señala Norman Duncan (2007), “nuestra

forma de comunicación primaria, más importante que las palabras” (p. 39). Así, pues, el dibujo concebido terapéuticamente favorece la exploración, expresión y comunicación incluso de aspectos de los que no somos conscientes:

“Hemos visto que el inconsciente funciona más con símbolos que con palabras razonadas. Por eso, el uso de las artes facilita el proceso de reflexión y su desarrollo. Se puede comunicar mucho más a través de las artes, sobre todo inconscientemente, ya que las imágenes transmiten más que las palabras y ofrecen un medio seguro para explorar temas difíciles. A menudo se piensa que el trabajo artístico consiste en crear una obra reconocible y bonita, pero aquí utilizamos cualquier expresión que pueda «contener» más información que lo inmediatamente aparente. (...) Si exploramos estos niveles de emoción más profundos y disimulados observamos que: son defendidos fuertemente y enterrados en el inconsciente; son difíciles de explorar, pero siempre salen de alguna forma u otra; son muy intensos y dominan todos aspectos de la vida” (Duncan, 2007, pp. 43-44).

Si Duncan (2007) nos habla acerca de los beneficios del arteterapia en la inconsciencia del niño, Víctor Yanes (2007) lo hace sobre la consciencia, ampliando así todavía más sus funciones. Éste indica que el dibujoterapéutico ayudaba a los niños a elaborar y comunicar significados, mejorando la interacción y comunicación con otras personas respecto a sus vivencias en la guerra, creando una narrativa visual compartida e intersubjetiva.

Concluyendo las características del arteterapia que pudieron incidir directamente en los niños de la Guerra Civil española, podríamos citar las palabras de Mireia Bassols (2006), la cual especifica que su práctica no consiste en interpretar las producciones surgidas ni tampoco en juzgarlas, si no, como también sostiene Hernández (2006), “nos interesa [más] despertar interrogantes a partir de la aparente posibilidad de narración que nos ofrecen las láminas” (p. 93).

Llegados a este punto hemos podido ver cómo el arteterapia influyó significativamente en la superación de los traumas de aquellos niños que fueron trasladados a las colonias escolares durante la Guerra Civil, pero todavía no hemos establecido una definición formal de la misma -a propósito, dicho sea de paso-, con el fin de urdir una que sea clara e inequívoca y que se adecúe al objeto de nuestra investigación. Francisco Javier Coll nos muestra una enunciación más “amable” del arteterapia, pero que, psicológicamente hablando, no anda para nada desencaminada:

“[Consiste en] dar un paseo y viajar por los entresijos de sí mismo, sentir el dolor de las ambivalencias y realizar un tejido con las texturas emocionales. Esto es lo verdaderamente terapéutico y valioso de la práctica del arteterapia” (p. 44).

No obstante, dado el contexto bélico en el que este trabajo se sitúa, podríamos apuntar también las palabras de Jean-Pierre Klein (2006)¹⁶⁸, el cual define el arteterapia como un “combate” o una “negociación” de la persona: “una manera de hablar sin decir «yo» (...). El dolor, el mal, el trauma, se convierten en pruebas que la persona debe superar, ir más allá de ellas para convertirlas en una etapa en su caminar” (p. 13).

Junto a todo lo mencionado anteriormente en relación al arte como terapia, no quisiéramos finalizar este apartado sin llamar la atención sobre cómo la práctica de actividad física fue clave también en la resolución de los traumas psicológicos de los niños que estaban en las colonias escolares durante la Guerra Civil. Aunque muchas de estas cuestiones son bien sabidas, cabría recalcar que el ejercicio ayuda a distraerse de eventos estresantes, disminuyendo la ansiedad y la depresión, por lo que los pequeños podían “olvidarse” por un momento del conflicto y de los pensamientos más pesimistas.

Ni qué decir tiene que hacer ejercicio mejora la autoestima, el estado de ánimo y el equilibrio emocional. Científicamente hablando, esto se produce por el aumento de endorfinas, que producen cambios en las ondas cerebrales, aumentan el flujo sanguíneo y oxigenan el sistema nervioso central. Además, si la práctica es realizada al aire libre y/o en contacto con la naturaleza (como así se hacía en las colonias escolares, por ejemplo, mediante el excursionismo), todos estos beneficios aumentan debido al efecto que la energía lumínica provoca sobre nuestra activación cerebral (Becker, 1998; y Morilla, 2001). Así, dibujo y EF fueron terapias complementarias que se practicaron de forma conjunta y cotidiana en tiempos de guerra, como bien ha quedado reflejado en los dibujos que analizamos a continuación.

3.4. “¿PARA HACERNOS GRANDES Y FUERTES!” LA EDUCACIÓN FÍSICA DIBUJADA POR LOS NIÑOS EN LAS COLONIAS ESCOLARES DE LA GUERRA CIVIL

“Como norma general, el niño representa en sus dibujos todo lo que forma parte de su experiencia y de cuanto es ofrecido a su percepción”.

(Quiroga, 2007, p. 166).

¹⁶⁸ Klein fue director del *Instituto Nacional de Expresión, de Creación, de Arte y de Terapia* (INECAT), radicado en París, y de la *Escuela de Arte-terapia* de la *Asociación para la Expresión y la Comunicación* de Barcelona. Falta referencia.

Obviando que la temática infantil por excelencia es la tendencia a dibujar la figura humana (Quiroga, 2007), llama poderosamente la atención que los dibujos infantiles realizados durante una contienda (aunque sea en diferentes épocas y lugares) están contaminados por el “contexto” en el que sobrevive el niño. A ello debemos añadir que por aquel entonces tampoco se disponía de los mismos materiales y elementos para dibujar que tenemos hoy, y que los niños de entonces no tenían una cultura gráfica tan extendida y compleja como la nuestra (anuncios, cuentos ilustrados, cómics y tebeos, dibujos animados en las pantallas del televisor, videojuegos, etc.). Por el contrario, la mayoría de los niños tenían un contacto directo diario con la naturaleza, lo que explica que sus producciones presenten tonalidades muy diferentes a las de nuestros días (por ejemplo, más tipos de verde)¹⁶⁹.

Aunque pueden observarse temáticas muy distintas en los dibujos que los niños españoles realizaron en las colonias escolares en tiempos de guerra, en su conjunto constituyen un grito de auxilio colectivo y cumplen con el “canon” del que nos habla Hernández (2006): son dibujos en los que la guerra, la destrucción y la muerte se muestran con toda su crudeza: casas ardiendo, refugios, filas para poder comer, tanques en las calles, barcos disparando, soldados heridos o mutilados, aviones amenazantes en el cielo o tirando bombas, evacuaciones en trenes y barcos...¹⁷⁰ Los niños representan la contienda desde una mirada que ha dejado de ser inocente y que denuncia lo ocurrido, sometiéndose muchas veces la espontaneidad infantil a las exigencias ideológicas del momento¹⁷¹:

¹⁶⁹ Sin embargo, en sus inicios psicoevolutivos, durante la etapa del garabato, el niño no escoge con rigurosidad sus colores, pues su intención es meramente motriz. Comenzará a hacerlo en la fase presquemática, y en aquéllos relacionados con los sentimientos que más le impacten; es decir, primará lo perceptivo sobre lo conceptual. Será en la etapa del esquematismo cuando los elementos y colores tengan cierta correspondencia con la realidad; por ello, los niños de la Guerra Civil, que conocen bien el medio natural, son capaces de diferenciar distintos tonos de los árboles y la tierra que les rodea, y son capaces de dibujar multitud de animales y labores agrícolas (Quiroga, 2007; y Alted y González, 2006).

¹⁷⁰ “Si los miramos con los ojos de los historiadores y los sociólogos, seremos golpeados inmediatamente por un hecho horriblemente significativo: la mayor parte de estos dibujos contienen representaciones de aviones. Para los niños y niñas de España, símbolo de la civilización contemporánea, el hecho más importante en el mundo de hoy es el plano militar: el avión que, cuando las ciudades tienen defensas antiaéreas, vuela alto y deja caer su carga de fuego y explosivos altos indiscriminadamente de las nubes; el avión que, cuando no hay defensa, desciende y hace girar sus ametralladoras contra los hombres, mujeres y niños asaltados por el pánico en las calles. Para cientos de miles de niños en España, como para millones de otros niños en China, el avión, con sus bombas y sus ametralladoras, es lo que en el mundo que vivimos y ayudamos a hacer, es significativo e importante por encima de todos los otros. Este es el hecho espantoso al que los dibujos de nuestra colección dan testimonio inconfundible” (Weissberger, 1938, p. 6).

¹⁷¹ “Hay un aspecto que queremos resaltar y es precisamente el intento que se hace por valorar la secuencia temporal, el efecto sobre la memoria afectiva de lo que sucedió antes de la guerra y el presente en la colonia. También la predicción del futuro. A nuestro modo de ver, la integración de la lógica temporal operó en los niños de entonces tal como puede operar en los niños de ahora. Los más pequeños, los de seis-ocho años, imbuidos del pensamiento mágico integraron al mismo nivel el antes, el durante y el después (...). Sin embargo, algo se le escapa a Regina Lago en ese sentido que no obstante zanja atribuyendo a la falta de comprensión de los niños de las propuestas que les hacen los maestros. En nuestra opinión, no se trataría

“La invasión de la ideología no se escapa de la realidad y de los duelos. La muerte se representa una y otra vez como presencia, ante disparos certeros, en entierros, y como ausencia, en elipsis, que se materializa a través de la imagen de sillas vacías” (Alted y González, 2006, p. 72).

Frente al desastre, muchos dibujos que representan el día a día en las colonias escolares, resultando así ser una excepción interesante, ya que los niños reflejan en ellos el relativo bienestar del que disfrutaron en estos lugares alejados de los peligros de la guerra¹⁷². El pánico, el terror y el miedo dejan así paso al relato de la vida cotidiana y a la plasmación de la valentía y el honor de la resistencia democrática, estando plagados de banderas, consignas y elementos simbólicos ligados a la “causa republicana”:

“En los dibujos de los más mayores avanza la comprensión de las consignas según Regina Lago, y a su vez, en nuestra opinión, la racionalización del proceso, la asimilación de las consignas ideológicas. Sus dibujos adquieren un carácter mucho más narrativo y enumerativo. Aparecen más ligados a la causa republicana que da por supuesto un progreso general de la vida para después de la guerra. Se trata de un sostén necesario, preciso, frente al feroz presente. Éste se traduce en dibujos minuciosos y complejos en los que aparecen elementos simbólicos, esquematización y abstracción que defienden el progreso como utilidad frente a tanto sufrimiento” (Hernández, 2006, pp. 89-90).

Son estos dibujos que nos conducen al interior mismo de las colonias los que nos otorgan una información valiosísima para nuestro propósito, ya que revelan el modo de organización de las mismas, el currículo escolar y las labores o actividades que se realizaban, generalmente, distintas según el sexo, lo cual nos habla a su vez de la realidad práctica que los niños vivían, más allá de las intenciones o del imaginario colectivo de la época.

Dentro de esta representación del día a día en las colonias, los niños dibujan diferentes actividades físicas y lúdicas, juegos tales como el frontón, el esquí o el “tocó”, que varían según la ubicación de las colonias en España o en otros países. El programa curricular y el devenir de la EF fue diferente en uno y otro caso, aunque existieron rasgos comunes que demuestran la influencia de los Congresos internacionales en el espíritu y la línea metodológica que reinaba en las colonias.

La muestra seleccionada está conformada por un total de 52 dibujos realizados durante la guerra en colonias que funcionaron en suelo español que se conservan en las colecciones de la

tanto de una incompreensión, como de una imposibilidad: para ellos sólo existían aviones, bombas o incendios (...). La distinción posible entre pasado y presente aparece en los niños de nueve a doce años” (Hernández, 2006, p. 89).

¹⁷² “(...) en estos desproporcionados acontecimientos hay escenas que hablan de alivio, matiza Regina Lago (...). Signos de equilibrio, que, si se ha conseguido, es gracias al cuidado y el esfuerzo de algunos maestros en las colonias. Este matiz nos remite en general al ambiente de las colonias como lugares de protección y de sostén para los niños, factor este muy importante para su integración posterior” (Alted y González, 2006, p. 73).

Biblioteca Nacional de España, la Mandeville Special Collections Library de la Universidad de California y la Avery Architectural and Fine Arts Library de la Universidad de Columbia. No son éstas, ni mucho menos, las únicas colecciones que existen de dibujos de los niños de la Guerra Civil española, pues hay otras tantas que también conservan, aunque en menor cantidad, conjuntos de dibujos, como los archivos del American Friends Committee¹⁷³, el fondo Albert MacLeod de Ontario¹⁷⁴, la Universidad de Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Yale¹⁷⁵, la Universidad de Valencia, el Archivo Laborista sueco, el Centro Español de Moscú, la Universidad de Vic... (Sierra Blas, 2009). No obstante, en las tres colecciones escogidas es donde hemos encontrado un mayor número de dibujos en los que se representan temáticas deportivas, lúdicas y de EF.

La colección del Servicio de Dibujos y Grabados de la Biblioteca Nacional de España¹⁷⁶ está compuesta por un total de 1.172 dibujos, los cuales fueron comprados a un librero catalán en el año 1986, siendo su origen, por tanto, como ahora veremos, el mismo que el de las Universidades de California y Columbia¹⁷⁷:

“Una parte importante de ellos llevan el sello de la Spanish Child Welfare Association of America, al igual que una numeración que parece haberse hecho para su exposición. En muchos figura también el precio escrito a lápiz y el título o la explicación que escribió quien lo realizó, traducido al inglés, se supone que para facilitar su comprensión a los visitantes de la muestra en los almacenes Lord & Taylor’s” (Alted y González, 2006, p. 38).

La mayoría de estos dibujos están fechados entre diciembre de 1937 y enero de 1938. A su vez, como en las otras dos colecciones, proceden de muy diversas colonias, encontrando ejemplos de Madrid, Aragón (Teruel y Huesca), Castilla-La Mancha (Cuenca, Ciudad Real y Albacete), Cataluña (Barcelona y Gerona), de toda la costa levantina (Castellón, Valencia, Alicante, Murcia y Almería) e incluso de algunas colonias francesas situadas cerca de la frontera, como las de Bayona, Cerbère o Perpignan.

¹⁷³ <https://www.afsc.org/blogs/news-and-commentary/war-through-childs-eyes>.

¹⁷⁴ <http://www.archives.gov.on.ca/en/explore/online/spain/drawings.aspx>.

¹⁷⁵ Dentro del archivo de Josephine Herbst, periodista y escritora muy reconocida en Estados Unidos, que tras su participación en la Guerra Civil española escribió varios relatos sobre su experiencia en la misma. Falta referencia.

¹⁷⁶ Alted y González, 2006. Véase también la página web de la Biblioteca Nacional de España: <http://bdh.bne.es/bnearch/Search.do?destacadas1=Dibujos+de+los+ni%C3%B1os+de+la+Guerra&home=true>.

¹⁷⁷ Es posible, dada la coincidencia de colonias y niños, plantear la hipótesis de que las tres colecciones de dibujos seleccionadas compusieran en su origen una única colección, siendo, una vez que los dibujos salieron de España con destino a los Estados Unidos, divididos por los cuáqueros.

Como igualmente ocurre con las otras dos colecciones, se trata de dibujos que, en su mayoría, fueron realizados en papel color crema, usando para su contorno el grafito y para su relleno los lápices de colores, aunque hay dibujos que excepcionalmente presentan otros materiales y soportes.

La colección de la Mandeville Special Collections Library de la Universidad de California¹⁷⁸, en San Diego, está compuesta por un total de 617 dibujos y, aunque actualmente forman parte de la *Southworth Collection*, su transición hasta llegar a dicho punto es, cuanto menos, sugestiva o casual:

“Ésta fue comprada por Gabriel Jackson en 1966 a Herbert Southworth, periodista americano vinculado al Gobierno de la República y secretario, después de la guerra, de Fernando de los Ríos, cuando éste era el representante de las instituciones republicanas en Estados Unidos. Los dibujos se adquirieron en 1991 a un librero argentino y se incorporaron a la colección. Se desconoce quiénes eran sus propietarios y cómo llegaron a manos del librero” (Alted y González, 2006, p. 36).

La última de las colecciones, la de la Avery Architectural and Fine Arts Library de la Universidad de Columbia¹⁷⁹, está integrada por 153 dibujos que fueron descubiertos en 1977 a través de las investigaciones del profesor George R. Collins, el cual señala que éstos fueron donados a esta biblioteca universitaria por el abogado Martín Vogel el 18 de mayo de 1938 (quien los adquirió en la exposición de los almacenes neoyorquinos Lord & Taylor’s). Dichos dibujos fueron expuestos entre el 10 de octubre y el 31 de diciembre de 1986 en el Instituto español de Nueva York, y a raíz de dicha exposición se reunieron en el catálogo *Children’s Drawings of the Spanish Civil War. A Collection of 153 Drawings by Children Living in Refugee Colonies during the War* (Sierra Blas, 2009).

Por otro lado, los dibujos seleccionados pertenecen, en su inmensa mayoría, al segundo de los temas del proyecto de los Brauner, “Lo que yo he visto de la guerra”, si bien se centran en representar, como acabamos de señalar, la vida en la colonia, aunque también hemos incorporado a la muestra algunos dibujos que reflejan el primer tema, “Cómo era la vida antes del conflicto”, a fin de poder establecer una comparativa entre ambos.

Recordemos que, actualmente, la EF compagina tanto la educación integral como aquella parte de desarrollo muscular comúnmente denominado *gimnasia*, pero entonces no era así,

¹⁷⁸<http://libraries.ucsd.edu/speccoll/tsdp/index.html>.

¹⁷⁹<https://exhibitions.cul.columbia.edu/exhibits/show/children>.

pues el desarrollo muscular y tónico era el objetivo principal curricular de la EF. En el día a día de las colonias había dos momentos principales de actividad física: la gimnasia impartida por las mañanas y las excursiones y/o juegos (actividades físicas lúdicas) desarrolladas por las tardes. Las mañanas se dedicaban así al currículo formal que se venía dando en los colegios (con excepción de las actividades de higiene y alimentación); mientras que las tardes respondían más a la concepción originaria de las “colonias de vacaciones” (higienismo, educación integral...).

Esto no quiere decir que los dibujos seleccionados, en función de lo que representan, se hicieran por la mañana o por la tarde; es decir, no podemos discernir si se hicieron en el momento de la *gimnasia* o en el de las actividades físico-lúdicas, y ni tan siquiera podemos saber si se hicieron al margen de ambas o como parte de ellas (integrando el dibujo en su realización).

Lo primero que nos llama la atención de los dibujos seleccionados es la gran calidad de la mayoría de ellos, tanto a nivel expresivo como pictórico. Ya sabemos, como vimos en líneas atrás, que los niños tienden a dibujar en modo realista para compartir su experiencia, pese a que ésta sea totalmente subjetiva. En relación a las edades de los niños que compendian nuestra muestra, podemos determinar que la mayoría de ellos tenía entre 10 y 14 años cuando hicieron sus dibujos por las características que éstos presentan. Podríamos concretar incluso que los estadios gráficos en los que se encuentran dichos niños son entre la etapa *realista* (normalmente desarrollada entre los 9 y 12 años) y la etapa *pseudonaturalista* (entre los 12 y 13 años aproximadamente)¹⁸⁰.

Antes de profundizar en dichas etapas, podríamos pensar que este arco de edades pudo no ser fortuito, que aquéllos quienes recopilaron los dibujos para subastarlos o exponerlos los seleccionaran por su grado de realismo -salvo excepciones puntuales-, por la capacidad simbólica que poseen y por el dominio motriz que ya poseen sus autores y autoras. Si el objetivo era “publicitar” la causa republicana, lo sería más apropiado era utilizar producciones definidas donde los significados estuvieran claros y bien definidos. En definitiva, pudiera no ser casualidad que la mayoría de nuestros dibujos fueran hechos por niños mayores de nueve años, es decir, por niños que tienden ya a dibujar de forma realista.

¹⁸⁰ Dichas etapas fueron establecidas por Viktor Lowenfeld, quien fuera profesor de Educación Artística en la Universidad de Pensilvania. En 1947 publicó su obra *Creative and Mental Growth*, en donde se explicaban las características artísticas de los niños según estadios evolutivos: etapa del *garabateo* (2-4 años), etapa *preesquemática* (4-7 años), *esquemática* (7-9 años), *realista* (9-12 años), *pseudonaturalista* (12-15 años) y de la *decisión* (15 años en adelante). Obviamente, las edades marcadas son orientativas y también están determinadas por las posibilidades materiales y contextuales que el ambiente en el que los niños viven presenta.

Si nos fijamos en los dibujos que podemos situar en la fase realista, vemos cómo se trata de niños que están ya, dejando atrás el esquematismo y las figuras geométricas, y que muestran una necesidad de expresar con mayor detalle sus pensamientos -paralelo a su mayor desarrollo psicoevolutivo-, para lo cual enriquecen y naturalizan el contenido de sus dibujos.

¿Cómo? En primer lugar, a través de una mayor fidelidad de la escena, labrando la tercera dimensión y teniendo en cuenta las superposiciones, por lo que la *línea tierra* o *línea base* va desapareciendo, y la *línea cielo* comienza a transformarse en horizonte. Por ende, al adquirir una mayor conciencia visual, desaparecen los objetos estrictamente alineados en una base artificial, dando lugar, como hemos señalado, a los planos. En contra, este exceso por decorar y “atrapar” el momento de la escena hace que, en ocasiones, parezca demasiado estática, perdiendo sensación de acción o movimiento. En segundo lugar, aumenta el realismo gracias a su mayor conocimiento del color y de sus matices. Asimismo, el diseño de las figuras pretende ser fidedigno, existiendo relación entre el material/objeto y su función, y diferenciando entre sexos.

Un buen ejemplo de todo ello es la imagen n.º 47 de nuestra selección de dibujos. En ella, Plácido Medrano, de 11 años, ha dibujado y coloreado la piscina de la colonia. Como se observa, el excesivo esquematismo y la geometría va dando paso a la precisión y detalle de las formas; existen tres planos claramente definidos y con tamaño proporcionado (muro inferior, piscina y árboles); y aunque la línea de tierra ha desaparecido, siguen apareciendo otras que muestran que todavía el niño no es capaz de mostrar el horizonte ni de representar ciertas posiciones, como son la línea de agua de las piraguas, la línea de árboles y la línea final. Como apuntábamos, en estos dibujos parece que la escena esté totalmente detenida, pese a que se evidencia una actividad física. Un rasgo característico es que aparecen varios tipos de colores, es decir, varios azules, varios verdes y varios marrones. Asimismo, los objetos están nítidamente definidos: vemos dos piraguas con sus remos, dos escaleras, cinco árboles con sus ramas y hojas, etc.

Dibujo 1. *Dibujo realista*



Imagen n.º 47

Otro ejemplo, aunque un poco más avanzado en disposición y profundidad, lo encontramos en el dibujo de Pedro del Rincón, de 13 años. En él se observan rasgos diferenciadores entre niñas y niños, los colores están matizados, han desaparecido las líneas guía horizontales -pese a que cada niño tiene su sombra a modo línea de tierra- y aparece más movimiento. No obstante, siguen estando presentes elementos desproporcionados o desfigurados, como algunas piernas y posiciones de los niños, que no parecen, precisamente, naturales.

Dibujo 2. *Dibujo realista avanzado*

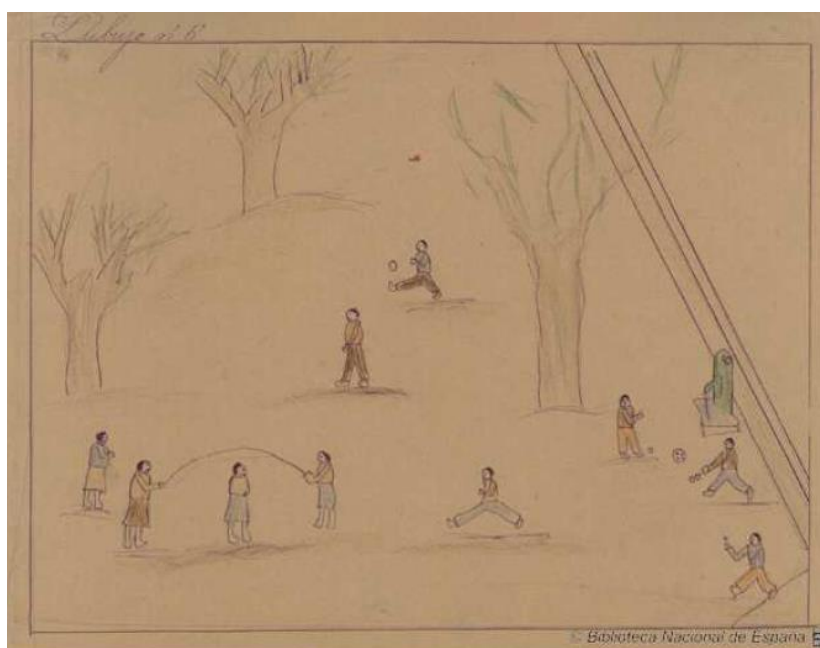


Imagen n.º 4

Un paso intermedio entre el realismo y el pseudonaturalismo sería, entre otros dibujos, el de Francisco García, de 14 años. Aunque el niño ya ha adquirido algunos matices más avanzados en forma y detalle, aunque la profundidad y las proporciones son más realistas, y aunque ya se evidencia bastante acción, todavía muestra elementos de la etapa anterior: por ejemplo, el sol aparece con “rayos”, las montañas son excesivamente rectas, los pájaros están dibujados de forma esquemática, los árboles son simples y sus frutos demasiado evidentes, el edificio de la colonia no tiene perspectiva, etc.

Dibujo 3. *Dibujo de transición entre el realismo y el pseudonaturalismo*

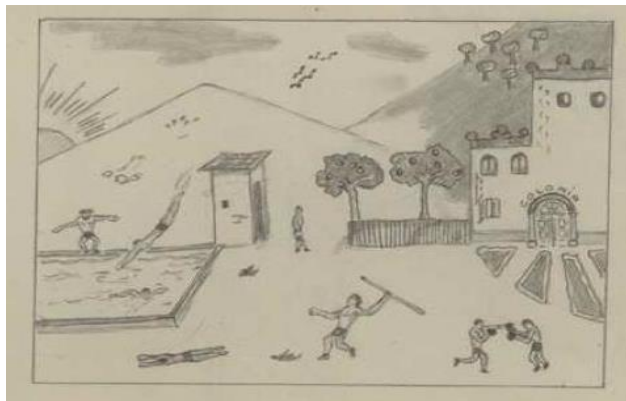


Imagen n.º 21

Si nos concentramos ahora en los dibujos de la muestra que podemos situar en la fase del pseudonaturalismo, vemos cómo la perspectiva, los detalles y la proporcionalidad van en aumento; de modo que encontramos profundidades más adecuadas, una mayor conciencia del medio, tamaños correctos en figuras cercanas, equilibrio entre los elementos, características mucho más definidas (incluso exageradas), partes complejas, efectos de luz, experiencias subjetivas y tonalidades progresivas. No obstante, sigue habiendo elementos de mejora que se hacen evidentes, sobre todo, en la perspectiva (por ejemplo, los niños siguen dibujando los personajes de perfil o totalmente de frente).

El mejor ejemplo que encontramos en nuestra selección, aunque pudiera parecer de trazado sencillo, es el de Emilio Ilea, de 13 años, el cual dibuja cómo estudia y hace gimnasia en la colonia escolar. Como comentábamos, las posturas, la proporcionalidad, la perspectiva y los detalles van más allá. Aunque no son escenas al aire libre y no se puede percibir una profundidad mayor, sí observamos diferentes planos, por ejemplo, entre las extremidades de

ambas figuras. Su forma es más estilizada y natural, no hay duda en cuanto a la divergencia sexual, y el niño ha atendido a las posibilidades fisiológicas del cuerpo, haciendo cada parte de éste con detalle y líneas suaves; los tamaños son proporcionados y simétricos. En la figura inferior aparece un rasgo clave: el efecto de luz hace que se creen sombras tras las manos. Sin embargo, y como acabamos de señalar, todavía dibuja las figuras humanas de perfil.

Dibujo 4. *Dibujo pseudonaturalista*

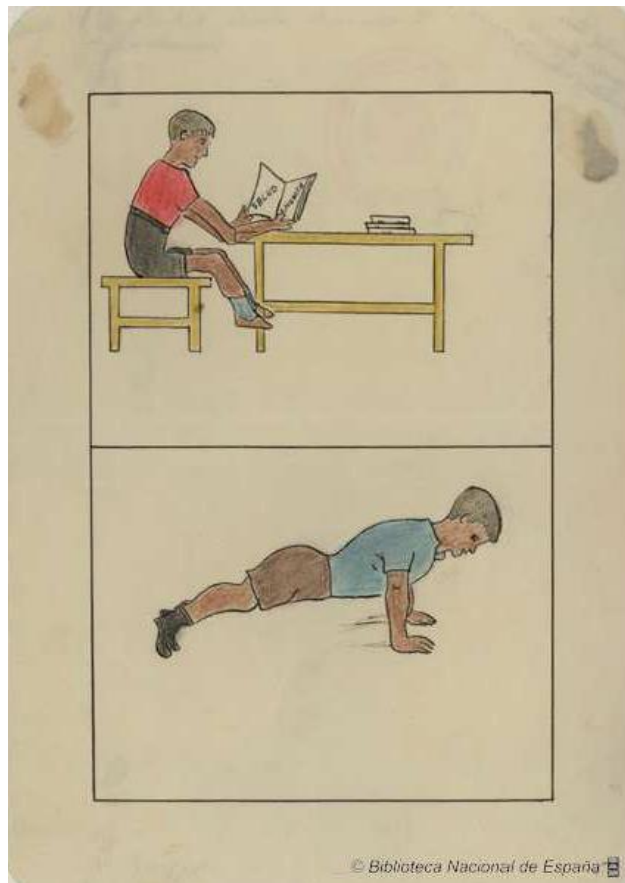


Imagen n.º 25

Otro dibujo bastante representativo de esta etapa, aunque sin colorido, es el de Juan José Martínez, de 15 años, el cual representa “la hora de gimnasia”. Lo más reseñable de éste son el efecto de profundidad, la proporcionalidad, la postura y la perspectiva. Además, encontramos multitud de detalles, pese a que pudiera parecer demasiado “plano”, como son las ramas de los árboles, los cinturones, los zapatos, lo que parece ser un río, e incluso, tras éste, árboles que pudieran ser fácilmente chopos (y puesto que es un dibujo de Onteniente, no sería extraño que así fuera).

Dibujo 5. Dibujo pseudonaturalistaII



Imagen n.º 27

Son pocos los dibujos que en la muestra objeto de estudio podemos situar en la etapa de la *decisión*, en la que se perfeccionan todos los postulados anteriores, generándose así un impresionismo sensorial bastante acentuado, una conciencia del ambiente o atmósfera que rodea el dibujo. Aunque son una interpretación subjetiva, se hace evidente el control de las emociones y expresiones al dibujar, tal vez por el propósito determinado, gracias al dominio del material o de la técnica. No obstante, alguna rara vez también aparecen quienes, alcanzando esta etapa, persisten en las emociones y en el *yo*, lo que se denomina como *decisión expresionista*.

Valga como ejemplo el dibujo realizado por Pilar Marcos, una niña de 14 años que vivió en la colonia escolar Balneario de Bellús. Aunque son fragmentos de escenas de la colonia, la niña cumple casi punto por punto lo que acabamos de señalar: los detalles y trazados finos reinan en la composición; se percibe, sin duda, qué momento representa cada escena; es capaz de dotar de una profundidad exquisita cada elemento, con luces y sombras; logrando incluso un efecto tridimensional al dejar de lado los perfiles en los personajes y representar niños en perspectivas diagonales.

Dibujo 6. *Dibujo de la etapa de decisión*

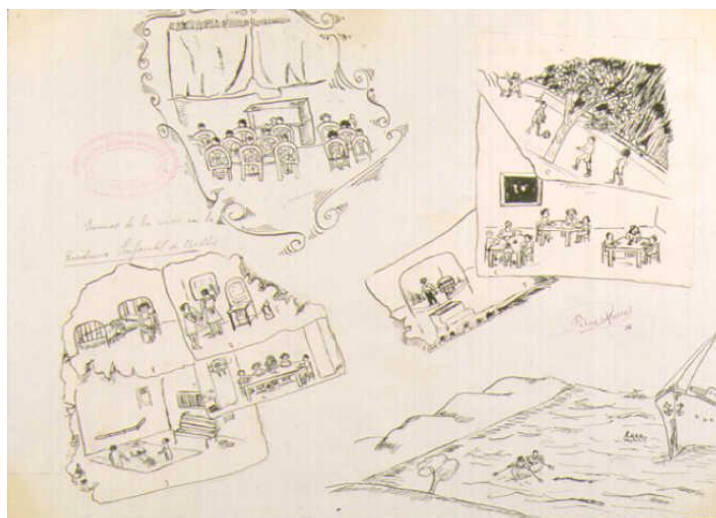


Imagen n.º 32

Otra muestra de esta etapa, a pesar de que su autor, Isidoro Ezquerro, tenía 12 años, es el dibujo titulado “La vida en la colonia”. El niño nos transmite esa sensación de ambiente o atmósfera que debiera darse en la colonia escolar, la profundidad y las perspectivas rompen todavía más con la artificialidad del dibujo, humanizando la escena. A ello se une la ineludible capacidad que tiene Isidoro para dibujar no sólo planos y superposiciones de forma magistral, sino gestos y direcciones de los personajes totalmente naturales. Otros elementos, como la valla o las escaleras, también dan buena cuenta de ello. Su dibujo es casi una fotografía.

Dibujo 7. *Dibujo de la etapa de decisión II*

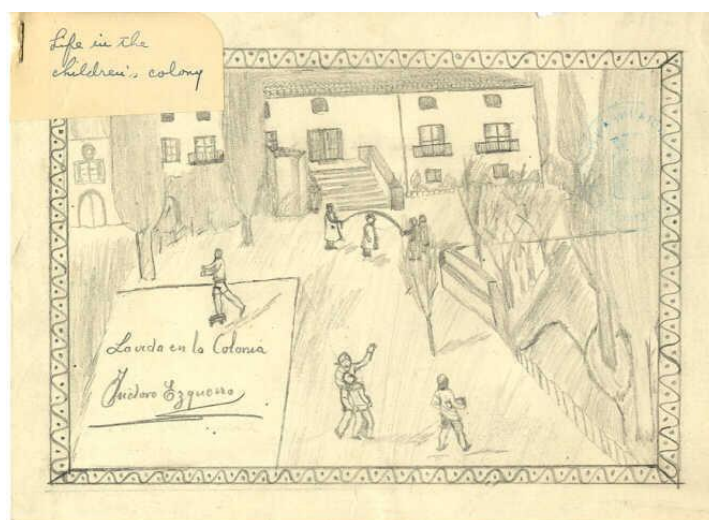


Imagen n.º 37

Obviamente, también aparecen dibujos de otras edades y etapas inferiores, pero no representan en su mayoría la EF salvo algunas excepciones, como este dibujo esquemático realizado por Paquita Serra, de 9 años, quien nos muestra una escena de “sus amigas cuando van a la playa” (según escribe la propia niña en el reverso). Las innumerables diferencias con respecto a los anteriores dibujos comentados son más que evidentes: colores planos sin tonalidades, líneas horizontales de tierra y cielo, distribución simple y secuenciada de los elementos, desproporcionalidad corporal (mismo gesto, mismo rostro, mismos cabellos, cuellos extremadamente finos, torsos rectos, pies pequeños y de perfil, distancia entre las piernas...), posturas rígidas y artificiales, no da sensación de acción o movimiento -pese a que se supone que la niña de la derecha está saltando a la comba-, etc.

Dibujo 8. *Dibujo de la etapa esquemática*



Imagen n.º 2

Una vez que hemos visto las características generales de los estadios en los que se encuentran nuestros dibujos, pasamos a analizar con detalle aquellos elementos presentes que contrastan o corroboran algunas de las cuestiones planteadas en este trabajo.

Que la actividad físico-lúdica estaba presente en las colonias escolares durante la Guerra Civil española no cabe duda, pues en la mayoría de los dibujos aparecen juegos y motivos de ejercicio divertido, ya sea saltando a la comba, cantando en círculo mientras se baila o jugando con el balón. Ahora bien, en prácticamente todos ellos el juego aparece diferenciado por sexo, atribuyendo a las niñas juegos más tradicionales y, en principio, con menor exigencia física (como el tocó o la comba), mientras que los niños practican fútbol, boxeo,

atletismo, tiro con arco, lanzamiento de jabalina¹⁸¹... Además de “decir” sin palabras mucho acerca de la cultura del momento, estos dibujos están acordes con los principios que establecía la *Cartilla Gimnástica Infantil* apenas una década antes (1924), pues recordemos que ésta indicaba la disminución de la intensidad en determinados ejercicios y proponía actividades específicamente orientadas a las mujeres.

Dibujo 9. Niños y niñas jugando en una colonia escolar

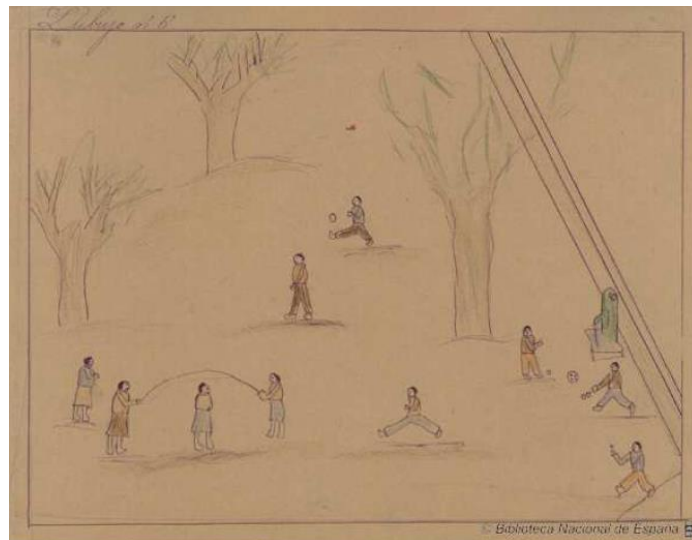


Imagen n.º 4

Dibujo 10. Niños y niñas jugando en una colonia escolar II

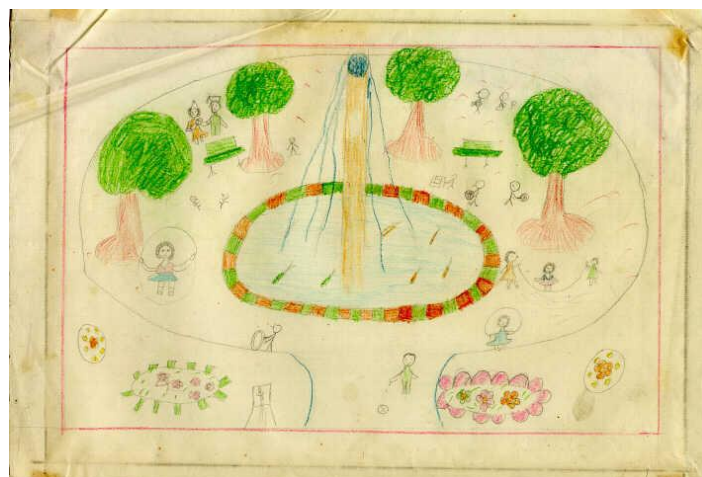


Imagen n.º 29

¹⁸¹ De hecho, en muchos de los dibujos aparecen espacios específicamente diseñados para ello y anexos a la colonia escolar, lo cual nos hace reflexionar acerca de la importancia y arraigo del deporte en la sociedad de la época.

Dibujo 11. Niños jugando en una colonia escolar



Imagen n.º 21

Dibujo 12. Niños jugando en una colonia escolar II



Imagen n.º 17

Además, existe otro indicador gráfico que nos señala la inexistencia, a priori, de la coeducación en las actividades físicas desarrolladas en las colonias escolares, y es que en los dibujos en los que aparece el excursionismo, se aprecia claramente que las chicas y los chicos andaban separados.

Dibujo 13. *Excursión de niñas*

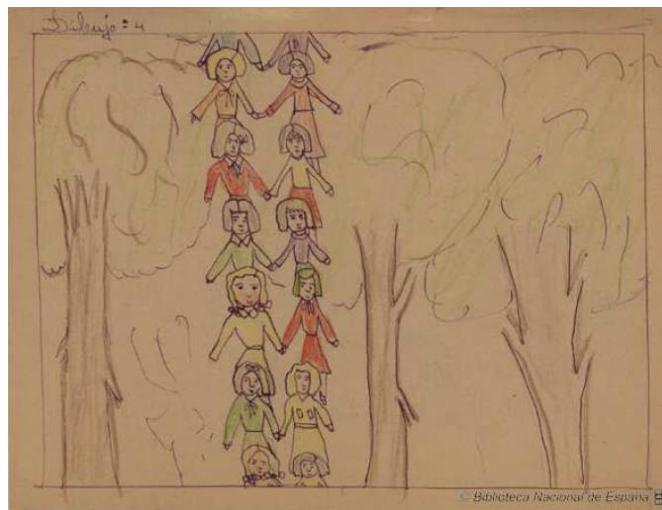


Imagen n.º 6

Dibujo 14. *Excursión de niños*



Imagen n.º 7

De hecho, en el reverso de este último dibujo podemos encontrar la siguiente anotación de su autor: “Este dibujo representa los niños de la Colonia viniendo / del campo de fútbol de paseo”. Si tenemos en cuenta que los que juegan al fútbol en todos los dibujos son chicos, podemos pensar que este grupo está compuesto exclusivamente por niños.

Además, gracias a los dibujos de las excursiones, podemos observar que, al parecer, siempre caminaban en pareja y acompañados de una figura de mayor tamaño que se supone es el maestro o la maestra:

Dibujo 15. *Excursión*



Imagen n.º 8

En cuanto a la presencia de docentes, éstos aparecen con cierta frecuencia en los dibujos (imágenes número 7, 8, 19, 22 y 27), y muchos niños hablan de ellos en las anotaciones que realizan aprovechando los márgenes, lo reversos o algunos otros espacios en blanco. Así, por ejemplo, en la imagen 19, se describe la escena del siguiente modo: “[este dibujo] representa un día de paseo con el señor maestro y la señora / maestra”.

Dibujo 16. *Paseo con el maestro y la maestra*

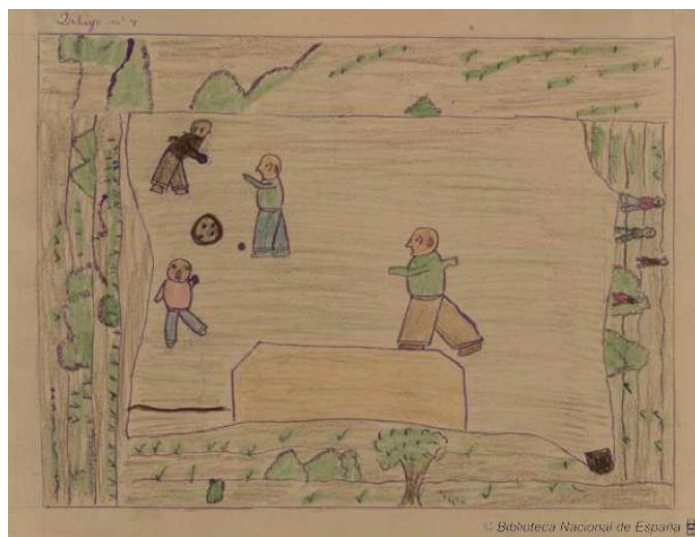


Imagen n.º 19

Por otro lado, existe una práctica lúdico-física que nos llama poderosamente la atención: el piragüismo. ¿Por qué? En primer lugar, porque no se da en donde podríamos imaginar (el mar o un río), sino que aparece siempre dibujada practicándose en las piscinas de la colonia escolar. Esto puede deberse a multitud de variables, aunque tal vez las más posibles sean que,

o bien no tenían grandes masas de agua cerca, o bien era una iniciación a dicha actividad (la cual, como profesor de EF, secundo más). Sea como fuere, tampoco logramos alcanzar en ninguno de los dibujos que presentan dicha temática si eran niños y/o niñas quienes lo practicaban, pues el grado de detalle no es suficiente como para apreciar un dimorfismo sexual claro o unas vestimentas que puedan proporcionarnos esta información.

Dibujo 17. Piragüismo en la colonia escolar

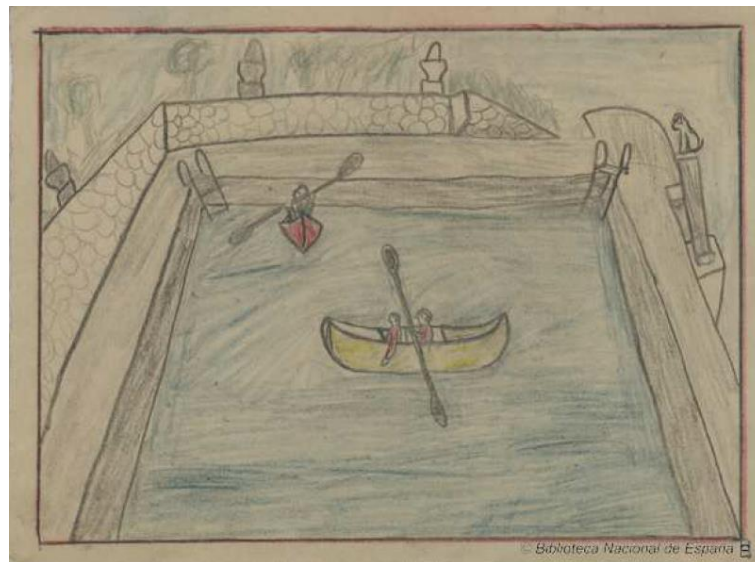


Imagen n.º 10

Además, aunque pueda parecer una banalidad, en este dibujo también hay un elemento revelador: un gato en el margen derecho. Bien pudiéramos pensar que esta colonia escolar estaba situada cerca del monte, ya que desconocemos su nombre y localización. También aparecen más animales en otros dibujos como, por ejemplo, un perro en la imagen número 17 de la muestra, y lo que parece un municipio a lo lejos, otorgando un ambiente y sentido de juego al aire libre muy evidente; o un conejo y su madriguera en la número 40, en medio de la naturaleza y junto a los niños que están divirtiéndose; o también un cerdo, otro gato y unos patos en la número 51, rodeados de motivos florales en el exterior de la colonia en un día soleado.

Pero las piscinas parece que no sólo se usaban para natación o piragüismo, sino también como divertimento y tiempo de juego, pues en algunos de los dibujos aparecen multitud de niños sin orden aparente alguno: unos se lanzan al agua, otros están dentro con los brazos levantados...

Dibujo 18. *Piscina en la colonia escolar*



Imagen n.º 11

Dibujo 19. *Piscina en la colonia escolar II*



Imagen n.º 12

En este último dibujo de las piscinas, además de apreciar bancos (como en muchos otros, tal vez, para vigilar, contemplar o descansar), también podemos observar un individuo mayor que el resto, pudiendo ser fácilmente el maestro o la maestra, quien está expectante ante lo que sucede en el agua.

En el caso de la natación, aunque en algunos dibujos se ve claramente que son chicos los protagonistas de la imagen (sobre todo cuando ésta se realiza fuera de una piscina y, por ende, del espacio propio de la colonia escolar), también existen otros que dejan intuir, y a veces incluso afirmar, que ésta era una práctica compartida. Por ejemplo, Pilar Arjonilla se dibuja a sí misma al lado de la piscina vestida con traje de baño.

Dibujo 20. *Piscina en la colonia escolar III*

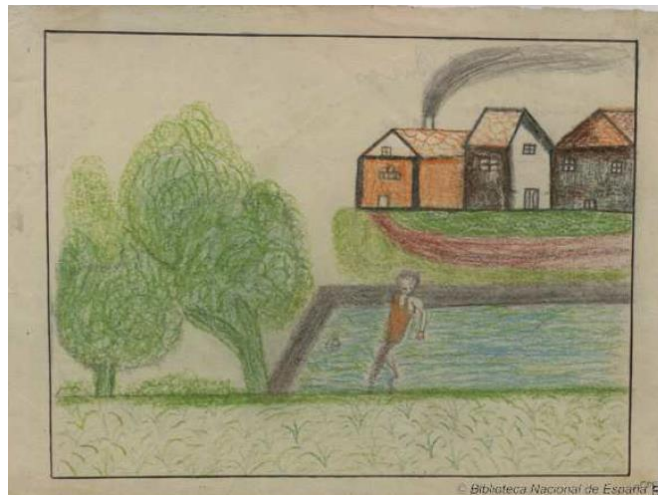


Imagen n.º 14

Obviamente, en aquellas colonias ubicadas en lugares cercanos a playas, pantanos o ríos, los niños también hacían uso de ellos con cierta regularidad:

Dibujo 21. *Baño en la colonia escolar*

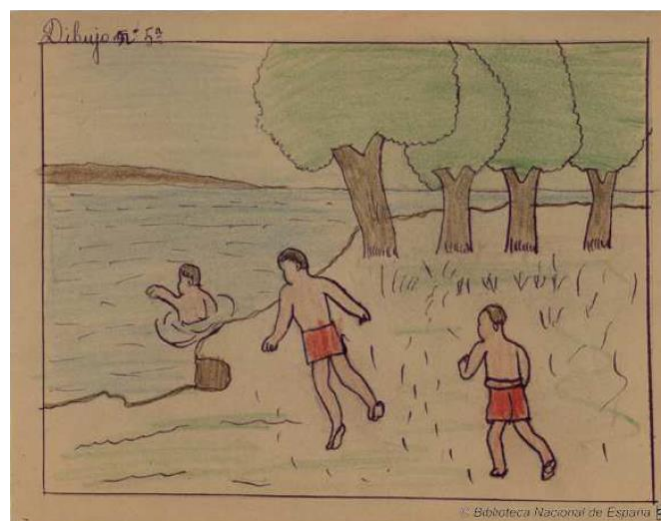


Imagen n.º 9

En nuestra selección también encontramos otros elementos y datos tremendamente significativos, como son el título o tema, el autor y su edad, la fecha en que fue realizado el dibujo, su procedencia...

Dibujo 22. Niño yendo a la escuela



Imagen n.º 26

Por ejemplo, en el caso de la imagen número 26 se indica que lo ha dibujado un niño que se llama Fernando, de 13 años, y que la escena que éste representa es el camino que hace “cuando voy a la escuela y veo jugar a unos niños”. Y en la imagen número 24, además de otros muchos datos, que la colonia en la que su autor se encuentra refugiado llevaba por nombre “Madrid invencible”. Incluso en otros tantos se ve el precio de venta del dibujo, que normalmente es de 25 ¢ -salvo el número 24, que costaba 50 ¢-, lo que evidencia cómo se trata de dibujos que en su día fueron expuestos con los fines que anteriormente hemos señalado: conseguir recursos para sostener las colonias y asistir a los niños, al tiempo que denunciar las atrocidades del enemigo, causantes de la separación de estos menores de su núcleo familiar y de la salida forzosa de sus hogares, para recabar apoyos internacionales.

Dibujo 23. Boxeo en la colonia escolar



Imagen n.º 24

En otros dibujos también aparecen elementos de interés que completan el significado de su esencia. Por ejemplo, sellos, banderas republicanas, fuentes y agua, sol, montañas, marcos que los decoran... Todo para introducir a quien lo contempla en un imaginario de libertad, felicidad y contacto con la naturaleza:

Dibujo 24. Niños y niñas jugando en una colonia escolar III



Imagen n.º 35

Pero, por encima de todas las cuestiones y temáticas, el elemento sobre el que más hemos centrado nuestra atención en este análisis, como sabemos sobradamente a estas alturas, es en el de la práctica de EF. Encontramos varios dibujos de procedencias distintas en los que en el verso o en el recto se hace mención explícita a la hora de “gimnasia”, y todos ellos nos muestran una práctica premilitar más propia de la *Cartilla Gimnástica Infantil* primorriverista tantas veces citada que de los postulados republicanos de la cultura física, dirigida a la educación integral y natural del niño (véanse de nuevo las imágenes número 25 y 27).

Parece, pues, que, en efecto, la EF republicana promovida por el Plan de Estudios de 1931, por la Escuela Nacional de San Carlos (1933) y por la Junta Nacional de EF (1934) no terminó de fraguarse al estallar la Guerra Civil española. Consecuentemente, podemos entender que los maestros de EF destinados a tales colonias pertenecían, en su inmensa mayoría, a los planes de formación anteriores, en donde dicha asignatura era mucho más instructiva y física que la propuesta por los demócratas republicanos. De hecho, en estos dibujos se “respira” cómo la *Cartilla Gimnástica Infantil* todavía estaba muy presente...

Evidentemente, en la colonia escolar no todo eran actividades físicas, y así se demuestra en multitud de dibujos; sin embargo, de los que hemos seleccionado para la presente investigación, hay uno que llama la atención poderosamente. En el mismo, el autor nos

muestra el día de la colonia; es más, en el recto se percibe que son “escenas de vida”. ¿Qué nos quiere decir esto? Que además del teatro, las clases, hacer la cama, limpiarse los dientes y acicalarse, y comer, había muchos momentos destinados a la actividad físico-lúdica, lo cual es muy relevante, pues anteriormente señalábamos la importancia que tiene la práctica de ejercicio sobre la psique y la salud mental del niño, reduciendo los niveles de estrés y ansiedad; es decir, cómo la actividad física incide positivamente en los traumas, y sobre todo si es practicada al aire libre, como este dibujo refleja y como sabemos que era habitual en las colonias.

Dibujo 25. *Escenas de la vida en la colonia escolar*

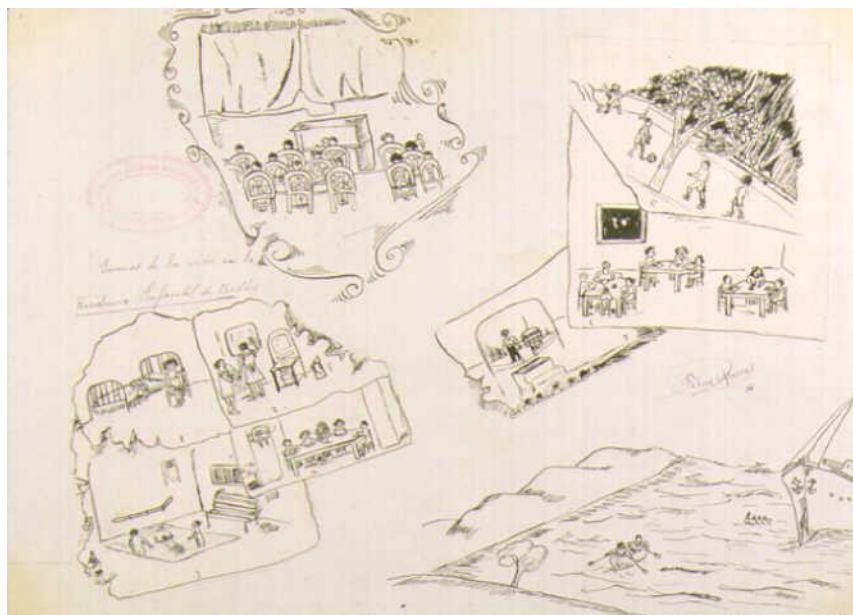


Imagen n.º 32

Finalmente, para culminar este análisis, hemos creído oportuno realizar también una clasificación temática de la muestra, gracias a la cual podemos saber el número de veces que aparece un tema en la muestra seleccionada, extrayendo interesante información tanto cuantitativa como cualitativa.

Tabla 9.

Frecuencia y porcentaje de los temas aparecidos en la selección de dibujos

Tema de EF	Número de la imagen	Nº frecuencia	% del total (52)
Actividad físico-lúdica...	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,	43	82,69

	39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52		
Gimnasia.....	25, 26, 27	3	5,76
Actividad física asociada a niñas.....	1, 2, 4, 5, 18, 29, 37, 48, 49, 50, 51	11	21,15
Comba.....	1, 2, 4, 5, 18, 22, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 48, 49, 50, 52	17	32,69
Actividad física asociada a niños.....	4, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 39, 50, 51	20	38,46
Fútbol.....	4, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 49, 50, 52	18	34,61
Excursión.....	6, 7, 8, 9, 33, 41	6	11,53
Baño.....	2, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 23, 42, 43, 44, 45, 46, 47	15	28,84
Bailes en círculo.....	3, 33	2	3,84
Espacios exteriores.....	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	48	92,30
Espacios interiores.....	3, 25, 32	3	5,76

Fuente: elaboración propia a partir de la selección de dibujos en los que aparece representada la EF o alguna actividad física.

En primer lugar, si comparamos el número de dibujos en los que se representa una actividad físico-lúdica con los que muestran la gimnasia, vemos una gran diferencia: la primera aparece en 43 ocasiones y la segunda tan sólo en 3 dibujos. ¿Quiere decir esto que la EF desarrollada en las colonias era una educación integral -entendiendo los componentes del juego, la expresión corporal, etc.-? Por supuesto que no. Como acabamos de mencionar, en los horarios de las colonias había dos momentos destinados a la actividad física, uno por la mañana (más encaminado a la gimnasia -con sus salvedades, evidentemente-) y otro por la tarde (en el que primaban el juego y las excursiones). Lo realmente reseñable de toda esta

situación -y tremendamente significativo, he de decir-, es que, a pesar de haber tan sólo 3 dibujos sobre la hora de gimnasia, éstos hacen mención explícita de ello, de que es “la hora de gimnasia” -valga la redundancia-, y se representan prácticas más propias de la concepción *pre militarista* de Primo de Rivera que de la educación integral republicana del Plan Profesional de 1931, como las flexiones (imagen n.º 25)¹⁸² y los estiramientos en cruz (imágenes n.º 26 y 27)¹⁸³. Por tanto, se podrían cumplir nuestras hipótesis acerca de la imposibilidad temporal de crear una generación sólida de maestros de EF republicanos que poseyeran, como virtud, una metodología innovadora (pendiente de la individualidad y del desarrollo holístico del niño) y, por tanto, que también fuera imposible aplicar o llevar a la práctica dichos cambios. Es decir, como el Plan Profesional “murió” demasiado pronto -tan sólo duró cinco años y contó por ello con una sola generación de docentes graduados-, no es tan extraño que no se aprecien sus cualidades en los dibujos o, dicho de otra forma, que no se aplicaran sus prácticas en las colonias escolares en la hora de gimnasia durante el período bélico.

¿Cuál es la clave para afirmar una cuestión u otra? Pues precisamente la hora. Puesto que desconocemos en qué momento del día se hicieron algunos de los dibujos -otros sí, gracias a la información añadida-, no podemos distinguir si un juego cooperativo, un movimiento corporal-estético (como pudiera ser un baile) o simplemente un deporte fueron o no parte del horario de gimnasia o de las actividades físicas de la tarde, pues los planteamientos pedagógicos para la EF del Plan Profesional y de las colonias escolares concordaban: juego, interdisciplinariedad, educación integral y salud.

No obstante, debemos volver a recalcar la importancia de esos 3 dibujos que simbolizan “la hora de gimnasia”, pues dan pie a pensar, muy razonablemente, que la práctica físico-educativa llevada a cabo en las colonias durante dicha hora seguía dándose de forma tradicional, debido a que, como acabamos de recordar, no había dado tiempo real a formar a los maestros especialistas en EF para que desarrollasen una metodología moderna e integral.

¿Quiere decir esto que no había elementos innovadores? Rotundamente no, pues gracias a la praxis que se venía desarrollando desde hacía décadas en las colonias escolares sí que es

¹⁸² En esta ocasión aparece un niño en la parte superior del dibujo que reza estar “estudiando”, y el mismo en la inferior “haciendo gimnasia”. Refleja fielmente la consigna republicana de cuidar mente y cuerpo para “la causa”, es decir, para ser un ciudadano ejemplar y ayudar a la República ante los desafíos golpistas presentes y futuros.

¹⁸³ Como en las fotografías de las colonias de entonces. Podemos ver una muestra en el Anexo XVI.

perceptible el despliegue de una formación integral, lúdica, etc., aunque fuera del horario propio de la asignatura de EF.

Además de esta información, en los dibujos también encontramos otros datos (no tan evidentes) sobre cómo se desarrolló la práctica educativa de la EF en las colonias escolares. Por ejemplo, si observamos los distintos tipos de actividades físico-lúdicas, vemos cómo los niños y las niñas estaban divididos en muchas ocasiones; y en otras tantas pudiera ser que, aunque no fuera obligatorio a nivel curricular -*currículo diferenciado*-, así lo estableciese, indirectamente, el contexto cultural -o tal vez por la endogamia del niño propia del desarrollo psico-social en ciertos rangos de edad-. Así, pues, encontramos un total de 11 dibujos en los que las niñas son las únicas que, por ejemplo, saltan a la comba (sólo en la imagen n.º 5 lo hacen unos niños). En números totales es, nada más y nada menos, que un 21,15%. Hasta en 20 ocasiones aparecen actividades concretas en las que sólo participan niños (sobre todo fútbol¹⁸⁴ y, en menor medida, atletismo y boxeo), siendo un 38,46% del total de dibujos analizados -lo que, por otro lado, demuestra el grado de importancia que el deporte colectivo tenía en la época-. Por tanto, aunque en los dibujos no se puede discernir con claridad el grado de aplicación real de la *coeducación* en las colonias (cosa que sí permite la revisión teórica y debido, de nuevo, a que desconocemos por lo general la hora o el momento en que se realizaron), podemos afirmar que no se dio en la mayoría de actividades físico-lúdicas, se desarrollaran éstas o no dentro del horario de gimnasia.

Por otro lado, encontramos muchas prácticas y rituales educativos propios de las colonias escolares. Así, el *excursionismo* aparece hasta en 6 ocasiones (11,53%) y, curiosamente, en la mitad de los dibujos (n.º 6, 7 y 8; los que más simbolismo y detalle tienen) lo que se representa es una escena en la que los niños caminan organizados en filas y por parejas. De hecho, enlazando esta cuestión con la coeducación de nuevo, en la imagen n.º 6 se aprecia nítidamente cómo son todo niñas (en el reverso se lee: “Las niñas y las maestras que van de paseo”). Reluce así la importancia que las excursiones tenían en el programa de las colonias, así como en la EF republicana -influenciada por la ILE-.

Otra de las actividades que más se repite es el *baño*, ya sea en la piscina de la colonia, ya sea en un río, en un pantano o en una playa... 15 es el número de dibujos que muestran esta temática; es decir, un 28,84% del total, lo que viene a reflejar la importancia que la higiene y

¹⁸⁴ En algunas ocasiones no aparece el fútbol como tal, pero sí una traslación de las características de dicho deporte a las particularidades del espacio.

la práctica física acuática tenían -pues no sólo se bañaban para “limpiarse”, sino también para practicar deporte y jugar-.

En definitiva, con los dibujos que representan el excursionismo y el baño, se reafirma la idea que estudiamos líneas atrás cuando señalábamos que la actividad de las colonias dependía en gran medida de su ubicación geográfica, así como de las particulares posibilidades que ésta le otorgaba -como es lógico y normal-.

Otro elemento significativo, aunque tan sólo aparece en dos ocasiones (imágenes n.º 3 y 33), es el *baile* en círculo (“jugar al corro”, ver anexo XVI). Este hecho es comúnmente estudiado como símbolo de libertad, sobre todo de aquellos países que defienden valores como la democracia, la solidaridad o la igualdad. De hecho, se llegaron a fotografiar estas escenas y, aunque en varias ocasiones estaban preparadas para publicitarse, eran parte también del juego y de la actividad físico-lúdica de los niños.

Finalmente, en este análisis de la EF en las colonias durante la Guerra Civil cabría subrayar que la inmensa mayoría de los dibujos (48, un 92,30% del total) muestran escenas de espacios exteriores. Ello no quiere decir que la EF y las actividades físico-lúdicas se realizasen exclusivamente fuera de los edificios, pero tampoco es insólito si recordamos que el contacto con la naturaleza era fundamental en las colonias y, además, en la historia de la EF su presencia era símbolo de libertad y humanismo.

3.5. A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo hemos podido aproximarnos al uso del dibujo infantil como fuente histórica, se ha podido explorar además su potencial terapéutico en momentos traumáticos y, finalmente, el modo en el que la EF está representada en la selección de dibujos escogida.

En un primer momento justificábamos la relevancia del dibujo infantil como fuente de información veraz y, por tanto, como narrativa visual de su imaginario. Al considerarla como uno de los primeros lenguajes primigenios del niño, veíamos cómo es un formato más de comunicación (intra e interpersonal), a modo de dicción pictórica, el niño plasma sus sentimientos y pensamientos, en buena medida porque con palabras difícilmente le sería posible expresarlos. En estos términos nos adentrábamos en el trabajo realizado por el matrimonio Brauner en las colonias escolares durante la Guerra Civil española. Ambos pudieron presenciar la veracidad y el carácter autobiográfico de los dibujos de los niños, pero

su trabajo se vio truncado con la caída de Cataluña. No obstante, su colección constituye hoy un testimonio histórico sin parangón y uno de los mejores ejemplos de los postulados y planteamientos del arte como terapia.

Tras ello, hemos examinado el uso del dibujo como terapia en aquellos niños que fueron evacuados a las colonias escolares durante la contienda. Así, pues, ha podido constatarse que esta corriente psicológica -denominada *Art Therapy*- fue esencial en la asistencia emocional de los más pequeños, a fin de facilitar su expresión y con ella la resolución de sus conflictos internos, de sus traumas. ¿Cómo? Haciendo lo no-verbal accesible y visible, posibilitando una vía de comunicación en la que se pueden proyectar ideas y sentimientos que son difíciles de verbalizar. Complementariamente también hemos advertido otra serie de beneficios que el arteterapia posee, como es el desarrollo de habilidades de afrontamiento, la identificación de preocupaciones, la reducción de los niveles de ansiedad y estrés, etc., algo que tiene en común con la práctica del ejercicio físico.

Y para finalizar el capítulo, nos hemos adentrado en un análisis de los dibujos seleccionados, que tienen en común que representan un momento de actividad física concreto en las colonias, pudiendo ser la hora de *gimnasia* o el tiempo de la tarde destinado a la actividad físico-lúdica. En ellos se ha podido observar lo que ya sospechábamos, y es que la actividad física en las colonias escolares tenía dos momentos, uno por las mañanas, que bebía de la fuente gimnástica primorriverista (debido a que la corriente republicana de la cultura física no terminó de fraguar por carecer de tiempo disponible), y otra por las tardes, que se nutría del juego y de actividades al aire libre (línea pedagógica muy extendida y desarrollada por la influencia de la ILE). Igualmente, hemos podido apreciar otros datos relevantes, como son la segregación sexual del deporte en la sociedad de entonces, la venta de los dibujos como medio de recolección de capital económico para la causa, la contextualización geográfica de las colonias escolares, etc., permitiéndonos crear una sencilla (y seguramente algo incompleta, aunque suficientemente representativa) radiografía de estos establecimientos en tiempos de guerra.

SELECCIÓN DE DIBUJOS

Biblioteca Nacional de España



[Imagen. n.º 1]

Juan Colmenares. Edad desconocida. [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia escolar La Pinada.

Recto: El collarcito de plata (cuento). Juan Colmenares. La Pinada. 1937-1938. 25 ¢.

Categoría: *comba, niñas, lúdico, exterior.*



[Imagen. n.º 2]

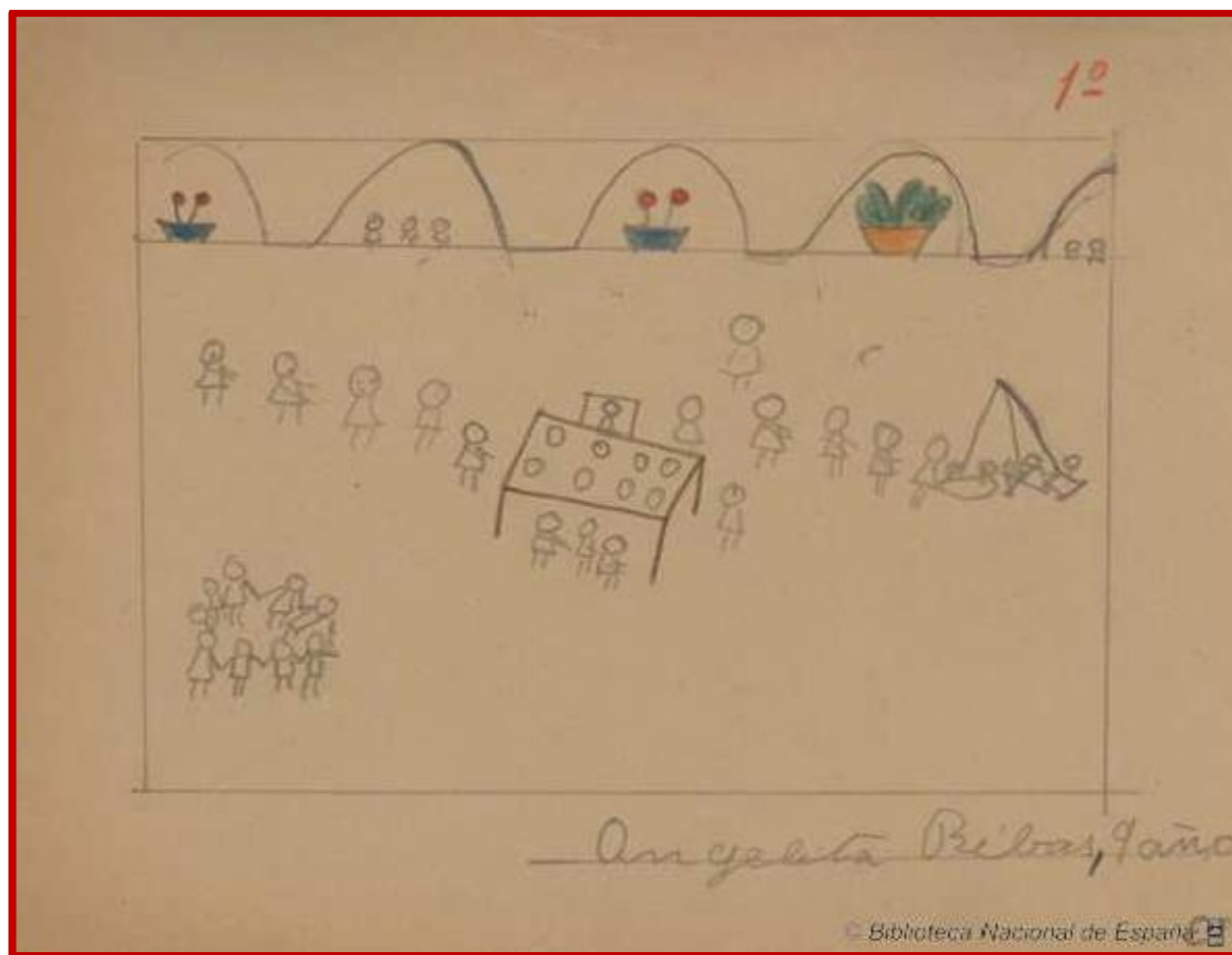
Paquita Serra Busceda. 9 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Dibujo nº 2.

Verso: Este dibujo representa mis amigas cuando van a la playa.

Categoría: *comba, niñas, lúdico, baño, exterior.*



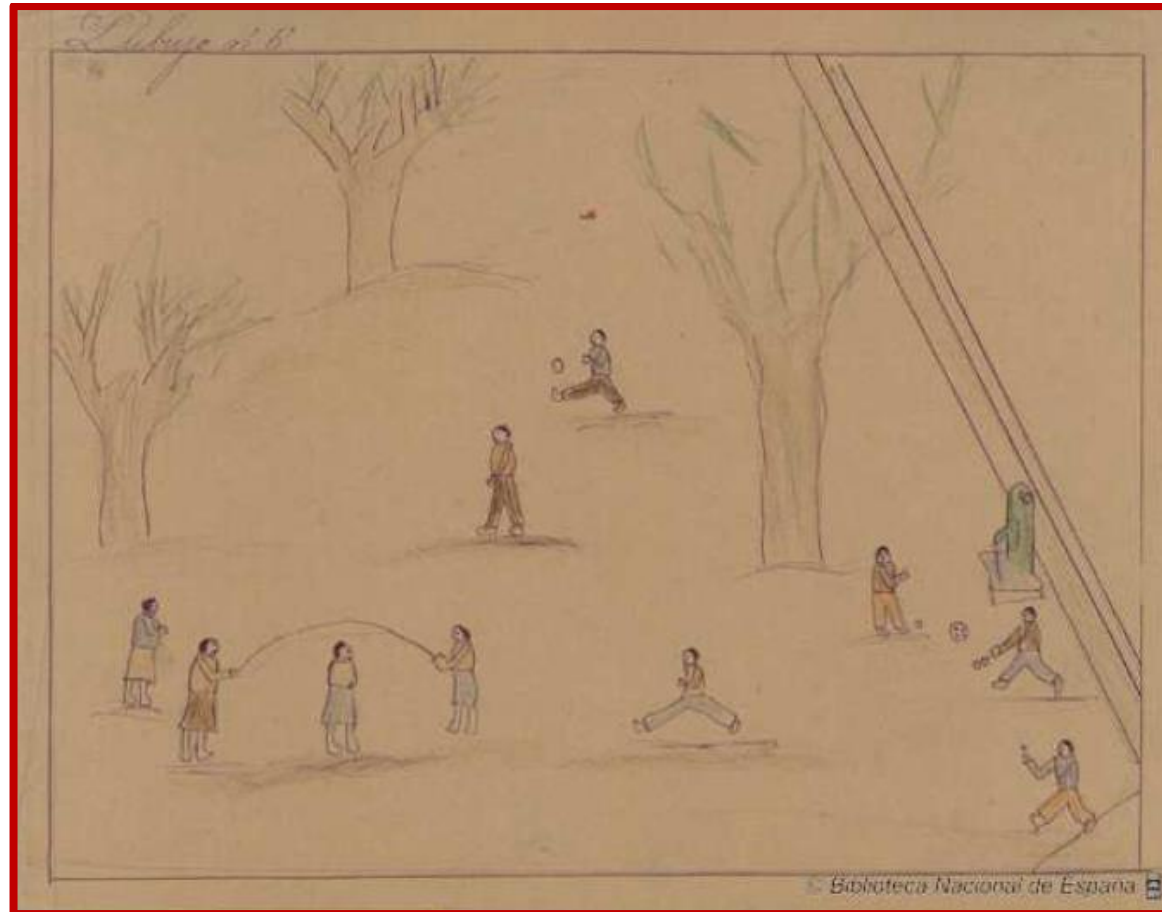
[Imagen. n.º 3]

Angelita Ribas. 9 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: 1º. Angelita Ribas, 9 años.

Categoría: *bailes en círculo, interior.*



[Imagen. n.º 4]

Pedro del Rincón Palé. 13 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Dibujo nº 5.

Verso: En este dibujo se ve, en la hora de recreo los niños y niñas / que están jugando.

Categoría: *comba, niñas, lúdico, fútbol, niños, exterior.*

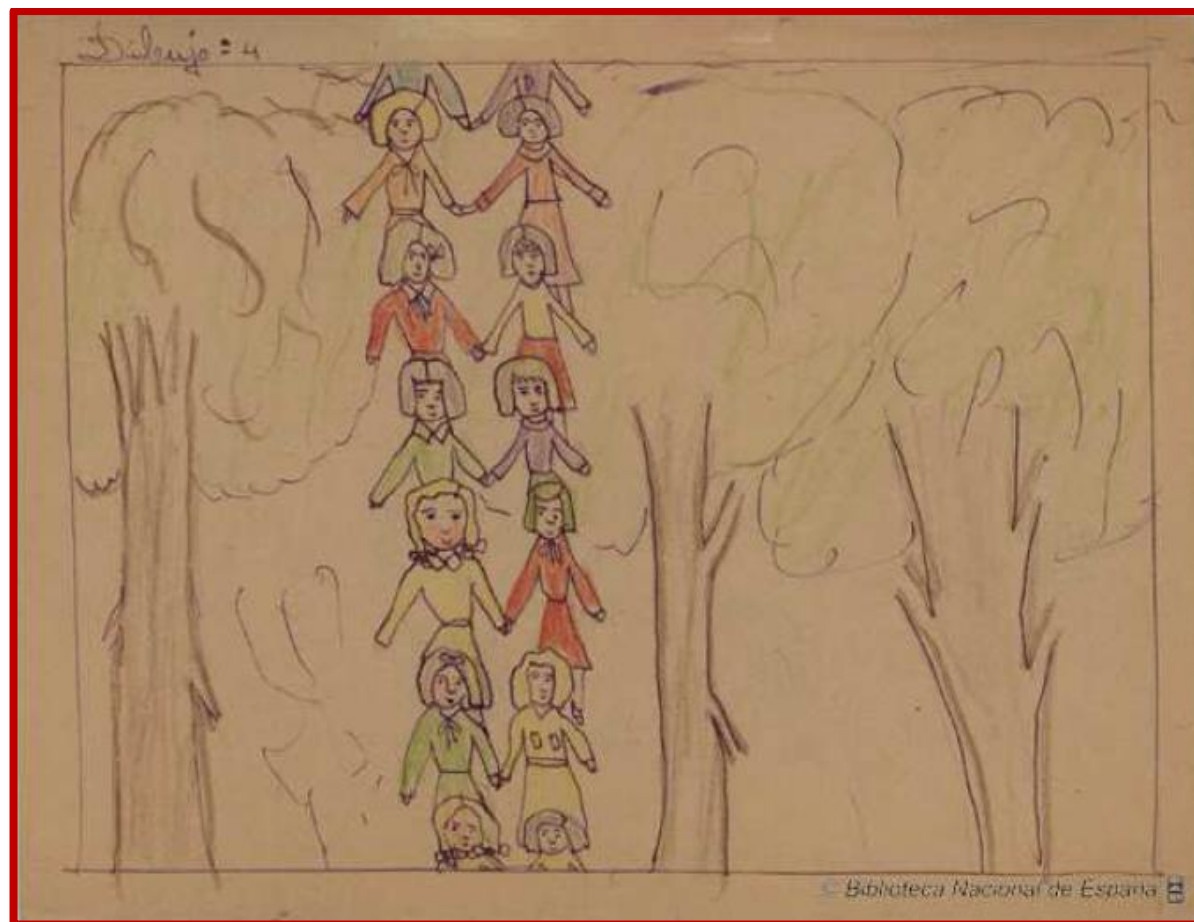


[Imagen. n.º 5]

Enrique Pérez Mayor. Edad desconocida [*Vida en la colonia*].
Colonia desconocida.

Recto: Enrique Pérez Mayor. 2º año Grupo B 1937-38.

Categoría: *comba, niños, lúdico, exterior.*



[Imagen. n.º 6]

Aniteta Lloveras. 11 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Dibujo ° 4.

Verso: Las niñas y las maestras que van de paseo.

Categoría: *niñas, lúdico, excursión, exterior.*



[Imagen. n.º 7]

Juan Verdageues. 11 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Dibujo 4º.

Verso: Este dibujo representa los niños de la Colonia viniendo / del campo de fútbol de paseo.

Categoría: *lúdico, excursión, exterior.*



[Imagen. n.º 8]

Manuel Antón, 12 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Sueca, n.º 21.
Verso: Residencia Infantil N.º 21 / Sueca Valencia.
Categoría: *lúdico, excursión, exterior*.



[Imagen. n.º 9]

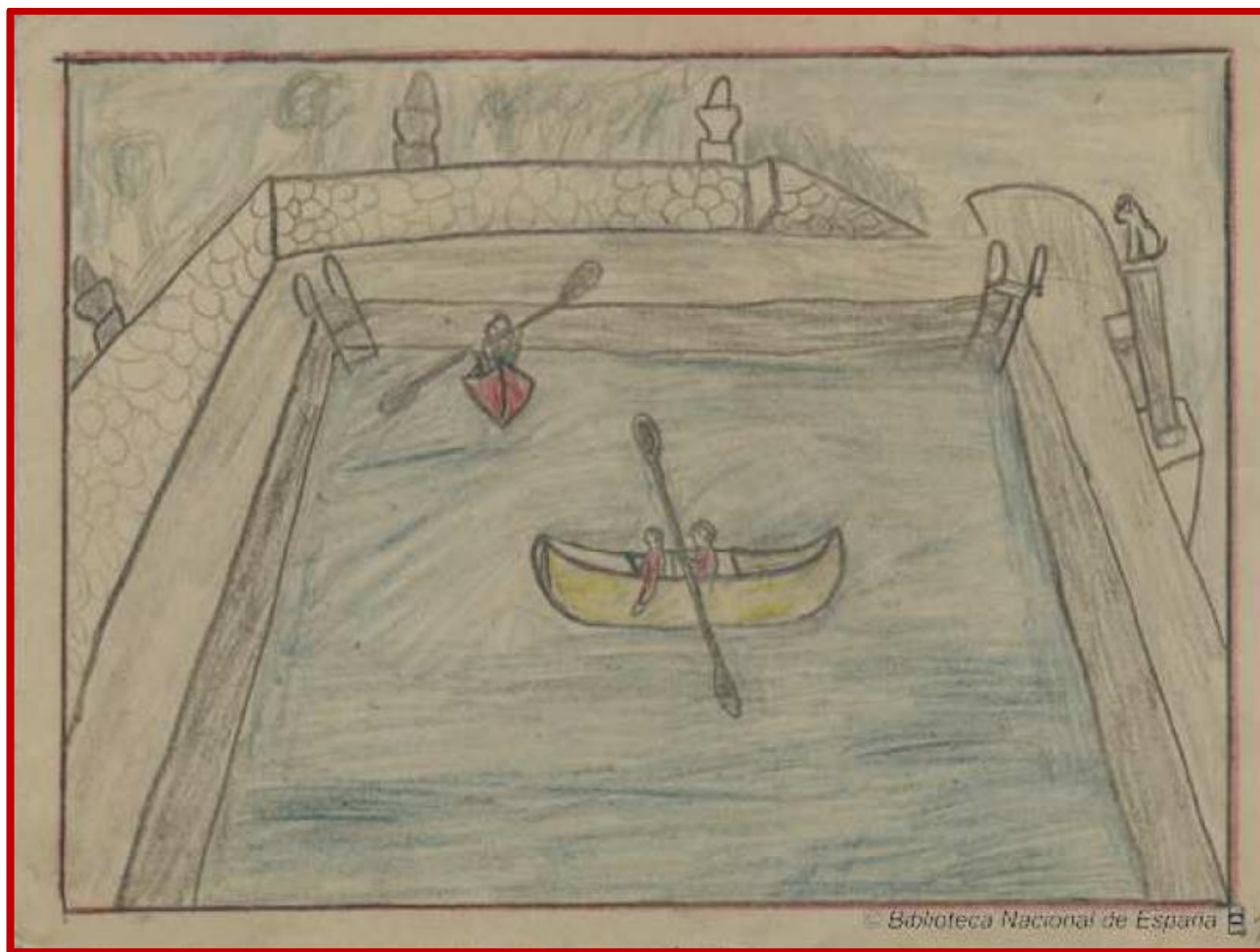
Aniceto Bayés Torrent. 13 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Dibujo n.º 5.

Verso: Tres niños que se están bañando, hay muchos árboles.

Categoría: *lúdico, excursión, exterior, niños, baño.*



[Imagen. n.º 10]

Amador Díaz Luna. 5 años. [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Verso: Amador Díaz Luna, 5 años.

Categoría: *lúdico, exterior, baño*.



[Imagen. n.º 11]

Alfonso González. 9 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia escolar de Masarrochos.

Recto: Los niños en la piscina. Alfonso González 9 años. Masarrochos.

Categoría: *lúdico, exterior, baño.*



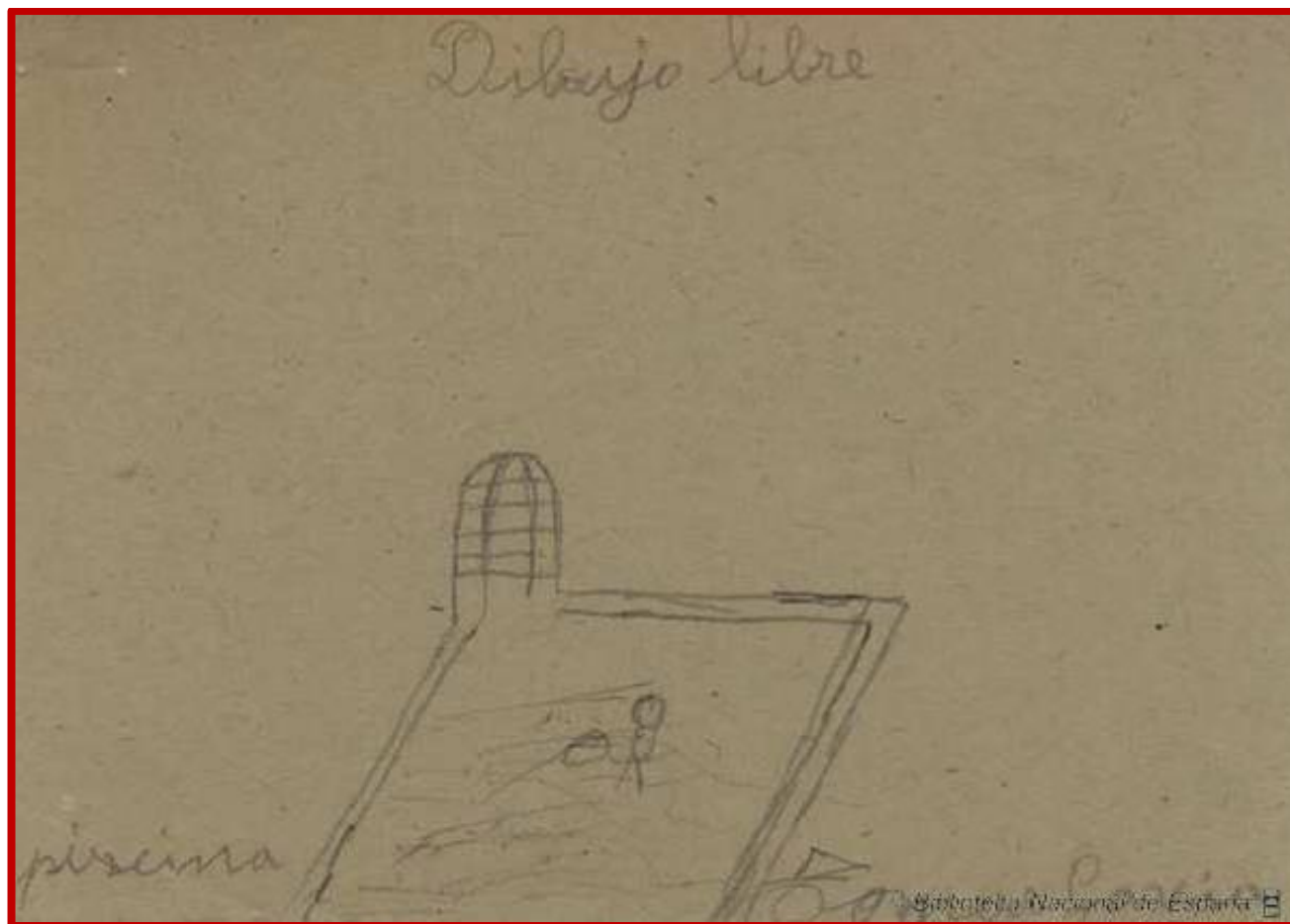
[Imagen. n.º 12]

Rosario Lozano. Edad desconocida [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Verso: Firma de la autora.

Categoría: *lúdico, exterior, baño*.



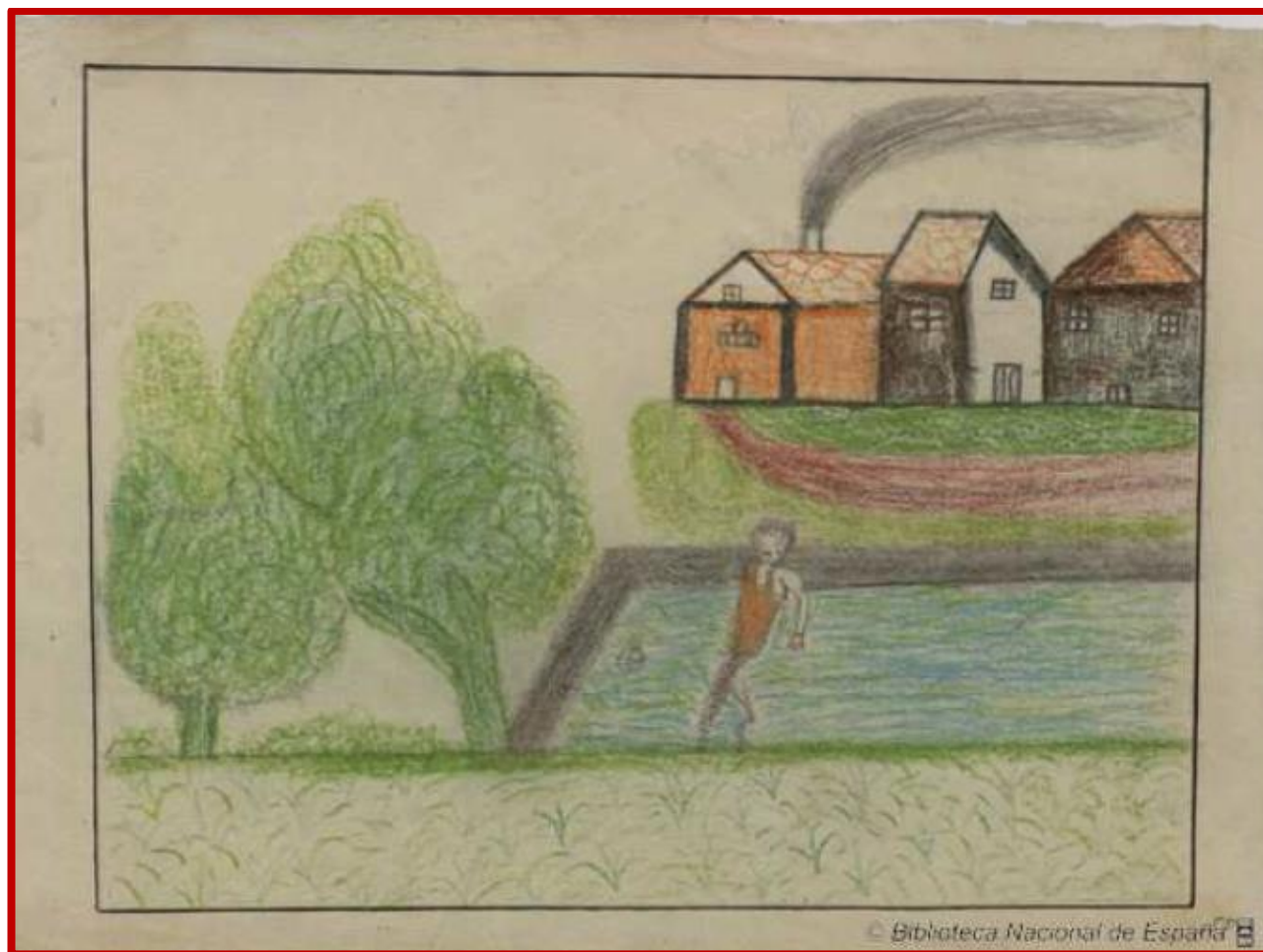
[Imagen. n.º 13]

Tomás García. Edad desconocida [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

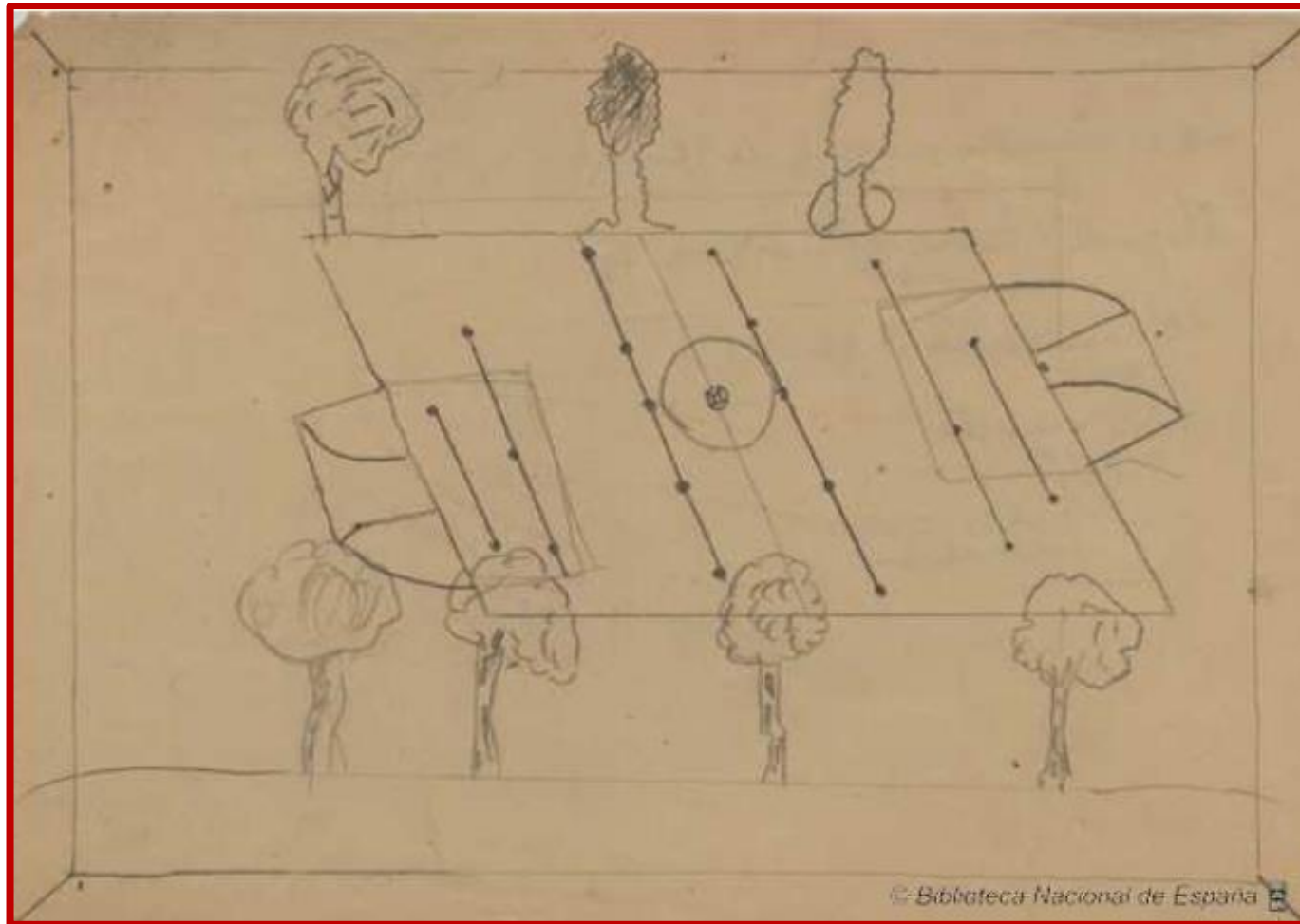
Recto: Dibujo libre. Piscina. Tomás García.

Categoría: *baño*.



[Imagen. n.º 14]

Pilar Arjonilla Burgos. 8 años [*Vida en la colonia*].
Colonia desconocida.
Verso: Proximidades de la colonia. Pilar Arjonilla Burgos.
Categoría: *exterior, baño*.



[Imagen. n.º 15]

Miguel Yanares, 9 años. [*Vida en la colonia*].
Valencia. Residencia infantil nº. 38 (Torrente).
Verso: Residencia infantil N° 38 / Torrente / Valencia.
Categoría: *exterior, fútbol.*



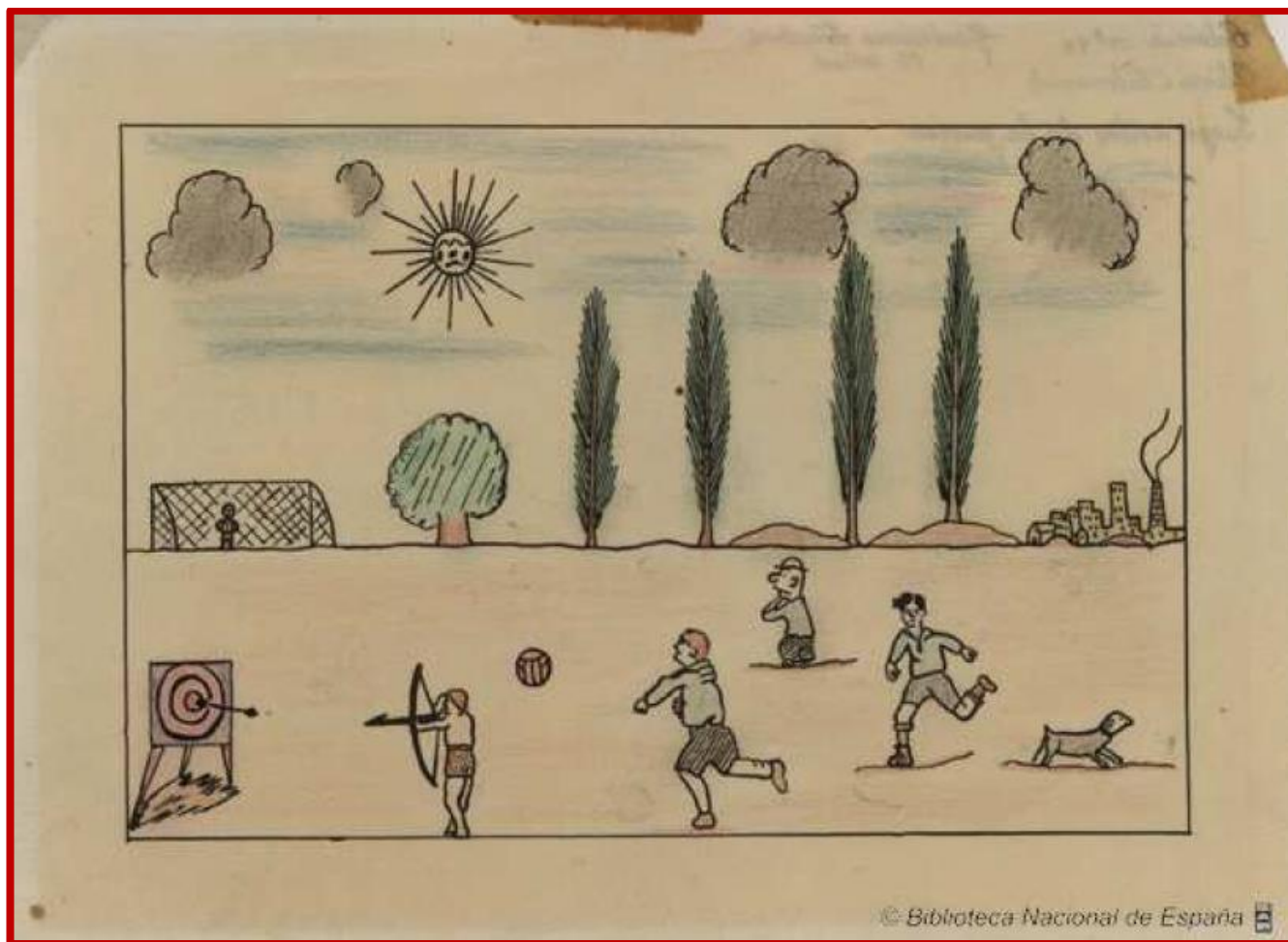
[Imagen. n.º 16]

Teodoro Piñeiro. 13 años [*Vida antes de la guerra*].

Francia. Colonia infantil de Bayona.

Verso: Este dibujo representa cómo vivíamos / antes de la guerra, jugando en un campo de fútbol / yo con otros. / Colonia infantil de Bayona / (Francia). Firma del autor en la parte superior.

Categoría: *lúdico, exterior, niños, fútbol.*



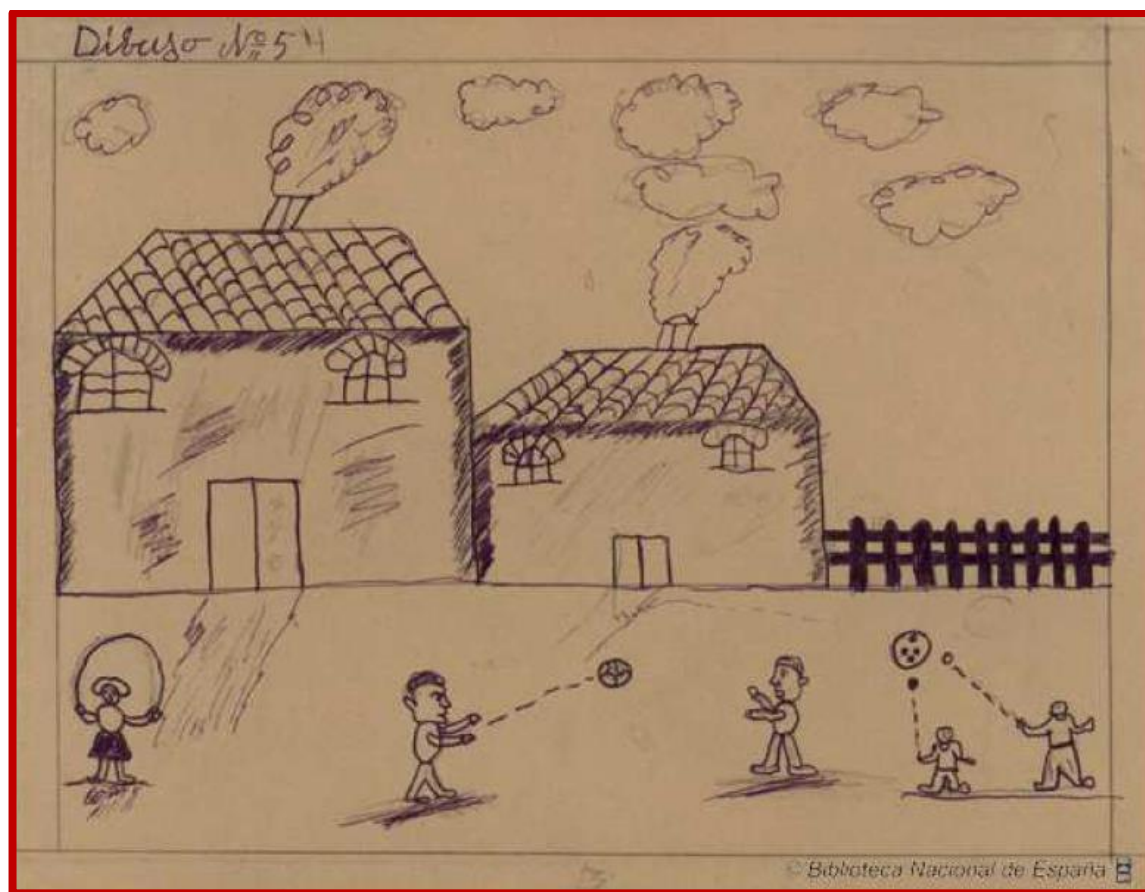
[Imagen. n.º 17]

Gerónimo Sánchez. Edad desconocida [*Vida antes de la guerra*].

Valencia. Colonia escolar de Oliva, n.º 40.

Verso: Juego antes de la guerra. Gerónimo Sánchez. Colonia N.º 40. Oliva.

Categoría: *lúdico, exterior, niños, fútbol.*



[Imagen. n.º 18]

Bienvenido Hortal Martínez. 12 años [*Vida antes de la guerra*].

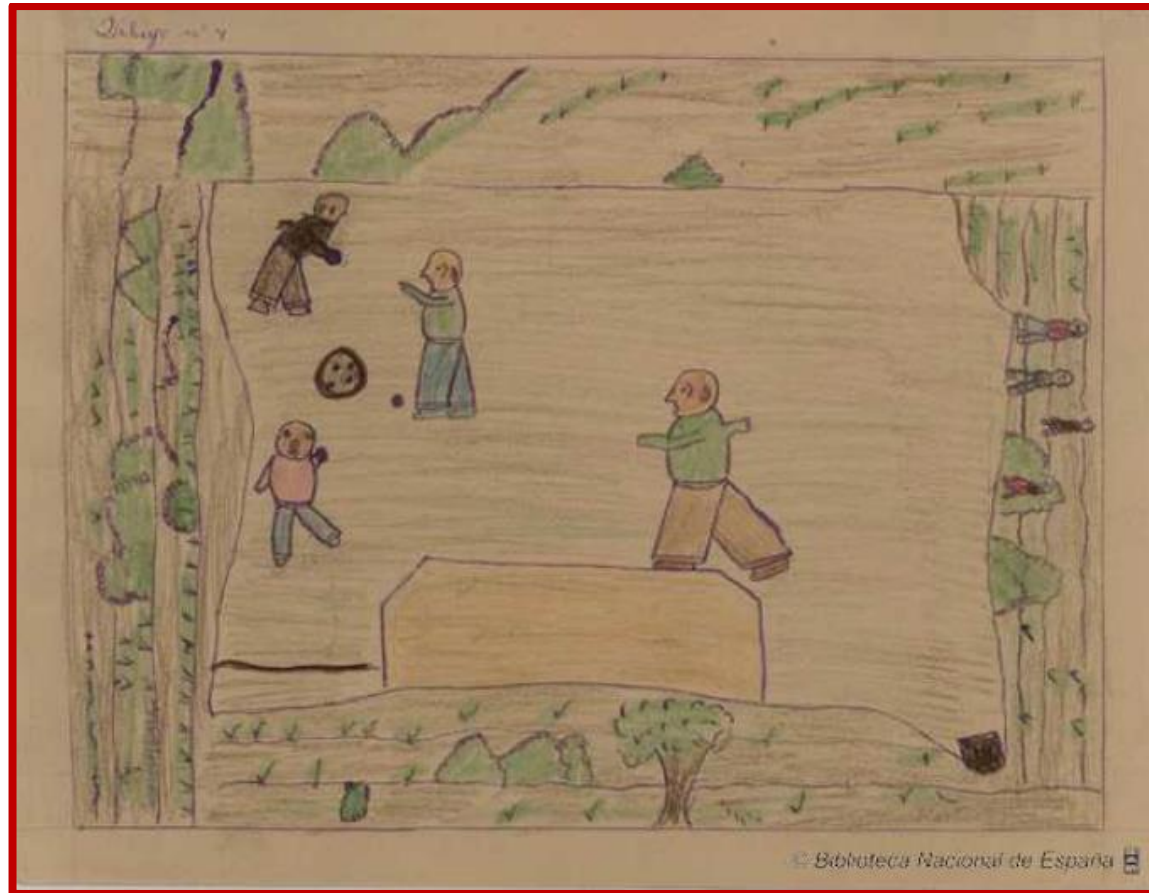
Colonia desconocida.

Recto: Dibujo N° 5.

Verso: Este dibujo representa la casa mía y al lado hay otra que es de / mi compañero.

También se ven dos amigos que juegan a bolas / yo y mi amigo jugamos a pelota y una niña juega a cuerda.

Categoría: *lúdico, exterior, niños, niñas, comba, fútbol.*



[Imagen. n.º 19]

Jorge Solés de Maciá. 10 años [*Vida en la colonia*].

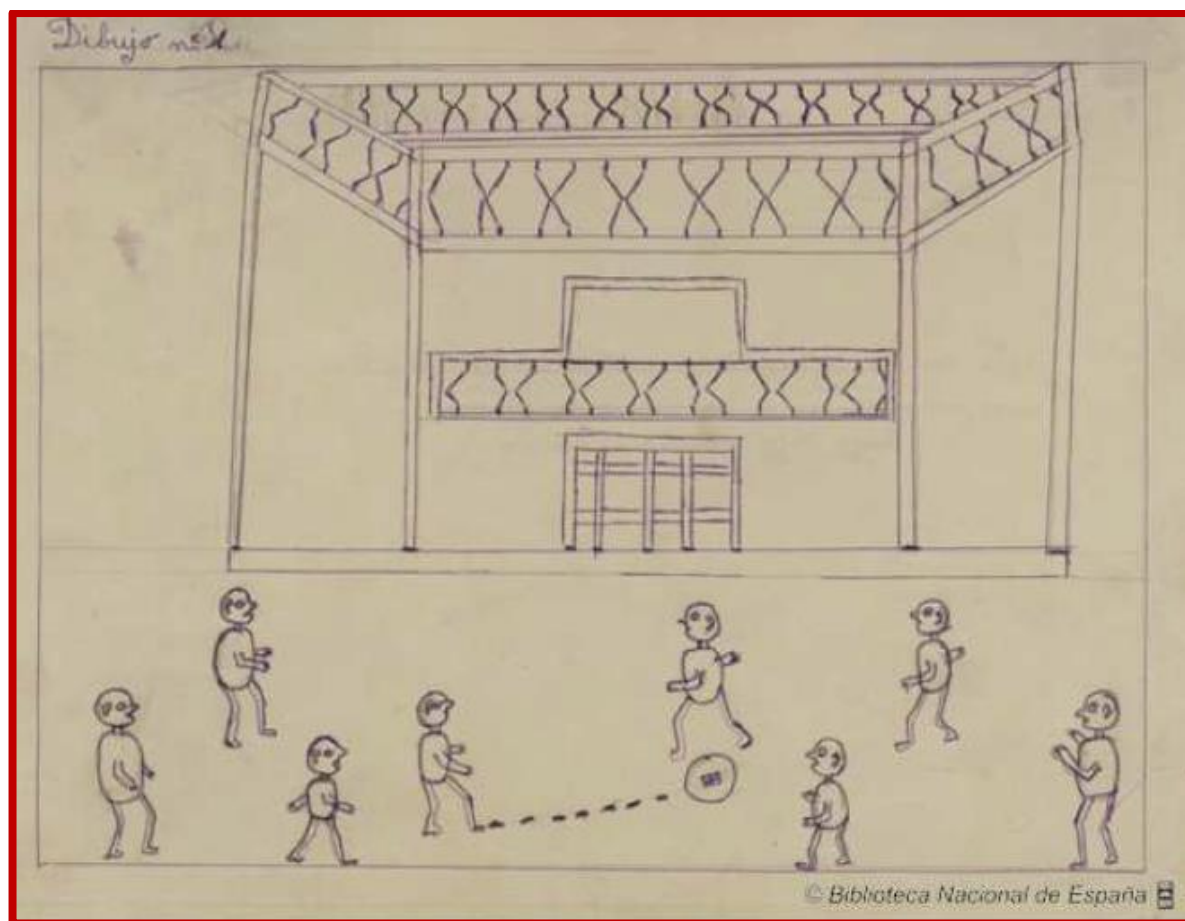
Colonia desconocida.

Recto: Dibujo nº 4.

Verso: Esta escena representa un día de paseo con el señor maestro y la señora / maestra.

Representa un partido de bolos entre los amigos de la escuela.

Categoría: *lúdico, exterior, niños.*



[Imagen. n.º 20]

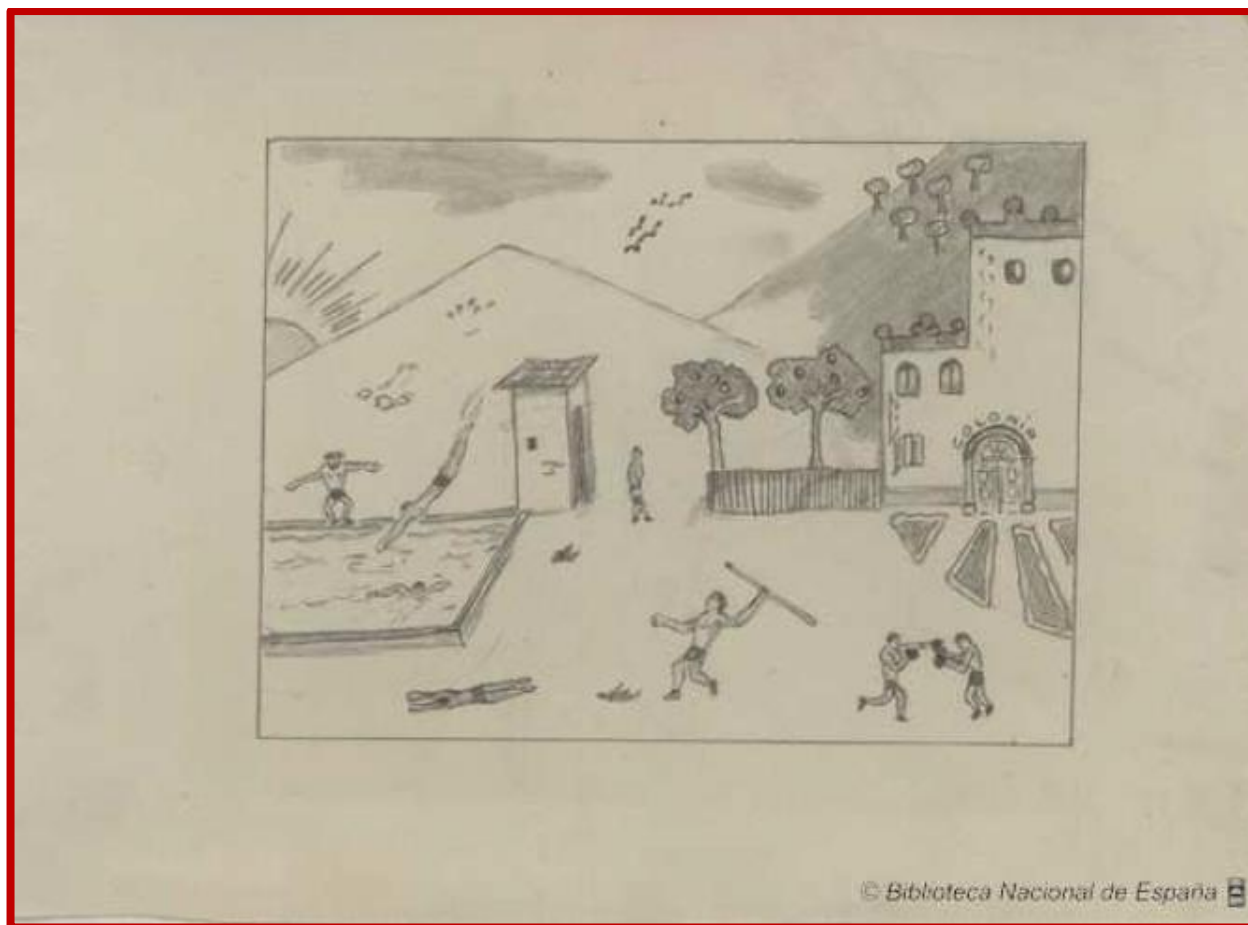
Jorge Solés de Maciá. 10 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Dibujo nº 1.

Verso: Esta escena representa un partido de fútbol entre / unos amigos en días de descanso en la escuela.

Categoría: *lúdico, exterior, niños, fútbol.*



[Imagen. n.º 21]

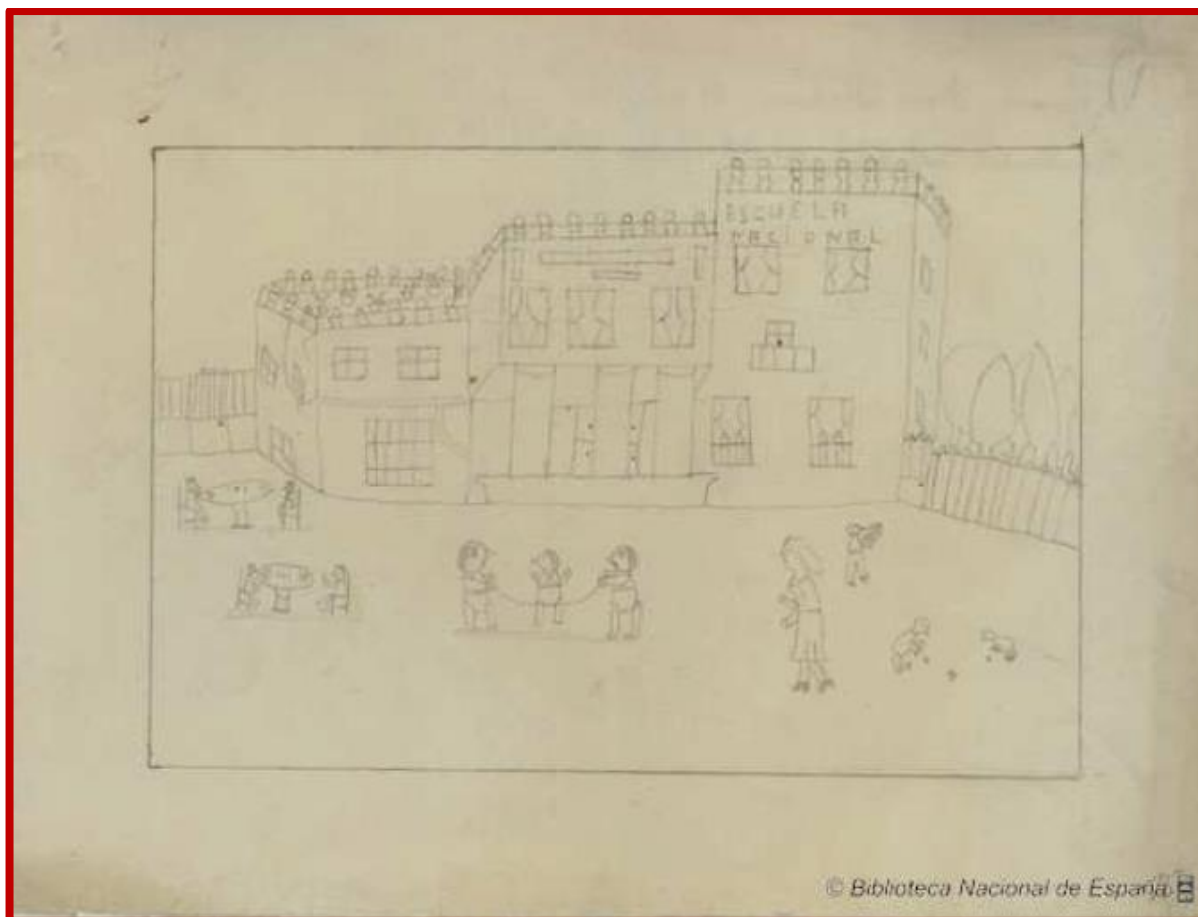
Francisco García. 14 años. [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia escolar nº. 1 (Torrente).

Recto: Colonia.

Verso: Colonia Escolar Nº 1 Torrente.

Categoría: *lúdico, exterior, niños, baño.*



[Imagen. n.º 22]

Gervasia Díaz Medina. 11 años [*Vida en la colonia*].

Colonia desconocida.

Recto: Escuela Nacional.

Verso: firma de la autora.

Categoría: *lúdico, exterior, comba.*



[Imagen. n.º 23]

Aurelio Martín. 11 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia Escolar n.º 2.

Verso: Una balsa con los niños de la colonia. Aurelio Martín.

Categoría: *lúdico, exterior, baño, fútbol.*



[Imagen. n.º 24]

Evaristo González Fernández. 13 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar Madrid Invencible (Carcagente).
Recto: Colonia Escolar / “Madrid Inven / cible” Car / cagente.
Categoría: *lúdico, niños*.



[Imagen. n.º 25]

Emilio Ilea. 13 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Escuela Hogar de Antella.
Verso: Escuela Hogar de / Antella (Valencia).
Estudiando y haciendo gimnasia.
Categoría: *interior, niños, gimnasia*.



[Imagen. n.º 26]

Fernando Olavera. 13 años. [*Vida en la colonia*].

Alicante. Colonia infantil de Monforte del Cid, n.º 14.

Recto: Escena. Esta escena significa cuando voy a la escuela y veo jugar a unos niños. Fernando Olavera.

Categoría: exterior, niños, gimnasia.



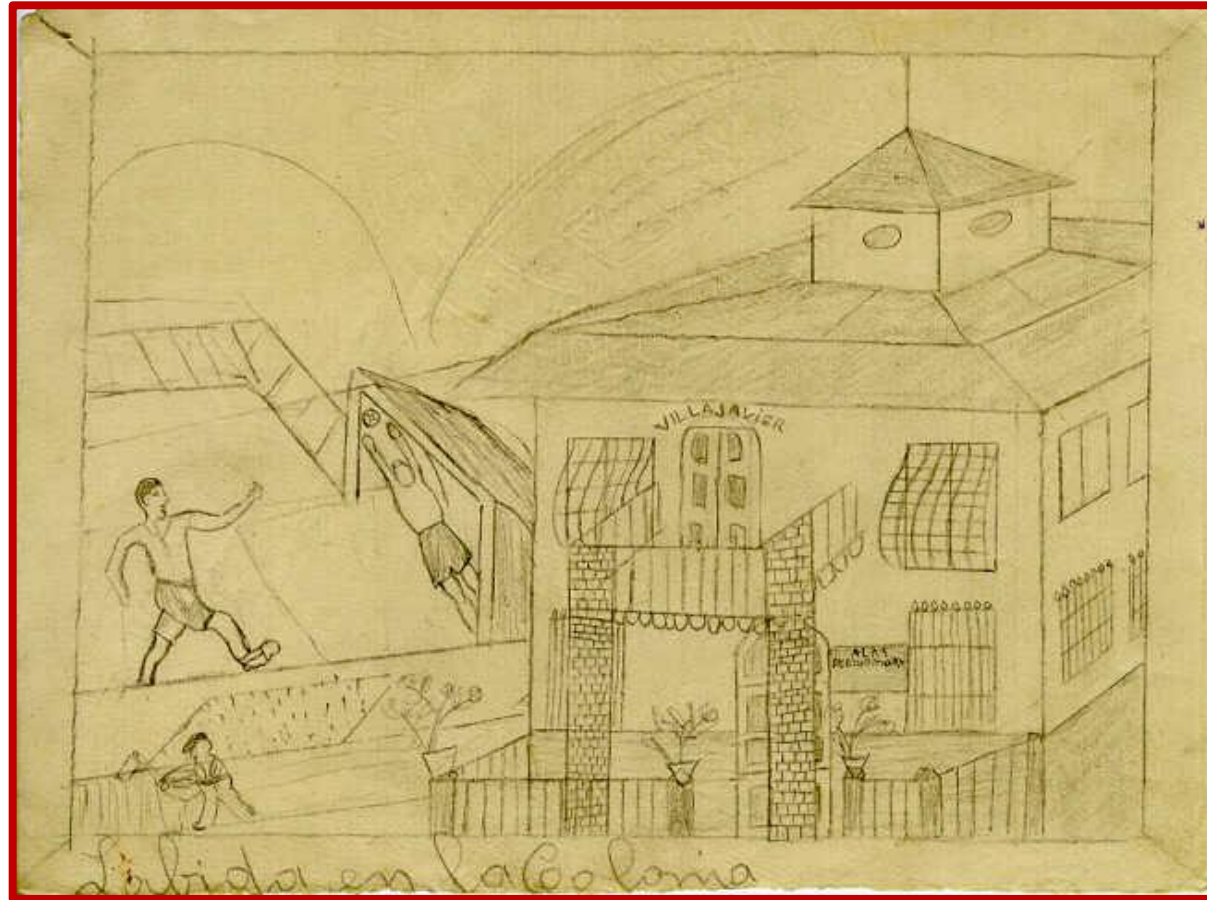
[Imagen. n.º 27]

Juan José Martínez. 15 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Residencia Infantil n.º 4, Onteniente.
Recto: 4º Vida en la Colonia. La hora de Gimnasia. Juan José Martínez.
Categoría: *exterior, niños, gimnasia.*

MandevilleSpecialCollections Library

—

Universidad de California



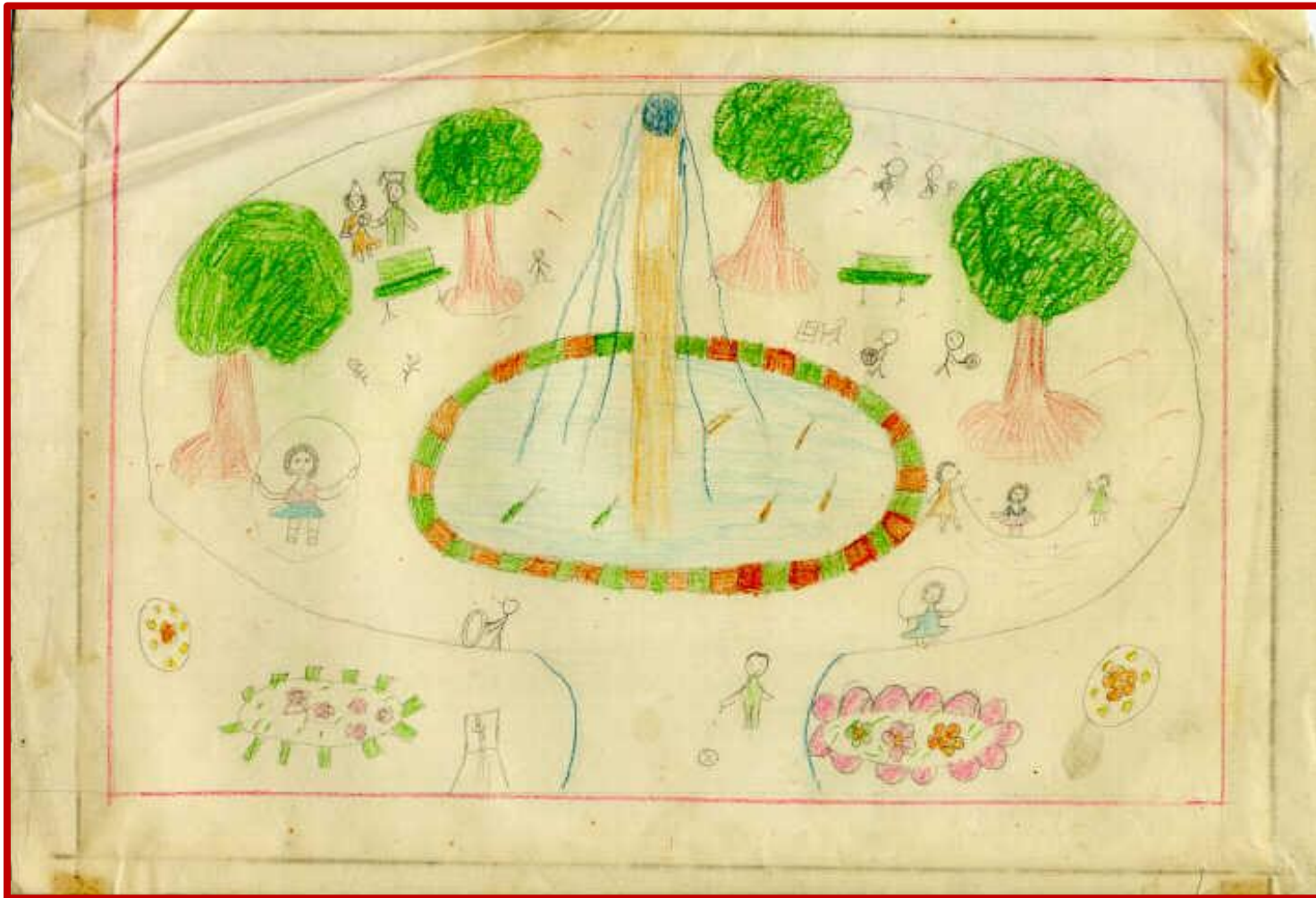
[Imagen. n.º 28]

Manolo Aguado López. 14 años. [*Vida en la colonia*].

Alicante. Colonia infantil de Monforte del Cid, n.º 14.

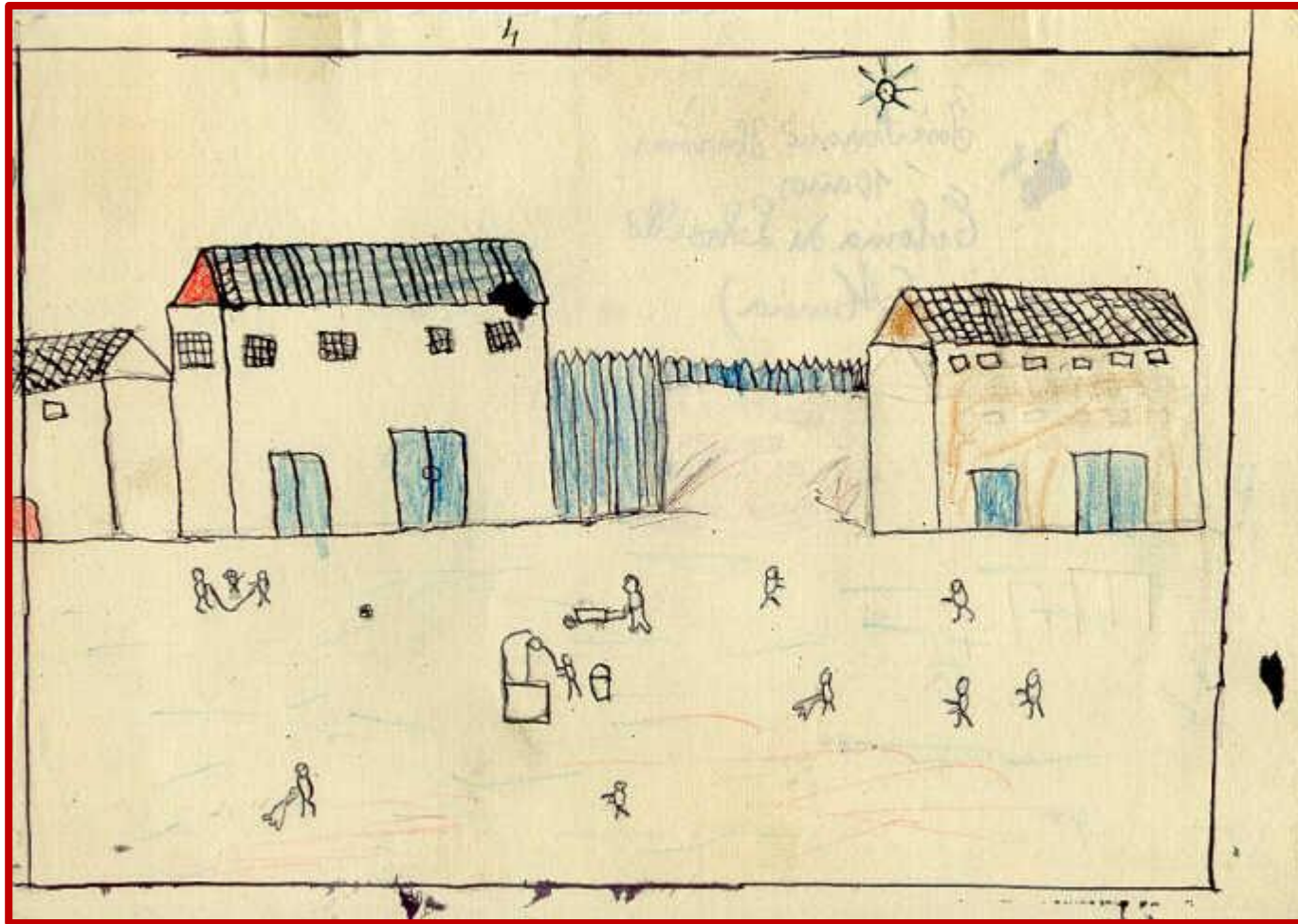
Recto: La vida en la colonia.

Categoría: *exterior, lúdica, niños, fútbol.*



[Imagen. n.º 29]

Amparo Rodríguez. 13 años. [*Vida en la colonia*].
Castellón. Hogar de huérfanos, Benicasim.
Categoría: exterior, lúdica, niños, niñas, combas, fútbol.



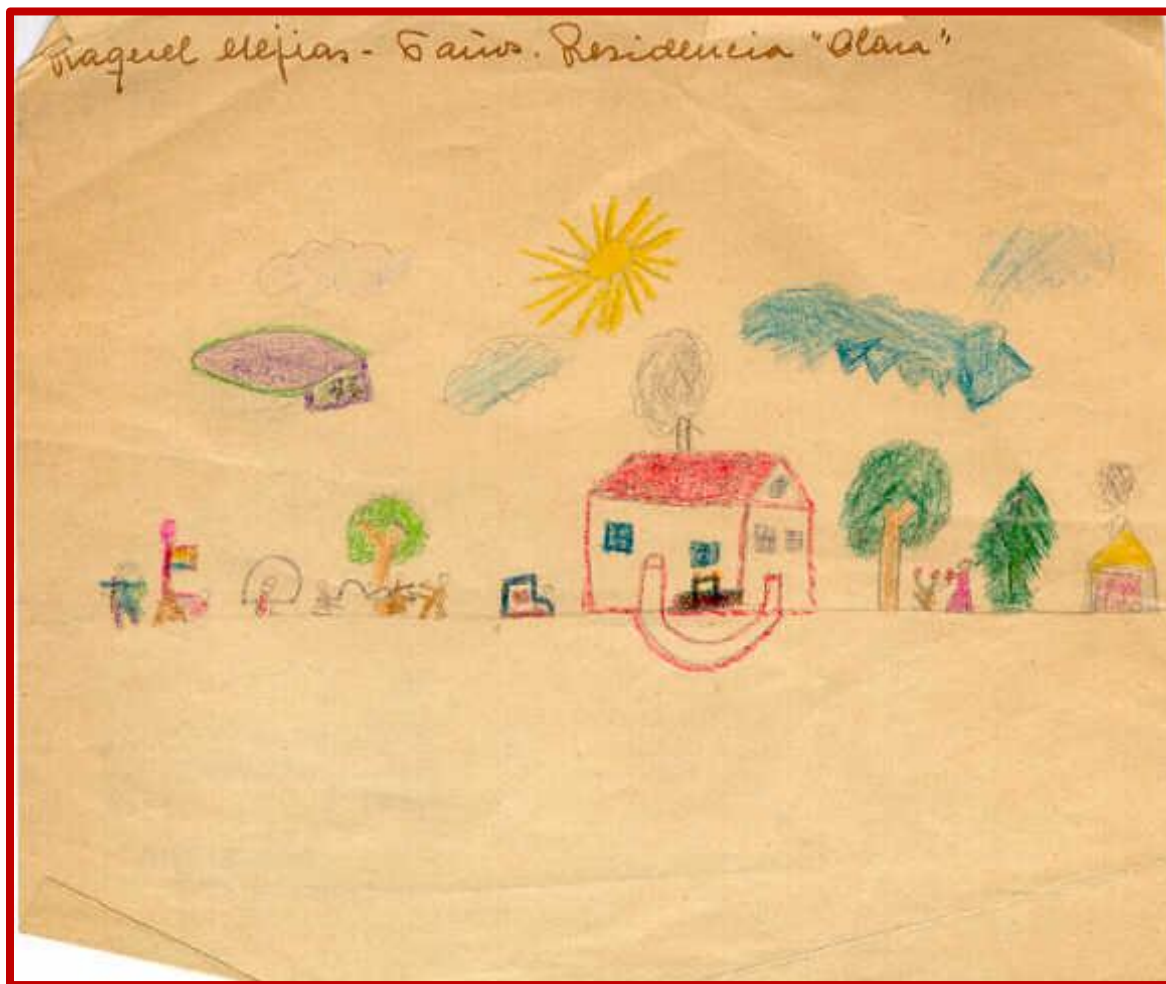
[Imagen. n.º 30]

José Serrano Hervias. 10 años. [*Vida en la colonia*].

Murcia. Colonia de Lobosillo.

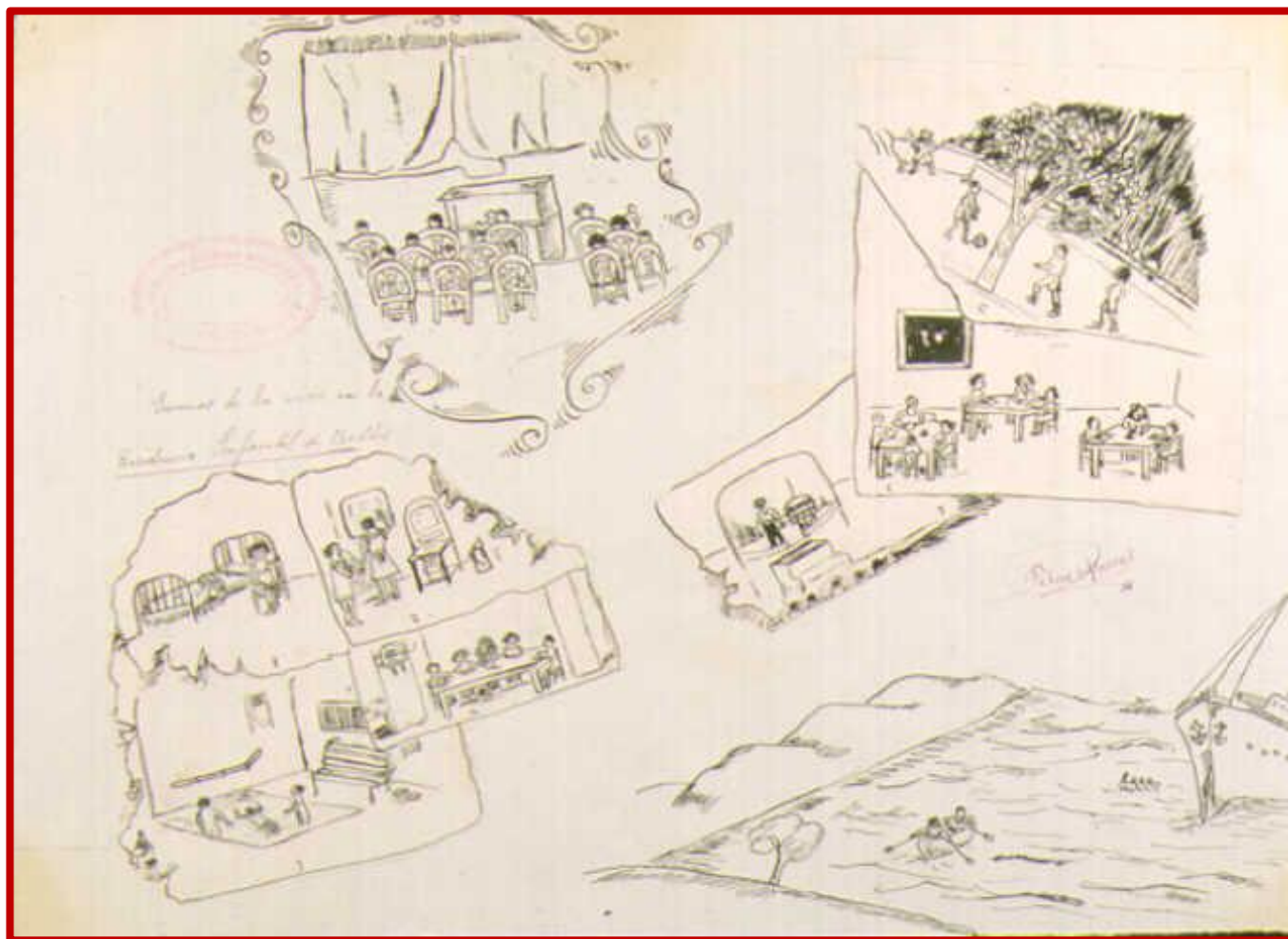
Verso: Guardería Infantil de Guerra, Trabajadores de la Enseñanza U.G.T., Lobosillo (Murcia).

Categoría: *exterior, lúdica, comba.*



[Imagen. n.º 31]

Raquel Mejías. 6 años. [*Vida en la colonia*].
Barcelona. Colonia infantil "Clara", n.º 3.
Verso: Ajut Infantil de Reraguarda, Secció.
Categoría: *exterior, lúdica, comba*.



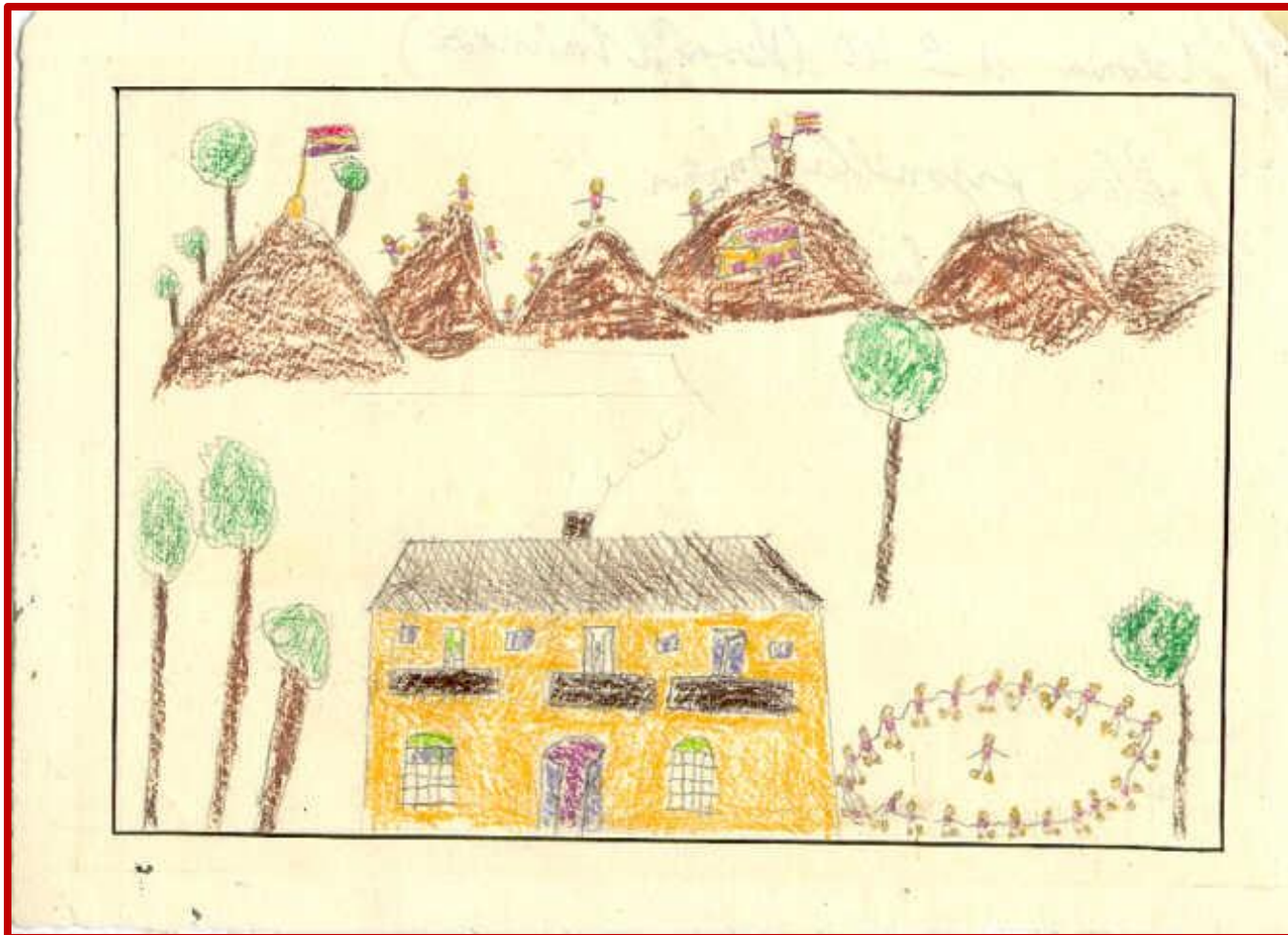
[Imagen. n.º 32]

Pilar Marcos. 14 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia Escolar Madrileña Balneario de Bellús.

Recto: Sello: *Colonia Escolar Madrileña Balneario de Bellús*. Escenas de vida en la Residencia de niños de Bellús.

Categoría: *exterior, interior, lúdica, niños, fútbol*.



[Imagen. n.º 33]

Pilar Orjonilla. 8 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia escolar de Oliva, n.º 40.

Verso: Colonia n.º 40 Oliva (Valencia), Pilar Orjonilla 8 años, la vida en la Colonia.

Categoría: *exterior, excursión, círculo, lúdica.*



[Imagen. n.º 34]

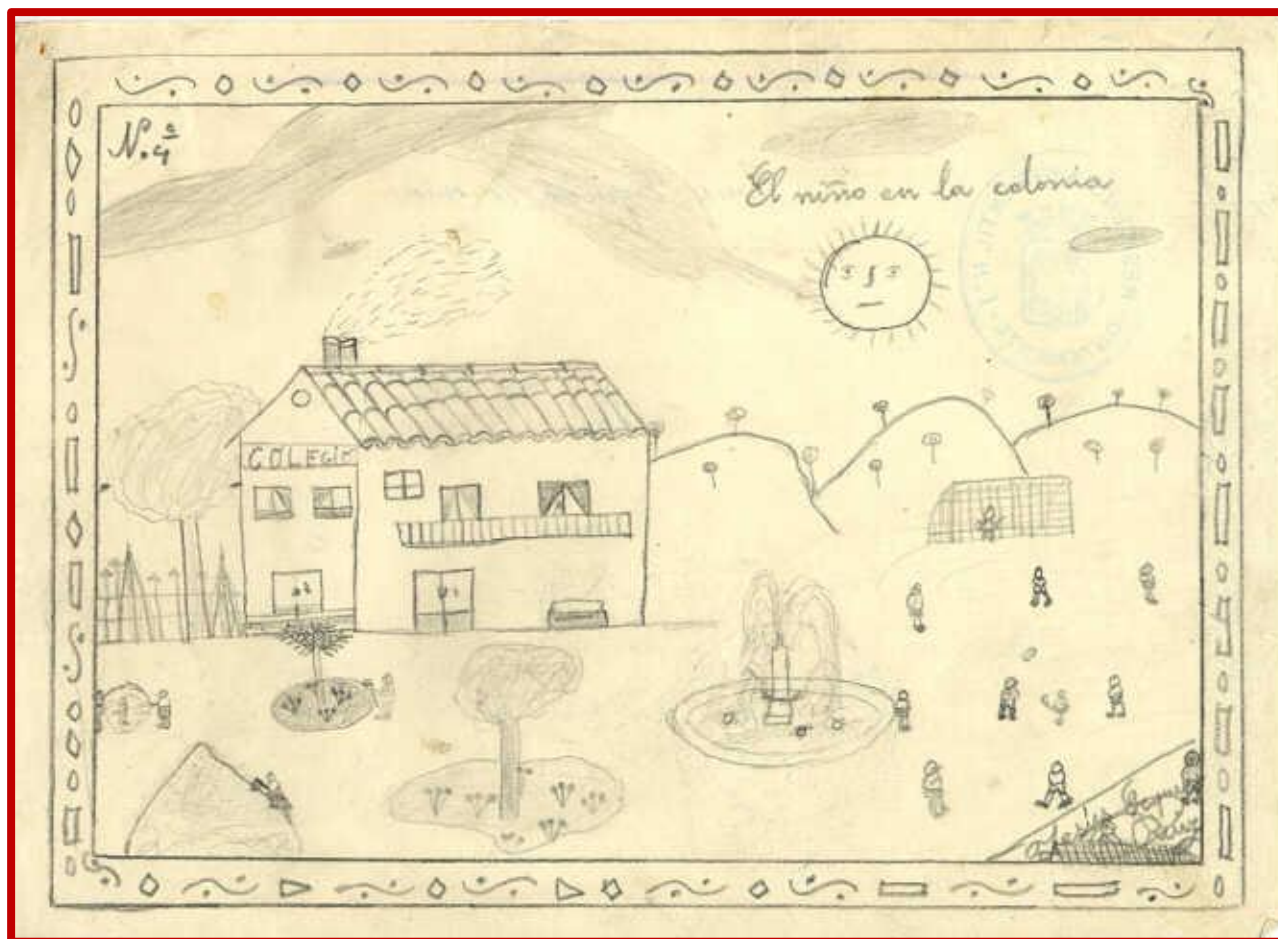
Rafael Gómez. 10 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Residencia Infantil (Onteniente), n.º 1.

Recto: Vida en la colonia. Rafael Gómez.

Verso: Sello: Residencia Infantil n.º 1. Onteniente. Rafael Gómez 10 años.

Categoría: exterior, lúdica, niños, fútbol.



[Imagen. n.º 35]

Jesús Ezquerro Ruiz. 10 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Residencia Infantil (Onteniente), n.º 1.

Recto: N.º 4. El niño en la colonia. Jesús Ezquerro Ruiz.

Verso: Sello: *Residencia Infantil n.º 1. Onteniente*. Jesús Ezquerro 10 años.

Categoría: *exterior, lúdica, niños, fútbol, comba*.



[Imagen. n.º 36]

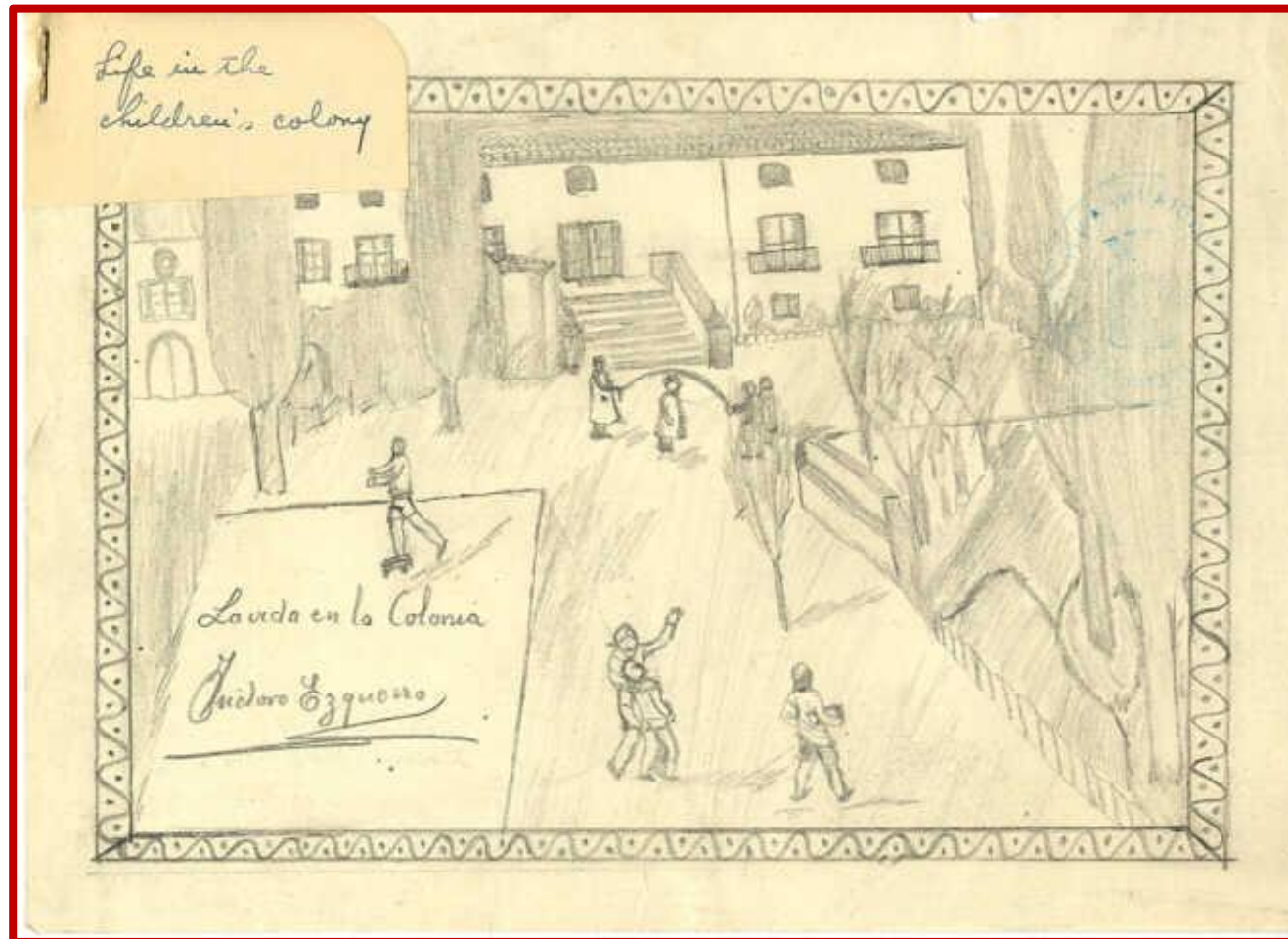
Bladimiro Alegre. 13 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Residencia Infantil (Onteniente), n.º 1.

Recto: La vida en la colonia. Bladimiro Alegre.

Verso: Sello: *Residencia Infantil n.º 1. Onteniente*. Bladimiro Alegre 13 años.

Categoría: *exterior, lúdica, comba, fútbol*.



[Imagen. n.º 37]

Isidoro Ezquerro Ruiz. 12 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Residencia Infantil (Onteniente), n.º 1.

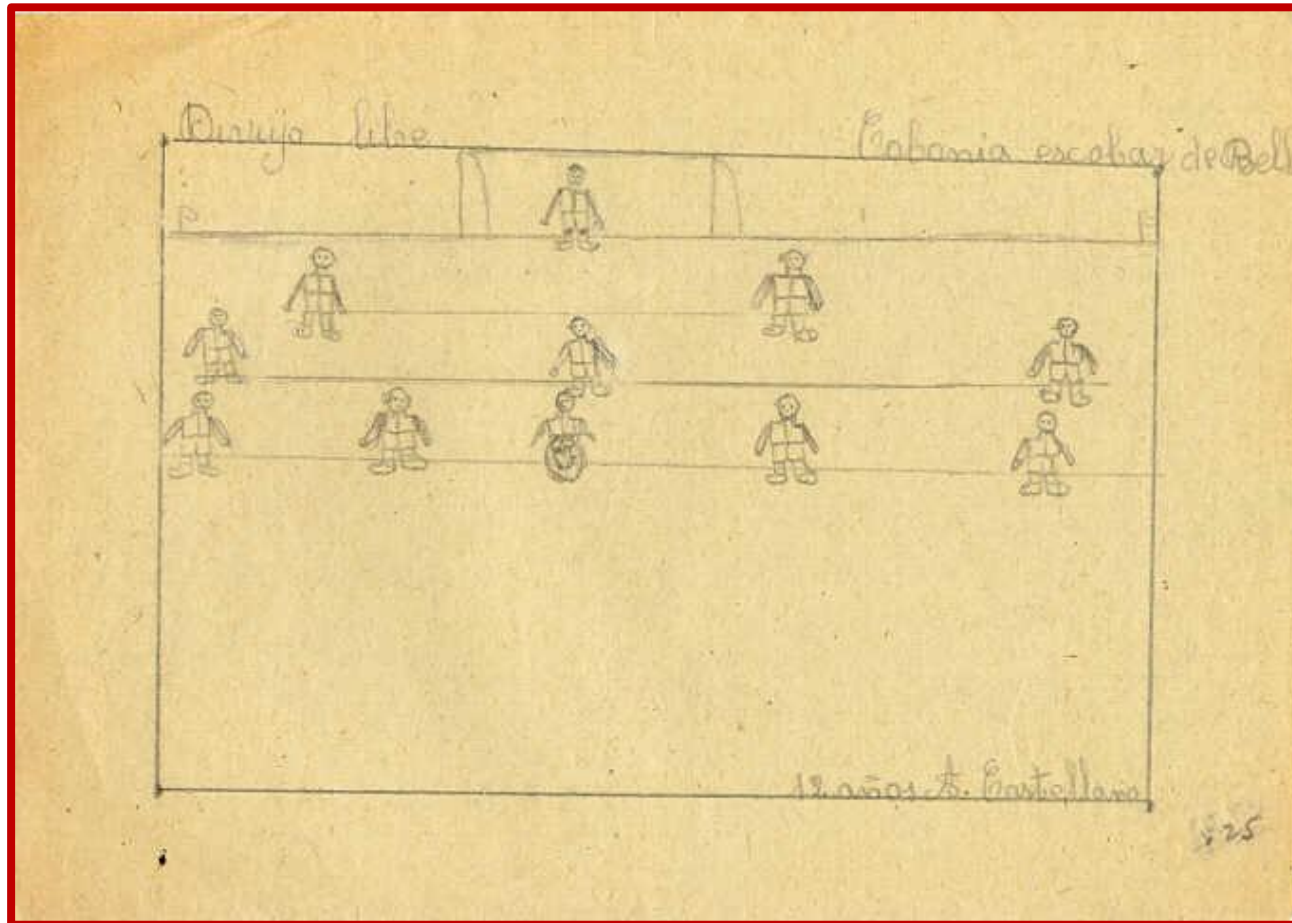
Verso: Sello: *Residencia Infantil n.º 1. Onteniente*. Isidoro Ezquerro Ruiz 12 años.

Categoría: *exterior, lúdica, niñas, comba*.



[Imagen. n.º 38]

Paquita Recio Barrero. 11 años. [*Vida en la colonia*].
Castellón. Hogar de huérfanos, Benicasim.
Categoría: *exterior, lúdica, comba*.



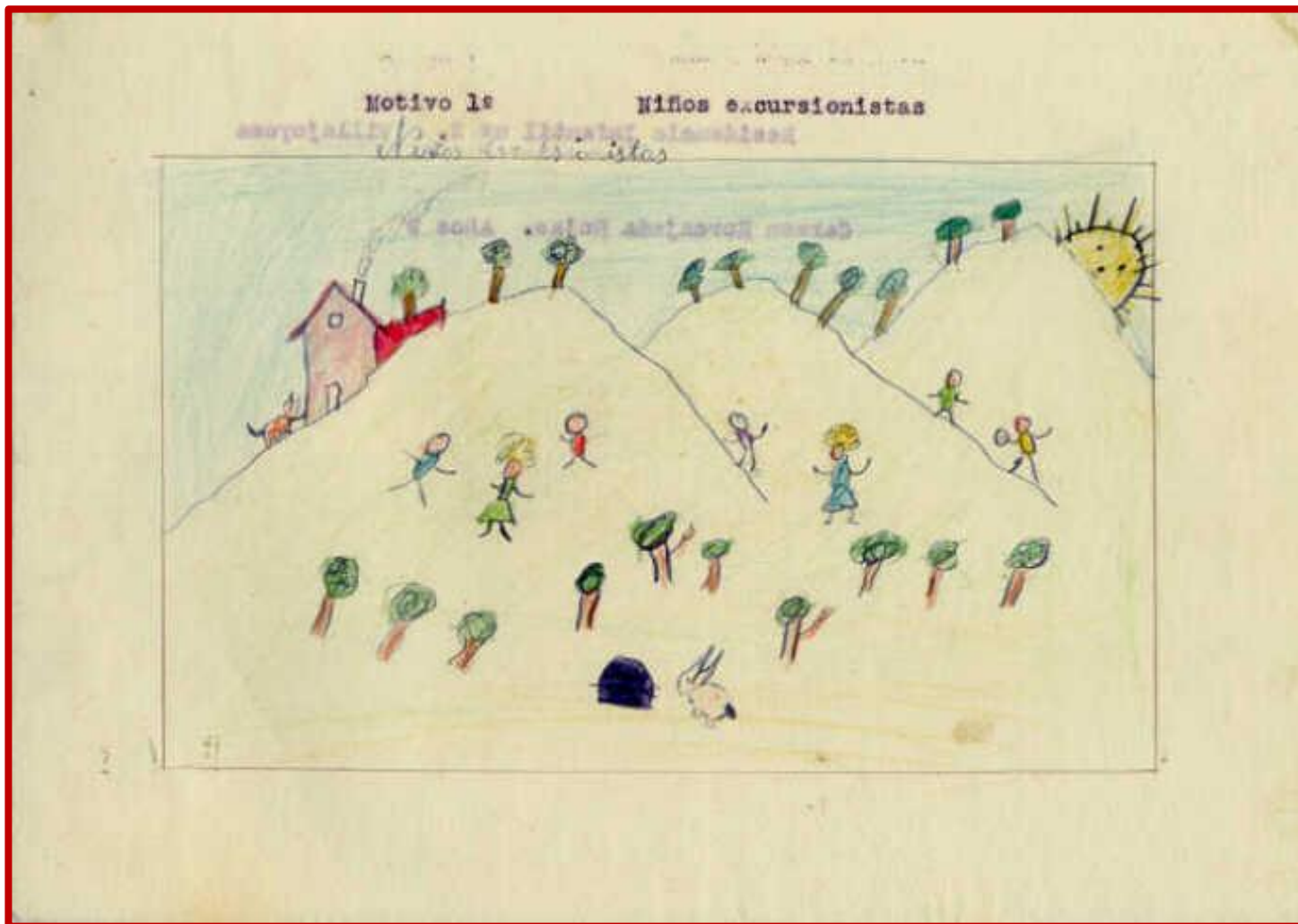
[Imagen. n.º 39]

A. Castellano. 12 años [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia escolar de Bellús.

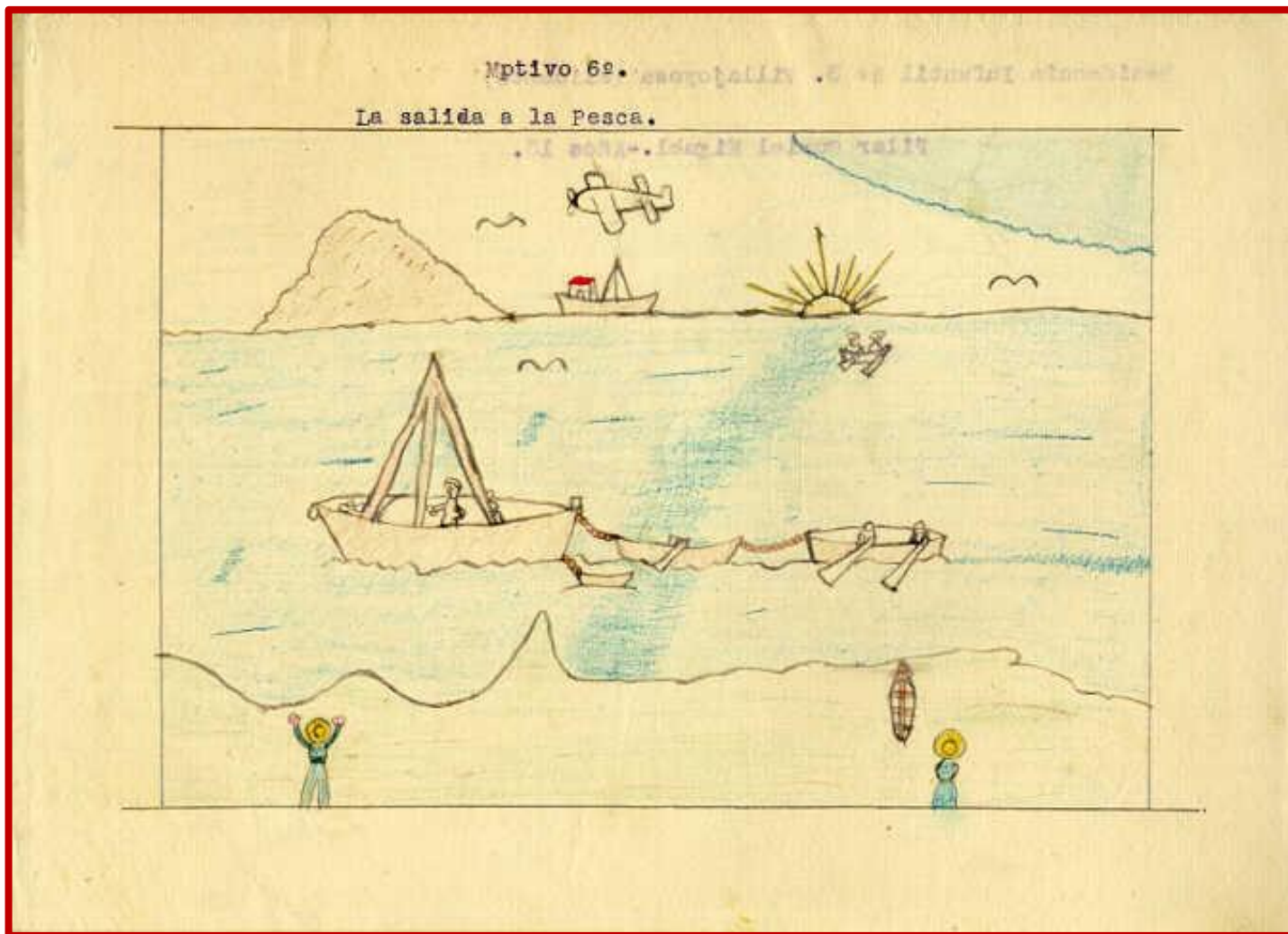
Recto: Dibujo libre. Colonia escolar de Bellús. 12 años A. Castellano. 25.

Categoría: exterior, lúdica, niños, fútbol.



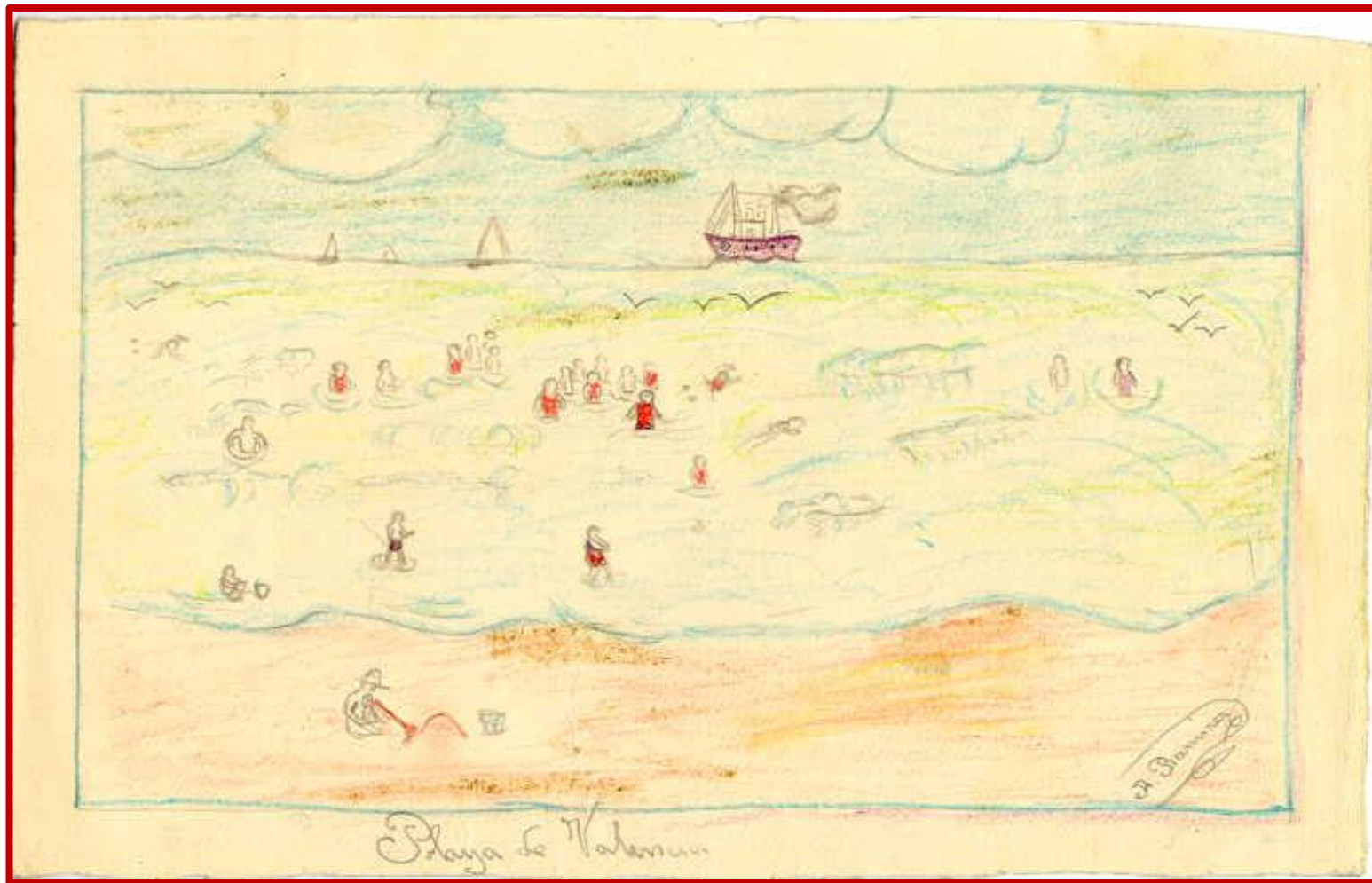
[Imagen. n.º 40]

Carmen Horcajada Rojas. 9 años. [*Vida en la colonia*].
Alicante. Colonia infantil de Villajoyosa, n.º 3.
Recto: Motivo 1º. Niños en una excursión.
Categoría: *exterior, lúdica*.



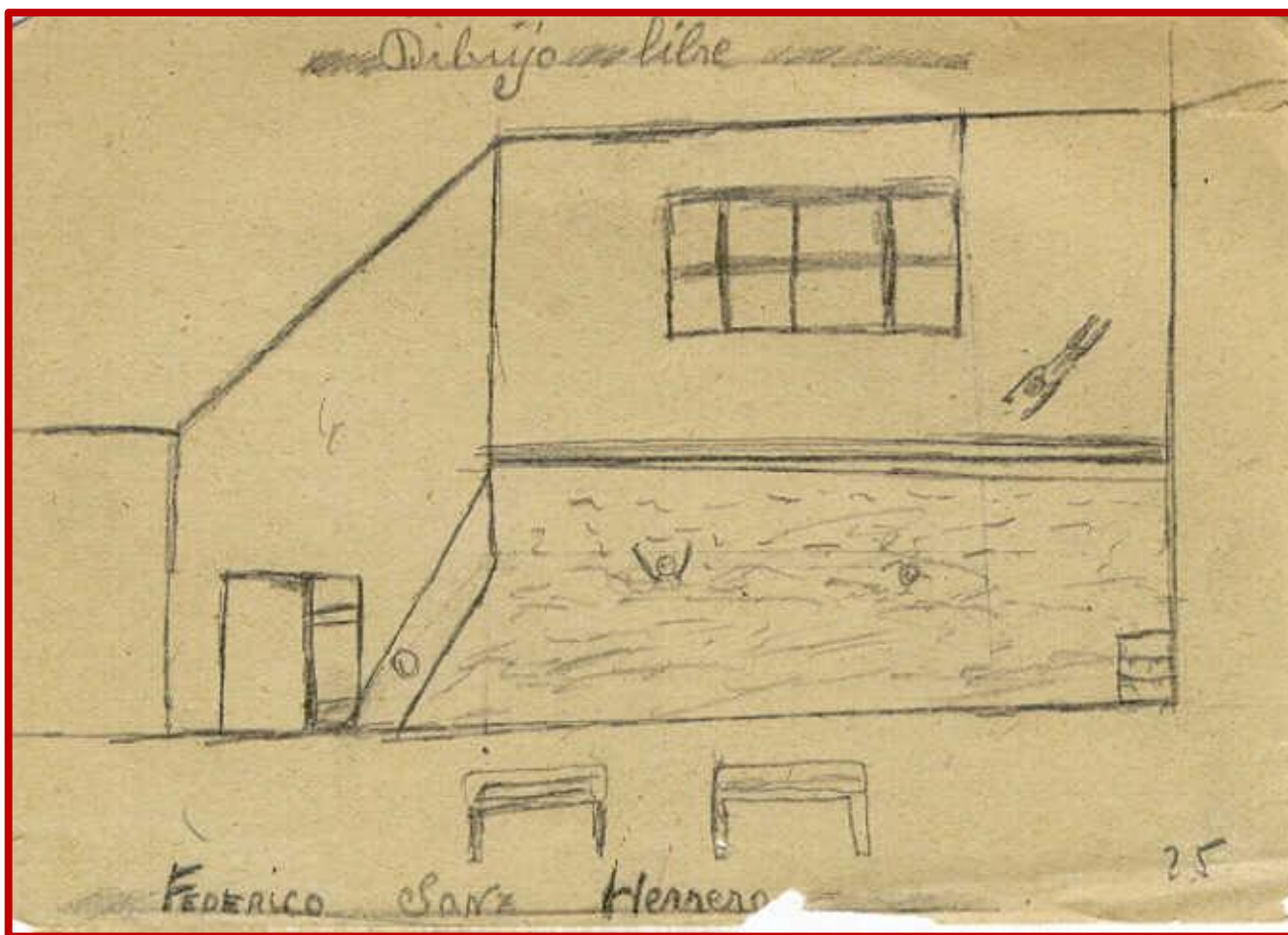
[Imagen. n.º 41]

Pilar Gumiel Miguel. 13 años. [*Vida en la colonia*].
Alicante. Colonia infantil de Villajoyosa, n.º 3.
Recto: Motivo 6º. La salida a la pesca.
Categoría: *exterior, excursión, lúdica*.



[Imagen. n.º 42]

Angelita Ramírez. 13 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar Pablo Iglesias de Godella.
Recto: Playa de Valencia. A. Ramírez.
Verso: "Playa de Valencia" Angelita Ramírez. Evacuada de Madrid.
Colonia Pablo Iglesias "María de Mauro" (Godella) Valencia. 13 años de edad.
Categoría: *exterior, lúdica, baño.*



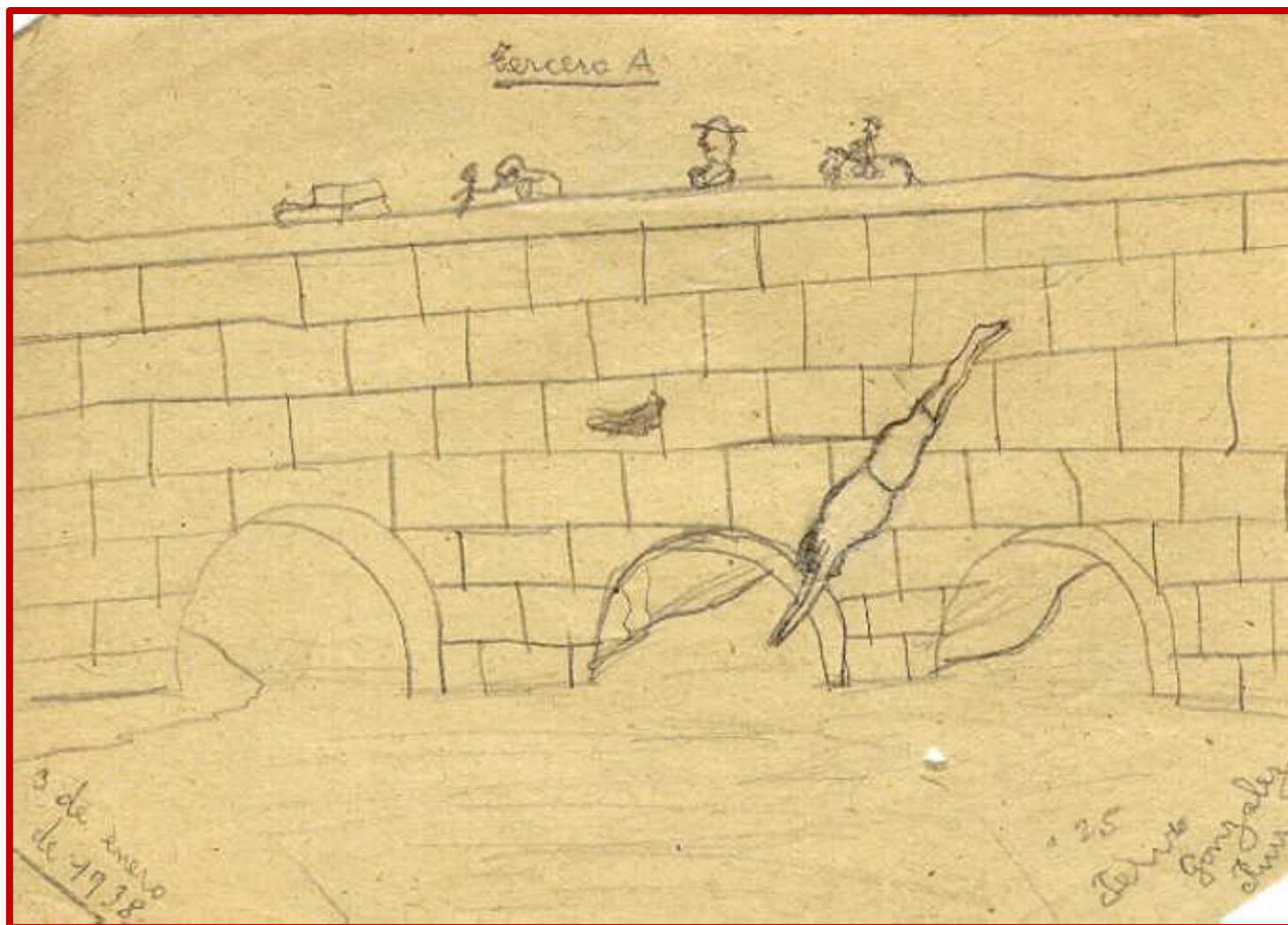
[Imagen. n.º 43]

Federico Sanz Herrero. Edad desconocida. [*Vida en la colonia*].

Valencia. Colonia escolar de Bellús.

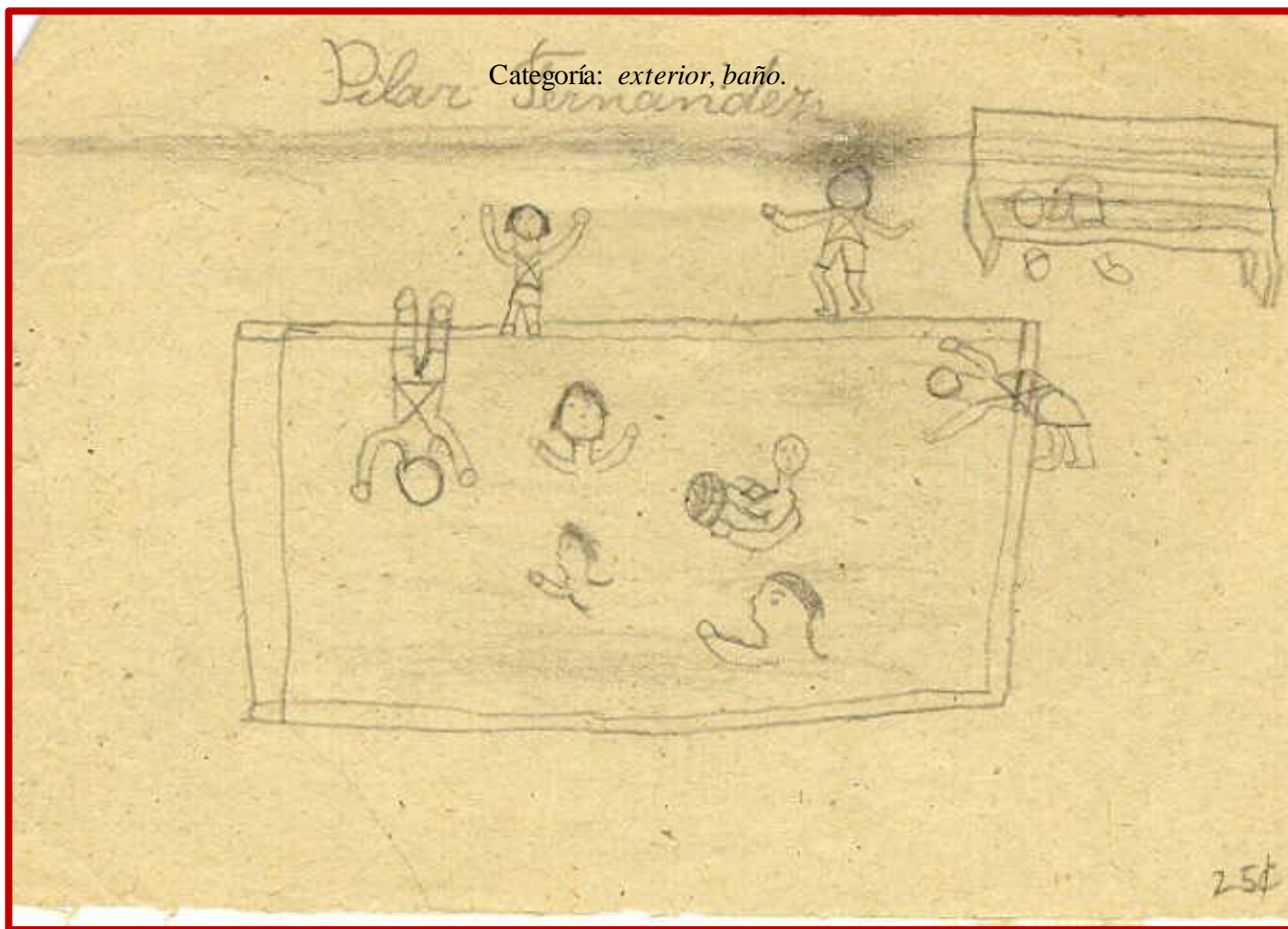
Recto: Dibujo libre. Federico Sanz Herrero. 25.

Categoría: *exterior, lúdica, baño.*



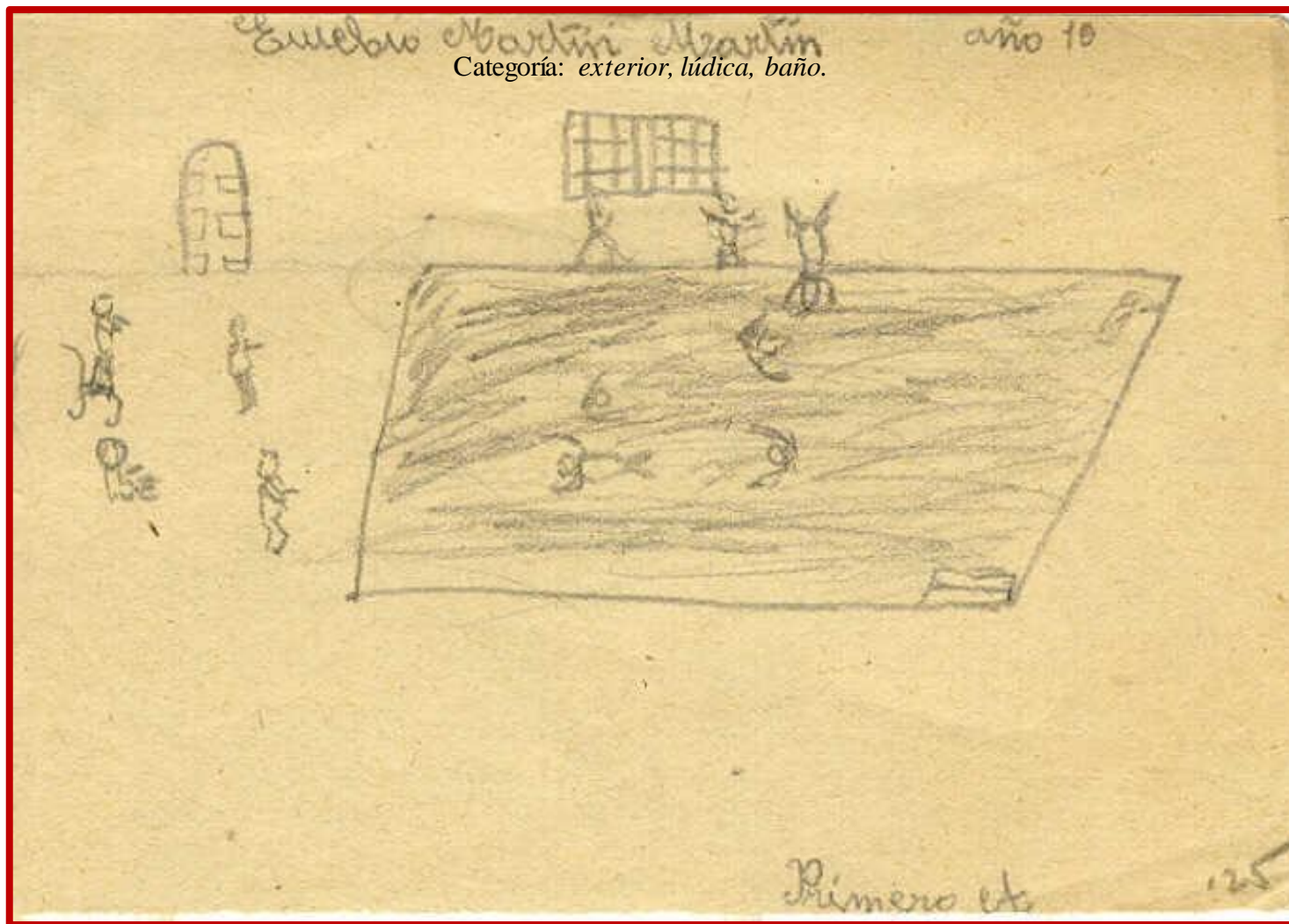
[Imagen. n.º 44]

Felipe González Ruiz. Edad desconocida [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Bellús.
Recto: Tercero A. 3 de enero de 1938. 25. Felipe González Ruiz.



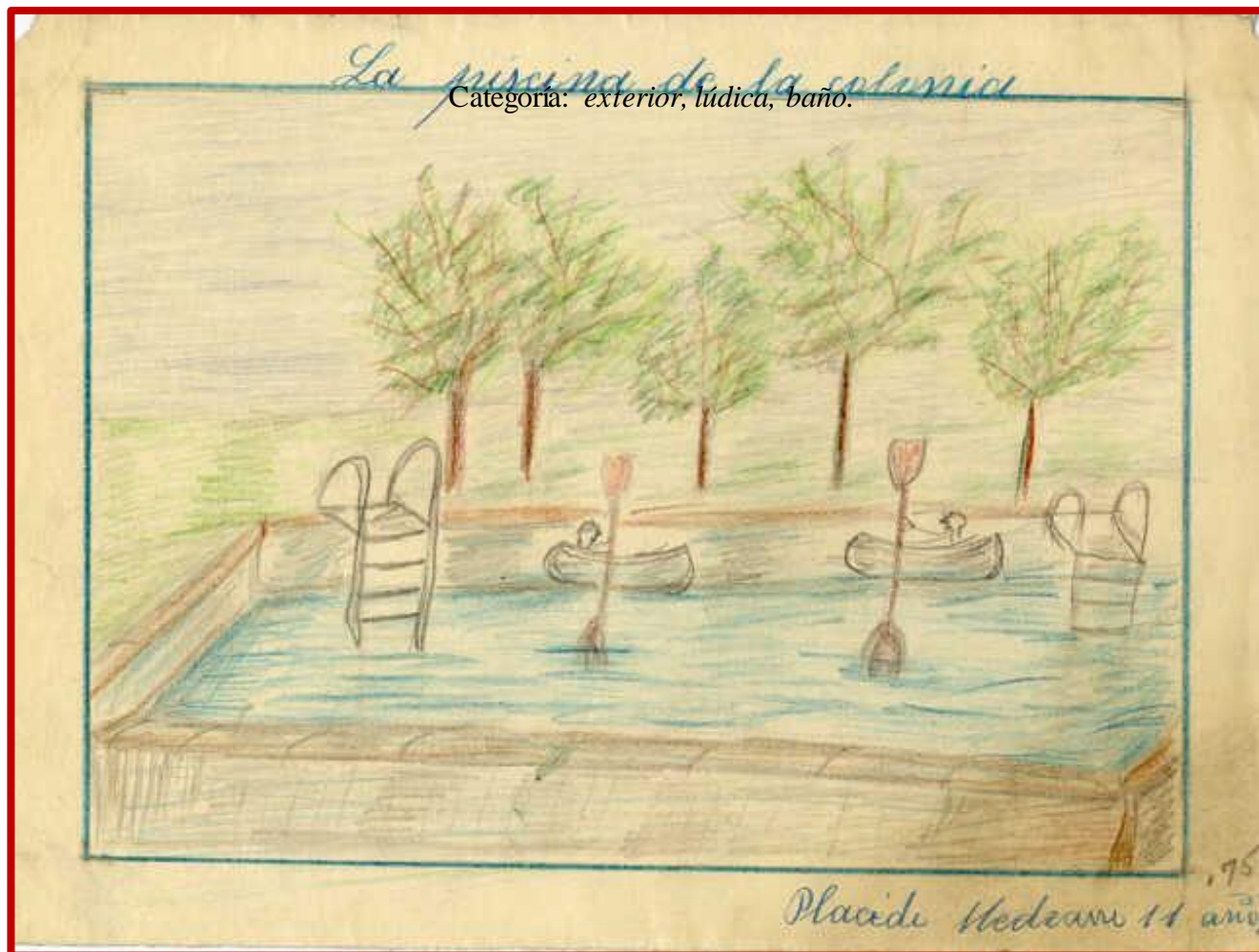
[Imagen. n.º 45]

Pilar Fernández. Edad desconocida [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Bellús.
Recto: Pilar Fernández. 25¢.



[Imagen. n.º 46]

Eusebio Martín Martín. 10 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Bellús.
Recto: Eusebio Martín Martín. año 10. Primero A. 25.



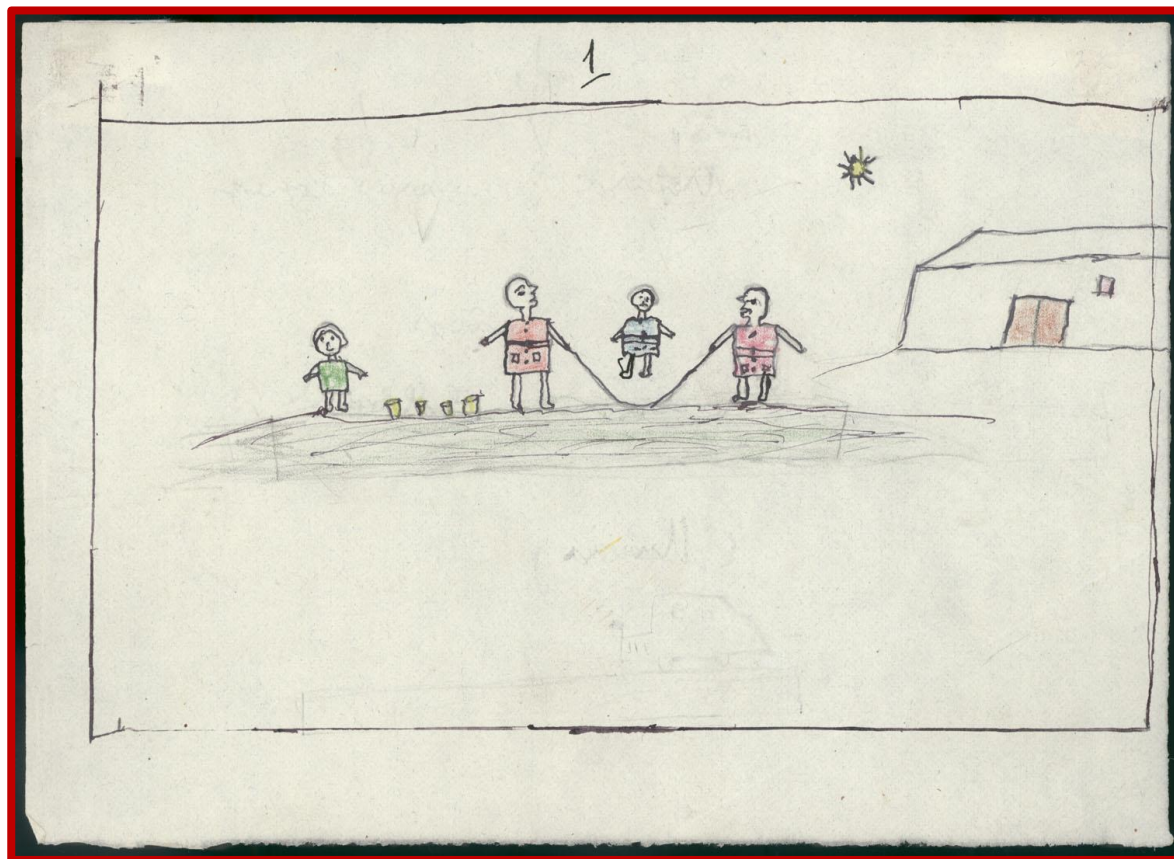
[Imagen. n.º 47]

Plácido Medrano. 11 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Masarrochos.
Recto: La piscina de la colonia. Plácido Medrano 11 años. 75.
Verso: Masarrochos, 4º.
Categoría: exterior, lúdica, baño.

Avery Arquitectural and Fine Arts Library

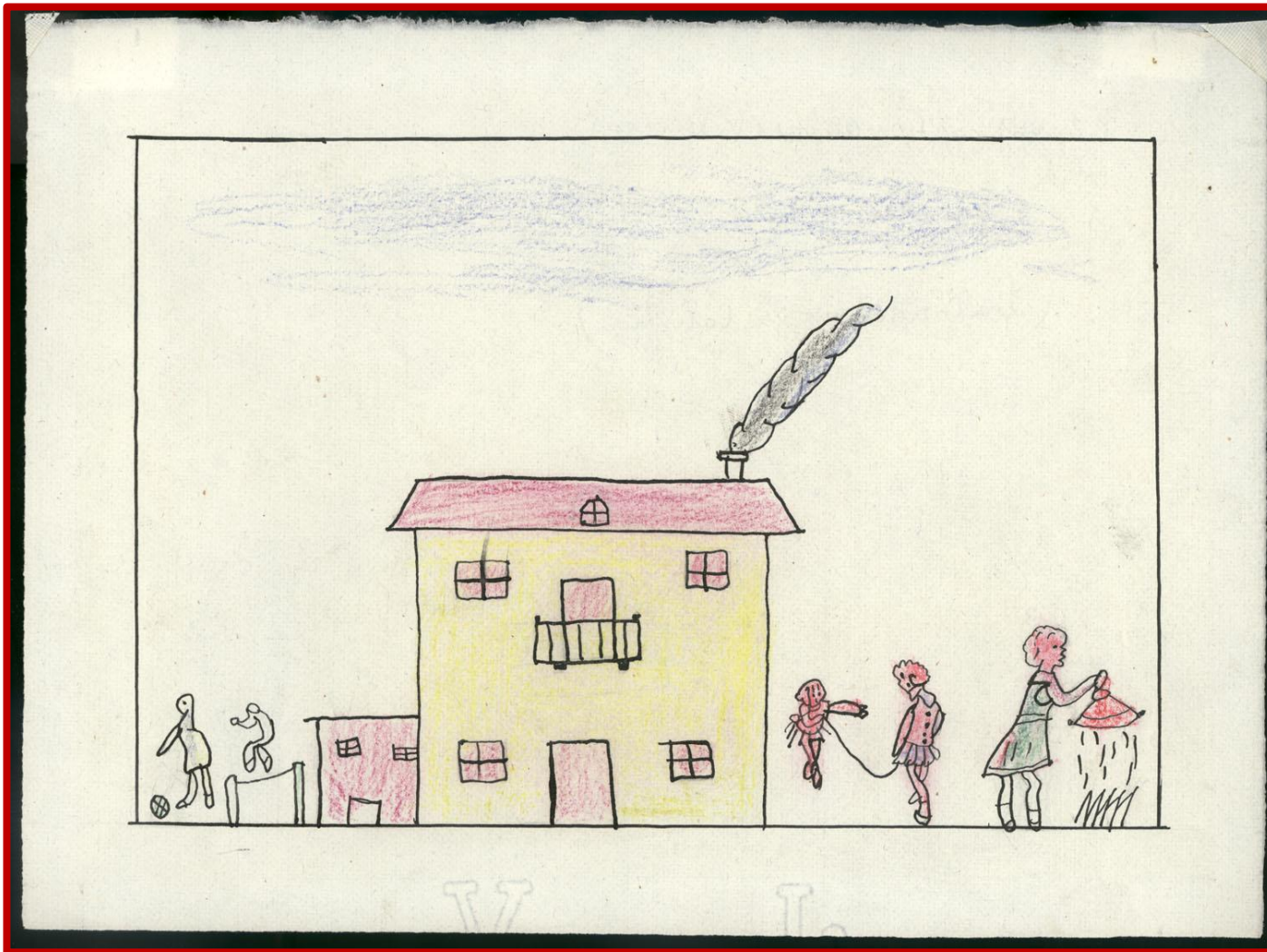
-

Universidad de Columbia



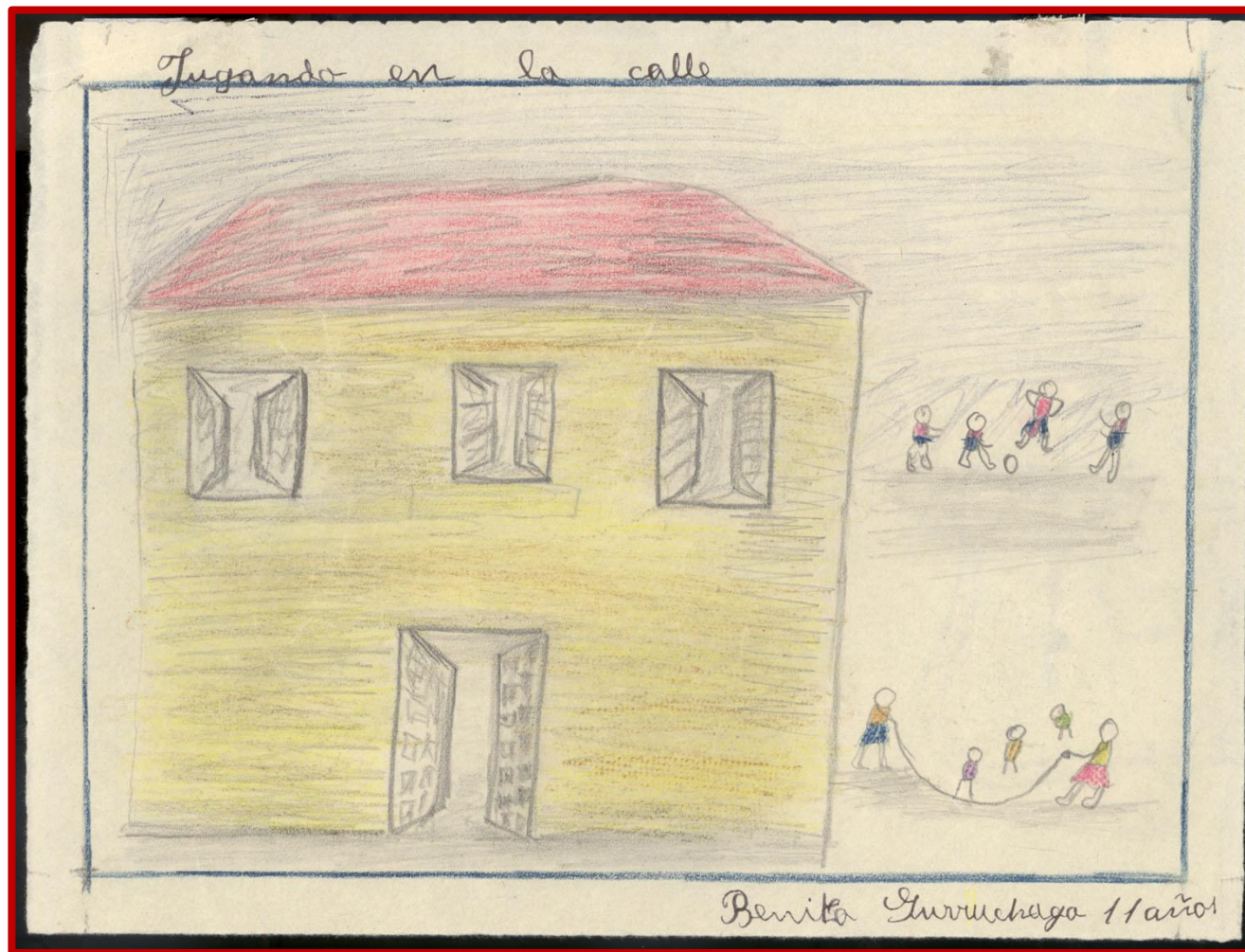
[Imagen. n.º 48]

María López Serrano. 8 años. [*Vida en la colonia*].
Murcia. Colonia de Lobosillo.
Recto: 1.
Categoría: *exterior, lúdica, niñas, comba.*



[Imagen. n.º 49]

Pepa Alonso. 12 años. [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Oliva, n.º 40.
Categoría: *exterior, lúdica, fútbol, niñas, comba.*



[Imagen. n.º 50]

Benita Gurruchaga. 11 años. [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Masarrochos.
Recto: Jugando en la calle. Benita Gurruchaga 11 años.
Categoría: exterior, lúdica, niños, fútbol, niñas, comba.



[Imagen. n.º 51]

Carmen Lage. Edad desconocida [*Vida en la colonia*].
Valencia. Colonia escolar de Sueca, n.º 1 (Torrente).
Recto: Colonia Escolar N° 1 .Torrente. Valencia.
Categoría: *exterior, lúdica, niños, fútbol, niñas.*



[Imagen. n.º 52]

Luis Martínez. 12 años [*Vida en la colonia*].
Valencia. Residencia Infantil El Alba, Onteniente.
Categoría: *exterior, lúdica, comba, fútbol.*

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Antes de presentar mis conclusiones quisiera anotar que espero que la lectura de este viaje iconográfico por el pasado haya sido para quienes lo hayan leído tan apasionante como para a mí ha sido descubrirlo y elaborarlo...

La investigación histórica de la actividad física en general y de la EF curricular en particular ha sido una de las materias más desatendidas dentro de la Historia de la Educación en España. Tras todo este tiempo de trabajo, investigación y reflexión, creo que esta marginación ha sido motivada, principalmente, por dos factores: la extensión de la temática y el desigual desarrollo de la asignatura a lo largo del tiempo. Por ello, resulta necesario plantear y desarrollar nuevos estudios que amplíen y completen el tema, se hagan desde unas perspectivas u otras.

Previamente a la contrastación de los objetivos e hipótesis es oportuno realizar un pequeño ejercicio de deliberación respecto a algunos de los elementos y aspectos tratados a lo largo de estas páginas. En primer término, pudiera pensarse que el periodo histórico escogido como marco resulta demasiado remoto o extenso, pero sin habernos remontado a los orígenes de la EF hubiera sido imposible comprender por qué predominó el ejercicio *gimnástico* sobre el *lúdico* en la práctica docente del área de EF (la antagónica lucha entre *trabajo* y *juego*). De hecho, el habernos detenido tan pormenorizadamente en la evolución de la EF como disciplina nos ha permitido encontrar una explicación multifactorial. Aunque ya se empezaban a corroborar y a expandirse los beneficios que tiene para el aprendizaje la introducción de una práctica locomotriz lúdica e intelectual, es decir, el juego, la perversidad de la semántica lleva en muchas ocasiones a confundir el *esfuerzo* y el *trabajo* -compatibles con el juego¹⁸⁵- con la *instrucción* -en este caso, la instrucción premilitar-. Además, gracias a este nivel de extensión y profundidad, hemos podido conocer las políticas educativas existentes, tanto en relación con la asignatura de EF como con las colonias escolares, y cómo éstas han ido a lo largo del tiempo determinando su concepción y desarrollo¹⁸⁶. Así, en contraposición con la política eugenésica, pre-deportiva y paramilitar de la EF primorriverista -que se mantiene en las colonias durante la guerra-, en los dibujos analizados se observa cómo el juego se presenta como una forma libre y espontánea de ocio, como una actividad natural del niño, necesaria para su desarrollo físico y motriz, pero igualmente para su desarrollo psicológico y emocional.

¹⁸⁵ Confusión motivada por la falsa creencia de que los momentos de juego sirven para descansar o evadirse -cuando realmente requieren de un gran ejercicio intelectual, físico y simbólico-.

¹⁸⁶ Recordemos que la EF ha evolucionado desde un desprecio inicial por parte del intelectualismo -y desprecio hacia la naturaleza del niño, sea dicho de paso-, hacia un eclipse o mala interpretación gimnástica-instructiva eugenésica, patriótica e higiénica; detonando en un intento de consideración lúdica e integral -a causa de las nefastas condiciones de las escuelas, que obligaban al docente a plantearse la necesidad de introducir el juego y otras actividades como medio más natural y flexible para el niño-.

Por otro lado, cambiando el ritmo y temática de las conclusiones, ha resultado acongojador reflexionar acerca de las penurias que tuvieron que vivir los más pequeños durante la Guerra Civil española. Éstos nos han brindado, gracias a sus dibujos, *relatos pictóricos* hondamente estremecedores y emocionantes que han sido preservados gracias al azar y al esfuerzo de cientos de personas tanto anónimas como conocidas que entendieron su triple valor: como práctica educativa, como terapia y como testimonio histórico. Recordemos que la Guerra Civil fue el primer conflicto mundial en el que las armas modernas se utilizaron intencionadamente contra grandes masas de población civil, convirtiéndose en un triste escenario de ensayos y experimentos bélicos (Guernica es, sin duda, el mejor ejemplo). De este modo, los niños de la España del 36 se convirtieron en testigos de sinrazones, desgracias, ruinas y pérdidas humanas... Ante tal catástrofe, el Gobierno republicano volcó sus esfuerzos en proteger a la infancia y organizó una evacuación masiva hacia lugares seguros, adonde los niños fueron trasladados cargando siempre con la pesada maleta de la incertidumbre y el quebranto. Lejos de la guerra, en las colonias escolares convertidas en refugios y con un doble motivo, terapéutico-propagandístico, los niños comenzaron a plasmar sus aciagas experiencias en dibujos¹⁸⁷: el papel se inundaba del ruido de los bombardeos, del fuego de la artillería y del rojo de la sangre... Pero también del silencio de la pérdida, de un grito mudo que exclama auxilio y tristeza, que no necesita (o a veces sencillamente no puede) ser explicado con palabras. Los relatos de dolor se alternan en los dibujos de los niños con la representación de su día a día en las colonias, lo cual nos ha sido de gran ayuda para poder contrastar la revisión legal y teórica realizada en los dos primeros capítulos del TFM con la práctica real, aunque en ocasiones el contraste haya sido realizado entre líneas o subliminalmente. Los dibujos reflejan las actividades y tareas que realizaban los niños a lo largo del día, permitiéndonos ver cómo se desarrollaba la gimnasia de la mañana y cómo los momentos de juego y actividades físico-lúdicas tenían lugar por la tarde.

La *interpretación* contrastada que hemos hecho de estos testimonios históricos puede ayudarnos tanto a complementar la historiografía tradicional -arrojando un nuevo punto de vista crítico-, como a abordar territorios desconocidos de la propia temática en sí. Igualmente, nos permite refutar tanto concepciones del imaginario colectivo como afirmaciones convencionalmente aceptadas -siempre y cuando tengamos en cuenta el factor “origen” de cada dibujo-. Los dibujos nos permiten, pues, revisar al detalle la Historia, cuestión que se ha descuidado o ninguneado durante décadas, ya que estos productos infantiles no se han considerado hasta hace poco tiempo como válidos para la reconstrucción de los acontecimientos

¹⁸⁷ Como ha podido comprobarse, no sólo es interesante conocer el nivel gráfico psicoevolutivo de los niños -sin intención de restarle importancia-, sino también sacar a la luz realidades históricas que estaban ocultas o silenciadas. De este modo, superando su utilidad psicológica, los dibujos se convierten en auténticas fuentes históricas.

históricos (Sierra Blas, 2012). Para alcanzar esta posibilidad procedimental con los dibujos, previamente tuvimos que definir qué queríamos demostrar con precisión. Una vez que logramos este punto, el siguiente paso fue localizar la bibliografía especializada más adecuada. Tras ello, se procedió a estructurar el trabajo en tres partes. Los dos primeros capítulos se dedicaron a realizar una aproximación histórica de los dos elementos principales que nos competen: la EF¹⁸⁸ y las colonias escolares¹⁸⁹. Una vez que conocimos cómo evolucionaron ambas desde su origen hasta el estallido de la Guerra Civil, nos centramos en dicho conflicto, observando cómo ambos elementos tuvieron que ser nuevamente reformulados. La tercera y última parte se dedicó específicamente a los dibujos realizados en las colonias, analizando una selección de aquéllos en los que se representaba la EF o actividades físico-lúdicas, a fin de poder contrastar esta realidad con toda la información sintetizada anteriormente, observando congruencias, contradicciones, etc. Es decir, utilizamos los dibujos como una fuente de información, teniendo en cuenta la intención de quienes pidieron (o no) a los niños que los hicieran y el origen de las colecciones que han servido para elaborar la muestra.

Hablando en términos de *factibilidad*, repetir y mejorar la investigación a través de los dibujos es más que posible: a nivel técnico contamos con los recursos e instrumentos necesarios, económicamente no requiere de grandes cuantías económicas -de momento y a este nivel de profundidad-, socioculturalmente es un tema candente de la realidad histórica de nuestro país, legalmente conviene realizarse a fin de acompañar las últimas disposiciones de recuperación de la memoria histórica, y a nivel institucional es posible, pues muchas de las colecciones de dibujos conservados pueden consultarse a través de Internet al estar digitalizadas. Por otro lado, en términos de *rigor*, metodológicamente hablando, se ha pretendido cumplir en todo momento

¹⁸⁸ Recordemos el asentamiento progresivo, pero altamente cambiante, de la asignatura de EF en la España de finales del siglo XIX y comienzos del XX. El incremento constante de calidad y cantidad en el currículo escolar fue propiciado por el avance en las Ciencias Médicas (Anatomía y Fisiología, sobre todo), por el desarrollo de la técnica militar y por los movimientos obreros. Así, la gimnasia premilitar se abre hueco entre las paredes de las escuelas nacionales, hasta que, con la llegada de la II República, gana fuerza el concepto de *cultura física*, abogando por una educación integral y humanizadora del individuo. Sin embargo, con el estallido de la Guerra Civil, el planteamiento formativo primorriverista premilitar condiciona en gran medida la práctica llevada a cabo en las colonias escolares, pues el Gobierno republicano carece de tiempo suficiente para crear varias generaciones de maestros especialistas que practiquen la docencia bajo las concepciones que su política educativa defiende y promueve.

¹⁸⁹ La administración republicana designó las colonias como el espacio educativo ideal para salvaguardar la integridad de los niños. No sólo utilizó las colonias que ya existían, sino que creó nuevas estructuras o, más bien, redefinió algunas ya existentes. En esta empresa, así como en su mantenimiento, participaron numerosas instituciones y organizaciones extranjeras que, además, invitaron a mostrar sus penurias pasadas y nueva vida a través de los dibujos, haciendo un doble ejercicio de publicidad y tratamiento terapéutico. Es en esta representación donde nos detenemos para conocer el día a día de los niños: cómo se aseaban por la mañana, qué comían, la docencia que les era impartida, las actividades que realizaban al aire libre, las excursiones al campo o al mar, etc. Lo que ellos no sabían, evidentemente, es que esta cotidianeidad iba a servir de estudio para conocer cómo se desarrollaba la EF y las actividades físico-lúdicas en las colonias. Y con ello, además, no sólo se pretende contrastar, sino también reafirmar que la Guerra Civil supuso una aceleración de todos los planteamientos metodológicos institucionales, como reivindicación de la “causa republicana” que, además, se apoyó en las influencias extranjeras que estuvieron presentes en las colonias.

con una serie de requisitos mínimos, permitiendo conocer y extraer información con veracidad, a fin de culminar con conclusiones fehacientes. Siguiendo los términos de Guba (1983), para una buena investigación hemos cumplido con los siguientes condicionantes: un valor de verdad aceptable y veraz; el estudio posee capacidad de aplicabilidad en otros términos o contextos similares; la estabilidad de la información ha sido consistente en todo momento; y los datos e informaciones obtenidas han sido totalmente independientes y neutrales del evaluador, pudiendo ser confirmados por otras vías y personas gracias a la abundante y variada bibliografía manejada.

Llegados a este punto, y pese a que puede existir discrepancia entre los niveles de realidad o ficción que narran los dibujos, lo que es ineludible es que podemos responder a los *objetivos* e *hipótesis* que nos planteábamos al comienzo del trabajo.

En cuanto a nuestro objetivo principal, ha quedado demostrado que, gracias al Plan Profesional de 1931, las actividades físico-lúdicas y la naturaleza del niño cobraron un papel fundamental en el área de EF; ahora bien, aunque esa fue la intención primordial, se ha observado que la EF desarrollada en las colonias escolares no fue, precisamente, la planteada por los Gobiernos progresistas republicanos. Más bien fue la tradicional, la denominada *gimnasia*, la modalidad que se impuso en estos espacios educativos, considerados por numerosos especialistas como verdaderos laboratorios de experimentación pedagógica. ¿Qué explicación tiene esto? Sencillamente, lo que sucedió fue que la República no tuvo tiempo material para formar varias generaciones de maestros especialistas en EFy en este tipo de metodologías lúdicas basadas en el juego y el civismo. No obstante, el propio espacio en el que estaban ubicados los niños contrarrestaba esta terrible situación: la propia dinámica escolar de las colonias presentaba multitud de tiempos -sobre todo por las tardes- en los que se jugaba o había actividades lúdicas (se iba de excursión, se veía una obra de teatro...). Entonces, estrictamente hablando y para clarificar, el área de EF no se desarrolló tal vez como debiera o como así lo planteaba el Plan formativo republicano -y como revela nuestro imaginario colectivo-; sin embargo, gracias a las actividades inherentes a la propia naturaleza de las colonias, sí se dio una EF que podríamos concebir como integral.

En relación a los objetivos específicos, se ha hecho más que evidente que los Gobiernos progresistas promovieron con mayor esmero el asentamiento y desarrollo de la EF que los conservadores. Ahora bien, también se ha podido comprobar que hubo momentos puntuales en los que no fue así por diferentes motivos (por ejemplo, cuando el Gobierno estaba compuesto por miembros de la ILE, cuando el Gobierno republicano la eliminó del currículo nada más estallar la guerra porque sus docentes provenían, principalmente, del ámbito militar, etc.). Desgraciadamente, los cambios constantes de Gobierno -pactados o no- propiciaron que la

asignatura no terminase de definirse ni adecuarse a los tiempos pedagógicos, en comparación con el resto de países europeos; y, por ello, junto a la motivación imperialista, se mantuvo una EF premilitar y puramente física, ajena a la educación moral, social e intelectual hasta la llegada de la II República. Paralelamente, también fuimos analizando la formación que los especialistas en EF recibían en las distintas Escuelas Centrales y Normales, sorpreiéndonos el avance que supuso la etapa de Primo de Rivera, pese a la metodología de corte tradicional imperante. Por otro lado, hemos podido profundizar en la realidad funcional y organizativa de las colonias, lo cual nos ha permitido (volviendo al hilo del objetivo principal) esgrimir la diferencia entre el juego y el excursionismo de las tardes, y la hora de *gimnasia* de las mañanas. Seguidamente, ahondamos en la expresividad de los dibujos como fuentes fehacientes de información, ya sea historiográfica como psicológica/terapéutica. Todas estas cuestiones, unidas, nos han permitido encontrar algunas contradicciones en parte de la bibliografía consultada, así como completar los vacíos que existían; y todo ello gracias a su cotejo con los dibujos, considerados como una fuente histórico-educativa no sólo válida, sino también necesaria y pertinente, máxime tratándose de un trabajo que, como éste, arranque de los presupuestos teóricos y metodológicos propios del cruce entre la Historia Social de la Cultura Escrita y la Historia de la Educación.

Tras el cumplimiento de los objetivos propuestos, pasamos a afirmar o negar las hipótesis:

1º) “La EF evoluciona desde una concepción militarista y médica hacia una concepción educativa propiamente dicha gracias a la consolidación de una *cultura física* en la escuela y en la sociedad”. Efectivamente, podríamos decir que así fue, pero el periodo en el que esta concepción triunfó fue demasiado corto como para que “calase” en el sistema educativo y, consecuentemente, en la sociedad. De hecho, recordamos una vez más que incluso, si se dio, fue mínimamente y gracias a las corrientes europeas, a la urgencia de aplicación de estas políticas educativas ante el estallido de la Guerra Civil y a los pocos maestros especialistas formados en este ámbito de trabajo.

2º) “El estallido de la guerra aceleró la implantación y puesta en marcha de las medidas educativas planteadas durante la II República, pero en su mayoría el proyecto educativo republicano no pudo llevarse a cabo”. E incluso podríamos ir ahora más allá, matizando: hemos podido corroborar que fue en Cataluña donde sí se implantaron las propuestas innovadoras; existiendo, por el contrario, otros lugares en donde todavía reinaban prácticas tradicionales (currículo diferenciado, clases magistrales, etc.).

3º) “La EF curricular que se practicó en las colonias escolares durante la Guerra Civil española no bebió de la corriente innovadora que caracterizó a la educación republicana, al menos sobre el

papel”. Tras lo visto en los dibujos, podríamos afirmarla, pues se presencia una EF curricular premilitar; sin embargo, recordemos que sí se da en las otras tareas o actividades.

4º) “El juego sólo estuvo presente en las colonias escolares dadas sus funciones y su esencia metodológica a través de actividades como el excursionismo o el teatro, pero no como consecuencia de la renovación curricular de la EF del Plan Profesional de 1931”. Y, en efecto, sin ánimo de redundar, así fue; pues, como hemos repetido en más de una ocasión, no hubo tiempo a que el grueso del cuerpo de maestros especialistas se formase en el planteamiento del Plan Profesional o hubieran mejorado su práctica docente con los cursos de actualización que los distintos Gobiernos ofrecían.

5º) “Dibujar fue una de las actividades cotidianas que los niños realizaron en las colonias escolares, de ahí que sus dibujos constituyan hoy interesantes (y a veces los únicos) testimonios de sus experiencias y vivencias en tiempos de guerra, de la misma manera que reflejan sus modos de entender y asimilar el conflicto”. El niño siempre trata de transmitir la realidad vivida, subjetiva, sí; por lo que fácilmente pueden ser sus dibujos contrastados con otro tipo de fuentes, ya sean fotografías, manuales escolares, cartas y diarios de alumnos y maestros, etc. Y una vez que hayamos discernido inequívocamente cuál fue su origen y su fin.

6º) “Tanto el dibujo como la EF fueron empleados por los responsables de las colonias como un modo de hacer frente a los traumas que la guerra causó en los niños, dándoles la oportunidad de expresarse y distraerse, de interiorizar y exteriorizar el sufrimiento visto y vivido”. Se ha podido comprobar cómo ambas disciplinas pueden considerarse un medio de expresión y, a la vez, de terapia para encarar las heridas anímicas bélicas.

Con esto, daríamos por finalizado el ejercicio de afirmación y refutación de las hipótesis; sin embargo, no podemos concluir este TFM sin antes explicitar una idea ha ido germinando en nuestra cabeza, fruto de la empatía con aquellos niños que sufrieron el conflicto. El valor auténtico de estos dibujos infantiles es incalculable, ya no como documento histórico, sino como elemento de crecimiento humano mundial. Someterlos a examen y “observarlos con lupa” puede ayudar a contrastar la Historia, refutarla, reafirmarla o crear nuevas vías; pero observarlos “con el corazón” nos ayuda a crecer personalmente, a mejorar como seres humanos. Los gritos infantiles de nuestra Guerra Civil siguen sucediéndose, como un eco perturbador o una bala perdida a través del tiempo, a través de las bombas de racimo de Siria, las explosiones en Afganistán o los fusilamientos nigerianos... Y también con modalidades todavía más aterradoras, como son el recurso a los niños-soldado (Pignot, 2012). La presencia de la violencia en los dibujos en nuestros días está más que asegurada, y la gramática de la representación de lo

trágico, también. Si bien es cierto que hay un esquema que se repite en los dibujos de los conflictos armados modernos (la locución plástica de experiencias y sentimientos), también hay elementos que los diferencian de la Guerra Civil española. Los dibujos ya no se tiñen de negros y colores pastel, sino que entra un nuevo agente protagonista, el rojo, el rojo “sangre”; pues la capacidad mortífera actual es mucho mayor que la de entonces. Y, por otro lado, ni qué decir tiene el hecho de que parece que las sociedades modernas nos hayamos acostumbrado a la existencia de injusticias y guerras en todos los puntos del planeta; sin embargo, como lo fue entonces, el dibujo infantil sigue siendo un poderoso elemento de denuncia, sólo tenemos que aprender a “escucharlo”:

“Si alguna lección esencial se desprende de estos dibujos infantiles, es la necesidad de laborar con todas nuestras fuerzas para que los pequeños puedan disfrutar de una infancia en paz y se hagan realidad las palabras del prócer cubano José Martí: «Los niños nacen para ser felices»” (Alted y González, 2006, p. 39).

Recuperar, conservar y dignificar las huellas de la infancia, su memoria y su voz, depende de nosotros: estos actos nos definirán en la Historia como sociedad justa y comprometida.

Y hablando de conciencia, somos conscientes de que este TFM presenta múltiples *limitaciones...* Según Ávila (2001): “Toda limitación debe estar justificada por una buena razón” (p. 87). Evidentemente, estamos hablando de limitaciones de la propia investigación, no de las que nos han surgido como investigadores. Teniendo como referencia los objetivos abordados, la principal frontera, lo cual escapa a nuestro control, ha sido la cantidad de dibujos concretos en los que se aprecia una clara alusión al área curricular de EF. De todas las fuentes manejadas, sólo se han encontrado tres evidencias (en más de dos mil dibujos consultados). Vista la relación que existe para con el resto de temáticas, aunque tuviéramos acceso a otras colecciones distintas a las seleccionadas (las cuales conservan, además, muchos menos dibujos), podría darse el caso de que no encontrásemos ninguna información nueva relevante. Ello quiere decir que nuestra principal dificultad para afirmar o negar algo con rotundidad ha sido la misma muestra objeto de estudio. Por nuestra parte, se ha solucionado ampliando la cuestión, teniendo en cuenta que no se especifican las horas ni el momento que representan los dibujos, directamente hemos pasado a abarcar una pregunta más amplia, relacionada con el tipo de EF que se desarrollaba, que va mucho más allá del área y hora que le da nombre; es decir, entendiendo la EF no como un área curricular únicamente, sino como parte de la educación integral y total de la persona, que bien puede darse interdisciplinariamente en cualquier momento (tal como lo proponía el Plan Profesional de 1931). De este modo, han entrado en el espectro muchos más dibujos, y podrían generalizarse algunos de los resultados obtenidos -incluso utilizando una herramienta para la representatividad como es el

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)¹⁹⁰-. Otra de las limitaciones está relacionada con la escasa bibliografía existente. No existen, como ya se señaló en el estado de la cuestión, estudios que aúnen la EF con las colonias escolares durante el conflicto. No obstante, los datos de las obras consultadas han sido siempre veraces, reduciendo el posible margen de subjetividad que una primera aproximación global como este trabajo propone pudiera presentar.

Finalmente, quisiéramos advertir que este TFM no es un punto y final, sino un punto y seguido *prospectivo*. Un primer aspecto que se pretende ampliar en el futuro es el estudio pormenorizado de cada una de las obras que argumenten y visualicen el día a día de las colonias escolares. Si bien es cierto que se han utilizado fuentes muy variadas (obras, diarios personales, documentos institucionales...), cabría seguir el proceso, aumentando la cantidad de colonias concretas conocidas y estudiadas, y explotando las fuentes en mayor medida; ejercicio que requiere, indudablemente, de un mayor detenimiento -aun cuando se obtuvieran las mismas o parecidas conclusiones-. De este modo, cabría comparar la teoría escrita sobre las colonias con los dibujos realizados en éstas. En definitiva, sería ampliar la cantidad de operaciones que ya hemos ido realizando para este contraste, obteniendo una contextualización más detallada. Un segundo aspecto a mejorar será la conformación de la muestra, seleccionando dibujos de otras colecciones que, por circunstancias materiales (pueden no estar digitalizados o ni tan siquiera disponibles para examinar en vivo), no han podido ser analizados. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, viendo la cantidad de dibujos que hemos manejado en comparación con la que no ha podido consultarse, el porcentaje de error y capacidad de varianza de las conclusiones creemos que será mínimo. También es cierto que no se aprecian en este trabajo fondos de otras colecciones que han sido consultadas pero que, debido a la temática de los dibujos, no se han empleado finalmente -pues no estaban relacionados con la EF-. Asimismo, será interesante profundizar ya no en la dinámica interna de los juegos -lo cual hemos trabajado-, sino en los espacios y utilización de los mismos para vislumbrar qué valores se pretende que los niños asimilen e interioricen, pues pueden ser muy dispares, independientemente de la intención primigenia. Otra cuestión que sería interesante abordar es la repetición del proceso, pero incluyendo los dibujos de las colonias extranjeras, comparando entre la EF de distintos sistemas escolares. No obstante, y como viene advirtiéndose, la actividad lúdica y física desarrollada en las colonias europeas (más allá de la propia área curricular) estaba bastante consensuada gracias a los Congresos -siempre con la salvedad de las particularidades y características concretas de cada una de ellas en su localización y contexto individual-. Del mismo modo, transgrediendo las barreras del tiempo, podrían compararse estos dibujos con los actuales.

¹⁹⁰ El SPSS es un programa informático de estadística usado sobre todo en las Ciencias Sociales y en la Educación que ayuda, entre otras cosas, a obtener niveles de significatividad a partir de datos cuantitativos.

**FUENTES
Y
BIBLIOGRAFÍA**

FUENTES

Dibujos¹⁹¹

BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA

JUAN COLMENARES (s. f.). *El collarcito de plata*. Valencia: Colonia La Pinada.

PAQUITA SERRA (s. f.). *Dibujo nº 2. Este dibujo representa mis amigas cuando van a la playa*. Colonia desconocida.

ANGELITA ARRIBAS (s. f.). (*Sin título*). Colonia desconocida.

PEDRO DEL RINCÓN (s. f.). *La hora de recreo los niños y niñas que están jugando*. Colonia desconocida.

ENRIQUE PÉREZ (s. f.). *2º año Grupo B, 1937-38*. Colonia desconocida.

ANITETA LLOVERAS (s. f.). *Las niñas y las maestras que van de paseo*. Colonia desconocida.

JUAN VERDAGEUES (s. f.). *Dibujo 4º. Los niños de la colonia viniendo del campo de fútbol de paseo*. Colonia desconocida.

MANUEL ANTÓN (s. f.). *Residencia Infantil nº 21*. Colonia de Sueca (Valencia).

ANICETO BAYÉS (s. f.). *Tres niños que se están bañando, hay muchos árboles*. Colonia desconocida.

AMADOR DÍAZ (s. f.). (*Sin título [piragüismo]*). Colonia desconocida.

ALFONSO GONZÁLEZ (s. f.). *Los niños en la piscina*. Colonia de Masarrochos.

ROSARIO LOZANO (s. f.). (*Sin título [piscina]*). Colonia desconocida.

TOMÁS GARCÍA (s. f.). *Dibujo libre. Piscina*. Colonia desconocida.

PILAR ARJONILLA (s. f.). *Proximidades de la colonia*. Colonia desconocida.

MIGUEL YANARES (s. f.). *Residencia infantil nº 38*. Colonia de Torrente.

¹⁹¹ Los dibujos se han ordenado según la secuencia de nuestra selección, no alfabéticamente.

TEODORO PIÑEIRO (s. f.). *Jugando en un campo de fútbol, yo con otros*. Colonia de Bayona.

GERÓNIMO SÁNCHEZ (s. f.). *Juego antes de la guerra*. Colonia de Oliva, nº 40, Valencia.

BIENVENIDO HORTAL (s. f.). *Dos amigos que juegan a bolas*. Colonia desconocida.

JORGE SOLÉS (s. f.). *Paseo con el señor maestro y la señora maestra*. Colonia desconocida.

JORGE SOLÉS (s. f.). *Partido de fútbol entre unos amigos en días de descanso en la escuela*. Colonia desconocida.

FRANCISCO GARCÍA (s. f.). *Colonia escolar de Torrente*. Colonia nº1, Torrente.

GERVASIA DÍAZ (s. f.). *Escuela Nacional*. Colonia desconocida.

AURELIO MARTÍN (s. f.). *Una balsa con los niños de la colonia*. Colonia nº 2, Valencia.

EVARISTO GONZÁLEZ (s. f.). *Madrid invencible*. Colonia Madrid Invencible, Carcagente.

EMILIO ILEAS (s. f.). *Estudiando y haciendo gimnasia*. Escuela Hogar de Antella, Valencia.

FERNANDO OLAVERA (s. f.). *Cuando voy a la escuela y veo jugar a unos niños*. Colonia de Monforte del Cid, nº 14, Alicante.

JUAN JOSÉ MARTÍNEZ (s. f.). *Vida en la colonia. La hora de Gimnasia*. Residencia Infantil nº 4, Onteniente, Valencia.

MANDEVILLE SPECIAL COLLECTIONS LIBRARY DE LA UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA

MANUEL AGUADO (s. f.). *La vida en la colonia*. Colonia de Monforte del Cid, nº 14, Alicante.

AMPARO RODRÍGUEZ (s. f.). *Hogar de huérfanos*. Colonia de Benicàssim, Castellón.

JOSÉ SERRANO (s. f.). *Guardería Infantil de Guerra. Trabajadores de la Enseñanza UGT*. Colonia de Lobosillo, Murcia.

RAQUEL MEJÍAS (s. f.). *Ajut Infantil de Reraguarda, Secció*. Colonia Clara, nº 3, Barcelona.

PILAR MARCOS (s. f.). *Escenas de vida en la Residencia de niños de Bellús*. Colonia Balneario de Bellús, Valencia.

PILAR ORJONILLA (s. f.). *La vida en la colonia*. Colonia de Oliva, nº 40, Valencia.

RAQUEL GÓMEZ (s. f.). *Residencia Infantil nº 1. Onteniente*. Residencia infantil nº 1, Onteniente, Valencia.

JESÚS EZQUERRO (s. f.). *El niño en la escuela*. Residencia infantil nº 1, Onteniente, Valencia.

BLADIMIRO ALEGRE (s. f.). *La vida en la colonia*. Residencia infantil nº 1, Onteniente, Valencia.

ISIDORO EZQUERRO (s. f.). *La vida en la colonia*. Residencia infantil nº 1, Onteniente, Valencia.

PAQUITA RECIO (s. f.). *Hogar de huérfanos*. Hogar de huérfanos de Benicàssim.

A. CASTELLANO (s. f.). *Dibujo libre*. Colonia de Bellús, Valencia.

CARMEN HORCAJADA (s. f.). *Niños en una excursión*. Colonia de Villajoyosa, nº 3, Alicante.

PILAR GUMIEL (s. f.). *La salida a la pesca*. Colonia de Villajoyosa, nº 3, Alicante.

ANGELITA RAMÍREZ (s. f.). *Playa de Valencia*. Colonia Pablo Iglesias de Godella, Valencia.

FEDERICO SANZ (s. f.). *Dibujo libre*. Colonia de Bellús, Valencia.

FELIPE GONZÁLEZ (s. f.). *Tercero A. 3 de enero de 1938*. Colonia de Bellús, Valencia.

PILAR FERNÁNDEZ (s. f.). *(Sin título [piscina])*. Colonia de Bellús, Valencia.

EUSEBIO MARTÍN (s. f.). *Primero A [piscina]*. Colonia de Bellús, Valencia.

PLÁCIDO MEDRANO (s. f.). *La piscina de la colonia*. Colonia de Masarrochos, nº 4, Valencia.

MANDEVILLE SPECIAL COLLECTIONS LIBRARY DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA

MARÍA LÓPEZ (s. f.). *La vida en la colonia*. Colonia de Lobosillo, Murcia.

PEPA ALONSO (s. f.). *La vida en la colonia*. Colonia de Oliva, nº 40, Valencia.

BENITA GURRUCHAGA (s. f.). *Jugando en la calle*. Colonia de Masarrochos, Valencia.

CARMEN LAGE (s. f.). *La vida en la colonia*. Colonia sueca de Torrente, nº 1, Valencia.

LUIS MARTÍNEZ (s. f.). *La vida en la colonia*. Colonia El Alba, Onteniente, Valencia.

Carteles

ÁMSTER, M. (s. f.). *En las colonias escolares del MIP los hijos de nuestros combatientes viven sanos y felices*. Barcelona: MIP.

ÁMSTER, M. (s. f.). *En las colonias escolares del MIP los hijos de nuestros combatientes viven sanos y felices (2)*. Valencia: MIP.

ÁMSTER, M. (s. f.). *Los niños ¡Peligro! ¡A Levante!* Valencia: MIP.

CARREÑO, F. (s. f.). *No envenenéis la infancia*. Barcelona: Federación Ibérica de Juventudes Libertarias y Federación Anarquista Ibérica.

(DESCONOCIDO) (s. f.). *Ayuda al niño*. Valencia: SRI.

(DESCONOCIDO) (s. f.). *Colonias infantiles de verano*. Valencia: SRI.

(DESCONOCIDO) (s. f.). *Colonias infantiles de verano (2)*. Valencia: SRI.

(DESCONOCIDO) (s. f.). *Colonias infantiles de verano en la playa*. Valencia: SRI.

(DESCONOCIDO) (s. f.). *¡Estoy muy bien madre!* Valencia: SRI.

(DESCONOCIDO) (s. f.). *Un nuevo y cariñoso hogar para los niños refugiados*. Valencia: MIP.

LÓPEZ PADIAL, J. M. (s. f.). *Colabora con el SRI en su labor de ayuda al niño*. Valencia: SRI.

LÓPEZ PADIAL, J. M. (s. f.). *Colonias de verano*. Valencia: SRI.

Legislación

- RO de 27 de mayo de 1837, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 910, 31 de mayo de 1837, p. 1 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1837/910/A00001-00001.pdf>).
- RD de 8 de julio de 1847, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 4684, 12 de julio de 1847, pp. 1-4 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1847/4684/A00001-00004.pdf>).

- RD de 30 de marzo de 1849, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 5315, 2 de abril de 1849, pp. 1-2 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1849/5315/A00001-00002.pdf>).
- RO de 14 de agosto de 1849, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 5451, 16 de agosto de 1849, p. 2 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1849/5452/A00002-00002.pdf>).
- Ley General de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 1710, 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>).
- RD de 28 de agosto de 1882, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 241, 29 de agosto de 1882, p. 629 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1882/241/A00629-00629.pdf>).
- RO de 26 de julio de 1892, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 209, 27 de julio de 1892, pp. 353-354 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1892/209/A00353-00354.pdf>).
- Circular de 15 de febrero de 1894, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 50, 19 de febrero de 1894, pp. 675-676 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1894/050/A00675-00676.pdf>).
- Orden de 28 de octubre de 1894, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 304, 31 de octubre de 1894, p. 348 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1894/304/A00348-00348.pdf>).
- RD de 18 de abril de 1900, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 109, 19 de abril de 1900, pp. 316-317 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1900/109/A00316-00317.pdf>).
- RD de 20 de julio de 1900, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 203, 22 de julio de 1900, pp. 307-310 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1900/203/A00307-00310.pdf>).
- RD de 19 de mayo de 1911, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 140, 20 de mayo de 1911, p. 343 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1911/140/A00502-00503.pdf>).
- RO de 9 de julio de 1920, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 193, 11 de julio de 1920, p 153 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1920/193/A00153-00153.pdf>).
- RD de 18 de junio de 1924, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 171, 19 de junio de 1924, p. 1.393 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1924/171/A01393-01393.pdf>).
- RO de 7 de enero de 1926, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 25, 25 de enero de 1926, pp.436-437 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1926/025/A00436-00437.pdf>).

- RO de 21 de marzo de 1927, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 220, 8 de agosto de 1927, p. 815 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1927/220/A00815-00815.pdf>).
- RD de 8 de mayo de 1925, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 129, 9 de mayo de 1925, pp. 765-766 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1925/129/A00765-00766.pdf>).
- RD de 25 de agosto de 1926, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 240, 28 de agosto de 1926, pp. 1.237-1.238 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1926/240/A01237-01239.pdf>).
- RO de 5 de septiembre de 1926, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 248, 5 de septiembre de 1926, pp. 1.468-1.469 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1926/248/A01468-01469.pdf>).
- Circular de 19 de marzo de 1927, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 79, 20 de marzo de 1927, p. 1.640 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1927/079/A01640-01640.pdf>).
- Orden de 18 de abril de 1927, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 125, 5 de mayo de 1927, p. 887 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1927/125/A00887-00887.pdf>).
- RO de 12 de julio de 1929, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº 194, 13 de julio de 1929, p. 321 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1929/194/A00321-00322.pdf>)
- Orden de 16 de agosto de 1929, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 294, 21 de octubre de 1929, p. 431 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1929/294/A00431-00431.pdf>).
- Decreto de 1 de julio de 1931, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 184, 3 de julio de 1931, p. 78 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/184/A00078-00078.pdf>).
- Decreto de 29 de septiembre de 1931, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 273, 30 de septiembre de 1931, pp. 2.091-2.094 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/273/A02091-02094.pdf>).
- Decreto de 29 de septiembre de 1931, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 273, 30 de septiembre de 1931, pp. 2.091-2.094 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/273/A02091-02094.pdf>).
- Orden de 31 de octubre de 1931, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 304, 31 de octubre de 1931, pp. 637-638 (<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1931/304/A00637-00638.pdf>).
- Orden de 31 de marzo de 1932, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 92, 1 de abril de 1932, pp. 4-77 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1932/092/A00004-00077.pdf>).

- Orden de 15 de septiembre de 1932, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 261, 17 de septiembre de 1932, p. 2.014 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1932/261/A02014-02014.pdf>).
- Decreto de 12 de diciembre de 1932, publicado en la *Gaceta de Madrid*, nº. 348, 14 de diciembre de 1933, p. 1.810 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1933/348/A01810-01810.pdf>).
- Decreto de 27 de abril de 1935, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 120, 30 de abril de 1935, pp. 899-935 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1935/120/I00899-00935.pdf>).
- Orden de 7 de mayo de 1935, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 130, 10 de mayo de 1935, pp. 1.233-1.234 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1935/130/A01233-01234.pdf>).
- Orden de 19 de agosto de 1936, publicada en el *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, nº. 9, 21 de agosto de 1936, pp. 35-36 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/009/J00035-00036.pdf>).
- Orden de 25 de septiembre de 1936, publicada en la *Gaceta de Madrid*, nº. 271, 27 de septiembre de 1936, p. 2.496 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/271/B02010-02010.pdf>).
- OM de 25 de febrero de 1937, publicada en la *Gaceta de la República*, nº. 60, de 1 de marzo de 1937, p. 1.021 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/060/B01021-01021.pdf>).
- Decreto de 28 de octubre de 1937, publicado en la *Gaceta de la República*, nº. 304, 31 de octubre de 1937, p. 402 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/304/B00402-00403.pdf>).
- Decreto de 6 de agosto de 1937, publicado en la *Gaceta de la República*, nº. 219, 7 de agosto de 1937, pp. 510-511 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/219/B00510-00511.pdf>).
- Orden de 28 de agosto de 1937, publicada en la *Gaceta de la República*, nº. 240, 28 de agosto de 1937, p. 827 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/240/B00827-00827.pdf>).

- OM de 20 de septiembre de 1937, publicada en la *Gaceta de la República*, nº. 270, 27 de septiembre de 1937, pp. 1.244-1.249 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/270/B01244-01249.pdf>).
- Orden de 11 de noviembre de 1937, publicada en la *Gaceta de la República*, nº. 323, 19 de noviembre de 1937, pp. 619-621 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/323/B00619-00621.pdf>).
- Circular de 5 de marzo de 1938, publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, nº. 503, 8 de marzo de 1938, pp. 6.154-6.156 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1938/503/A06154-06156.pdf>).
- Ley de 20 de septiembre de 1938, publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, nº. 85, 23 de septiembre de 1938, p. 1.386 (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf>).

Otras fuentes impresas

ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (1924). *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Ministerio de Guerra.

ESCUELA NORMAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO DE CÁDIZ (1931). *Expediente de las Escuelas Normales del Plan Profesional de 1931*. Cádiz: Escuela Normal del Magisterio Primario.

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL (s. f.). *Autorización para asistir a una colonia escolar española*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

WEISSBERGER, J. A. (1939). *They still draw pictures! A Collection of Sixty Drawings Made by Spanish Children during the War*, Nueva York: Oxford University Press (https://www.afsc.org/sites/afsc.civactions.net/files/documents/1938%20They%20Still%20Draw%20Pictures_0.pdf).

BIBLIOGRAFÍA

- ALTED, A.; GONZÁLEZ, R. y MILLÁN, M. J. (coords.). (2003). *El exilio de los niños. Catálogo de la exposición*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias y Fundación Largo Caballero.
- ALTED, A. y GONZÁLEZ, R. (eds.). (2006). *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*. Madrid: Biblioteca Nacional de España.
- ÁVILA, R. (2001). *Guía para elaborar la tesis: metodología de la investigación; cómo elaborar la tesis y/o investigación, ejemplos de diseños de tesis y/o investigación*. Lima: Ra.
- BASSOLS, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, pp. 19-25 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110019A/9023>).
- BECKER, B. (1998). El efecto del ejercicio y el deportista en el área emocional. *Revista digital*, 12, s. p. (<http://www.efdeportes.com/efd12/bennoe.htm>).
- BISQUERRA, R (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CAGIGAL, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa española.
- CANO, R. y REVELTA, C. (1995). Las colonias escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, pp. 185-195 (http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1269129987.pdf).
- CASTILLO GÓMEZ, A. (2005). La Corte de Cadmo: apuntes para una Historia Social de la Cultura Escrita. *Revista de Historiografía*, 3, pp. 18-27.
- CASTILLO GÓMEZ, A. y SIERRA BLAS, V. (dirs.). (2008). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Trea.
- CHINCHILLA, J. L.; FERNÁNDEZ, J. C. y LATORRE, J. M. (2003). La formación del profesorado en España. Consolidación académica (1900-1940). *Revista Digital*, 62, s.p. (<http://www.efdeportes.com/efd62/form.htm>).

- CHINCHILLA, J. L. (2012). Escuela Central de Gimnasia de Toledo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 3(3), pp. 37-77.
- COBB, C. H. (1995). *Los milicianos de la cultura*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- COLL, F. J. (2006). Un viaje por el arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, pp. 41-44 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110041A/9035>).
- COLLELLDEMONT, E. y PADRÓS, N. (2011). Entre trazas y trazos. *Expresión, Creación IDUNA7: Seminario de Pedagogía Estética*, 7, pp. 13-24.
- CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- CREGO, R. (1989). Las colonias escolares durante la Guerra Civil (1936-1939). *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, 2, pp. 299-328(<http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:ETFSerie5-BC9D5952-2102-FFF3-273C-6697EF8886AF/Documento.pdf>).
- CRUZ, J. I. (2012). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- CUÑO, J. (2013). Reforma y Contrarreforma de la Enseñanza Primaria durante la II República española y el ascenso del Fascismo (1932-1943). *Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), pp. 89 - 106.
- DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Heder.
- DUNCAN, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, pp. 39-49 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A/8911>).
- DUROUX, R. y MILKOVITCH-RIOUX, C. (eds.). (2011). *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1984). La educación en la España republicana durante la Guerra Civil (1936-1939). *Bordón. Revista de pedagogía*, (252), pp. 245-270.

- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1987). La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, pp. 83-128(https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79436/1/La_asistencia_a_la_infancia_en_la_Guerra.pdf).
- GARNACHO, A. (1997). La educación durante la Guerra Civil (1936-1939). *Íber*, 14, pp. 79-92.
- GUBA, E.G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HERNÁNDEZ, A. (2006). Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, pp. 79-96 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE0606110079A/9049>).
- HUYGHE, R. (1965). *El arte y el hombre*. Barcelona: Planeta.
- JIMÉNEZ, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo escolar (1881-1907)*. Barcelona: Universidad de Barcelona (https://books.google.es/books?id=Xq3X6MF2z60C&pg=PA58&lp=PA58&dq=primera+colonia+escolar+alemania&source=bl&ots=16vx8gNOne&sig=Q1xBVcW9zMxspUGIWH7_CNmquKI&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj4tfqUtbHVVAhUDbFAKHS8dBGQ6AEIOjAF#v=onepage&q=primera%20colonia%20escolar%20alemania&f=false).
- KLEIN, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, pp. 11-18 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110011A/9020>).
- LEVINTON, N. (2016). Trauma y Arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 11, pp. 355-363 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/54138/49519>).
- LÓPEZ, B. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, pp. 101-110 (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044648.pdf>).
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (2016). Curar las heridas: la creación para evocar la ausencia. La memoria de la escritura. La memoria del cuerpo. *Arteterapia. Papeles de*

- arteterapia y educación para la inclusión social*, 11, pp. 365-384 (<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/54139/49520>).
- MAESTRE, J.M.; PASCUAL, J. y CHARLO, L. (2002). *Humanismo y pervivencia del mundo clásico. Homenaje al profesor Antonio Fontán*. Madrid: Laberinto.
- MARTÍN, F. (2001). Primeras medidas legales del Ministerio de Instrucción Pública sobre colonias escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX. *Revista de Educación*, 326, pp. 225-237 (<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32613.pdf?documentId=0901e72b8125db1c>).
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1987). La educación física y las colonias escolares. En J. Ruíz Berrio, A. Tiana Ferrer y O. Negrín Fajardo (eds.), *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 177-199.
- MARTÍNEZ, A. (1983). Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. *Revista Interuniversitaria*, 2, pp. 153-164.
- MARTÍNEZ, A. (1996a). Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnasia. *Historia de la educación*, 14-15, pp. 125-149 (http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10418/10845).
- MARTÍNEZ, A. (1996b). Juegos y deportes como innovación curricular en los programas españoles de Educación Física escolar anteriores a la L.G.E. En VV.AA. *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Universidad de Granada, pp. 99-107.
- MARTÍNEZ, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX. *Revista de educación*, número extraordinario, pp. 83-112 (<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2000/re20000508522.pdf?documentId=0901e72b8125e20a>).
- MEDA, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14-3 (36), pp. 139-165.

- MOLERO, A. (1991). *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=917_19).
- MOLERO, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 59-82 (<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2000/re20000408522.pdf?documentId=0901e72b8125e209>).
- MONTINO, D. (2003). Bambini che scrivono. *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 12, pp. 81-106.
- MORENO, P. L. y VIÑAO, A. (1998). Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907). *Anales de pedagogía*, 16, pp. 59-100 (revistas.um.es/analespedagogia/article/download/285631/207361).
- MORENO, P. L. (2009). De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936). *Historia de la Educación*, 28, pp.135-159 (revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10265/10698).
- MORILLA, M. (2001). Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte. *Revista Digital*, 43, s. p. (<http://www.efdeportes.com/efd43/benef.htm>).
- OTERO, E.; NAVARRO, R. y BASANTA, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), pp. 140-157 (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734807.pdf>).
- PASTOR, J. L. (2011). Contra la Educación Física: los intelectuales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 63(19), pp. 89-101 (www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/235/226).
- PEREIRA, C. (1983). Laprimera colonia escolar de Galicia (Santiago de Compostela, 1893). *Historia de la Educación*, 2, pp. 199-208 (https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79324/1/La_primera_colonia_escolar_de_Galicia_%28S.pdf).
- PEREYRA, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Revista Interuniversitaria*, 1, pp. 145-168

- (https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79297/1/Educacion,_salud_y_filantropia_el_origen.pdf).
- PÉREZ GALÁN, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 317-332 (<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2000/re20001408522.pdf?documentId=0901e72b8125e004>).
- PÉREZ DELGADO, T. (s. f.). Diario de un miliciano de la cultura y la infancia en la cartelística republicana de guerra. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, s. n., pp. 371-405 (https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79452/1/Diario_de_un_miliciano_de_la_Cultura_y_L.pdf).
- PIERNAVIEJA, M. (1962). Antecedentes histórico legales de la Educación Física en España. *Citius, Altius, Fortius*, 4(1), pp. 5-150.
- PIGNOT, M. (dir.). (2012). *L'enfant-soldat, XIXe-XXIe siècle*. París: Armand Colin.
- PLANA, C. (2004). *El asentamiento de la Educación Física en el sistema educativo español (1883-1900)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- POZO ANDRÉS, M^a (2008). *Ángel Llorca y García. Comunidades familiares de educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*. Barcelona: Octaedro.
- PUELLES, M. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 7-36 (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3191.pdf>).
- QUIROGA, M. P. (2007). Estructura y temática en el dibujo infantil, aportaciones fundamentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, pp. 153-176 (<http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000029525&page=1&search=&lang=es>).
- RODRÍGUEZ, J. F. (2001). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (<http://eprints.ucm.es/5356/1/T28032.pdf>).
- RODRÍGUEZ, J. F. (2016). La primera colonia escolar de vacaciones para niños pobres de las escuelas públicas madrileñas (1887). *El Futuro del Pasado*, 7, pp. 407-439(<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5715213.pdf>).

- RUIZ, J. (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 229-248 (<http://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2015/11/2.JAE-UNA-AGENCIA-DE-MODERNIZACION.pdf>)
- SAINZ A. (2003). *Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- SANTANDER, M. (2010). La reforma en la formación de los Maestros de Enseñanza Primaria: El Plan Profesional de 1931. *Revista Tavira*, 26, pp. 57-103 (<http://www.edudactica.es/Docus/Ensayos/Plan%20Profesional%20de%201931.pdf>).
- SIERRA BLAS, V. (2009). *Palabras huérfanas: los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.
- SIERRA BLAS, V. (2012). En busca del eslabón perdido. Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles. *History of Education & Children's Literature*, 1 (7), pp. 21-42.
- VÁZQUEZ, M. (1975). La reforma educativa en la zona republicana durante la Guerra Civil. *Revista de Educación*, 240, pp. 60-72 (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1975-240/1975re240estudios07.pdf?documentId=0901e72b81820333>).
- VERA, B. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Educación*, 15, pp. 56-65 (<http://goo.gl/ns2YHC>).
- VIZUETE, M. (1996). *La Educación Física Escolar durante el franquismo*. Madrid: UNED (Tesis Doctoral).

ANEXOS

I. Denominaciones de la Educación Física (1883-1900)

A lo largo del TFM aparecen diferentes denominaciones para nombrar la asignatura que hoy conocemos como EF. Su evolución terminológica nos aporta una valiosísima información. Ahora bien, en el trabajo no aparecen todas sus denominaciones con el fin de no redundar, pues no pararon de sucederse las normativas en este sentido, de ahí que hayamos considerado oportuno elaborar esta tabla como anexo en la que puedan conocerse todas ellas.

Tabla 10.

Denominaciones de la Educación Física (1883-1900)

Documento legal	Denominación de la asignatura
Ley 9 de marzo de 1883	Gimnástica
RO 9 de septiembre de 1884	Gimnástica de sala. Gimnasia.
RD 22 de octubre de 1886	Gimnástica
RO 22 de abril de 1887	Gimnástica. Educación Física.
RD 11 de agosto de 1887	Gimnástica. Gimnasia de sala.
RO 12 de agosto de 1887	Educación física; la gimnasia y los juegos corporales
RD 24 de julio de 1892	corporales
RO 1 de septiembre de 1893	Gimnástica
RO 18 de marzo de 1894	Gimnástica higiénica. Gimnástica.
RO 12 de octubre de 1894	Ejercicios gimnásticos. Educación física.
RD 13 de septiembre de 1898	Gimnasia.
RO 29 de enero de 1899	Gimnástica
RD 26 de mayo de 1899	Gimnasia. Gimnasia con fisiología e higiene
RO 5 de diciembre de 1899	Gimnástica. Gimnástica con fisiología e higiene.
RD 19 de julio de 1900	Gimnasia (Educación Física y Artística).

Como vemos, los términos más utilizados fueron *gimnasia* y *gimnástica*. También llaman la atención los conceptos de *juegos corporales* y *gimnasia de sala*. La denominación *educación física* recogida en varios documentos legales de la época no hace todavía referencia directa a lo que hoy conocemos, sino que se utilizaba para nombrar una parte de la educación en la que, en ocasiones, se incluyeron varias materias (combinadas con el arte, por ejemplo) o cuando se hacía alusión a lo corporal - diferenciándolo de lo intelectual, moral o religioso-. Puntualmente, se concretaron circulares que se referían a la importancia del juego, del contacto con el medio natural, de la salud, del aire libre y las excursiones, etc. De hecho, la RO de 18 de marzo de 1894 ya planteaba en su metodología que se deberían elegir los juegos que reportasen mayor utilidad física, moral e intelectual; quedaba prohibido todo aquel que fuese peligroso; y deberían adaptarse a la edad de los niños y a las condiciones del entorno.

Fuente: Plana (2004, p.143).

II. Ministros de Educación de España (1900-1939)

Tabla 11.

Ministros de Educación de España (1900-1939)

Nombre	Toma de posesión	Partido	Gobierno
Regencia de María Cristina			
Antonio García	18 de abril de 1900	Conservador	Francisco Saviela Marcelo Azcárraga
Álvaro de Figueroa	6 de marzo de 1901	Liberal	Mateo Sagasta
Alfonso XIII			
Manuel Allendesalazar	6 de diciembre de 1902	Conservador	Francisco Saviela
Gabino Bugallal	20 de julio de 1903		Raimundo Fernández
Lorenzo Domínguez	5 de diciembre de 1903		Antonio Maura
Juan de la Cierva	16 de diciembre de 1904		Marcelo Azcárraga
Carlos Cortezo	8 de abril de 1905		Raimundo Fernández
Andrés Mellado	23 de junio de 1905	Liberal	Eugenio Montero
Manuel de Eguilior	31 de octubre de 1905		
Vicente Santamaría	1 de diciembre de 1905		
Alejandro San Martín	10 de junio de 1906		Segismundo Moret
Amalio Gimeno	6 de julio de 1906		José López
Pedro Rodríguez	30 de noviembre de 1906		Segismundo Moret
Amalio Gimeno	4 de diciembre de 1906		Antonio Aguilar
Faustino Rodríguez	25 de enero de 1907	Conservador	Antonio Maura
Antonio Barroso	21 de octubre de 1909	Liberal	Segismundo Moret
Álvaro de Figueroa	9 de febrero de 1910		
Julio Burell	9 de junio de 1910		
Amós Salvador	2 de enero de 1911		José Canalejas
Amalio Gimeno	3 de abril de 1911		
Santiago Alba	12 de marzo de 1912		Manuel García
Antonio López	31 de diciembre de 1912		
Joaquín Ruiz	13 de junio de 1913		Álvaro de Figueroa

Francisco Bergamín	27 de octubre de 1913	Conservador	Eduardo Dato
Gabino Bugallal	11 de diciembre de 1914		
Saturnino Esteban	4 de enero de 1915		
Rafael Andrade	25 de octubre de 1915		
Julio Burell	9 de diciembre	Liberal	Álvaro de Figueroa
José Francos	19 de abril		Manuel García
Rafael Andrade	11 de junio de 1917	Conservador	Eduardo Dato
Felipe Rodés	3 de noviembre de 1917	Liberal	Manuel García
Luis Sivela	2 de marzo de 1918		
Santiago Alba	22 de marzo de 1918		
Álvaro de Figueroa	10 de octubre de 1918		Antonio Maura
Julio Burell	9 de noviembre de 1918		Manuel García
Joaquín Salvatella	5 de diciembre de 1918		Álvaro de Figueroa
César Silió	15 de abril de 1919	Conservador	Antonio Maura
José del Prado	20 de julio de 1919		Joaquín Sánchez
Natalio Rivas	12 de diciembre de 1919		Manuel Allendesalazar
Luis Espada	5 de mayo de 1920		Eduardo Dato
Vicente Cabeza	1 de septiembre de 1920		
Tomás Montejo	29 de diciembre de 1920		Gabino Bugallal
Francisco Aparicio	13 de marzo de 1921		Manuel Allendesalazar
César Silió	14 de agosto de 1921		Antonio Maura
Tomás Montejo	1 de abril de 1922		José Sánchez
Joaquín Salvatella	7 de diciembre de 1922	Liberal	Manuel García
Alfonso Pérez	17 de septiembre de 1923	<i>Directorio Militar</i>	Miguel Primo de Rivera
Javier García	21 de diciembre de 1923	<i>Directorio Civil: Unión Patriótica</i>	Miguel Primo de Rivera
Eduardo Callejo	20 de febrero de 1927		
Jacobo Fitz-James Stuart	30 de enero de 1930	Dictadura 1930-1931	Dámaso Berenguer
Elías Tormo	24 de febrero de 1930		
José Gascón	18 de febrero de 1931	Monárquico	Juan Bautista

Segunda República española

Marcelino Domingo	14 de abril de 1931	PRRS	Nieto Alcalá (1 ^{er} gob. prov.) Manuel Azaña (2 ^o gob. prov.)
Fernando de los Ríos	16 de diciembre de 1931	PSOE	Manuel Azaña
Francisco Barnés	12 de junio de 1933	PRRS	Alejandro Lerroux Diego Martínez
Domingo Barnés	12 de septiembre de 1933		
José Pareja	16 de diciembre de 1933	PRR	Alejandro Lerroux
Salvador de Madariaga	3 de marzo de 1934	Independiente	
Filiberto Villalobos	28 de abril de 1934	PRLD	Ricardo Samper
Joaquín Dualde	29 de diciembre de 1934	PRLD	Alejandro Lerroux
Ramón Prieto	3 de abril de 1935	Independiente	
Joaquín Dualde	6 de mayo de 1935	PRLD	
Juan José Rocha	25 de septiembre de 1935	PRR	Joaquín Chapaprieta
Manuel Becerra	14 de diciembre de 1935	PRR	Manuel Portela
Filiberto Villalobos	30 de diciembre de 1935	Centrista	
Marcelino Domingo	19 de febrero de 1936	IR	Manuel Azaña Augusto Barcia
Francisco Barnés	13 de mayo de 1936		Santiago Casares José Giral
Jesús Hernández	19 de julio de 1936	PCE	Francisco Largo
Segundo Blanco	5 de abril de 1938	CNT	Juan Negrín
José del Río	5 de marzo de 1939	UR	Consejo Nacional de Defensa

Recordemos que antes de la creación del MIP, el 18 de abril de 1900, la educación dependía del Ministerio de Fomento.

Fuente: elaboración propia a partir de la bibliografía consultada.

III. *Cartilla Gimnástica Infantil*

Esta *Cartilla* fue promulgada a través del RD de 18 de junio de 1924, por la que se declaró obligatorio su uso en todas las Escuelas Nacionales. En dicha disposición encontramos detalles de esta primera edición como, por ejemplo, que se hizo a propuesta del mismísimo Presidente del Directorio Militar, Miguel Primo de Rivera, que se imprimieron 50.000 ejemplares dirigidos a maestros nacionales, que se debía introducir en las Escuelas Normales de ambos sexos o que su precio era de 75 céntimos.

Gracias a Onofre Contreras (1998, p. 35) conocemos otras particularidades, tales como que se hizo en papel y cartón y que sus medidas fueron 19 centímetros de alto, 10,50 de ancho y 0,90 de profundidad), o por ejemplo que la II República la rechazó por su estilo militar.

Además, cabe mencionar que fue editada por el Ministerio de la Guerra y redactada por la Escuela de Gimnasia de Toledo, pudiéndose por ello entender como toda una declaración de intenciones “educativas”. En ella se observa una tendencia clara hacia la escuela sueca, pudiéndose dividir en dos partes. En la primera se exponen una serie de consideraciones (individuales, morales y sociales), las características físicas del niño, la organización de las clases, el desarrollo del método, la atención o importancia del juego (que, curiosamente, luego no refleja) y una ficha fisiológica. Y en la segunda se anexan 13 fichas o láminas, en formato tríptico, que muestran una serie de ilustraciones de ejercicios gimnásticos los cuales debían ser llevados a cabo a lo largo de las sesiones. Encontramos los siguientes: 1. Ejercicios de orden; 2. Posiciones y ejercicios de piernas; 3. Posiciones y ejercicios de brazos; 4. Ejercicios de cabeza; 5. Ejercicios de extensión de la columna vertebral; 6. Ejercicios de suspensión; 7. Ejercicios de equilibrio; 8. Ejercicios dorsales; 9. Ejercicios de locomoción; 10. Ejercicios abdominales; 11. Ejercicios laterales; 12. Ejercicios de saltos; y 13. Ejercicios respiratorios.

Pueden verse a continuación las páginas de la *Cartilla* por el tema de este TFM.

PUBLICACIONES DEL DIRECTORIO MILITAR

MINISTERIO DE LA GUERRA

Escuela Central de Gimnasia

Cartilla Gimnástica Infantil

(En vigor por R. D. de la Presidencia del Directorio en las Escuelas Nacionales de primera enseñanza y para la formación de las Sociedades gimnásticas populares, con un apéndice relativo a la «gimnasia ~~preliminar~~» (a publi-premilitar) en su día), exigible para optar a los beneficios de abono de tiempo de servicio en filas señalados en la base 10.^a de la ley de Reclutamiento.)



SUCESORES DE RIVADENEYRA (S. A.)
Paseo de San Vicente, 20.— MADRID

ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA

Cartilla Gimnástica Infantil

INTRODUCCION

I.—Plan expositivo.

Esta cartilla comprende las siguientes materias:

Introducción	I.—Plan expositivo. II.—Edad escolar. III.—Educación física femenina.
Capítulo primero.—Justificación y alcance.....	I.—Educación física de los pueblos. II.—La educación física en la escuela. III.—Alcance de esta cartilla.
Capítulo II.—Educación física del párvulo.....	I.—Características fisiológicas y psicológicas del párvulo. II.—Medios a emplear. III.—Desarrollo del método. IV.—Comprobación de los resultados.
Capítulo III.—Educación física del niño.....	I.—Características fisiológicas y psicológicas del niño. II.—Medios a emplear. III.—Desarrollo del método. IV.—Comprobación de los resultados.

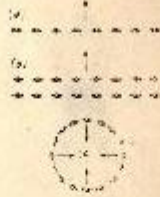
I - EJERCICIOS DE ORDEN.



N.º 1.-POSICION DE FIRMES.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 2.-POSICION DE DESCANSO.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 3.-MOVIMIENTOS SIMPLICES.
I. De derecha a izquierda.
II. De izquierda a derecha.
III. De arriba a abajo.
IV. De abajo a arriba.



N.º 4.-DESPLAZAR DESDE LA LINEA Y VUELTA.
Voz: Atención, ¡Atención! Muevanse hacia el punto número 1, después hacia el punto 2, etc.
I. De la línea a la izquierda.
II. De la línea a la derecha.
III. De la línea a la izquierda y vuelta.
IV. De la línea a la derecha y vuelta.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 5.-ALINEACIONES CON UN BRAZO ESTENDIDO.
Voz: Atención, ¡Atención! Muevanse hacia el punto número 1, etc.



N.º 6.-ALINEACION CON EL FRENTE.
Voz: Atención, ¡Atención!

N.º 7.-GIROS A PIE FIRME.
I. Giro a la izquierda.
II. Giro a la derecha.
Voz: Atención, ¡Atención!

N.º 8.-DESPLAZAMIENTOS LENTOS AL FRENTE Y ATRAS.
I. Paso lento a la izquierda.
II. Paso lento a la derecha.
Voz: Atención, ¡Atención!

N.º 9.-DESPLAZAMIENTOS LENTOS HACIA DE UNO O DE OTRO.
I. Paso lento a la izquierda.
II. Paso lento a la derecha.
Voz: Atención, ¡Atención!

N.º 10.-GIROS SIMULTANEOS CON DESPLAZAMIENTOS.
I. Giro a la izquierda y paso a la izquierda.
II. Giro a la derecha y paso a la derecha.
Voz: Atención, ¡Atención!

N.º 11.-GIROS SIMULTANEOS CON DESPLAZAMIENTOS HACIA EL FRENTE O ATRAS O A LOS COSTADOS.
I. Giro a la izquierda y paso a la izquierda.
II. Giro a la derecha y paso a la derecha.
Voz: Atención, ¡Atención!

2 - POSICIONES Y EJERCICIOS DE PIERNAS



N.º 1.-CAMBIAR Y ANIMAR PIES.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 2.-LIM. MANTE CABEZAS O EN LA LINEA O BRAZOS ANTERIORES O MANOS EN LOS HOMBROS O BRAZOS LATERALES.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 3.-POSICION DE PIERNAS ANIMADAS.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 4.-PIERNA DIAGONAL AL FRENTE O ATRAS.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 5.-PIERNA AL FRENTE O ATRAS.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 6.-ELEVACION DE TALONES.
Desde las posiciones de los ejercicios 1.º y 2.º se puede hacer como en el ejercicio 1.º.



N.º 7.-FLEXION Y EXTENSION DE PIERNAS CON N.º 1.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 8.-FLEXION COMPLETA DE PIERNAS.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 9.-POSICION DE FONDO DIAGONAL AL FRENTE.
Voz: Atención, ¡Atención!



N.º 10.-POSICION DE FONDO AL FRENTE O ATRAS.
Voz: Atención, ¡Atención!

3 - POSICIONES Y EJERCICIOS DE BRAZOS



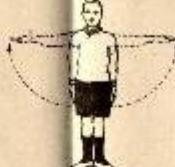
N.º 1.—POSICIÓN DE MANOS A LAS CADERAS.
Vozes: Manos a las caderas, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



N.º 2.—POSICIÓN DE MANOS A LOS HOMBROS.
Vozes: Manos a los hombros, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



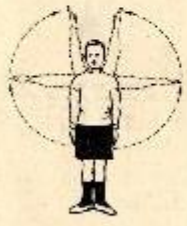
N.º 3.—POSICIÓN DE MANOS A LA NUCA.
Vozes: Manos a la nuca, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



N.º 4.—ELEVACIÓN DE BRAZOS EN CÍRCULO.
Vozes: Brazos en círculo, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



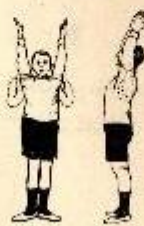
N.º 5.—ELEVACIÓN DE BRAZOS AL PERCHÓN.
Vozes: Brazos al perchón, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



N.º 6.—ELEVACIÓN DE BRAZOS ABRIENDO.
Vozes: Se procede como en el N.º 4 y luego se abren brazos arriba y abajo, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda) Brazos arriba, (Izquierda)



N.º 7.—POSICIÓN DE MANOS A LAS CLAVICULAS.
Vozes: Manos a las clavículas, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



N.º 8.—EXTENSIÓN DE BRAZOS HACIA ATRÁS O AL FRENTE.
Vozes: Extensión de brazos arriba, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda) Brazos arriba, (Derecha) Brazos abajo, (Izquierda)



N.º 9.—RETROCESIÓN DE BRAZOS ABRIENDO.
Vozes: Retrosión de brazos arriba y abajo, (Derecha) Brazos arriba, (Izquierda) Brazos abajo, (Derecha) Brazos arriba, (Izquierda)



N.º 10.—VARIAS DE BRAZOS.
Vozes: Se parte de la posición del N.º 1 y se hacen varias de brazos, (Derecha) Brazos arriba, (Izquierda) Brazos abajo, (Derecha) Brazos arriba, (Izquierda)

4 - EJERCICIOS DE CABEZA



N.º 1.—CÍRCULO DE CABEZA.
Vozes: Vozes a la izquierda, (Derecha) Al frente, (Derecha) A la derecha, (Izquierda) Al frente, (Derecha)



N.º 2.—FLEXIONES DE CABEZA ADELANTES.
Vozes: Cabeza adelante, (Derecha) Arriba, (Izquierda)



N.º 3.—FLEXIONES DE CABEZA ATRAS.
Vozes: Cabeza atrás, (Derecha) Arriba, (Izquierda)



N.º 4.—POSICIONES LATERALES DE CABEZA.
Vozes: Cabeza a la izquierda, (Derecha) Arriba, (Izquierda) A la izquierda, (Derecha) Arriba, (Izquierda)



N.º 5.—ROTACIONES Y FLEXIONES DE CABEZA.
Vozes: Cabeza a la izquierda, (Derecha) Cabeza atrás, (Izquierda) Cabeza adelante, (Derecha) Arriba, (Izquierda) Al frente, (Derecha) Y la mano al oído izquierdo.

Nº 5- EJERCICIOS DE EXTENSION DE LA COLUMNA VERTEBRAL.



N° 1. — FLEXION DEL TRONCO ATRÁS, CON MANOS CADEIRA. Veras: Manos a las cadenas. (Del Tronco atrás. (Después de la mano abajo). (Del



N° 2. — FLEXION DEL TRONCO ATRÁS, CON MANOS CADEIRA Y FIJADA AL PUEBLO. Veras: Manos a las cadenas y plantas fijas a la pared. (Del Tronco atrás. (Después de la mano abajo y brazo abajo). (Del



N° 3. — FLEXION DEL TRONCO ATRÁS, CON MANOS ENDETRAS. Veras: Manos a los hombros. (Del Tronco atrás. (Después de la mano abajo). (Del



N° 4. — FLEXION DEL TRONCO ATRÁS, CON BRAZOS ARRIBA. Veras: Brazos de brazos arriba. (Del Tronco atrás. (Después de la mano abajo). (Del



N° 5. — FLEXION DEL TRONCO ATRÁS, CON BRAZOS ARRIBA Y UNA PIEDRA AL FRENTE. Veras: Brazos de brazos arriba y una piedra al frente. (Del Tronco atrás. (Después de la mano abajo). (Del



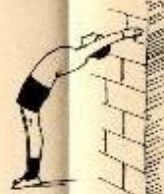
N° 6. — FLEXION DEL TRONCO ATRÁS, CON MANOS EN LOS HOMBROS Y APOYO EN LAS RODILLAS. Veras: Manos a los hombros. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Después de la mano abajo). (Del



N° 7. — CON BRAZOS ARRIBA Y TRONCO FLEXIONADO ATRÁS, EXTENDER LOS BRAZOS ARRIBA. Veras: Brazos de brazos arriba y el tronco atrás. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del



N° 8. — LO MISMO QUE EL N° 7, PERO CON APOYO EN LOS GENUROS.



N° 9. — INVERSION DE ARDORADO. Veras: Cabeza a de brazos arriba. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del



N° 10. — ESTANDE ARDORADO, FLEXION LOS TRONCOS. Veras: Brazos de brazos arriba. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del

Nº 6- EJERCICIOS DE SUSPENSION.



N° 1. — SUSPENSIÓN EN FRENTE. Veras: Brazos de brazos arriba. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del



N° 2. — SUSPENSIÓN EN FRENTE, FLEXION EN FRENTE. Veras: Brazos de brazos arriba y plantas fijas a la pared. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del



N° 3. — SUSPENSIÓN EN FRENTE, FLEXION EN FRENTE, INCLINADO ATRÁS. Veras: Brazos de brazos arriba y plantas fijas a la pared. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del



N° 4. — SUSPENSIÓN EN FRENTE, FLEXION EN FRENTE, INCLINADO ATRÁS, MANOS EN FRENTE. Veras: Brazos de brazos arriba y plantas fijas a la pared. (Del Tronco atrás. (Después de la mano arriba). (Del

Nº 7 - EJERCICIOS DE EQUILIBRIO



N.º 1.-MARCHA EN EQUILIBRIO.
Vista: De perfil. (Marcha) y de frente.



N.º 2.-MARCHAS DE ROTACIÓN. Vistas: Marcha de rotación y de frente.



N.º 3.-MARCHAS EN EQUILIBRIO DE TRAVES. Vista: Análoga a la del n.º 1.



N.º 4.-MARCHA O RUEDA CON ELEVACION DE RODILLA. Vistas: Marcha de perfil y de frente.

Al avanzar, el cuerpo de la pierna se inclina.

N.º 5.-MARCHAS EN EQUILIBIO PARA DAR MEDIA VUELTA. Vistas: Marcha de perfil y de frente y de frente y de perfil.



N.º 6.-CON MANOS EN LAS CADERAS, PIES CERRADOS Y PIERNA DE FUENTE FLEXADA Y DESFLEXADA LOS TALLONES. Vista: Marcha de perfil y de frente y de frente y de perfil.



N.º 7.-CON MANOS EN LAS CADERAS, PIES CERRADOS Y PIERNA DE FUENTE FLEXADA Y DESFLEXADA LOS TALLONES. Vista: Marcha de perfil y de frente y de frente y de perfil.

Vista de la fig. 2.ª de los ejercicios de brazos, y la 3.ª de los ejercicios de brazos.



N.º 8.-CON BRAZOS ARRIBA Y PIES FLEXOS Y DESFLEXOS LOS TALLONES. Vista: Marcha de perfil y de frente y de frente y de perfil.

Vista de la fig. 2.ª y de los ejercicios de brazos.

N.º 9.-CON MANOS EN LAS CADERAS, SEPARACION DE LOS TALONES. Vista: Marcha de perfil y de frente y de frente y de perfil.

IV. Expediente de las Escuelas Normales del Plan Profesional de 1931

Escuela Normal del Magisterio Primario de Cádiz

PLAN PROFESIONAL

Don _____ natural de _____
 _____ provincia de _____ de _____ años.
 Nació el _____ de _____ de 19____.
 Efectuó el examen-oposición el _____ de _____ de 19____.
 Efectuó la REVÁLIDA el _____ de _____ de 19____, obteniendo
 _____ puntos y el _____ puesto escalafonal.

OBSERVACIONES

ASIGNATURAS	Curso	Centro	PUNTUACIÓN				Número de orden	Observaciones
			Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre	Media		
PRIMER CURSO	Psicología							
	Filosofía							
	Met. Matemáticas.							
	Met. Ciencias Nat.							
	Met. Lengua y Lit.º							
	Dibujo.							
	Idiomas							
	Trabajos manuales							
	Música							
	Labores							
Prácticas enseñanza.								
Puntuación media								
SEGUNDO CURSO	Fisiología							
	Pedagogía							
	Metodología Geografía.							
	Metodología Historia.							
	Met. Física y Química.							
	Música							
	Dibujo.							
	Labores							
	Trabajos manuales							
	Idiomas							
Prácticas enseñanza.								
Puntuación media								
TERCER CURSO	Psicología							
	Historia Pedagogía							
	Organización escolar							
	Cuestiones econ. y soc.							
	Trabajos de especializ.							
	Prácticas enseñanza.							
	Enseñanzas del hogar							
Prácticas agrícolas								
Trabajos seminario								
Puntuación media								

Efectuó el curso de prácticas en la Escuela de _____
 de _____ provincia de _____.

Fuente: Manuel Santander (2010).

V. Autorización para asistir a una colonia escolar española

COLONIAS ESCOLARES

Don (1), *mayor de edad,*
habitante en la calle, *número*,
piso,

Declaro que estoy conforme con que mi hij
..... *forme parte de la* *Colonia escolar de*
vacaciones, para la que ha sido designado, previa inspección
médica, sometiéndose a las condiciones prescritas por la Di-
rección de la Colonia.

Madrid, *de* *de 192*.....
(Firma.)

Después se instruye a los padres acerca de las condiciones del viaje, de la estancia en la colonia, de la dirección para escribir a sus hijos, de la limpieza con que deben presentarlos, del pequeño equipo y hasta de la manera de liar las maletas, los sacos o pequeños baúles.

Y para que los padres conserven mejor estas explicaciones, es conveniente entregarles impresas las instrucciones siguientes, también modelo del Museo Pedagógico Nacional:

«INSTRUCCIONES

1.^a El equipo de cada colono deberá ir encerrado en un cesto de mimbre, baúl pequeño, caja de madera, etc., con cerradura y llave, y con una cuerda fuerte para su atado (véase el dibujo). Se entregarán en el Museo el día y hora que se indique, y serán revisados para la comprobación del equipo.

(1) Nombre del padre, de la madre o tutor.

VI. Primera normativa sobre colonias escolares en España

MINISTERIO DE FOMENTO

REAL ORDEN

Ilmo. Sr.: Propicio siempre el Gobierno de S. M. A. favorecer cuantas mejoras la ciencia aconseja á la práctica evidencia como de provechosos resultados, no ha de permanecer indiferente al movimiento protector de la infancia, que se manifiesta, con saludable acción, en las modernas tendencias de la Escuela.

Patente el daño causado por el predominio de la educación intelectual, pobre é imperfecto el desarrollo físico en los niños; enfermizo su espíritu y muy luego enervado en las manifestaciones sociales, preocupa ya seriamente á los que tienen la obligación de velar por la prosperidad de los pueblos, ese funesto desequilibrio en las funciones integrales de la educación pública.

A remediar mal tan grave conviene dirigir los propósitos, y desde luego ha de aceptarse cuanto sirva para que los niños pobres y enfermizos, amagados de implacables enfermedades, puedan recuperar la salud, robustecerse y ser más tarde miembros útiles de la sociedad.

Las Colonias escolares acuden á este fin, procurando á las familias privadas de recursos los medios de que ellas no pueden disponer.

Fecunda, benéfica en extremo su misión, obliga á cuantas se preocupan no sólo de los transcendentales problemas de la enseñanza, sino de las atenciones y cuidados á que es acreedora la infancia desvalida, á promover su desarrollo y fomentar la realización de esta obra de la caridad, guiada por el Médico y ejercida bajo la hábil dirección del Maestro.

Es preciso que mientras se logran los cuantiosos recursos con que en otras naciones, Gobiernos, Autoridades, Asociaciones y particulares las favorecen, se agite la opinión pública, levantando bandera para impulsar cuanto mejore el desarrollo físico y moral de los niños, cuanto sirva para combatir sus enfermedades, agravadas por la pobreza.

Las Colonias escolares, tan arraigadas ya en otras naciones, patentizan su altísima importancia, su benéfica acción; Suiza, Inglaterra, los Estados de Alemania, Dinamarca, Bélgica, Italia, Francia, Austria-Hungría, Rusia, cada día con mayor entusiasmo patrocinan esta institución, que en el Congreso de Zurich (1888), y en el cual tuvo representación competente nuestra patria, recibió el solemne reconocimiento de su pública utilidad y fundada trascendencia.

Por fortuna en España ya han sido iniciadas por el Museo Pedagógico durante cinco años, desde 1887, cumpliendo uno de los fines de su instituto con celo y pericia dignos de encomio. Sin suficientes recursos se organizaron en pequeña escala, gracias á la generosidad de varios Centros y de algunos particulares, y de modo muy singular con el apoyo entusiasta de nuestra Augusta Reina, siempre tan dispuesta al bien, que su inmediato patrocinio no da treguas á la esperanza de lograrle.

No han sido, sin embargo, bien apreciadas aun la iniciativa particular, negligente, no ha respondido como fuera de desear; por lo que sólo cabe hacer mención de la Colonia de Granada, que patrocinó la Sociedad Económica, iniciada y dirigida por la Sra. Vilhelmi de Dávila, Colonia que ofreció la particularidad de hacer extensivos sus beneficios á las niñas.

Mas con ser tan favorables para el desarrollo físico los resultados antropométricos así obtenidos, demostrando el aumento en el peso, en los diámetros del pecho y en la estatura, con lograrse no pocas veces la desaparición ó por lo menos la visible mejoría de las enfermedades crónicas de los niños, salvando tantas víctimas de la mortalidad en las capitales populosas, y cortando el paso á las epidemias, que se ceban en los niños más débiles, no sería completa la acción de las Colonias escolares si no se propusieran á un tiempo mejorar las condiciones de los niños en el orden moral é intelectual, enseñándoles buenos hábitos, desarrollando sus facultades que constituyen la esencia de la dignidad humana y enriqueciendo sus conocimientos con los que el libro abierto de la naturaleza recrea y educa fácilmente, mediante la hábil dirección de un buen Maestro. Si muchos necesitan, y á todos conviene, respirar el aire puro de la montaña ó de la playa, huyendo del malsano de las grandes poblaciones, no ha de descuidarse al propio tiempo vivificar el alma de las tiernas criaturas, dándole calor y energía por medio de virtuosas prácticas y de la creciente solicitud de los que las dirijan, para contrarrestar los funestos resultados de los malos ejemplos y de las malas costumbres de las grandes poblaciones.

Uno de nuestros más notables pedagogos considera las Colonias escolares como una «forma de beneficencia muy simpática, porque aparte de sus ventajas se realiza por medio de la Escuela», y en verdad, tal debe ser su carácter.

Dedúcese, pues, que no debe confiarse su dirección más que á entendidos Maestros, de virtud y saber notorios, que sientan verdadera devoción por los niños, que conozcan el mundo moral de la infancia, y que expertos en la difícil misión de educar, hagan provechoso y fecundo el resultado de aquéllas en la integridad de su amplio concepto. Esta es, pues, una condición esencial; sin ella quedarían reducidas á una manifestación de la Beneficencia, y su alcance ha de ser mayor. A un tiempo que se logra vigorizar las fuerzas físicas de los niños, ha de vigorizar las fuerzas morales; á un tiempo que se acrece su salud, ha de conseguirse por acción combinada de aquellas fuerzas que se forme el carácter, que el espíritu libre de la pasión sienta con viveza lo bueno y lo bello, y de este modo se engrandezca por obra de su regeneración física y moral el amor á Dios y al prójimo. Es indudable que un Maestro celoso, afirmando las buenas costumbres de los niños, sometiendo cariñosamente á los que no las tengan para que las adquieran, enseñando continuamente de hábil modo y sin las apariencias de la Escuela, á las que los alumnos no pocas veces muestran aversión, reprimiendo con dulzura y eligiendo para ello el momento más oportuno, dejándoles gozar de una para ellos casi completa libertad, limitada sin austeras prevenciones disciplinarias, puede reformar y corregir á los niños que, en reducido número, se pongan bajo su cuidado, reemplazando no pocas veces con ventaja á sus padres, dadas las condiciones en que viven las clases pobres.

De este modo se realizan dos fines. Es el uno llevar la acción regeneradora de la educación fuera de la Escuela, y haciéndola más simpática con este ejemplo tan elocuente de su misión y de sus desvelos, interesar aun á los más indiferentes. Así la infancia es lazo de unión entre las clases menesterosas y las favorecidas por la fortuna; así promuévese la caridad de éstas y la gratitud de aquéllas, virtudes ambas que constituyen el mejor medio para establecer la concordia y la perfecta solidaridad entre pobres y ricos en la obra necesariamente común del progreso social.

Es el otro, de no menor trascendencia, hacer que lleguen de manera hábil, nada sospechosa, al seno de las familias los hábitos de higiene y de orden, los sanos sentimientos y las puras costumbres adquiridas por los hijos, los cuales, como ejemplos de irresistible influencia, lograrán con su ingenua, franca é insistente predicación que siquiera alumbrén la morada de la desgracia ó de la miseria los hermosos y fecundantes detalles del bien como obra divina, cuya ausencia aprovecha el vicio para lograr sus esclavos en las sombras de la degradación moral.

Y esta hermosa propaganda de armonía social, y de cultura, y de buenas costumbres, y de principios de verdadera regeneración; esta obra bendita de caridad que por medio de las Colonias escolares puede realizarse cada vez con mayores frutos, constituye medio eficaz de regeneración física y moral del pueblo; pues de modo alguno se propagan mejor las consoladoras doctrinas y las sanas prácticas, y se logra hacerlas penetrar en los hogares cerrados por la desesperación y las malas pasiones á la verdad, que por aquellos inocentes niños que, al regresar al seno de sus familias, ofrecerán como garantía y prueba palpable de la redentora acción de las Colonias, no sólo su predisposición al bien; no sólo los buenos hábitos adquiridos y la mejora de sus cualidades; no sólo la alegría verdadera de un alma sana en un cuerpo sano, sino el aumento de vida y de salud, irresistible medio de convencimiento para los padres.

Es, pues, indudable, que al tierno agradecimiento de los hijos para los que contribuyan á los beneficios que éstos reciban, ha de unirse el reconocimiento de los padres que, sensibles siempre á cuanto favorece á aquéllos, bendecirán la realización de las Colonias escolares.

Así comprendidas, deben merecer toda clase de protección; conviene, pues, se realicen, aunque sea en pequeña escala, mientras otra cosa no sea posible, con la fundada esperanza de que llegue un día en que no quede sin gozar de sus beneficios ni uno solo de los niños enfermos y desvalidos.

No se trata ahora de sentar las bases de su organización, ni se deben preferir las de niñas, ni lo que exigen las mixtas, ni del número de niños sometidos á cada Maestro, ni de las condiciones de los Auxiliares que sean precisos, ni de la intervención médica, ni de los auxilios que puedan prestar los pueblos, ni de la conveniencia de explorar á los que reúnen buenas condiciones, para estimularlos á prestar útil cooperación, ni de la manera de preparar las Colonias y de elegir los colonos, ni de su equipo, ni de la instalación y plan de vida, ni de los medios pedagógicos más eficaces, ni de la comprobación de los resultados bajo el punto de vista físico, intelectual y moral; ni, por último, de cuantos detalles de orden económico han de tenerse presentes; basta haber señalado su importancia y fijado su carácter; porque es prudente aguardar á que las lecciones de la experiencia suministren datos para hacerlo convenientemente, estableciendo los procedimientos para su realización, los cuales han de obedecer á las circunstancias de cada caso, sin olvidar que no ha de reglamentarse demasiado, que debe dejarse á la iniciativa particular la necesaria libertad de acción.

Ya que el Gobierno de S. M. por la penuria del Tesoro no puede en estos momentos destinar grandes partidas al auxilio de las Colonias escolares, al menos se propone señalar su importancia y sus indudables resultados, y mediante esta sanción solemne procurar

Ya que el Gobierno de S. M. por la penuria del Tesoro no puede en estos momentos destinar grandes partidas al auxilio de las Colonias escolares, al menos se propone señalar su importancia y sus indudables resultados, y mediante esta sanción solemne procurar

mover la opinión pública para que se decida y pronuncie resueltamente en su favor, con el fin de lograr mejor y con más diligencia su desarrollo y su generalización, convencido de que, cuando aquélla inicia un movimiento poderoso en asuntos de bien público, se triunfa rápidamente. Y en justificación de su propósito, el Ministro que suscribe ha de hacer constar el interés con que verá cuanto á ello contribuya, y su decisión de que encuentren las debidas recompensas, así los que cooperen á su realización, como muy especialmente los que las dirijan con satisfactorios resultados.

Es de esperar que todas las fuerzas vivas del país; tanto las que se desarrollan individual como colectivamente, y el Profesorado tan solícito siempre en todo cuanto favorece á la infancia y promueve la cultura general, respondan al llamamiento de la caridad y del patriotismo.

Las Dignidades eclesiásticas, Autoridades, Corporaciones provinciales y municipales, Asociaciones benéficas, y especialmente las protectoras de los niños, Sociedades de Amigos del País, Sociedades de crédito, Empresas ferroviarias y cuantos Centros sociales se proponen el bien general, así como los particulares, animados de generosos sentimientos, han de coadyuvar seguramente y con creciente interés al fomento de las Colonias escolares, para contribuir al mejoramiento integral de las nuevas generaciones que han de sucedernos, y con creces corresponderán á los esfuerzos que se presten á tan benéfico propósito.

A este fin no debe perdonarse medio alguno: los Poderes públicos y sus delegados prestando todo su apoyo, facilitando la construcción de *Hospitales marítimos* y de *Sanatorios*, como los fundados en otras naciones; los Asilos de Beneficencia organizando mediante las facilidades posibles algunas Colonias, y por último, las Corporaciones populares dedicando cuantos recursos puedan arbitrar, y abriendo suscripciones públicas periódicamente, con el fin de que los particulares, no sólo contribuyan con los donativos que la holgura de las clases acomodadas permite, sino con el de que aviven los sentimientos de caridad de sus hijos, y les inclinen á privarse de algo superfluo en beneficio de sus hermanos que, pobres de recursos, no pueden como ellos vencer la insidiosa y mortífera acción de crueles enfermedades.

Estos trascendentales y caritativos sentimientos han movido el Real ánimo de S. M., y satisfaciéndolos, S. M. el Rey (Q. D. G.), y en su nombre la Reina Regente del Reino, se ha servido disponer:

Que se signifique el interés y la complacencia con que S. M. verá cuanto al fomento de las Colonias escolares se refiera.

Que se declare obra tan caritativa y patriótica digna de recompensa.

Que se excite para que la presten su apoyo á las Corporaciones oficiales y á los particulares, recomendándolo con todo encarecimiento.

Y á fin de cumplimentar esta Real disposición procurará V. I. por todos los medios de que dispone que se promuevan y faciliten como de conveniencia pública las Colonias escolares en bien de los niños pobres y enfermos, cuyo cuidado diligente supone mantener vivos los sentimientos de caridad, los impulsos generosos de patriotismo y una previsión de grande trascendencia, utilizando la Escuela que, de cualquier modo que se la considere ó que intervenga en las acciones modificadoras de la vida social, es siempre, bien dirigida, medio seguro de regeneración para los pueblos.

De Real orden lo digo á V. I. á los efectos consiguientes. Dios guarde á V. I. muchos años. Madrid 26 de Julio de 1892.

LINAES RIVAS

Sr. Director general de Instrucción pública.

VII. Instrucciones prácticas para la organización y régimen de las colonias escolares

Dirección general de Instrucción pública.

CIRCULAR

sobre las Colonias escolares.

La Real orden de 26 de Julio de 1892, dictada con el laudable objeto de procurar el desarrollo de las Colonias escolares de vacaciones, hubiera sido ineficaz sin el necesario complemento que acaba de tener en el actual presupuesto de Instrucción pública, donde por primera vez se ha consignado una partida especial para ayudar á la creación y sostenimiento de tan importantísima institución pedagógica.

Sus resultados han sido inmediatos; el impulso ha producido su efecto, y en distintas regiones se han organizado Colonias escolares á ejemplo de las del Museo Nacional pedagógico, iniciador de ellas en nuestro país hace ya siete años.

Mas como quiera que por su misma novedad puede desconocerse el verdadero y genuino carácter de tal institución, y fácilmente, por tanto, aun con el mejor buen deseo, desnaturalizarla al intentar su establecimiento; esta Dirección general ha acordado transmitir á V. S. aquellas notas fundamentales que caracterizan sustancialmente á las Colonias escolares, y que deben servir de norma para la concesión de auxilios y subvenciones á las mismas, esperando, al efecto, del celo de V. S., que se servirá comunicarlas á los Centros y funcionarios de su mando, para el más exacto cumplimiento.

Entre las distintas direcciones que concurren hoy á resolver el problema de la educación física, y al lado de aquellas que tienden, no sólo á proporcionar al niño condiciones saludables mientras permanece en la Escuela, aceptando al efecto las modernas prescripciones relacionadas con la construcción y el mobiliario higiénicos, sino también á fortalecerlo y adiestrarlo, mediante la gimnasia y los juegos corporales, aparece una más amplia, abrazando la vida entera del niño, y suministrándole con la mayor intensidad posible un influjo benéfico que compense los deplorables efectos que la herencia y el medio ambiente le han ocasionado. La necesidad de este influjo es tanto mayor en los grandes centros de población, cuanto que en ellos, á los hábitos sedentarios de la Escuela, á la excesiva permanencia de los niños en las clases, á lo incompleto de los intermedios destinados al descanso, á la imperfección del mobiliario y de los locales, se une la funesta acción que sobre la salud ejercen el aire viciado, la mala alimentación de las clases menesterosas, la aglomeración de las familias en viviendas sin ventilación y sin luz, y tantas otras causas que en el campo, ó no existen, ó se hallan neutralizadas por el mayor ejercicio corporal al aire libre, y la amplitud de espacio. De aquí que sea hoy la preocupación más viva y la exigencia más inmediatamente sentida, la de cuidar ante todo de aquellos niños, que acumulados en las grandes poblaciones, atacados por el escrofulismo y debilitados por el escaso alimento, por la falta de aire, de luz y de condiciones higiénicas en todo el régimen de su vida, llevan ya manifiesto ó latente el germen de la anemia, de la degeneración ó de la tuberculosis; de aquellos, en suma, cuya débil y enfermiza constitución demandan, como único remedio, una temporada de aire puro, de alimento sano y abundante y de juego en el campo á todas horas. Si además puede presidir á esta obra un elemento pedagógico, y en vez de encomendarla á persona subalterna ó al cuidado meramente terapéutico del médico, se le asocia por entero á la Escuela; si de los niños pobres, enclenques, raquíticos, pálidos, de pecho hundido y piernas débiles, que durante las vacaciones vagan por las calles respirando aire nocivo, se hacen grupos de quince ó veinte, y bajo la dirección de su propio maestro se los envía un mes á la orilla del mar ó á lo alto de la montaña, tendremos unida la higiene y la pedagogía en una verdadera *Colonia escolar de vacaciones*.

Así, en efecto, tuvo su origen desde 1876 esta admirable institución en Suiza, y con este carácter, á que debe maravillosos resultados, se ha extendido rápidamente por todo el mundo. Importa, por consiguiente, no adulterarlo y tener siempre en cuenta que las Colonias escolares de vacaciones son una obra esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las Escuelas públicas; de los más pobres entre los más débiles, y de los más necesitados entre los más pobres, pues su fin primordial es, ante todo y sobre todo, procurar la salud por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría.

Todo lo que no responda fielmente á este espíritu y cumpla tales condiciones, desnaturaliza las Colonias, y sea cualquiera el valor que en otro respecto pueda tener, no es lo que esta Dirección entiende que debe fomentarse. Si el régimen de las Colonias se encomienda á persona falta de carácter pedagógico; si los niños que la forman no son alumnos de las Escuelas públicas, pobres y enfermizos; si la vida en la Colonia no se organiza para atender por completo al restablecimiento y al progreso en la educación de los niños; si aquella se convierte más bien en excursiones destinadas á proporcionar á los alumnos ocasión de dar grandes paseos, saludables ciertamente para los fuertes, pero no para los necesitados de Colonia, ya á evoluciones gimnásticas, que tienen su lugar adecuado en otra parte, y que tampoco pueden convenirles, ya á ejercicios militares, como hemos observado al revisar varias Colonias, y que están proscritos terminantemente de la Escuela y de todo lo que con ella se relacione, por el sentido más sano de la pedagogía contemporánea; si, lo que no es de esperar, se pretendiera hacer servir de espectáculo público al grupo de niños con sus maestros, indignificando á unos y á otros, y lo que es más grave, á la altísima función que representan; esta Dirección general declara, que con ninguno de esos elementos, ni otros análogos puede constituirse ni compaginarse la verdadera Colonia escolar de vacaciones, á cuyo establecimiento y desarrollo desea contribuir eficazmente; debiendo hacer notar, en corroboración de que las Colonias de tendencia ó aspecto militar ó festivos de este carácter no

son signo de amor á la enseñanza, el dato de que el festival de mayor resonancia ha tenido lugar allí donde tiene también mayor alcance la resistencia al pago de los haberes de los maestros.

En la imposibilidad de exponer en una circular las instrucciones detalladas sobre todos los puntos que interesan para el buen régimen de las Colonias, desde su preparación, instalación, casa, ajuar, comida y servicio, hasta el equipo, viaje y plan entero de vida, limitase esta Dirección general á insistir en lo que estima más esencial: la formación de la Colonia y la elección de los niños que han de asistir á ella.

Tratándose de una acción continua y de un influjo educador, que para serlo, ha de ejercerse inmediata y directamente, no deberá cada maestro encargarse, por término medio, de más de 10 niños. Pero es mejor que cada Colonia se forme de 20 de aquéllos, con dos maestros: de este modo queda previsto el caso de que yendo uno solo se imposibilitase de atender á los colonos por enfermedad ú otra circunstancia.

En favor de las Colonias mixtas militan las mismas razones que existen para pedir la Escuela mixta, porque juntos han de vivir los sexos en la vida; para esto debe educarseles, y la continua comunicación dulcifica la ruda diferencia y oposición de uno á otro. La experiencia, sólo ventajas ha demostrado en este sentido. Los inconvenientes pueden venir tal vez de parte del Profesorado; pero, siempre que aquéllos se salven y éste ofrezca garantías de todos géneros, será altamente beneficioso organizar, como ensayo, una Colonia mixta, si bien antes de resolver este extremo, tan delicado como nuevo, se formularán por esta Dirección general las debidas instrucciones.

Como su nombre ya lo indica, las Colonias deben verificarse en el período de vacaciones; y en cuanto á la duración, conviene, para la eficacia del resultado, que no baje de treinta días.

Por lo que toca á la elección de niños, el ideal sería que cada Colonia se formara con todos los débiles de una misma Escuela, acompañados de sus propios maestros, pues así el influjo de éstos durante la permanencia en aquélla, no sólo recae ya sobre una base anterior, sino que se mantiene después más fácilmente. Hay que aproximarse, por tanto, á este plan, eligiendo los niños por distritos y barrios, á fin de que pueda el maestro, que haya de ir al frente, recoger con facilidad de un comprowesor y de las familias, datos é impresiones que le ayuden para la educación de los colonos y desenvolverlos, á su vez, después del viaje, así como mantener con los niños la intimidad é influencia adquiridas en la Colonia, sin lo cual piérdese la mayor parte del beneficio que de este régimen debe esperarse. Tales relaciones se hacen imposibles cuando los niños proceden indistintamente de todos los distritos de una ciudad, y en ellos vuelven otra vez á diseminarse al regreso, lejos de los maestros que los acompañaron. Dentro de esto, y en la necesidad de tener que designar entros barrios, deberá escogerse siempre los más pobres y necesitados, que suelen ser á veces también los más céntricos, pues la vida de las familias poco acomodadas en buhardillas y sótanos es tan favorable al desarrollo del escrofulismo y de la anemia, como la de los barrios extremos, agregándose en las primeras la falta de dos agentes tan indispensables para el bienestar físico, como son la luz y el aire puro.

Los principios capitales que deben presidir á la elección de los niños, son:

1.º Que la edad oscile entre los nueve y los quince años, con objeto de que puedan ya valerse por sí y de que haya cierta homogeneidad entre todos, debiendo eliminarse los que no puedan marchar por extrema debilidad ú otra causa con sus compañeros; los sospechosos de afecciones cardíacas, de incontinencia, etc., y todos los de enfermedades contagiosas.

2.º Que se atienda, sobre todo, á la anemia, al empobrecimiento de la naturaleza y al escrofulismo. Así, los raquíticos y contrahechos, sin enfermedad, son perfectamente admisibles.

3.º Que se proponga entre los más necesitados del tratamiento, no á los más beneméritos y aplicados porqu las Colonias no son un premio, sino á los más pobres; entendiéndose por pobres más que á las familias indigentes, á las que carezcan de recursos para procurar á sus hijos este régimen.

4.º Que entre los débiles se elijan aquéllos de cuya constitución debe esperarse que responderá mejor al régimen de las Colonias, el cual, no sólo puede detener ó destruir el germen de su enfermedad, sino que llegará á hacer de ellos individuos fuertes y sanos.

5.º Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, que se elijan para formar parte de las Colonias los niños que hayan concurrido á otras, y que lo necesiten todavía; y entre ellos los que ofrezcan igualmente mayor garantía, por los efectos obtenidos, de acabar de fortalecerse, pues la eficacia importa más que el número, y sin redoblar el tratamiento nada duradero se obtiene.

Conviene, por último, que las personas (siempre de carácter profesional, pedagogos é higienistas) encargadas de la elección de los niños que han de formar las Colonias, lo hagan visitando personalmente las Escuelas, cuando éstas funcionen y en vista de las reglas indicadas, procediendo después al reconocimiento facultativo; y ya que no á la formación de una hoja antropológica de cada niño, que sería convenientísima, á su peso y á la medición, por lo menos, de su estatura y circunferencia torácica, datos indispensables para poder apreciar al regreso los resultados físicos obtenidos.

Tales son, á grandes rasgos, los principios más generales que esta Dirección general cree necesario dar á conocer, para que á ellos se ajusten en su completo régimen las Colonias escolares de vacaciones; bien entendido que toda subvención oficial se concederá después de apreciarse la organización de aquéllas y de comprobada la sujeción en todos sus detalles á las bases precedentes, así como á las instrucciones que se insertan á continuación.

Madrid 15 de Febrero de 1894.—El Director general de Instrucción pública, Eduardo Vincenti.—Sres. Rectores de las Universidades.—Sr. Inspector general de enseñanza.

En cumplimiento de lo que se previene en la preinserta circular, é inspirándose esta Dirección general en los resultados de las colonias escolares, llevadas á cabo desde 1887 por el Museo Pedagógico, y en el estudio del informe emitido por el Comité de París de 1888, ha acordado comunicar á V. E. las siguientes instrucciones prácticas, para que se sirva transmitir las por medio de los *Boletines oficiales* á los Centros y funcionarios de su dependencia.

DEFINICIÓN Y OBJETO

Las Colonias escolares de vacaciones son una institución esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las Escuelas públicas.

No reciben enfermos, ni son un premio ó recompensa. Su objeto es procurar la salud por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría.

JUNTA DIRECTIVA

Deberá ser constituida únicamente por personas de carácter facultativo, capaces de proveer á las necesidades internas, tanto pedagógicas como higiénicas de las Colonias.

PREPARACIÓN DE LA COLONIA

Propaganda.—Deberá solicitarse el concurso de todas las fuerzas vivas del país, y excitar la opinión por medio de la prensa, de conferencias y de circulares dirigidas á aquellas Corporaciones de cuya acción puede esperarse más en favor de la obra.

Recursos.—Deben esperarse y solicitarse:

1.º Del presupuesto general del Estado, Direcciones generales de Instrucción pública y Beneficencia, y sobre todo, de las Cajas provinciales y municipales, como las más directamente interesadas en las Colonias de su respectiva localidad.

2.º De los productos de fiestas organizadas con este objeto, solicitando principalmente el concurso de los artistas.

3.º De los donativos particulares, por insignificantes que sean.

Instalación de la Colonia.—Dos tipos se ofrecen como más convenientes: primero, instalación en la montaña; segundo, en la orilla del mar. La inspección médica es la única que puede decidir en cada caso sobre la conveniencia de uno ú otro, según la situación de los niños que hayan de formar la Colonia. Desde el punto de vista económico, puede convenir á veces, como sucede, por ejemplo, á Madrid, la instalación en la montaña, pues tiene á sus puertas la sierra de Guadarrama, llena de hermosos valles y en altitudes tan importantes como muchas de las más renombradas estaciones banitarias de Europa. Excepto Panticosa, que llega á 1.616 metros, ni Caunterets, 992 metros; ni Aguas Buenas, 726 metros; ni Bagueres de Luchon, 629 metros; llevan con mucho á las cotas del Escorial, 1.040 metros, y de La Granja, 1.191 metros, cuanto más á los 1.289 de Las Navas y á los 1.406 de La Cañada.

Pero ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que la altitud de Madrid y de otras poblaciones análogas, colocan ya á sus hijos en disposición de adaptarse fácilmente á aquélla, sin que el cambio en su organismo sea por esto tal vez tan manifiesto y tan rápido como deba procurarse, y como se puede esperar, sin duda, con mayores probabilidades, de un clima más dulce y favorable en estación de calor riguroso, y especialmente del influjo del aire y los baños de mar, tan beneficioso para naturalezas escrofulosas y anémicas. En tal caso debe preferirse, desde luego, la costa del Norte, y entre sus comarcas la más próxima al punto de donde proceda la Colonia. Para Madrid, por ejemplo, la provincia de Santander; para Galicia, la de Pontevedra, en Marín, Villagarcía, Vigo, Villajuán, etc.

Tanto en la montaña como en el mar, la Colonia no se establecerá en población grande, por ser siempre más cara y ofrecer dificultades para obtener las condiciones de una vida enteramente rural, como á los niños conviene.

Tampoco se instalará en aldea ó caserío falto de comunicaciones y alejado de los centros de alguna importancia.

Se elegirán, por tanto, aquellas localidades que reúnan en lo posible ambas cosas: las ventajas de la población y las del campo. En este respecto, El Escorial, La Granja, Cercedilla, El Espinar, Las Navas del Marqués, etc., en la sierra; así como San Vicente de la Barquera, Llanes, Comillas, Cóbrecas, Santoña, Castro Urdiales y las cercanías de todos estos sitios, en el mar, pueden servir de excelente instalación para las Colonias escolares. Prefirase siempre aquellas localidades en que los niños puedan permanecer con las mayores comodidades é higiene durante todo el día al aire libre ó á la orilla del mar.

Casa. Antes de alquilarla, solicítase del Ayuntamiento ú otras Corporaciones, y aun particulares, la cesión gratuita de algún edificio que, con inteligencia y economía, pueda convertirse casi siempre en excelente vivienda para la Colonia. En las Escuelas públicas suelen instalarse muchas veces las colonias de Francia y Suiza; la española de Granada de 1890 tuvo por casa las Escuelas públicas de Almuñécar, que el Ayuntamiento cedió gratuitamente, y en casas cedidas por el de San Vicente de la Barquera se han instalado las cuatro primeras de las cinco Colonias que el Museo Pedagógico de Madrid ha organizado y llevado á cabo. La Colonia escolar de Santiago de 1893 se alojó en el Colegio de Jesuitas de La Guardia y en locales para Escuelas en Pontevedra. Los locales reunirán las mejores condiciones higiénicas, á pesar de que los niños no deberán permanecer en la casa más que el tiempo preciso destinado á las comidas, á escribir el cuaderno diario y al sueño. Sin embargo, al elegirlos, atiéndase, sobre todo, á la independencia que ofrezca respecto á la población, á las vistas de que se disfrute y á las comodidades que presenten sus alrededores para el juego y la estancia permanente de los niños al aire libre.

Piezas indispensables son: el dormitorio y el comedor. En el primero puede instalarse el servicio de limpieza, y, de no ser posible, en el pasillo y hasta en el portal de la casa. El segundo sirve á la vez de cuarto de trabajo. La cocina sólo es necesaria cuando la Colonia tiene el servicio de comida por su cuenta.

Ajuar. Parte de él debe también solicitarse del vecindario. Por ejemplo, las maderas necesarias, que pueden ser hasta cajones de desecho para el tablado provisional, de 0'60 á 0'70 metros de altura por 1'60 á 1'80 de ancho, en que han de colocarse las camas; así como para la mesa, igualmente provisional, del comedor; los bancos ó sillas más indispensables; los barreños ordinarios, tinas ó pozales de madera, que puestos sobre un poyo, un cajón ó un banco, pueden servir de lavabo; los tabloncillos que, sostenidos por cuerdas en la pared, hacen de estantes para tener en orden todos los objetos de aseo. Para colgar la ropa, bastan unos clavos en los sitios más adecuados de las paredes; para las toallas y sábanas del baño, cuerdas tirantes de un extremo á otro, y para proveer el elemento más necesario del aseo, que es la abundancia de agua, utilizar como depósitos, cuando no haya otro medio, tinas grandes de madera, fáciles de hallar en casi todas partes, lo mismo que para verter después de lavarse. Unos cuantos cubreiros de los más ordinarios para tamar el agua, colocar el jabón y las esponjas, completan todo el ajuar que de la localidad necesita la Colonia. La vajilla será de loza blanca de la más barata; los vasos bastos, pero muy fuertes; los cubiertos de peltre ó de madera; aunque todo esto, junto con las ropas de mesa, pueden contratarse á la vez que la comida. También debe solicitarse de cada niño que lleve en su equipo dos servilletas, ó proveer á esto la Colonia misma con

su material permanente. A veces será necesario combinar los tres sistemas, según los casos.

Téngase en cuenta que las sillas y bancos deben transportarse, si fuera preciso, de una habitación á otra, según las necesidades.

Las camas se componen de un jergón de paja ú hoja de maíz, según los sitios, que se colocará sobre el tablado; una almohada de hierba seca; las sábanas correspondientes, que deberán mudarse todas las semanas, así como la funda de la almohada y una manta. Jergones y almohadas serán de la Colonia, y se llevarán vacíos para llenarlos en la localidad. La ropa blanca y manta deben solicitarse de las familias de los niños, pero, en caso de no poder proporcionarlo, en todo ó en parte, la Colonia proveerá también.

Es frecuente en otros países que las Colonias se instalen en establecimientos públicos de enseñanza ó benéficos, cuyos alumnos internos se hallan de vacaciones. La ausencia en España de centros de esta clase en localidades convenientes, obliga á no tener en cuenta este sistema, salvo de algún caso muy excepcional que puede ofrecerse. El Colegio del Escorial, por ejemplo, podría albergar varias Colonias, así como el de la Sociedad de hermanos de la doctrina cristiana en Córceces y los de Jesuitas del Palo, de Málaga. La Guardia de Túy. Tampoco es raro en el extranjero ver á la Administración militar proveer de ajuar á las Colonias, y también debe tenerse en cuenta, para el caso en que la proximidad de la instalación á un depósito militar conviniera á las Colonias, solicitar su ayuda.

Comida. Dos sistemas pueden adoptarse: el de contratar por un tanto alzado ó el de hacer este servicio por cuenta propia. El primero es más caro y difícil de realizar en pueblos demasiado pequeños, donde no suele haber personas en condiciones de hacer el suministro; pero deja en cambio entera libertad á los maestros para ocuparse por completo de la

educación de los niños. El segundo es más económico, pues se ahorra en él la ganancia del contratista; pero es difícil emplearlo en Colonias de niños por falta de una señora que lo dirija. En la de niñas ó mixta no hay este inconveniente, aunque siempre queda el desconocimiento del mercado de la localidad y la falta de garantía en el servicio doméstico. Las circunstancias aconsejarán la adopción de uno ú otro sistema. Ambos se han experimentado ya en España, el de contratar, en las siete Colonias que lleva verificadas el Museo Pedagógico, habiendo correspondido un promedio de 1'75 pesetas por persona, incluyendo el lavado, uso de ropas de mesa y vajilla y servicio. El de administración, en la Colonia granadina de 1890, mixta, y dirigida principalmente por la Señora Doña Berta V. de Dávila, resultando un gasto de 1'58 pesetas por comida y adquisición de vajilla.

En cuanto á la clase de alimentación, es lo más conveniente atenerse en todo al uso del país, compensando tan sólo el régimen vegetal que predomina en la comida del artesano, con añadir invariablemente un plato de carne para fortalecer la naturaleza empobrecida de los niños. Las cantidades se indicarán al ocuparse de este punto en el plan de vida.

Servicio. Ha de simplificarse al mínimum como en toda casa de personas pobres. El ideal sería no necesitarlo, y á esto debe encaminarse el régimen de toda Colonia. Maestros y niños tienen en la Colonia que servirse á sí mismos y ayudar á los otros. Recuérdese que no se trata de niños enfermos ni ricos. El lavado de la ropa, sin embargo, exige demasiado aprendizaje, roba mucho tiempo, y fuera de ciertas piezas pequeñas, sería excesivo esfuerzo para los niños, habiendo de obtener buen resultado. Debe, pues, contratarse. Del fregado de lavajilla no hay que hablar, si la comida es por contrato, y tampoco en otro caso, pues correrá á cargo de la persona necesaria en el servicio de la cocina. La costurera para el repaso y los remiendos, punto importantísimo, puede simplificarse mucho, cuando no suprimirse en las Colonias mixtas, así como otras ocupaciones caseras á que las niñas, aunque sin fundamento, están más habituadas. Limpieza de casa, arreglo de habitaciones, servicio de mesa, etc., todo debe correr á cargo de maestros y niños, con una sola condición; la de organizar estas ocupaciones de manera que no perturben el régimen pedagógico é higiénico, de educación y de fortalecimiento corporal á que exclusivamente se va á la Colonia.

FORMACIÓN DE LA COLONIA

Tratándose de una acción continua y de un influjo educador, que para serlo ha de ejercerse inmediata y directamente, no deberá cada maestro encargarse por término medio de más de diez niños. Pero es mejor que cada Colonia se forme de más de aquéllos con dos maestros.

Como su nombre lo indica, las Colonias deben verificarse en el período de vacaciones, ó sea desde el 15 de Julio hasta el 31 de Agosto. En cuanto á la duración, conviene, por la eficacia del resultado, que no baje de treinta días; pero si los recursos lo consintieren, podrían organizarse dos series de Colonias de á tres semanas cada una, yendo las segundas, al regreso de las primeras, á ocupar la misma instalación que éstas dejan. La economía en este punto es evidente.

Elección de colonos. El ideal en este punto consiste en que cada Colonia se componga de los niños débiles de una misma Escuela, acompañados de sus propios Maestros.

Como sería injusto privar en absoluto de los beneficios de la Colonia á niños necesitados de tal régimen, por ser hijos de familias algo acomodadas, obreros de mediano salario, empleados de poco sueldo, comerciantes, industriales, artistas de pequeñas ganancias, si los recursos benéficos no alcanzaran para formar el grupo de 20 niños pobres, podrá elegirse de entre los de aquella clase hasta completarlo, exigiendo á los padres, ya una parte variable del gasto presupuesto como mínimum, ya el equivalente de lo que el niño costaría en su casa, ya el total del mismo, según las circunstancias, pudiendo también organizarse Colonias exclusivamente de pago con los niños que lo necesiten, pertenecientes á dicha clase de familias, que satisfarían tan sólo el gasto que ocasionasen; pero ateniéndose, por lo demás, en absoluto y en todos sus puntos, al régimen indicado en estas instrucciones y en la circular ya inserta.

Conviene que las personas, siempre de carácter facultativos, pedagogos é higienistas que hayan de elegir los niños, lo hagan visitando las Escuelas cuando éstas funcionen, y designen, en vista de los principios dichos, los colonos que hayan de corresponder á cada una, nombrando á la vez un cierto número de suplentes para el caso en que alguno de los candidatos no pudiera asistir. El maestro ilustrará su juicio cuando sea necesario; y, en último término, harán una visita al domicilio de los niños designados, y procurarán hablar con las familias, como único recurso eficaz para asegurarse de su falta de medios.

Los padres ó encargados firmarán una declaración de que consienten que sus hijos vayan á la Colonia, y un descargo

VIII. Tabla antropométrica

Tabla 12.

Resultados físicos de la primera colonia granadina

Nombre	Edad	Estatura		Peso				Perímetro		Dinamometría			
		Ida	Vuelta	Ida	Día 26	Día 24	Vuelta	Ida	Vuelta	Derecha		Izquierda	
										Ida	Vuelta	Ida	Vuelta
Baldomero Varela.....	13	1,440	1,445	30,500	30,500	30,750	31,750	631	641	64	74	55	55
Manuel López.....	9	1,201	1,205	22,500	23,000	23,500	24,750	582	612	35	51	25	35
(...)													

Fuente: Viñes (1983, p.122).

Tabla 13.

Resultados físicos de la primera colonia compostelana.

Nombre	Edad	Peso		Dinamometría en lado				Dinamometría en manos				Estatura		Circunferencia mamilar		Circunferencia umbilical	
		Ida	Vuelta	Ida		Vuelta		Ida		Vuelta		Ida	Vuelta	Ida	Vuelta	Ida	Vuelta
				Dcho.	Izq.	Dcho.	Izq.	Presión	Dilat.	Presión	Dilat.	Ida	Vuelta	Ida	Vuelta	Ida	Vuelta
Juan Ponte.....	11	34,200	35,100	20	19	22	19	3,5	2,5	3,75	2,60	1,35	1,36	0,65	0,70	0,56	0,62
Manuel López...	9																
(...)																	

Fuente: Adaptación de Viñes (1983, p.122).

IX. La mortalidad infantil a principios del siglo XX

Tabla 14.

Tasa de mortalidad (%) de la población menor de 9 años en la ciudad de Valencia (1906-1917)

Año	Tm	Tmn	Tmi	Tm 1-4	Tm 5-9
1907	24.2	34.4	129.3	75	10
1908	22.2	33.5	110.3	62	8
1909	21.7	36	111.6	46.5	6
1910	22.6	36.3	110.2	52	7
1911	21.8	43.8	128.4	48	6
1912	20	42.2	95.6	41	7
1913	24.4	45.1	118.3	51	7
1914	21.5	43.3	118.9	41.5	6
1915	21.5	37	124.4	46.5	7
1916	20.7	35.6	98.5	51.5	7
1917	23.3	36	130.8	45.5	9

Tm: Tasa de mortalidad

Tmn: Tasa de mortinatalidad

Tmi: Tasa de mortalidad infantil

Tm 1-4: Tasa de mortalidad de 1 a 4 años

Tm 5-9: Tasa de mortalidad de 5 a 9 años

Las enfermedades eran constantes en el colectivo infantil: la viruela de 1903, la tuberculosis de 1915 (con una media anual de 33.000 muertes) o la gripe de 1918. La doctora María Isabel Porras (2004) destaca lo siguiente de este período: "...la tasa de mortalidad por viruela de las distintas provincias españolas durante el septenio 1900-1906, mostraba que era endémica en nuestro país y responsable de periódicas epidemias, sobre todo en las grandes capitales (...). Tras el Decreto de vacunación de 1903, la viruela siguió siendo un problema sanitario para nuestro país durante más de veinte años. De hecho, no se produjo su total desaparición hasta 1929, habiendo reaparecido tan sólo al final de la Guerra Civil y en los años de nuestra inmediata posguerra (1939-1942)" (p.163).

Fuente: Cruz (2012, p. 47).

X. Principales causas del aumento de la mortalidad infantil en 1937 y 1938

Tabla 15.

*Principales causas del aumento de mortalidad infantil (menores de 14 años) entre 1937 y 1938**

	0 - 1 año**		1 - 4 años		5 - 9 años		10 - 14 años		Total nac.	
	1937	1938	1937	1938	1937	1938	1937	1938	1937	1938
Fiebre tifoidea y paratifoidea.....	47,75	6,25	27,48	-2,29	59,86	62,17	43,10	78,16	80,32	151,75
Difteria.....	44,82	99,31	43,12	128,70	32,06	140,07	97,14	325,70	43,21	136,62
Tuberculosis aparato respiratorio.....	0,43	7,39	0,79	-0,15	24,59	31,06	24,68	17,87	13,19	25,64
Otras tuberculosis	-0,69	-4,60	2,35	-15,00	12,16	0,42	0,86	1,51	8,95	10,58
Bronquitis.....	-3,31	-27,03	22,30	5,26	13,42	21,20	5,26	25,26	3,38	0,37
Neumonía.....	6,61	-18,72	26,25	-6,14	12,03	13,24	18,24	25,96	2,75	0,57
Diarrea y enteritis...	21,61	-1,01	13,94	-3,62	36,59	46,56	25,45	22,27	24,17	14,26
Muerte violenta o casual.....	22,18	10,15	45,39	39,62	138,70	134,73	180,20	165,10	694,30	603,08

* No se contemplan otras causas de muerte que también pudieran estar directamente relacionadas; sin embargo, aparecieron en un menor grado, como la gripe o trastornos de todo tipo (cardíacos, circulatorios, digestivos, etc.), así como enfermedades propiamente infantiles (escarlatina, sarampión...).

** Fernández Soria (1987) señala que para comprender mejor la situación de éstos, ha de considerarse que hasta 1975 las estadísticas oficiales no contemplaban aquellos recién nacidos que fallecían antes de las 24 horas.

Fuente: Fernández Soria (1987).

XI. Colonias en la zona Centro-Sur

Tabla 16.

*Colonias en la zona Centro-Sur**

Colonia	Provincia	Responsable
Agrupación Antifascista	Madrid	Magdalena Gómez
Aravaca (varios)	Madrid	Alfonso Martínez
Casas Benites	Cuenca	Matilde Lauda
Cercedilla	Madrid	(varios)
Fortuny (calle)	Madrid	Esperanza González
Huerta de la Monja	Ciudad Real	
Luis Monreal	Cuenca	Celedonio Huélamo
Mantuano n.º 8	Madrid	Fed. Amigos de la Escuela
Rosario Acuña	Madrid	Fed. Amigos de la Escuela

* Pese a los escasos documentos hallados sobre esta zona, se han contabilizado más de 50 colonias en Madrid, siendo el Centro-Sur de España el destino principal de las evacuaciones infantiles antes de dirigirse éstas hacia la costa levantina. Efectivamente, se constata que en la nueva organización del CNE, aparece la denominada *Delegación Centro-Sur*, la cual atendía la zona de “Castilla La-Nueva”, Andalucía, Albacete y Badajoz.

Fuente: Crego (1989, p. 337).

XII. Colonias colectivas sostenidas en España por organismos extranjeros

Tabla 17.

Colonias colectivas mantenidas por organismos extranjeros

	Región	Emplazamiento	Padrinazgo	nº niños
CATALUÑA	Pía de Malamort	CornellHouse	EE.UU.	20
	Can Toni Gros	En la casa Thomas Jefferson	Juventud americana "Youth Committee New York".	50
	Can Toni Gros	En el castillo Los Blanes	EE.UU. North American Committee	60
	Can Toni Gros	Chalet "Home Combat"	Revista belga dirigida a intelectuales antifascistas.	20
	Can Toni Gros	Chalet "Home des Etudiants belges"	Estudiantes de la Universidad de Bruselas.	20
	Can Toni Gros	Home du comite mondial des femmes	Comite mondial des femmes (Paris).	20
	Can Toni Gros	Home vigilance	Intelectuales belgas.	20
	Puigcerdá	-	Committees anglais	200
C.A. VALENCIANA	Picaña	Home Hollandais	Comité holandés Hulpaan Spanie (Amsterdam).	30
	Picaña	Mc. Connel home	Nortamerican Committee	30
	Agullent	Residencia de Agullent de la Juventud canadiense.	Canadian Youth Committee	50
	Perelló	En pequeñas casas de una calle del Perelló	Social Workers Committee New York	64
	Ribarroja	Casa de Ribarroja	Particulares de nacionalidad egipcia	40
	Buñol	Maison de Femmes belges	Comité de mujeres contra la guerra y el fascismo de Bruselas.	20
	Torrente	Casa de la democracia uruguaya.	Comité nacional pro casas para niños en la España leal.	30
	Oliva	Dos casas del hogar de Noruega para niños españoles.	Comité noruego para la ayuda a España.	100
	Villagordo	En las «Casas Americanas».	North American Committee.	100
	Denia	-	Comité sueco.	-
	Castalia	-	-	-

Fuente: Fernández Soria (1987, p.114).

XIII. Carteles propagandísticos sobre la infancia y las colonias escolares



Título: “Los niños ¡Peligro! ¡A Levante!”

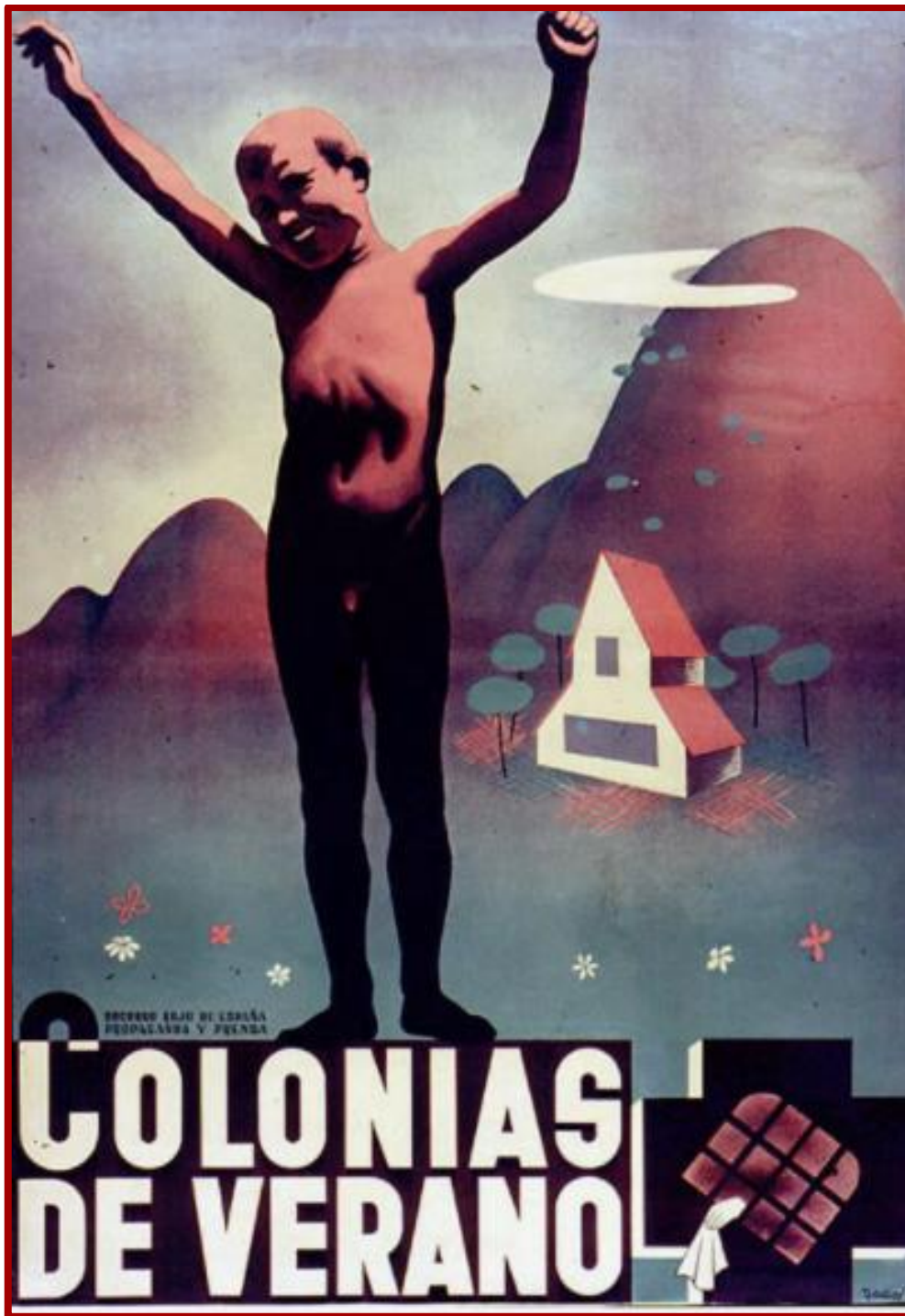
Autor: Mauricio Ámster¹⁹²

Tamaño: 66 x 23 cm.

Lugar de producción: Valencia, MIP

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España

¹⁹² Aunque era de nacionalidad española, nació en Polonia. Sus anteriores pasos a la cartelística se centraron en el periodismo, la ilustración y los fotomontajes. Como dato curioso, fue quien editó la *Cartilla escolar antifascista* que se distribuyó gratuitamente en los frentes a los combatientes republicanos. Llegó a ser nombrado director de publicaciones del MIP y participó en el traslado a lugares seguros de las obras del Museo del Prado tras el estallido de la guerra. Tras la derrota del bando republicano se vio obligado a exiliarse a Chile, donde prosiguió con sus trabajos gráficos (Sociedad Benéfica de Historiadores Aficionados y Creadores [SBHAC], s. f., <http://www.arte.sbhac.net/Carteles/Cartelistas/Cartelistas.htm>).



Título: “Colonias de verano”

Autor: José Miguel López Padial¹⁹³

Tamaño: 99,5 x 69 cm.

Lugar de producción: Valencia, SRI

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España

¹⁹³ José Miguel López Padial trabajó para el SRI en Valencia y tras la guerra continuó con la cartelística, pero enfocado hacia una perspectiva publicitaria y comercial (SBHAC, s. f.).



Título: “Colonias infantiles de verano”

Autor: Desconocido

Tamaño: 33 x 33 cm.

Lugar de producción: Valencia, SRI

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



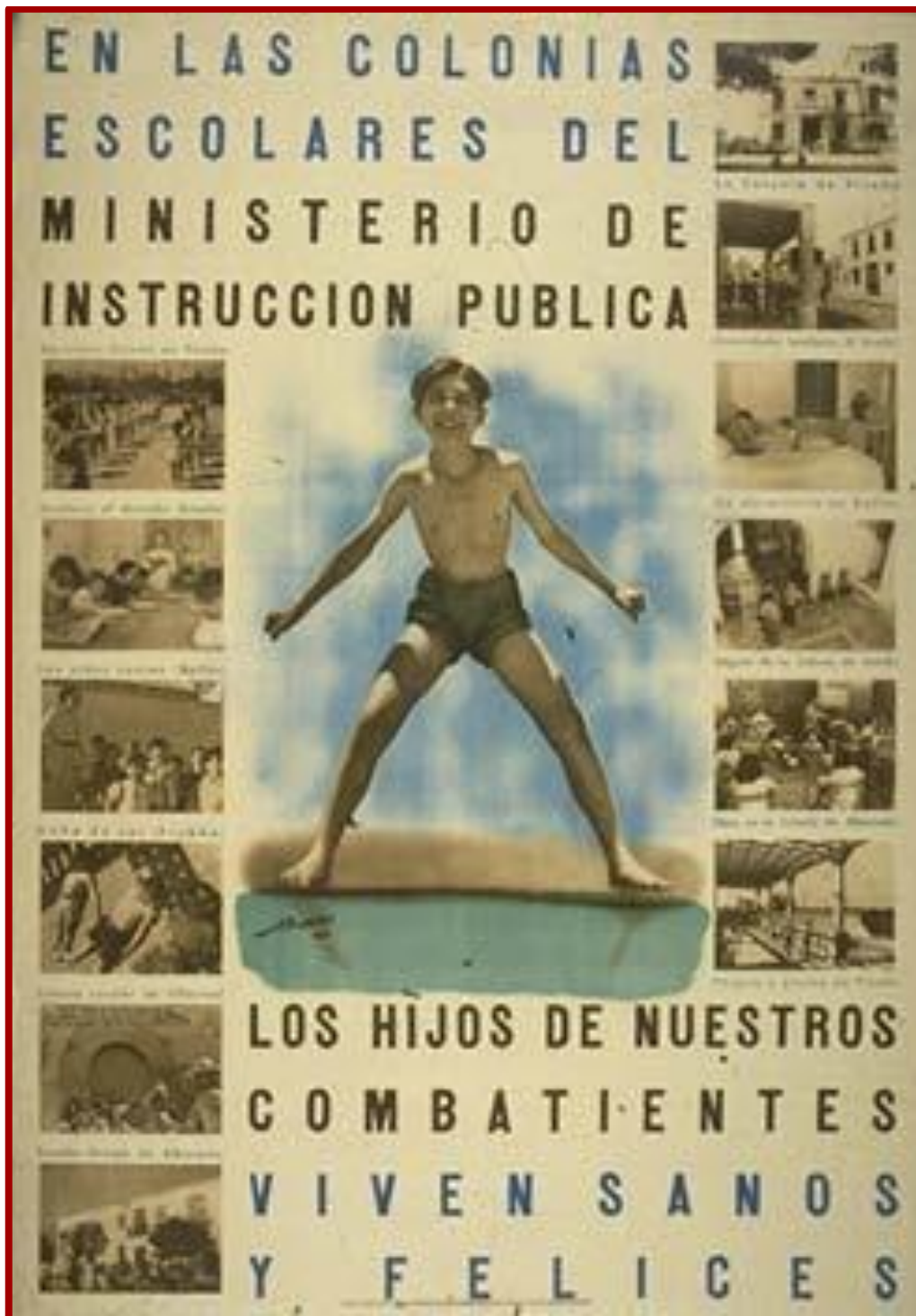
Título: "Un nuevo y cariñoso hogar para los niños refugiados"

Autor: Desconocido

Tamaño: 96 x 67 cm.

Lugar de producción: Valencia, MIP

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



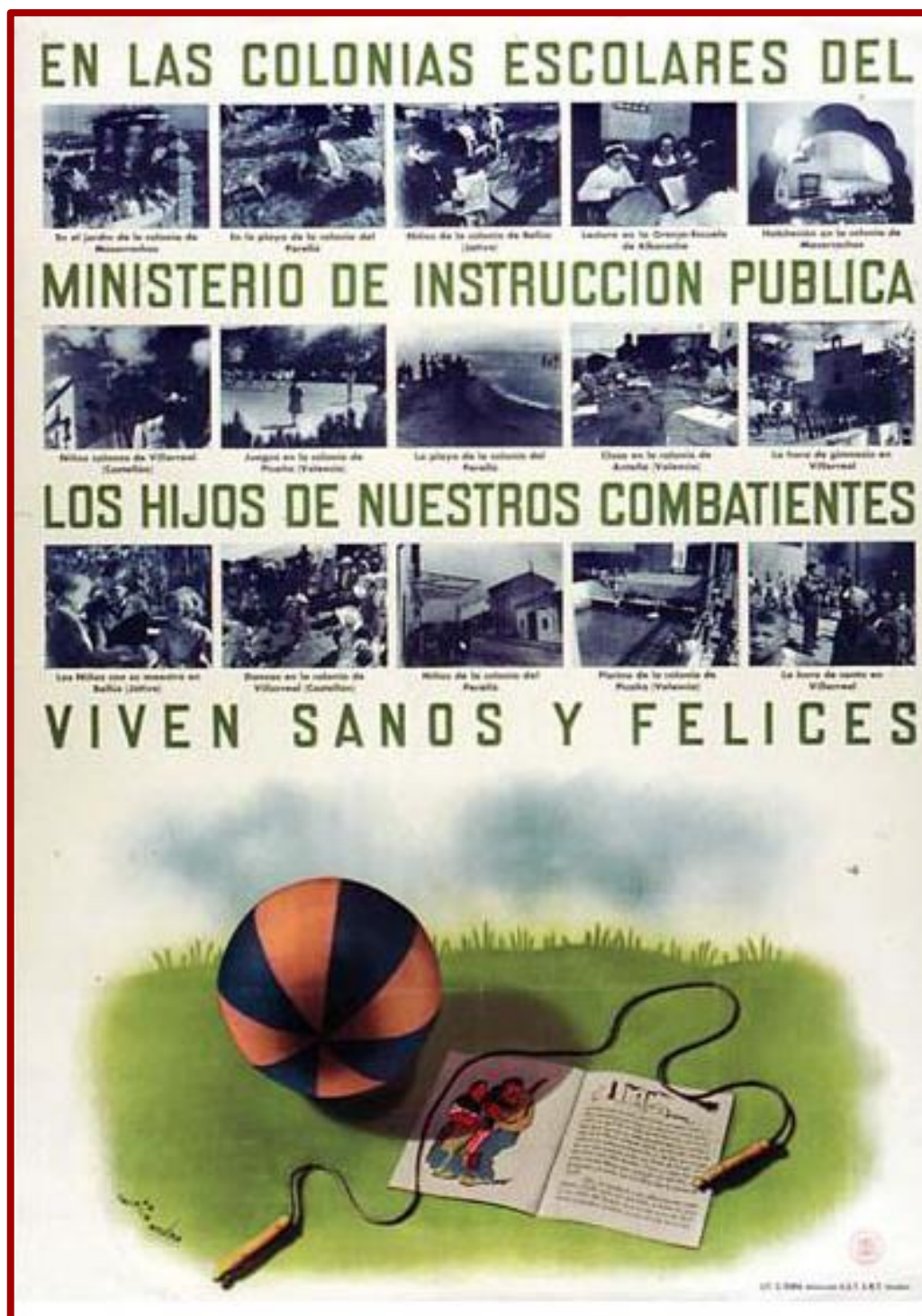
Título: "En las colonias escolares del MIP los hijos de nuestros combatientes viven sanos y felices".

Autor: Mauricio Ámster

Tamaño: 100 x 70 cm.

Lugar de producción: Barcelona, MIP

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



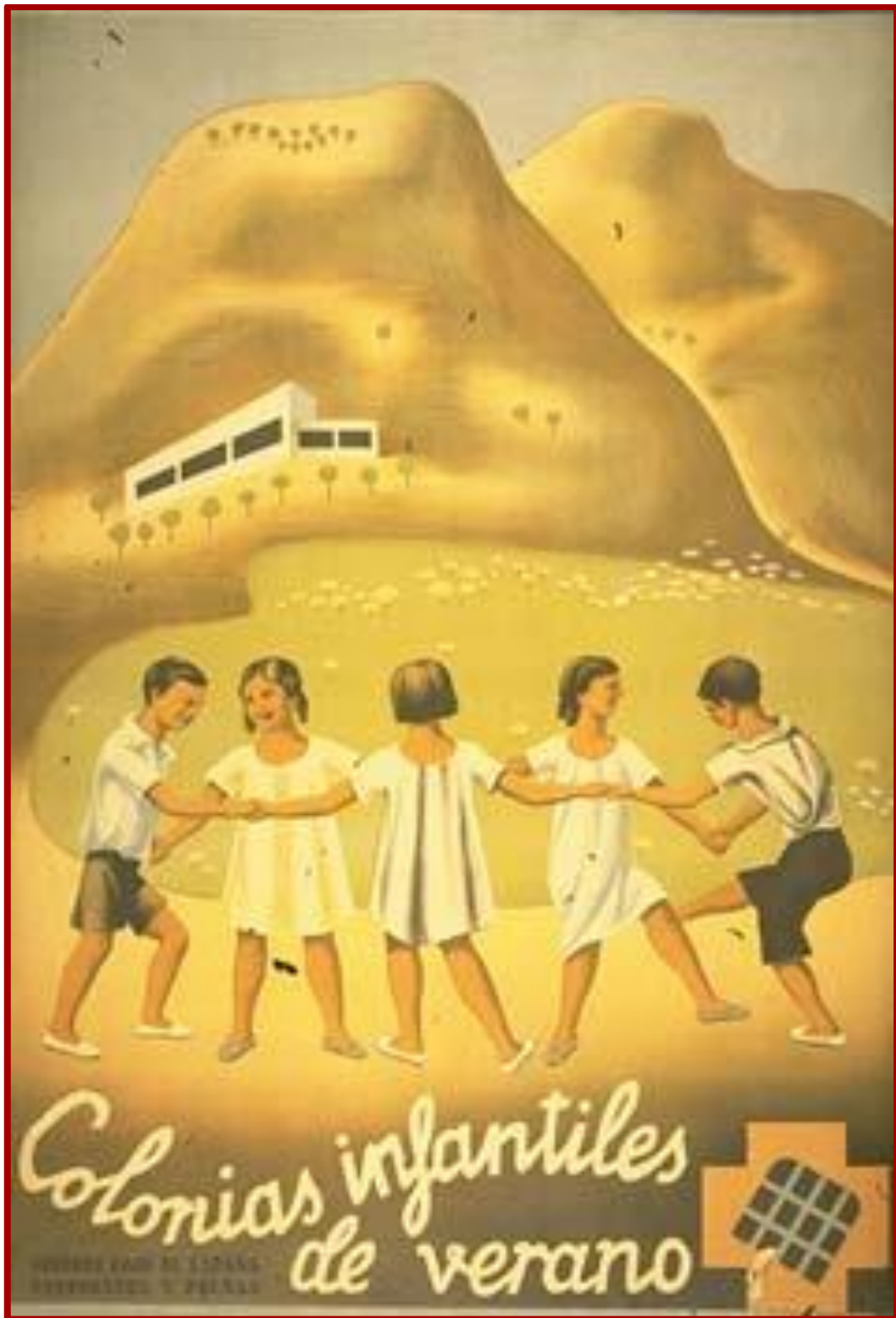
Título: “En las colonias escolares del MIP los hijos de nuestros combatientes viven sanos y felices” (2)

Autor: Mauricio Ámster

Tamaño: 114 x 82 cm.

Lugar de producción: Valencia, MIP

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



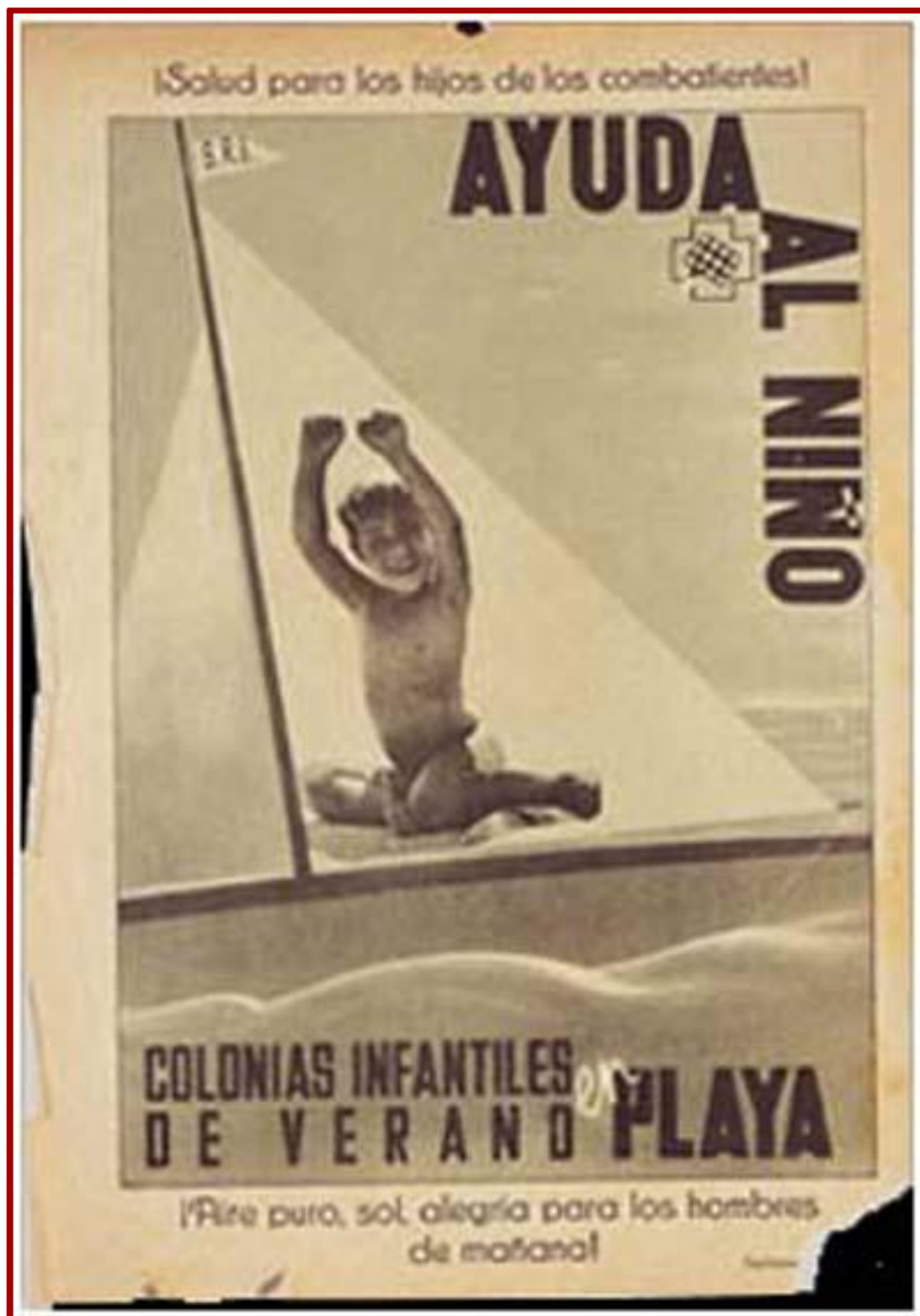
Título: “Colonias infantiles de verano” (2)

Autor: Desconocido

Tamaño: 99 x 69 cm.

Lugar de producción: Valencia, SRI

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



Título: "Colonias infantiles de verano en la playa"

Autor: Desconocido

Tamaño: 34 x 25 cm.

Lugar de producción: Valencia, SRI

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



Título: “Ayuda al niño”

Autor: Desconocido

Tamaño: 54 x 20 cm.

Lugar de producción: Valencia, SRI

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España



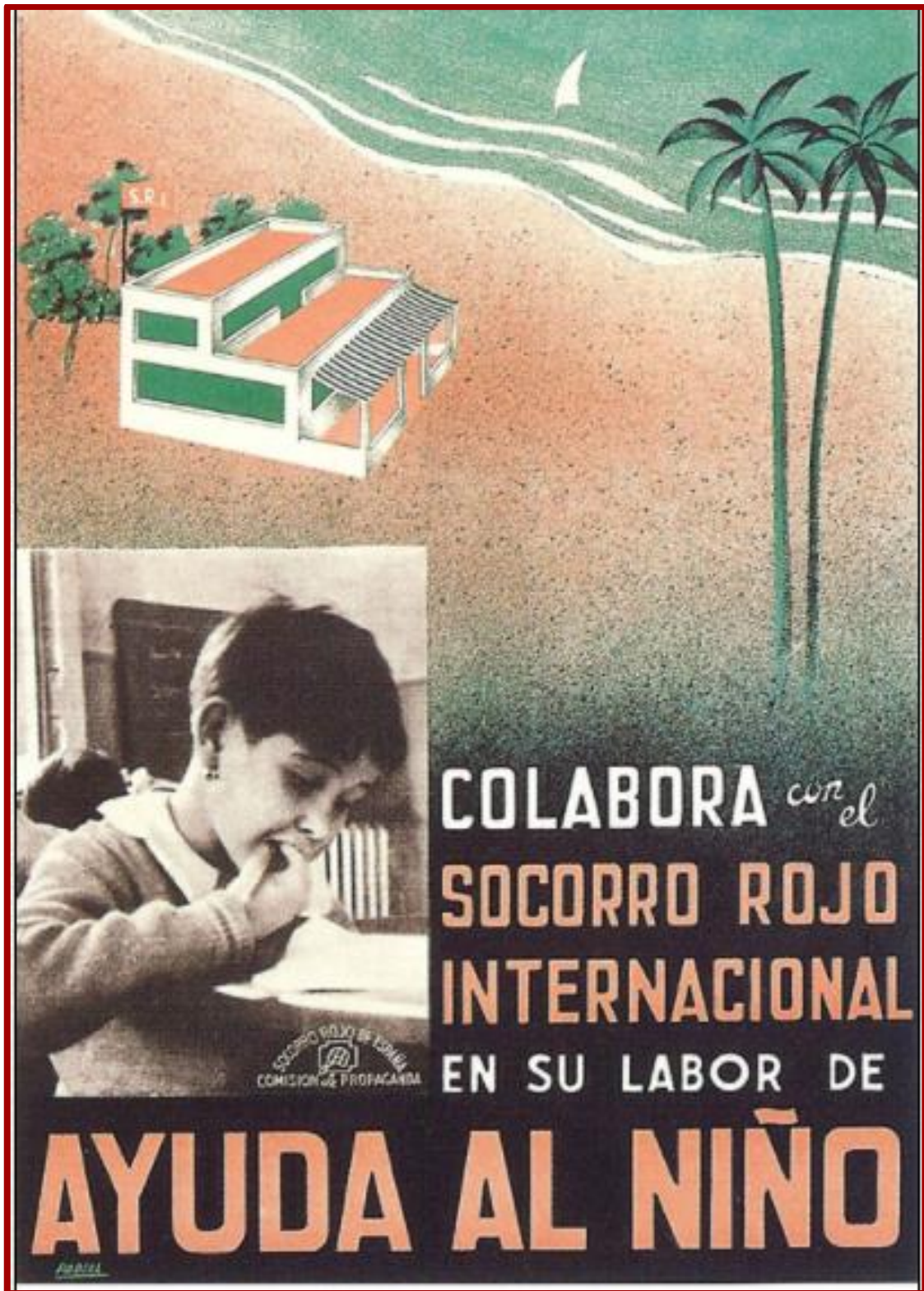
Título: “¡Estoy muy bien madre!”

Autor: Desconocido

Tamaño: 70 x 120 cm.

Lugar de producción: Valencia, MIP

Lugar de conservación o procedencia: Área de Conservació de Patrimoni Cultural de la
Universitat de València



Título: "Colabora con el SRI en su labor de ayuda al niño"

Autor: José Miguel López Padial

Tamaño: 37,5 x 27 cm.

Lugar de producción: Valencia, SRI

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Histórica de la Universidad de Valencia



Título: "No envenenéis a la infancia"

Autor: Francisco Carreño

Tamaño: 31,5 x 22 cm.

Lugar de producción: Barcelona, Federación Ibérica de Juventudes Libertarias y Federación Anarquista Ibérica

Lugar de conservación o procedencia: Biblioteca Nacional de España

XIV. Colonias situadas fuera de España

Tabla 18.

Colonias fuera de España

Estado	Emplazamiento	Organismo responsable	Régimen	nº niños
Francia	-Véase tabla siguiente-	Comité d'accueil aux enfants d'Espagne	Colectivo	2.581
	Región montbeliard	-	Familiar	95
	Sartrouville (Seineoise)	-	Familiar	30
	Issi-les-moulineaux (Seine)	Comité d'hébergement	Familiar	30
Bélgica	-	P.O.B., S.R.I. (Sección belga), casa de España, comité católico, etc.	Familiar	3.500
Inglaterra	Diferentes colonias en todo el país	National Joint Committee for Spanish relief (Londres)	Colectivo	4.000
Dinamarca	Ordруп (Copenhague)	Comité Danés de ayuda a España	Colectivo	102
Suecia	Chateau de la Brevière (en Compiègne-oise)	SV. Hjalpkommitten for Spanien (Estocolmo)	Colectivo	80
	Asnières (F)	Idem	Colectivo	30
	La GarenneColombes (F)	Idem	Colectivo	48
	Colombes (F)	Idem	Colectivo	70
	Bois-Colombes (F)	Idem	Colectivo	25
Holanda	Soulac-sur-mer (Gironde, F)	FondsnederlandschTehuisvoorSpaanschekinderen in zuid-frankrijk.	Colectivo	30
	Petite-Synthe (F)	Comité uit NVV en SDAP, Inzake de Verpleging van Spaanschekinderen (Ámsterdam)	Colectivo	100
	Berck-Plage (Pas de Calais)	Idem.	Colectivo	90
Checoslo-vaquia	Chateau lanothe (Villeneuve-surlot-lot-et-Garonne, F).	Vybor pro promoc. DemokratieckemuSpanelsku (Praga)	Colectivo	129
México	Morella (Michoacan).	Gobierno Mexicano.	Colectivo	500
URSS	Varias (Sebastopol, Yelta, Zarco, Moscú, Odessa, Crimea, etc.)	Gobierno URSS (<i>Narkompros</i>)	Colectivo	3.500
			TOTAL	14.940

(F) Colonias mantenidas en Francia por otros países.

Fuente: Fernández Soria (1987, pp. 118-119).

Tabla 19.
Colonias colectivas en Francia

Emplazamiento	Creación	Organismo responsable	nº niños
Chateau de Quincy (Seine et oise)	09-07-37	S.I.F.E.R.E.	15
Chateau St. Hilaire (Nièvre)	25-04-37	S.I.F.E.R.E.	39
Fontenay-les-briis (Seine et oise)	¿?-10-37	Syndicat des transports en communs de la región parisienne	10
Tourette-levenscalpesmaritimes)	¿?-06-37	Unión des femmessocialistes	10
Casa de España (París)	17-09-37	Familias Francesas	125
Sete (Hérault)	04-03-37	Fondos españoles Organizada por el consulado.	30
Perpignan (Pirineos Orientales)	15-03-37	Centro español	56
Bayonne (Bajo Pirineo)	20-10-37	Gobierno español	700
Biarritz (Bajo Pirineo).	15-11-37	Gobierno español	50
Dijon (Cote D'Or)	-	Prefectura de Dijon	70
Ivry (Seine)	07-06-37	Alcaldía de Ivry	25
OrphelinatMaçonique (París)	-	Consejo de administración del orfelinato y gobierno español	15
Cerbère (Pirineos Orientales)	-		95
Bievres-val-Profond (Seine-Oise)	03-05-37	«Les Coopérateurs»	56
Chantilly (Oise)	21-07-37	«Les Coopérateurs»	130
Valence (Drôme)	18-05-37	Dpto. del comité D'Accueil	30
Vence (Alpes Maritimes)	-	-	19
Chateau des Halles (Lyon).	11-03-37	CaisseD'Ecoles de Lyon	53
Limoge (Haute-Vienne)	12-04-37	Comité D'AccueilLimousin	102
Le Havre (Seine-In-ferieure)	15-04-37	AssociationOrphelinat Francisco Ferrer	21
Boisguillaume (rouenseineinférieure)	-	Unión local des syndicats de la región de Rouen	25
Elbeuf (Seine-infe- rieure)	6-07-37	Sección local del comité D'Accueil	17
Agen (Lot et Garonne)	-	La prefecture	124
Goussainville	15-11-37	Sección local del secours populaire	15
Orly (Seine)	28-06-37	Federationsocialiste	76
Chenay (Reims-Marne)	27-07-37	Union des Syndicats (Marne)	36
Avernes (Seine et oise)	06-06-37	-	24

Como se observa, la mayoría de colonias francesas se crearon durante la evacuación de la población infantil que tuvo lugar tras la caída del Frente Norte en la primavera de 1937.

Fuente: adaptación de Fernández Soria (1987, pp. 120-122).

XV. Áreas curriculares en las Escuelas Primarias republicanas durante la Guerra Civil

Tabla 20.

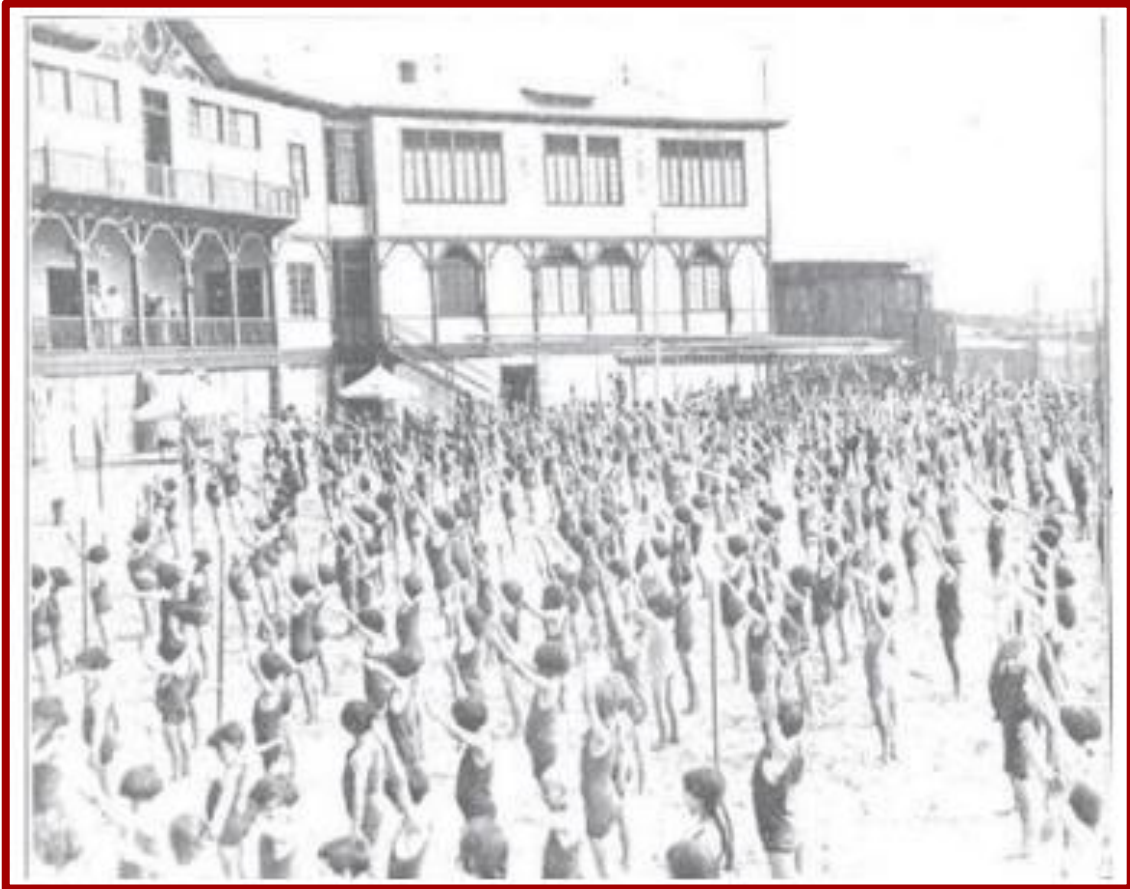
Distribución semanal de las asignaturas en las Escuelas Primarias republicanas durante la Guerra Civil

Materias	Grado elemental		Grado medio		Grado superior		Grado ampliación	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años
I. Estudio del Lenguaje.....	10	10	8	8	7	7	6	6
II. El número y la forma.....	3	3	4 ½	4 ½	6	6	5	6
III. Estudios de la Naturaleza...	4	4	8	9	3 ½	3 ½	6	6
IV. Valores humanos.....	“	“	3	3	4	4	3	3
V. Actividades creadoras.....	5	5	4 ½	4 ½	4	4	5	6
VI. Educación Física.....	6	6	5	5	3 ½	3 ½	3	3
	28	28	28	28	28	28	28	28

Igualmente, se refleja que aquellas tardes en las que se suspende el trabajo escolar, se dedica el tiempo a ejercicios de EF y deportes.

Fuente: Orden de 11 de noviembre de 1937.

XVI. Fotografías de ejercicio físico en las colonias del período primorriverista



Colonia Escolar de niñas del Ayuntamiento de Barcelona en la playa de Caldetas haciendo ejercicios de gimnasia higiénica. *Mundo Gráfico*, 30 de julio de 1924 (González y Moratalla, 2014, pp. 49-51).



Colonia Escolar de niños del Monte Carmelo en la playa de Sanlúcar. *Mundo Gráfico*, 12 de septiembre de 1928 (González y Moratalla, 2014, pp. 49-51).



Niños de la Colonia Escolar Viveros de la Villa haciendo ejercicio físico. *Mundo Gráfico*, 21 de agosto de 1929 (González y Moratalla, 2014, pp. 49-51).



Colonia Escolar de niñas de Madrid jugando al corro en la playa de Regla, después del baño. *Mundo Gráfico*, 21 de julio de 1926 (González y Moratalla, 2014, pp. 49-51).

XVII. Colonias en Cataluña y Aragón bajo la asistencia del MIP

Tabla 21.

Colonias en Cataluña y Aragón bajo la asistencia del MIP

Colonia	Responsable
Arenys de Mar (varias)	
Barcelona (varias)	
Bellamar de Mangon	
Bellvar de Cerdanya	Antonio Torreblanca
Benasque n.º 1 (Huesca)	Manuel Muñoz
Benasque n.º 2 (Huesca)	Luis Ruiz
Cam Mascaró	
Cam de Llobregat	
Cervelló de Llanca (Girona)	
Espuglas de Francolí	C. Nogués
Estadilla n.º 1	Carmen Facerias
Estadilla n.º 2	Justino Estain
Figueres (varias)	Juan Agrelles
<i>Francesc Maciá</i>	Manuel López
Graus (Aragón)	Manuel Ventura
<i>Giner de los Ríos</i>	
Igualda	
La Bisbal	
La Molina	
Llanca	Ambrosio Volpala
Mediona	
PetitCanigó	
<i>Pepita Uriz</i> (Lleida)	
Puigcerdá	
<i>Santiago Rusiñol</i>	
Segremonta	
Torroello (Girona)	Glaciano de las Heras
Torre Riú	
Veneciana	Ildefonso Martín
Vich	
Vilatorta	
Vilajuiga	
Villaflorida	

Fuente: Crego (1989, pp. 335-336).

***La Educación Física en las colonias escolares de
la Guerra Civil española a través de los dibujos
infantiles (1936-1939)***

RubénCarrote Ortiz

Máster Oficial Interuniversitario en
Memoria y Crítica de la Educación

Universidad de Alcalá y Universidad Nacional de
Educación a Distancia

2018