

Los museos didácticos (1844-1977). Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)

Begoña Consuegra Cano, *Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)*. Madrid, Iustel, 2021, 352 pp. ISBN: 978-849890-420-8. Prólogo de Aida Terrón Bañuelos.



Begoña Consuegra nos introduce en el papel de los museos cuestionando que sea la tradición museológica anglosajona la única que orienta sus colecciones al público y, tras situar a España en la tradición museológica mediterránea, plantea que en esta hay una doble orientación alentada por los poderes públicos que apoyan museos bien con una función conservacionista de obras únicas, raras o preciosas, destinados a la investigación o bien otros con una función pedagógica, orientados a grupos concretos de población. Indaga en la tipología mediterránea pues, a su juicio, esos museos no se limitaron a la conservación de las obras porque se plantearon también objetivos pedagógicos, divulgativos o reivindicativos y de ahí que sus colecciones puedan estar ubicadas en escuelas primarias o ser exhibidas en eventos comerciales como ferias y exposiciones. Su intención es rescatar la historia de una variedad de museos de tipo mediterráneo que empezaron a decaer en España en torno a la guerra civil y en Europa desaparecieron en torno al final de la Segunda Guerra Mundial. Finaliza la introducción recordando cómo el movimiento regeneracionista, especialmente el conocido como “grupo de Oviedo”, promovió y apeló al papel pedagógico y social del museo para desarrollar su programa de educación popular junto con la extensión universitaria y las universidades populares.

La autora define los *museos didácticos* como “un conjunto de instituciones de carácter socioeducativo que se entendieron explícitamente como herramientas pedagógicas destinadas a mejorar la instrucción y la educación, tanto formal como informal, especialmente en el caso de las clases populares” (p. 223), utiliza, pues, el término museo en una de las cuatro acepciones admitidas por la Real Academia Española –“lugar en que se guardan colecciones de objetos artísticos, científicos o de otro tipo, y en general de valor cultural, convenientemente colocados para que sean examinados”–. De esos lugares, especialmente de las colecciones ubicadas en edificios destinados a proporcionar enseñanza, de la adquisición, uso y manipulación de los objetos allí albergados trata este libro.

Ciertamente el binomio *museos didácticos* del título atrae la atención porque estas últimas décadas ha irrumpido en el ámbito académico estudios sobre museos de educación, escolares o pedagógicos, que han abierto sus puertas en muchos pueblos y ciudades españolas para evitar la pérdida del patrimonio material de nuestro sistema escolar y sus promotores, estudiosos o conservadores se acercarán probablemente a este libro con avidez, pues piezas que originariamente formarían parte de esos *museos didácticos*, hoy prácticamente desaparecidos, están presentes en sus fondos. El título también estimulará la curiosidad de museólogos y museógrafos pues en la historia de los museos españoles no se hace referencia a ellos, quizá, precisamente, por haber estado instalados en instituciones destinadas a la enseñanza, fueran estas escuelas, colegios, institutos, universidades, hospicios, sindicatos... Este vacío reclamaba la atención de los investigadores y eso es lo que pretende Consuegra con su trabajo. Estos *museos didácticos* fueron los primeros que nacieron con un claro proyecto educativo, función que actualmente quieren integrar museos cuya finalidad primigenia fue conservar una colección (pintura, escultura, cerámica, industrial, militar, marítima,...), de ahí que en este último ámbito proliferen en la literatura académica durante los últimos años títulos con locuciones del mismo campo semántico como “educación patrimonial”, “educación y museo”, “didáctica del patrimonio”, “patrimonio educativo”. Consuegra, reconociendo que hace una simplificación, organizó esta obra en tres partes para agrupar la diversidad de estos museos, versando la primera sobre “los museos de las instituciones de enseñanza reglada”, cuyo origen fue facilitado por dos hechos: la implantación de la segunda enseñanza con la creación de los institutos y la constitución del Museo Pedagógico Nacional en 1882. Comienza presentando en el primer capítulo los gabinetes, laboratorios y museos que el estado debía adquirir como herramientas didácticas desde 1821 con destino a los centros de segunda enseñanza públicos, pues cronológicamente estas colecciones de objetos, además de obligatorias, fueron las primeras ligadas a la enseñanza pública. Nos informa de que algunos institutos enriquecieron sus colecciones con legados de filántropos (Logroño, Ciudad Real...) o con los materiales procedentes de exposiciones una vez finalizadas (Santa María de Alarcos en Ciudad Real, San Isidoro en Sevilla, La Laguna...). Los usuarios de estas colecciones no fueron sólo los estudiantes de bachillerato sino también los obreros que acudían a esos centros fuera del horario escolar para recibir formación, casos de los institutos de Burgos, Castellón, Gerona... o al público en general, caso del gabinete de Historia Natural del instituto de Oviedo abierto los días de fiesta. A continuación, presenta las colecciones albergadas en instituciones privadas de enseñanza secundaria de carácter confesional: protestantes y católicas. Aborda en primer lugar el caso de los colegios de jesuitas pues, tras las múltiples supresiones de esta orden religiosa, sus fondos

pasaron, unos, a ser material didáctico de algunos institutos; otros se dispersaron por museos públicos (casos de Zaragoza y de Orihuela, por ejemplo, cuyas colecciones habían sido iniciadas y conservadas por sendos profesores) y algunos de sus edificios colegiales se transformaron en institutos públicos, lo que ha hecho posible que perviva en la actualidad en la misma sede la colección del colegio San José en Villafranca de los Barros (Badajoz). Con piezas adquiridas en el mercado y otras traídas por los misioneros procedentes de América o de Filipinas también se montaron los museos privados del colegio luterano alemán El Porvenir (1897) y el evangélico Instituto Internacional para Señoritas (1903-1936). Con el paso de los años los objetos de estas colecciones públicas y privadas fueron perdiendo su función didáctica y adquiriendo un valor histórico del que dan muestra actualmente las depositadas en lo que hoy denominamos institutos históricos. En el capítulo segundo rastrea el origen de otros *museos didácticos* aludiendo a cómo surgieron para promover el aprendizaje a través de los sentidos a partir de las recomendaciones de Comenio (1592-1670) y Pestalozzi (1746-1827), para lo que se desarrollaron las denominadas lecciones de cosas, que combinan la presencia real o representativa de los objetos que el estudiante debe manipular, con el fin de conocerlos no solo por su descripción verbal; se trata de evitar el verbalismo, “que consiste en repetir palabras cuyo significado no se conoce, por referirse a aspectos visuales de los objetos y no formar parte de la propia experiencia” (p. 113), riesgo especial en el caso de los menores ciegos, aunque a veces se les plantean preguntas o se hacen observaciones acerca de los mismos. Para referirse a estos museos cuyos objetos se utilizan como herramienta didáctica en la enseñanza primaria y por eso están ubicados en la escuela, la autora utiliza indistintamente “museos de objetos”, “museos de cosas” –ambos en referencia a sus contenidos–, “museos escolares” –en alusión al lugar de ubicación– o *museo didáctico*; en cualquier caso esas expresiones tienen cuatro referentes: las colecciones formadas por profesores y alumnos con los objetos comunes y fáciles de encontrar en el medio o realizados por ambos –por su naturaleza no hay restos y sólo sabemos de ellos por las noticias de la época–; las láminas o cajas adquiridas en el mercado que mostraban distintos materiales (minerales, vegetales, animales, instrumentos,...) –estas serán las colecciones que estudia–; una sala en un edificio escolar –compartida frecuentemente con la biblioteca y el archivo– o reducirse a uno o varios armarios que recogían los objetos utilizados para la enseñanza. Consuegra destaca las colecciones de objetos compradas en el mercado (ofertados por C. Dorangeon, Émile Deyrolle, Charles Delegrave, Juan y Antonio Bastinos o Luis Soler Puyol, entre otros) que las instituciones solían exhibir ante las autoridades, los padres y la prensa pues servían de propaganda y publicidad a esos centros de instrucción primaria. Algunas de estas colecciones estuvieron en la Escuela Modelo de Alicante y en las Escuelas Selgas de Asturias, ejemplos con los que ilustra el papel en la renovación pedagógica de una confesión religiosa y de la burguesía reformista respectivamente. La Escuela Modelo de Alicante, vinculada a la Iglesia Metodista, albergó en su museo variados objetos –pinturas, monedas, fósiles..., algunos procedentes de las islas Filipinas– que se pudieron utilizar mientras estuvo en funcionamiento entre 1897 y 1939 en las clases nocturnas que ofertó para obreros, en la escuela dominical, en la preparación de alumnos para la segunda enseñanza y para el magisterio o en la sección de niñas abierta en 1917. Su colección desapareció al ser clausurada al final de la guerra civil. El papel de la burguesía reformista, que financió establecimientos docentes asesorada por el grupo de profesores universitarios ovetense, lo ejemplifica con la actua-

ción de Fermín Canella en la escuela “Pepín Rodríguez” y en las Escuelas Selgas, pues ambas contaron con abundante material didáctico que conformó sus museos escolares, conservándose actualmente solo una parte de la colección de las Escuelas Selgas.

El eje de la segunda parte es “Los museos de las instituciones de educación especial” en los que la presencia de los objetos resulta más necesaria para que el alumno con discapacidad sensorial adquiera el conocimiento a través de los sentidos. Cuando el objeto real no estaba disponible por su peso, dimensiones, peligrosidad o cualquier otra circunstancia, estos establecimientos recurrían a material didáctico de apoyo (animales disecados, esculturas, maquetas, mapas, herramientas propias de los oficios...). La autora considera que no se debe aludir a estos como “museos escolares”, que son los que estaban en las escuelas primarias, por dos razones: sus colecciones son más similares a las que estaban en los institutos y sus fondos servían para formar al alumnado y al profesorado de estos centros, pues este último debía realizar las prácticas obligatorias en ellos para obtener el título. Quizá le hubiera sido útil a la autora, en este doble uso del material albergado que servía para formar a docentes y discentes de las instituciones que estudia, recordar que los objetos son siempre un auxiliar de la enseñanza y la distinción entre museo pedagógico y escolar que hizo Manuel Bartolomé Cossío en el informe sobre el Museo Pedagógico de Madrid que presentó en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Londres en 1882, aclarando que pudiendo contener los mismos objetos, en el primer caso los instrumentos sirven para la formación de los maestros, para que estos aprendan a educar y en el segundo, esos mismos materiales el maestro los utiliza para enseñar a los niños. En el capítulo tercero aborda los centros de educación especial rastreando el significado de “escuelas especiales” en la legislación a partir de 1821, año que considera significativo por haberse promulgado el Reglamento general de Instrucción Pública el 29 de junio y el Reglamento general de Beneficencia el 27 de diciembre. Hace notar el cambio de significado de esa locución pues inicialmente se usó para referirse a instituciones que enseñaban diversas materias y profesiones que no eran consideradas estudios universitarios y no para aludir a las características del alumnado. En un primer apartado recuerda cómo se desarrollaba la educación privada, centrándose en “el arte de enseñar a hablar a los mudos *a natura*”, menta los métodos de la escuela oral española desde el siglo XVI (los de Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Jacobo Rodríguez Pereira) para enseñar a un reducido número de alumnos sordos a hablar con el objetivo de que tuvieran capacidad jurídica de obrar, negada a quienes no podían o sabían hacerlo. Esta finalidad siguió presente entre los instructores privados y en los programas de las escuelas públicas que se abrieron y que ejemplifica con el colegio madrileño que Carlos IV autorizó en Lavapiés (1795-1800) –que Godoy encomendó a los escolapios por su experiencia en la instrucción de niños sordos y pobres– y con el Real Colegio de Sordomudos gestionado por la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, que acabaría hospedando una escuela para ciegos en 1842, pasando, en enero de 1852, a depender del Ministerio de Fomento. En Zaragoza y Barcelona también hubo este tipo de escuelas. Tras aludir a los inicios de la intervención estatal, se ocupa en tercer lugar de la red pública de las escuelas dependientes de la Beneficencia, que se había iniciado en 1821 nombrando las existentes en Madrid, Castellón y Barcelona. Este tercer circuito acogía a niñas y niños y tenía varias diferencias con los dos anteriores según Consuegra: su dependencia administrativa del Ministerio del Interior –que provocó el malestar entre su profesorado, configurado mayoritariamente por congrega-

ciones religiosas femeninas—, su financiación, los contenidos de los programas y fundamentalmente que en él no se entendía que estos menores tenían un derecho subjetivo a la enseñanza como obligación del estado. En el capítulo cuarto nos presenta la profesionalización de los docentes, relatando el paso de instructores privados a profesores de educación especial; a continuación, da cuenta de los centros privados de educación especial y de la formación de profesores en este campo. Trata, en el quinto capítulo, las colecciones didácticas de las instituciones de educación especial, presentando las opciones y recomendaciones de diversos profesores de esos centros educativos que utilizaban la metodología de las lecciones de cosas puesto que los objetos son imprescindibles en la enseñanza de alumnos sordos y ciegos. Apoya sus argumentos y afirmaciones en los reglamentos, informes y memorias; desvela las formas de adquisición: compra, donación e intercambio; presenta los contenidos y objetivos: la enseñanza intuitiva y la formación de futuros docentes. En este capítulo ilustra la importancia de las exposiciones universales para publicitar los progresos en varios campos (industria bélica pero también en la de la educación); identifica la representación española —desde la celebrada en París en 1867— tanto de particulares que acudían para difundir instrumentos didácticos como de las instituciones cuyos profesores presentaban su programa, el material educativo, a unos pocos de alumnos — chicos y chicas— informando de su discapacidad y logros, “como vara de medir la competencia de sus maestros” (p. 187). De todo ello concluye la existencia de *museos didácticos* en centros oficiales y privados y la repercusión de los viajes al extranjero para adquirir material para la enseñanza. Avanza, en este quinto capítulo, subrayando que estas colecciones servían para prestigiar a las instituciones que las poseían, también para formar a los futuros docentes de educación especial y, finalmente, para la educación estética de los estudiantes.

“Los museos y la formación permanente de adultos” es el eje de la tercera parte en la que trata concretamente de los museos concebidos como herramientas de pedagogía social, pues fueron alentados pensando en la renovación de la educación, principalmente de adultos. En el capítulo seis nos presenta el origen y desarrollo del Museo Comercial, propuesto en 1941 por Claro Allue Salvador, con función docente y económica y el museo ambulante de higiene propuesto en 1943 por Julio Bravo. A continuación, presenta otros dos orientados a profesionales de la docencia, que estuvieron ubicados en Madrid: el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941) y el Museo-Biblioteca de Indias (1937-1939), promovido por Rafael Altamira y creado por el gobierno republicano ya iniciada la guerra en España. Seguidamente da cuenta en este capítulo de otros dos destinados a la que ella denomina “instrucción informal” de adultos, rastreando su genealogía: el Museo social del Instituto de Reformas Sociales (1902-1931) y el museo circulante de las Misiones Pedagógicas (1932-1936). A estos dos últimos hay que añadir otro con el mismo propósito general de servir de herramienta de educación social: el museo de la Unión de Trabajadores Ciegos, del que la autora es buena conocedora y al que dedica el capítulo siete. Nos recuerda que el movimiento asociativo de las personas afectadas por una discapacidad sensorial en grandes ciudades entre 1878 y 1939 es un fenómeno español único en Europa y que tanto las asociaciones de ciegos como las de sordos tuvieron una revista oficial u oficiosa; que los profesores y la dirección del Centro Instructivo y Protector de Ciegos (1894) la desempeñaban ciegos; que la escasa documentación conservada da cuenta de las andanzas de la Unión de Trabajadores Ciegos

hasta 1931 y avanza los conatos de creación de otras asociaciones cuyos objetos acabarán en el Museo Tiflológico de Madrid, inaugurado en 1993, de titularidad y gestión privada.

En este libro, que concluye con un epílogo, la bibliografía, una relación de las disposiciones legales sobre el tema estudiado desde 1778 a 2006 y un índice de las diecisiete figuras e ilustraciones, Consuegra desgrana página a página la presencia de los objetos en la educación, construye una historia de la educación “especial” – principalmente de ciegos, sordos y pobres–, nos recuerda la existencia de centros educativos *ad hoc* y da noticia de una parte de su profesorado. La obra proporciona información sobre el germen y la existencia de colecciones de objetos con una inequívoca orientación pedagógica e informativa en establecimientos de enseñanza dirigidos a grupos específicos de población –favoreciendo que individuos con grandes dificultades para acceder a aquellos museos centrados en la colección, pudieran aprender–, identifica las colecciones, su finalidad, su uso, etc., afirmando que estas iniciativas están en la base de las actuales políticas de accesibilidad al patrimonio cultural; estamos ante un trabajo que aborda cuestiones poco conocidas, a pesar de la eclosión de estudios sobre patrimonio educativo en las últimas décadas, sobre la cultura material de la escuela –al identificar el material didáctico de instituciones educativas de carácter formal y no formal– o sobre la historia de la educación de personas afectadas por discapacidad. La intersección de estos campos se ha visto favorecida por la formación académica de su autora (licenciada en Historia, graduada en Trabajo Social y doctora en Derecho y Ciencias Sociales en 2019 con la tesis titulada *Las políticas de accesibilidad al patrimonio cultural, con especial referencia a los espacios museísticos: normativa, agentes y prácticas*) y su singular experiencia laboral, pues trabaja como especialista en cuestiones de accesibilidad al patrimonio cultural de las personas afectadas por una discapacidad sensorial.

En definitiva, *Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos XIX-XX)* es un libro necesario para completar el panorama del museísmo pedagógico –en el que convendría revisar algún gazapo, errores tipográficos y la posición de páginas alteradas (283-286) si fuera reeditado–, que interroga a fuentes de información conocidas obteniendo datos sustanciales para la cuestión y que aporta referencias comparativas a instituciones europeas similares a las estudiadas. Del interés de su contenido es muestra el hecho de que fuera reconocido con el Premio “Rafael Altamira”, de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, en la convocatoria de 2019-2020.

Carmen Diego Pérez

Universidad de Oviedo

<https://orcid.org/0000-0002-4746-2670>