

Una mirada a Manuel Siurot desde la Psicología del siglo XXI

Lcda. Carmen Luca de Tena de Bethencourt

Dra. M^a del Portal Suñé Vela

Resumen: Manuel Siurot (1872-1940), de profesión abogado, decidió cambiar el rumbo de su vida para dedicarse a otra vertiente de la justicia social a través de la educación. Movidado por sus profundas creencias religiosas, tomó como referencia la apuesta educativa de la Iglesia de su tiempo liderada por Andrés Manjón.

Este trabajo parte del análisis de sus dos únicas obras sobre educación, dando valor a sus propias ideas al relacionarlas con las propuestas educativas actuales del ámbito de la Psicología.

Sus experiencias en las escuelas para niños pobres del Sagrado Corazón de Huelva fueron fuente de inspiración para muchas congregaciones religiosas de su época dedicadas a la educación.

Abstract: Manuel Siurot, a lawyer by profession, decided to change the course of his life to pursue another aspect of social justice through education. Moved by his deep religious beliefs, he followed the educational commitment of the Church, led then by Andrés Manjón.

This work on the analysis of his only two books on education, values his ideas and relates them to current educational proposals in the field of psychology.

His experiences in schools for poor children of the Sacred Heart of Huelva were inspiration for many religious congregations devoted to education.

Palabras clave: Historia, Educación, Manuel Siurot, Escuela Católica

Keywords: History, Education, Manuel Siurot, Catholic School.

1. Introducción

Nuestro interés por el estudio de la figura de Manuel Siurot (1872-1940) surgió al profundizar en las influencias pedagógicas en las que basó su obra Alberta Giménez, maestra y directora de la primera escuela de formación de maestras en Mallorca (1872) a la vez que fundadora y superiora de la congregación religiosa Pureza de María.

La apertura de un centro educativo en Palma de Mallorca en 1916 (Jardines de Infancia), movió a las responsables del mismo a seleccionar las que consideraban mejores ideas pedagógicas del momento de cara a definir su propuesta educativa, teniendo en cuenta el contexto religioso del centro y de la Institución Pureza de María. De esta forma surgió el interés por las ideas de Manuel Siurot y Andrés Manjón (1846-1923), referentes de la educación católica del momento. Con esta finalidad, las hermanas realizaron, en 1919, dos viajes a Huelva y a Granada para conocer de primera mano sus experiencias pedagógicas. Las ideas recogidas en estas visitas se vieron plasmadas en la forma de actuar en el centro educativo creado tres años antes.

Al acercarnos a la figura de Siurot constatamos la importancia de sus ideas sobre la educación. A pesar de que él mismo reconoce su escasa formación pedagógica (era abogado), cabe pensar que su amplia formación cultural, que era superior a la de la mayoría de los maestros de la época, le permitió una lectura lúcida del hecho educativo.

Siurot plasmó todas sus ideas educativas en dos pequeñas obras, *Cada maestrillo* (1912) y *Cosas de niños* (1913).

Conviene remarcar que esta propuesta educativa convivió cronológicamente con la de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) pero Siurot defendió la importancia de un compromiso religioso de los educadores: *Luego el maestro neutro o es una mentira o es una inutilidad. Además del maestro, para que la escuela sea neutra, ha de ser neutra la enseñanza... O se enseña moral con principio divino o con principio humano...* (Siurot, 1912, p.98).

La claridad con la que manifestó su posición por una educación religiosa y su honestidad en reconocer claramente que no procedía del mundo educativo, hasta el punto de declarar explícitamente no conocer las propuestas pedagógicas de su momento histórico, a excepción de las de Andrés Manjón, *...lo que digo es que no he tenido en mi vida un libro de pedagogía en las manos* (Siurot, 1912, p.30), podrían ser alguno de los motivos por los que sus ideas han sido poco destacadas en el ámbito académico universitario, hasta el punto de ser tratadas de forma marginal en la mayor parte de los manuales de pedagogía de nuestro país.

Sus ideas sobre la educación surgieron del trabajo directo con niños y maestros, de su capacidad de reflexión, fruto de una firme formación académica (en un ámbito, el Derecho, que poco tenía que ver con la educación) y de su capacidad para observar y analizar su experiencia diaria: *...he de decir que todo lo que se manifiesta en este estudio es de la propia cosecha de las Escuelas del Sagrado Corazón, de Huelva.* (Siurot, 1912, p. 30) así como de su perseverancia y trabajo constante: *Me he valido de Doña Constancia y de Doña Experiencia, hermanas de Don Sentido Común* (Siurot, 1912, p. 30).

Desde el punto de vista de la psicología, sus propuestas educativas nos sorprendieron por reflejar intuiciones que más adelante se desarrollaron a través de diferentes enfoques teóricos de la psicología de la educación y de la instrucción, y que han marcado el camino de la educación actual. En este sentido, lo que pretendemos en este trabajo es dar valor a estas ideas a través de sus mismas palabras.

El método que hemos seguido ha sido seleccionar los fragmentos de estos libros que nos han parecido dignos de interpretación, para ir desgranando sus ideas sobre educación. Así, a medida que el texto vaya avanzando, se verán insertadas frases textuales de estos dos libros que ilustran lo que hemos querido destacar e interpretar.

2. Contexto social de la educación a principios del siglo XX

Para entender la propuesta educativa de Manuel Siurot es necesario que nos situemos en el contexto histórico y social en el que transcurrió su vida y su trabajo.

La situación de la educación en España, a principios del siglo XX, debe entenderse como una consecuencia de sucesos acaecidos en la segunda mitad del siglo XIX.

Entre 1856 y 1868 España vivió una crisis económica, política y espiritual protagonizada por los miembros del Partido Liberal Moderado, empeñados en buscar beneficios materiales. A partir de la revolución de 1868, conocida como la Gloriosa, aumentó el interés por la educación y el compromiso de las instituciones públicas (de Puelles, M., 1980).

En 1857 fue promulgada la ley Moyano, que ordenaba el sistema educativo en España proponiendo a las escuelas un marco de referencia común, aunque no todas lo siguieron. “Cada maestrillo su librito” era una frase de la época que reflejaba la situación. En este momento histórico, el monopolio de la Iglesia sobre la enseñanza hacía años que había desaparecido, pero ésta, atendiendo a la demanda social, siguió centrando sus esfuerzos en la enseñanza primaria y secundaria, de modo que existían muchas congregaciones dedicadas exclusivamente a ello.

Un decreto de 5 de mayo de 1869 exigió que las futuras maestras se examinasen exclusivamente en Escuelas Normales femeninas y, con anterioridad, la Ley de 9 de diciembre de 1868 obligó al establecimiento de Escuelas Normales en provincias. Si nos situamos en concreto en el contexto de la isla de Mallorca, en 1871, la Junta Provincial de Instrucción Pública de las Islas Baleares asumió la responsabilidad de crear dicha escuela. La Diputación Provincial y el Obispado de Mallorca, en abril de 1872 firmaron un acuerdo para que el Real Colegio de la Pureza, dirigido por la maestra Alberta Giménez, se hiciese cargo de esta primera Escuela Normal de Formación de Maestras que se inauguró el 13 de mayo de 1872 (Fullana, 2015, p. 20).

Este dato nos hace ver, por una parte, que había diferentes vías de acceso a la formación de maestras que a la de maestros y, por otra, que la Iglesia seguía teniendo peso en algunas decisiones al respecto.

Durante la Restauración (1874), los hijos de la alta burguesía y de la clase media española se educaron en colegios confesionales religiosos (de Puelles, M., 1980, p. 244).

A finales del siglo XIX y principios del XX convivieron en España dos visiones de la educación que compartieron su interés por el desarrollo intelectual de los niños, pero con una marcada diferencia en referencia al carácter laico o religioso de la misma. No olvidemos que la educación se ha considerado, desde todos los ámbitos, un instrumento poderoso de transmisión ideológica.

Por una parte, la Iglesia católica consideraba que la formación del ser humano se debía realizar desde una perspectiva religiosa, de forma que la educación del niño, además de promover su formación integral, debía desarrollar su fe, y debía estar inspirada en la figura de Jesucristo. Andrés Manjón (1846-1923) y Pedro Poveda (1874-1936), los dos representantes destacados de esta visión, coincidieron en la idea de “formar hombres sobre los cuales pueda depositarse la semilla de la fe”. Insistían en la especificidad de lo humano y en atender a la naturaleza.

Algunos movimientos tradicionales que procedían, entre otros, del carlismo, del integrismo..., profundamente antiliberales, defendieron la enseñanza confesional y aspiraron a defender los derechos de la Iglesia. Incluso trataron de monopolizar el discurso católico.

En 1860 se había traducido al español el libro, *Ideal de la humanidad para la vida*, de K.C.F. Krause. En él se recogían los fundamentos del krausismo, doctrina que defendía la libertad de cátedra frente al dogmatismo. El krausismo era una ideología caracterizada por el rigor moral, entendido como pensamiento recto y conducta ética, el racionalismo armónico, para superar todas las contradicciones, y un propósito reformador y profundamente pedagógico. En 1865 este libro fue incluido en la lista de libros prohibidos por la Iglesia.

En España, lo que perduró del krausismo fue su actitud libre ante la búsqueda de la verdad, el sentido liberal de la tolerancia como base de la convivencia, su apertura al pensamiento europeo, su decidido afán por la libertad de la ciencia y su fe en la ética y en la regeneración del hombre a través de la educación (de Puelles, M., 1980, p. 168).

Los primeros seguidores del krausismo español (Giner de los Ríos, Fernando de Castro, Sanz del Río...) procedían de familias que les habían educado en la fe y reconocían sentirla honestamente, pero no compartían algunos de los ideales de la Iglesia de su tiempo (neocatólicos) de forma que se fueron separando progresivamente de ella hasta apartarse definitivamente. Eran demócratas y liberales y formaron movimientos innovadores que aspiraban a transformar España mediante una renovación pedagógica. Moralmente eran puritanos y pedagógicamente renovadores. Aspiraban a “hacer hombres”, a priorizar la educación interior que haría nacer una nueva España y llegaron a ver en la enseñanza confesional la causa fundamental de la división de los españoles (de Puelles, M., 1980, p. 284).

En esta vertiente laica, en algún caso antirreligiosa, cabe destacar tres corrientes que dejaron su huella a través de instituciones que pusieron en práctica su forma de entender la educación: La Institución Libre de Enseñanza (ILE), el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y la corriente anarquista.

En 1876 apareció la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Estaba enfocada a la enseñanza universitaria y tenía la aspiración de formar minorías que debían liderar la

transformación de España (de Puellas, M., 1980, p. 287). En el aspecto estrictamente pedagógico aportó las siguientes ideas:

- La concepción de la educación como actividad formadora de hombres, y no solo como transmisora de conocimientos.
- Una concepción del hombre no en virtud de su condición de miembro de la sociedad, sino como valor en sí mismo, que merece respeto y consideración.
- Una concepción del niño como “proyecto de hombre”, que debe ser respetado en su conciencia y no expuesto a las luchas ideológicas de la sociedad. Esto implicaba neutralidad religiosa, lo que no debía suponer escepticismo o indiferencia, sino estímulo del sentimiento religioso abierto a los grandes problemas de la humanidad.
- La adopción del método intuitivo (hoy le llamamos activo), sustituyendo la coacción por la libre participación del niño.
- La formación del carácter moral, con especial atención al desarrollo de la personalidad, introduciendo nociones de higiene y educación física.
- El amor al trabajo y el cultivo de la tolerancia como virtud ciudadana.

La ILE se configuró como precursora del movimiento de renovación pedagógica Escuela Nueva. Uno de sus objetivos era la formación de espíritus selectos, de una minoría que difundiera reiteradamente sus ideales, por lo que fueron acusados de “jesuitismo de izquierdas”.

Los seguidores de esta corriente educativa consideraron que el niño debía vivir en el hogar familiar, complementando la acción de la familia con la de la escuela. Para ellos fue importante la convivencia de maestros y alumnos, que se debía prolongar en excursiones y colonias de verano, y la coeducación, que Giner de los Ríos quiso que se implantase desde párvulos.

Promocionaron las buenas maneras, el sentido estético ante las cosas, el amor a la naturaleza, el espíritu de tolerancia, el respeto a la ley y el sacrificio ante la vocación. A pesar de la validez y oportunidad de sus ideas, no lograron la reforma pedagógica nacional a la que aspiraban.

En 1879 se fundó el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que tenía, entre sus propuestas, una nueva concepción de la educación, la Escuela Nueva (de Nuñez de Arenas). Entre sus aspiraciones estaba la de promover una educación de carácter laico, inspirada en las ideas de la ILE. Consideraron la educación como la fuerza que podía cambiar el destino de España.

Desde el PSOE, se promovió una enseñanza integral para todos los individuos de ambos sexos en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparecieran las desigualdades intelectuales, y que los efectos destructores que la división del trabajo producía en la inteligencia de los obreros no volvieran a reproducirse.

El manifiesto fundacional del PSOE de 1879 abogaba por la creación de escuelas gratuitas para la primera enseñanza, y de escuelas profesionales en cuyos establecimientos la instrucción y la educación fuesen laicas. Otras iban destinadas a erradicar el anal-

fabetismo en adultos, a fomentar la coeducación en todos los centros docentes y la autonomía pedagógica. Fomentaron los viajes de ampliación de estudios al extranjero por parte del profesorado y una amplia acción de difusión cultural a través de bibliotecas, conferencias y representaciones artísticas, garantizaron la neutralidad religiosa del profesorado y le aseguraron una retribución análoga a la del funcionario público.

La educación se consideraba un elemento simbólico y real de diferenciación entre dos modelos políticos dominantes, que fueron alternando en el poder, el Partido Liberal Conservador de Cánovas y el Partido Liberal Fusionista de Sagasta. En 1881 entraron de nuevo en el gobierno los liberales, lo que se consideró la segunda fase de la ILE. El partido de Sagasta presidió el país entre 1886 y 1890, intensificó sus políticas laicas y cuestionó profundamente el papel de la Iglesia en general, y de las congregaciones religiosas en particular (Fullana, 2015, p. 21). La Iglesia suponía, a su parecer, un formidable obstáculo a la libertad y al progreso (de Puellas, M., 1980, p. 264).

En 1882 se creó el Museo Pedagógico del que fue director Manuel Cossío. Era una institución destinada a la formación de maestros que venía a llenar el vacío pedagógico de las escuelas normales. En el mismo año tuvo lugar el Primer Congreso Pedagógico presidido por Alfonso XII, donde se difundieron las ideas y experiencias pedagógicas de la ILE. Muchos maestros tuvieron contacto con la institución. El catolicismo, especialmente el de Baleares, ofreció poco apoyo a este congreso, incluso observó con indiferencia y se opuso al discurso igualitario en la educación (Fullana, 2015, p. 24).

En 1907, se fundó la Junta para la Ampliación de Estudios, con dos objetivos: la formación rigurosa del futuro profesorado, condición indispensable para una reforma profunda de la educación, y el fomento de la cultura española mediante el envío a Europa de los mejores universitarios.

Volviendo a la tercera de las corrientes laicas que dejaron sus experiencias educativas en España entre 1901 y 1909, nos encontramos con el anarquismo, que surgió como un apostolado y creó ateneos, actividades recreativas y escuelas. Su modelo pedagógico se denominó Escuela Moderna, y fue liderado por Francisco Ferrer, inspirado en el libre pensamiento, la práctica de la coeducación (de sexos y de clases sociales) e insistió en la necesidad de la higiene personal y social.

Esta concepción pedagógica estuvo centrada en el sujeto que recibe la educación, por lo que consideró que se debía respetar la espontaneidad del niño. Rechazó los exámenes y todo sistema de premios y castigos, y abrió la escuela a las dinámicas de la vida social y laboral, fomentando las visitas a fábricas e instituciones sociales y culturales; promovió excursiones, y el contacto directo con la naturaleza, organizando actividades de descubrimiento del medio natural, de forma que los niños aprendían en libertad a partir de juegos y ejercicios al aire libre, contando posteriormente sus experiencias en redacciones y comentarios sobre sus propias vivencias.

Los anarquistas concibieron la educación como un motor de cambio y sus experiencias supusieron una ruptura revolucionaria con los métodos tradicionales. Su propuesta presentaba, además, rasgos propios, como el antimilitarismo y el anticlericalismo. La idea de que la educación comporta valores ideológicos que deben transmitirse llevó a Fe-

rrer a concebir lo que hoy llamaríamos contraeducación, entendida como una educación que negaba los valores establecidos y afirmaba unos valores libertarios para la educación futura. Condenaron valores como la propiedad privada, la religión, la autoridad o la patria. Ferrer dejó escrito que en sus escuelas no se fomentaría el sentimiento de violencia en el niño, que sería educado en los principios de un racionalismo típico del siglo del positivismo, en el amor a la ciencia y en el descubrimiento de la ansiada libertad que el anarquismo llegó a poner por encima de toda discusión.

A pesar de las grandes discrepancias de fondo, podemos ver afinidades entre estas tres propuestas (ILE, Escuela Nueva y Escuela Moderna). Algunas de las ideas que hemos destacado formaron parte también de la concepción pedagógica de otros autores relacionados con la Iglesia, como Andrés Manjón y Manuel Siurot.

El hecho educativo ha formado, y sigue formando parte, de la misma esencia de la Iglesia, por lo que ésta institución nunca ha renunciado a ejercer su influencia sobre el mismo. Así pues, el Congreso Católico de Sevilla de 1893 vio en la educación un instrumento para hacer frente a los progresos del laicismo (de Puelles, M., 1980, p. 300) y, en 1902, en el VI Congreso de la Iglesia Católica, se recordó, y se insistió, en la idea de que Jesucristo no es nada si no es el Maestro de la Humanidad, y la Iglesia no es nada si se la despoja de su carácter de escuela.

Andrés Manjón lideró un movimiento de renovación pedagógica católica, que supuso el inicio de una nueva enseñanza impartida, destinada, y dirigida a las clases humildes de la sociedad. Partió del deseo de atender a los niños pobres, procurarles alimentación y cultura para tratar de remediar de este modo los males de los que consideraba desheredados. La idea era ofrecer una escuela totalmente gratuita, siguiendo métodos inéditos hasta el momento. Proponían una escuela al aire libre, en contacto con la naturaleza, promoviendo una enseñanza cívica (de Puelles, M., 1980, p. 302).

Manjón coincidía con Giner de los Ríos en que la finalidad de la educación no debía quedarse solo en instruir, sino que debía aspirar a formar hombres completos. Asimismo, coincidía con Pedro Poveda, como hemos visto anteriormente, en que ambos consideraban que la finalidad de la educación debía ser formar hombres sobre los cuales pudiese depositarse la semilla de la fe. Tenían, por tanto, un claro objetivo que iba más allá de la enseñanza, e insistían en atender a la especificidad de lo humano y a su naturaleza. Pero mientras que Andrés Manjón inició su experiencia en solitario, Pedro Poveda participó en la lucha de la Iglesia contra la secularización de la enseñanza ya que tenía el proyecto de organizar, a nivel nacional, un centro de formación de profesores católicos con destino a la enseñanza oficial (Institución Católica de Enseñanza), que no consiguió salir adelante. En su lugar, surgieron academias que significaban un nuevo estilo en la docencia confesional, volcadas en la formación de una minoría católica selecta.

En la última década del siglo XIX se revitalizaron los seminarios, se crearon las universidades pontificias, se fundó el Colegio Español de Roma (1892) y se celebraron los Congresos Católicos de 1889 a 1902 (estos fueron los que más incidieron en el campo de la educación).

La ILE se convirtió en una verdadera obsesión para la Iglesia, ya que sus miembros se erigieron con derecho a dirigir e inspeccionar la enseñanza.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, en 1894, la Reforma Groizard promovió la ascensión gradual del conocimiento y la división de los estudios en asignaturas. Insistió en la inspección de centros privados, a pesar de que en aquel momento no se exigía el título a los maestros de centros religiosos, y en la enseñanza obligatoria de la asignatura de religión (de Puellas, M., 1980, p. 247).

En 1898 se consideraba al maestro español: *un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas* (de Puellas, M., 1980, p. 239). En este año, el Ministerio de Fomento envió al extranjero a los 9 primeros maestros que destacaron en la reválida.

En 1901, los estudios de magisterio se dividían en elementales, con 16 años cumplidos se requería aprobar un examen de ingreso y cursar tres años (maestro elemental) y superiores (maestro elemental, más dos años de estudios y aprobar la reválida).

En 1914 se requirió el título de maestro a los miembros de congregaciones religiosas dedicados a la docencia (de Puellas, M., 1980, p. 266).

Este contexto histórico fue el que vivió Manuel Siurot, y fue determinante en su forma de entender la enseñanza, despertando en él su compromiso hacia la educación de los más desfavorecidos desde una profunda visión católica.

3. La figura de Manuel Siurot

Manuel Siurot Rodríguez nació en 1872 en La Palma del Condado, Huelva, en el seno de una familia profundamente católica de origen modesto. En 1887, siendo adolescente, su familia se trasladó a la ciudad de Huelva. Cursó los estudios de bachillerato en el Instituto Provincial al tiempo que trabajaba para ayudar a su padre en el mantenimiento económico de la familia. Como buen estudiante, obtuvo la máxima calificación al finalizar el Bachillerato.

Con veinte años, en 1892, se matriculó en la Universidad Literaria de Sevilla, donde estudió los tres primeros años en la Facultad de Derecho, finalizando los dos últimos cursos de la carrera como alumno libre desde Huelva. A los veinticinco años, en 1897, obtuvo el grado de Licenciado en Derecho con una calificación de sobresaliente, ejerciendo a lo largo de diez años como abogado en Huelva.

En 1901, siendo concejal electo como miembro del partido conservador, se casó con Manuela Mora Claros mujer de profundos valores cristianos, que desempeñó un papel crucial a la hora de apoyar la decisión de Siurot de abandonar la abogacía para dedicarse a la misión altruista de la educación de los niños pobres. Manuela, que pertenecía a una familia acomodada, apoyó incondicionalmente a su marido, se convirtió en su consejera e hizo gala de una gran generosidad a la hora de atender las necesidades económicas tanto de la propia familia como las de la escuela en la que trabajaba su esposo.

Su amistad con el entonces joven sacerdote Manuel González García, que en 1905 fue nombrado párroco de la Parroquia Mayor de San Pedro, y tres meses más tarde ar-

cipreste de Huelva, fue crucial en su trayectoria vital. Fruto de esta gran amistad fue su colaboración, como abogado y como católico, en las obras de carácter social que emprendió el sacerdote.

El arcipreste proyectó crear escuelas para los niños pobres de Huelva siguiendo el modelo de las escuelas del Ave María que Andrés Manjón había implantado en Granada. Siurot fue la persona que se comprometió con este proyecto y lo llevó a buen puerto, a pesar de todas las dificultades que fueron apareciendo.

En diciembre de 1907, Siurot y el arcipreste viajaron juntos a Granada para asistir a la Asamblea de Acción Católica. Visitaron entonces las escuelas del Ave María dirigidas por Andrés Manjón. Siurot quedó fuertemente impresionado por la figura de este pedagogo y el trabajo que estaba desarrollando en sus escuelas destinadas a la formación de los niños pobres de Granada. Quedó deslumbrado por la luz y la alegría que se respiraba en dichas escuelas. Ese encuentro cambió el rumbo de su vida, ya que fue determinante en su decisión posterior de abandonar la abogacía y dedicarse exclusivamente a la educación.

Poco después, el 25 de enero de 1908 el arzobispo Enrique Almaraz inauguró las Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús en el barrio de San Francisco de Huelva. En ese momento el arcipreste Manuel González le comentó la necesidad de contar con buenos maestros para desempeñar esta difícil tarea educadora. El mismo Siurot relata cómo fue entonces cuando tomó su decisión y comunicó a su amigo el arcipreste su deseo de cambiar la toga por la tiza como maestro de escuela,

*...y abrazándome al cuello del Vicario le dije: ¿Me quiere usted aceptar por maestro? He aquí cómo pasé a ser maestro de escuela siendo abogado, y cómo empecé a conocer la vida conociendo íntimamente sus desgracias y sus pobreza*s (Siurot, 1912. p. 27).

A partir de 1916 Siurot quedó al frente de las escuelas del Sagrado Corazón al ser nombrado Manuel González García obispo auxiliar de Málaga.

Preocupado por la formación de los maestros, fundó en 1919 el Internado Gratuito de Maestros La Milagrosa destinado a chicos sin recursos. Para permanecer en el mismo se requería obtener buenos resultados académicos. Los estudiantes asistían a la Escuela Normal y, algunos de los egresados, trabajaban posteriormente en las escuelas del Sagrado Corazón de Jesús.

El trabajo realizado por Siurot, en el ámbito educativo, fue reconocido a nivel internacional a través de artículos sobre su experiencia en periódicos extranjeros como The Times y la revista School and Society de Nueva York entre otros. En diciembre de 1924 el presidente de la República Francesa le nombró Caballero de la Orden de la Legión de Honor.

En España también recibió premios y ayudas económicas, pero la valoración de su trabajo fue dispar. Entre los detractores encontramos a Luis Bello, abogado y periodista, ardiente defensor de la escuela pública, que recorrió toda España para conocer las escuelas y maestros de entonces y redactó numerosos artículos que fueron recopilados en cuatro volúmenes (Bello, 1929). En uno de ellos trató de explicar las razones por las que

no había visitado las escuelas del Sagrado Corazón de Jesús debido a su carácter confesional. Fue muy crítico con la falta de formación pedagógica de Siurot y sus métodos de enseñanza. Dado que no visitó dichas escuelas, y no pudo, por tanto, observar directamente el funcionamiento de las mismas, tomó como referencia el libro de Siurot, *Cada maestrillo* (1912), para fundamentar sus comentarios.

A Luís Bello le preocupó de forma especial la existencia del internado gratuito de maestros La Milagrosa y la formación que recibían los estudiantes que asistían a la Escuela Normal:

Sus prácticas las hacen naturalmente, en el Sagrado Corazón. Sus primeras armas también, aunque allí los sueldos son mínimos. Pronto alzan el vuelo y se esparcen por toda España, llevando la educación y los principios que allí les imbuyeron. Aquí ya no se trata de enseñanza particular, ajena al propósito de mi visita, sino de una colaboración con el Estado en la preparación del magisterio, lo cual ya no es ajeno, sino contrario al criterio que sostengo. Maestros de cuño Siurot, hechos en el troquel del Sagrado Corazón, aunque sigan sus cursos en la Normal pueden ser, suelen ser, estudiosos; pero contribuyen a ahondar un abismo que España ha querido cegar durante un siglo y a enconar luchas innecesarias (Romero, 2010, p. 525).

En estas palabras se hace evidente un rechazo abierto a las ideas de Siurot por motivos ideológicos políticos, y de cómo Bello alerta de que el aprendizaje de los futuros maestros en estos contextos suponía un claro adoctrinamiento.

En 1927, Siurot fue nombrado miembro de la Asamblea Nacional por lo que se le vinculó con la Dictadura de Primo de Rivera. A pesar de ello, él siempre manifestó que mantenía una postura de absoluta neutralidad política.

El 3 de octubre de 1931, con la llegada de la Segunda República, el Estado y la Diputación retiraron la subvención a las escuelas del Sagrado Corazón. La escuela pasó por momentos muy difíciles, por lo que, en abril de 1935, Siurot denunció abiertamente la persecución que sufría por su carácter católico y pidió ayuda a los católicos de Huelva y del resto de España. El 20 de julio de 1936 las escuelas fueron saqueadas y destruidas, abriendo de nuevo sus puertas el 5 de abril de 1937.

Siurot tomó como referencia pedagógica la propuesta que Andrés Manjón estaba desarrollando en las escuelas del Ave María en Granada.

Manjón viajó del 15 al 20 de diciembre de 1913 a Huelva *con ánimo de ver trabajar a D. Manuel Siurot, conversar con este y el arcipreste de Huelva sobre la fundación de un seminario de maestros...* (Manjón, A. 2003. p. 472). A su regreso reflejó en su diario cómo entendía su forma de enseñar: *¿Qué es la pedagogía de Siurot? La del Ave-María en parte mejorada y en parte preterida... ¿Y la especialidad cuál es? El procedimiento del gráfico y la representación llevada hasta donde es posible* (Manjón, A. 2003. p. 472). También reconoció su trabajo como pedagogo: *Los aplausos al sistema de enseñanza de D. Manuel Siurot, copiado del Ave María* (Manjón, A. 2003, p. 467).

Siurot, al igual que Andrés Manjón, fue eminentemente un práctico que trataba de resolver los problemas que aparecían en la enseñanza de niños pertenecientes a entornos

sociofamiliares deprimidos. Él mismo insistió en esta idea cuando, al final de su carrera de educador, ante los maestros que le homenajearon, dijo cosas como esta: *...os autorizo para que os riáis de mi sistema de enseñanza. No hay tal sistema. Hay sólo experiencia práctica*, según se recoge en algunas de sus biografías.

A los 56 años de edad se desplazó a Sevilla por razones familiares y de salud donde murió el 27 de febrero de 1940.

4. Análisis de las propuestas pedagógicas de Manuel Siurot desde la psicología

En este apartado nos hemos centrado en las dos únicas obras de carácter pedagógico que dejó escritas Siurot y en las que fue desglosando su pensamiento sobre la educación y los niños, *Cada maestrillo* (1912), y *Cosas de niños* (1913).

Nuestro trabajo, como hemos comentado anteriormente, ha sido seleccionar las frases en las que expresó su forma de concebir la educación y otros aspectos pedagógicos, interpretarlas, e identificar su relación con las teorías de la Psicología de la Educación y de la Instrucción a las que se refieren. Todo ello hace que sus ideas cobren valor dado que muchas de las teorías que hemos revisado son fruto de investigaciones sobre el mundo educativo que surgieron en épocas posteriores a la que él vivió. El hecho de que él no pudo haberlas conocido no quita valor a lo que expuso, sino que lo acrecienta.

Podemos destacar en su propuesta educativa los siguientes puntos:

4.1. Concepción del niño y de su educación

En su libro *Cosas de niños* (1913) va describiendo su forma de entender la infancia, siempre a partir de su experiencia directa con los niños: *viviendo más de cinco años con ellos la vida escolar...* (Siurot, 1913, p. 9).

Observando que los niños tienen aspectos en su naturaleza, de carácter instintivo, tanto buenos como malos, su concepción del ser humano inspirada en el cristianismo, le llevó a hablar de ángeles y demonios. Y de ahí surge su concepción de la educación, que debe tratar de hacer aflorar los aspectos “buenos”, y aminorar los “malos”. En este sentido, entiende la educación como un proceso de perfeccionamiento humano. *De todo lo dicho se deduce claramente que habrá en los niños cosas de ángeles y cosas de demonios; y que debemos procurar defender la integridad de las primeras y hacer todo lo posible para destruir las segundas* (Siurot, 1913, p. 23).

Cuando habla de “cosas de ángeles” se refiere a situaciones en las que los niños manifiestan actitudes como la compasión, entendida como un valor que lleva a sentir misericordia ante alguien que tiene un problema mayor que el propio, o ante el sufrimiento de otros; a mostrar generosidad y desprendimiento; a actuar con obediencia...

Por otra parte, cuando habla de “cosas de demonios”, se refiere a la maldad, que supone el impulso incontrolado que les lleva a romper o estropear cosas, a hacer daño de hecho o de palabra a alguien; a la codicia, que debe ser contrarrestada con la genero-

sidad; a la tentación de hacer cosas que no se deben hacer; a la soberbia, que se aminora con el trabajo. En su libro aparece el siguiente comentario, que, escrito textualmente, suena como lo pronunciaría una persona con acento andaluz: *...a la soberbia le pasa lo mismo que ar sudó, que trabajando mucho se echa pa fuera* (Siurot, 1913, p.51).

En el momento histórico en el que expuso estas ideas (1912), las dos corrientes psicológicas que estaban aflorando, psicoanálisis y conductismo, también describieron al ser humano como poseedor de tendencias opuestas.

El psicoanálisis, por una parte, se refiere a eros y tánatos como los motores en la construcción del yo personal. Según los estudiosos de esta corriente, los impulsos que provienen del interior (ello) entran en contacto con las experiencias del entorno y, mediante la educación, se va moldeando a la persona (yo) de acuerdo con los cánones culturales con los que se convive, imponiendo unas normas y construyendo una conciencia moral (superyó).

Por otra parte, el conductismo sostiene que la conducta humana se mueve por dos grandes principios, el de satisfacción personal y el del miedo. Tanto el uno como el otro van a servir al educador para modificar la conducta, encaminándola hacia la meta que persiga mediante asociaciones (refuerzos, castigos...).

Siurot fue consciente de los cambios sociales que afectaban, ya en su tiempo, a la estructura familiar. En su libro, *Cosas de niños* (1913) comenta:

...y le nacen a la familia las siguientes enfermedades, producto del llamado siglo de las luces: el divorcio, que, al suprimir las raíces eternas del matrimonio, produce la inconsistencia de la familia. El casino que mata a la casa, y el lujo en todas las clases sociales, que, encareciendo la vida, exige mayor trabajo de los padres, tanto trabajo, que no les queda tiempo para ocuparse directamente de sus hijos. No pudiendo ocuparse de sus hijos, la cosa es bien clara: el niño al instructor, el niño a la escuela, el niño a la calle (Siurot, 1913, p.57).

La tarea de educar, por tanto, se estaba traspasando a la escuela, *la escuela de hoy no es más que un substituto del hogar* (Siurot, 1913, p. 57). La función de la escuela va cambiando, de forma que, anteriormente: *El niño iba a la escuela a instruirse, no necesitaba la escuela para educarse* (Siurot, 1913, p. 56). Ahora la escuela debe asumir un papel educador más complejo que la simple instrucción.

La pérdida de valores religiosos de muchos padres hacía que los niños entrasen en contradicción con los que una escuela católica les transmitía y esto afectaba a su educación. Así comenta: *El padre no reza, porque no sabe, o le da vergüenza, o no le da la gana, que es caso muy frecuente para desgracia de la sociedad de hoy* (Siurot, 1913, p. 58).

Bronfenbrenner (2002) destacó la importancia de que los entornos en los que el niño se desarrolla deben compartir criterios educativos comunes ya que, cuando los mensajes que el niño escucha en la familia, en la escuela, en la calle o con los amigos son similares, coherentes, además de ofrecer seguridad, permiten interiorizar las actitudes y los valores que en ellos subyacen.

Siurot destacó la importancia de la supervisión de los niños por los adultos, especialmente en la calle, donde los niños pobres pasaban gran parte del día. En ella estaban

expuestos a la observación de conductas poco edificantes, como lenguaje soez, o frecuentes peleas. La vigilancia adulta podría atenuar los efectos nocivos de estas situaciones.

Una idea vigente en su época, y muy extendida entre los niños, era que podían hacer lo que quisiesen con sus propiedades. Siurot insistió en que esta idea debía cambiarse dado que la educación debía conseguir que los niños respetasen los bienes, especialmente todo lo relacionado con la naturaleza, y entendiesen que:

El hombre en absoluto no es dueño de nada. Dios es el sólo amo de su obra. Las cosas han sido creadas en la tierra, el mar y en el aire para utilidad del hombre. El hombre es el usufructuario de los bienes que posee (Siurot, 1913, p. 77).

4.2. Perfil del maestro

El contexto en el que Manuel Siurot desarrolló su labor educativa desde 1908 eran las escuelas del Sagrado Corazón de Huelva, donde atendían a niños pobres. Esto marcó profundamente su forma de entender la tarea de educar. La concebía como una vocación, como una llamada de Dios, por lo que la enfocó claramente desde esta visión religiosa. En este sentido, el maestro debe encontrar en Dios la fuerza para asumir su tarea con responsabilidad y compromiso, con el fin último de guiar a seres humanos en proceso de desarrollo hacia su plenitud como personas.

El entorno de pobreza en el que trabajaban los maestros de las escuelas del Sagrado Corazón les generaba un profundo desánimo. Ante esta situación, era frecuente que algunos abandonasen su trabajo, mientras que la mayoría adoptaban una postura acomodada y poco comprometida porque veían en la profesión únicamente un medio de mínima subsistencia económica. El deber, el compromiso y el sacrificio que se tenía que imponer el maestro desde su vivencia religiosa, le debía conducir a una realización personal. Además, el maestro cristiano tenía que ser capaz de encontrar en su profesión el sentido de su vida y buscar en Dios la fuerza para superar dificultades.

La relación educativa que el maestro ha de establecer con el alumno debe estar basada necesariamente en un vínculo emocional positivo de confianza y de respeto mutuo. A lo largo de su libro *Cada maestrillo* (1912) destacó esta idea en más de una ocasión: *al corazón no se llega más que con amor, con muchísimo amor* (Siurot, 1912. p. 39), *...al mundo se gobierna con amor mejor que con palos* (Siurot, 1912. p. 53).

Pero el afecto que el maestro necesita manifestar hacia los niños no surge de forma natural. En la relación entre padres e hijos, especialmente en los primeros meses, sí afloran conductas instintivas de protección sin las cuales sería difícil la supervivencia. En el caso del maestro, cuando se inicia en la profesión, es frecuente que, al principio, le sea fácil establecer una relación emocional positiva hacia los niños. Muchos maestros suelen decantarse hacia esta profesión movidos por un deseo de ayuda y servicio, pero, al poco de conocer la dura realidad, algunos cambian,

...no hay maestro de niños pobres que, a los tres meses de trato, no les haya perdido el cariño natural, y, por tanto, que para educarlos es necesario el cariño de la gracia. Afirmando

pues, como última consecuencia, que un maestro que no sea cristiano no educa absolutamente nada en nuestra civilización (Siurot, 1912. p. 39).

Añadió, en una nota a pie de página, que esta situación de desánimo ante las primeras experiencias es extensible a maestros de niños ricos, según le habían comentado otros maestros que trabajaban en este ámbito.

En la segunda mitad del siglo XX, el enfoque humanista, con raíces en la psicología clínica, y liderado por Carl Rogers (1980, 1996), insistió en la importancia de la relación afectiva que debe establecer el maestro con el alumno de forma que se genere confianza en él, y que ésta impulse su desarrollo. Los niños no aprenden en situaciones coercitivas, de desconfianza, crítica o ridículo. Este enfoque considera al maestro como un facilitador que comparte con el alumno la responsabilidad de aprender. Para este autor, el maestro, como modelo y guía, debe reunir ciertas características personales: mostrarse con autenticidad, tal cual es, asumiendo la responsabilidad de sus actos, aceptando al alumno desde la creencia en su capacidad de crecimiento, comunicándole que es libre para asumir el reto de su desarrollo como aprendiz y ser humano, y, por último, debe mantener una relación empática, mostrando sensibilidad hacia los sentimientos y percepciones de los alumnos.

En este sentido, otros autores como Ryan (1986) afirman que el papel de la escuela no se debe limitar a desarrollar las capacidades cognitivas de los niños ya que una formación de este tipo sería incompleta. La escuela debe promover, además, el desarrollo socioemocional, facilitando, de este modo, su desarrollo integral porque, de no ser así, pondría en peligro al niño en particular y al resto de la humanidad.

Identificamos en la propuesta educativa de Manuel Siurot muchos de los rasgos del maestro humanista que no expone como tal, sino que va desglosando en los comentarios de sus dos libros.

En las escuelas de su época estaba muy generalizado el uso del castigo físico. A Siurot le preocupaba hasta el punto que, en las escuelas del Sagrado Corazón, se expulsaba a los maestros que lo utilizaban: *El Maestro que haga uso del palo merece una excomunión pedagógica* (Siurot, 1912. p.45), *...no pegar a los niños es una exigencia de la razón, una exigencia de la caridad y una exigencia de Cristo* (Siurot, 1912. p. 44).

El maestro debe ser capaz de generar un ambiente en el que predomine la alegría y la simpatía y gobernar su clase desde el cariño y el respeto. La alegría debe manifestarse en el trabajo diario, lo que contagiará un clima satisfactorio de respeto y confianza en el aula y en la escuela: *La alegría se extiende a estos tres términos: maestro, enseñanza y local. Los tres juntos producen este admirable producto pedagógico: la alegría del niño* (Siurot, 1912, p. 61).

Otra característica que debe formar parte de la esencia misma del maestro es el autocontrol emocional. Ante determinadas situaciones, un maestro no debe dejarse llevar por la ira. Actuar de esta manera le conduciría a ofrecer un modelo contradictorio a sus alumnos lo que le desacreditaría ante ellos. *...la ira...coloca al Maestro en la meseta del desprestigio ante sus discípulos* (Siurot, 1912, p. 46).

El buen maestro debe dominar las materias y debe ser capaz de dárselas a conocer a los niños de forma que las puedan comprender.

Yo explico, por ejemplo, un asunto de Astronomía, y empleo para ello el lenguaje que mis alumnos entienden, es decir, su lenguaje. Si no obtengo resultado, doy a la materia mil vueltas en la imaginación hasta que le encuentro su manera fácil, su posición, que pudiera llamarse estratégica. Viene inmediatamente un gráfico que sensibilice la idea (Siurot, 1912, p. 73).

Siurot nos muestra un maestro que no debe cejar en el empeño de encontrar la mejor forma de acercarse al alumno, recurriendo, cuando es necesario, a convertir las ideas en gráficos. Esta propuesta la pudo observar en las escuelas de A. Manjón y fue desarrollada posteriormente por J. Bruner, que identificó las tres formas de representar la información (enactiva, icónica y simbólica). Ante la dificultad que tienen los niños, de acceder a la representación simbólica, Bruner propone iniciarlos en la vivencia personal, para progresar a través de representaciones en imágenes hasta poder alcanzar el pensamiento simbólico.

Los métodos pedagógicos del momento en el que trabajó Siurot conseguían aumentar la fatiga y la presión del aprendizaje mientras que él aconsejaba

...acompañad a esa enseñanza con el gráfico que ahorra trabajo, con la anécdota que hace reír, con la caricia que refresca la frente, con la alegría de la franca amistad, y también podréis estar seguros de que casi sin sentirlo, el niño ha tomado posesión de su alma el huésped nuevo de la idea que hará fecunda su vida (Siurot, 1912, p. 65).

Llama la atención la forma en la que integra los factores afectivos con los elementos facilitadores del aprendizaje hasta que consigue que el concepto abstracto sea aprehendido por el niño hasta formar parte de su bagaje, para poder ser utilizado posteriormente.

Más adelante, otros autores cognitivistas, entre los que destaca J. Piaget, insistieron en la importancia de tener en cuenta la etapa evolutiva del aprendiz en la intervención educativa (Piaget, 1991). Por otra parte, L.S. Vigotsky, señaló que el maestro se debe situar en el espacio de enseñanza-aprendizaje (zona de desarrollo próximo) en que determinadas habilidades del niño están a punto de materializarse. Por último, D. Ausubel (1968) subrayó que para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes se debe partir de sus conocimientos previos.

Siurot describe también lo que posteriormente Bruner denominó andamiaje (Bruner, 1988) como el proceso mediante el cual un adulto proporciona ayuda a un niño en el momento en que la necesita, pero esta ayuda debe tener carácter transitorio. Insiste en que, a medida que el niño crece y aumentan sus competencias, el profesor debe ir retirando su tutela ya que el alumno se debe ir enfrentando de forma autónoma al aprendizaje y a los textos escritos

Porque ha de saber V., mi querido amigo, que el libro está en razón inversa de la cantidad de maestro. En la escuela hace falta todo el maestro, y de libro, lo menos posible. En el Instituto menos maestro que en la escuela y más libro. En la Universidad, menos maestro que en el instituto y mucho más libro, esto es, que, a medida que crece la enseñanza debe decrecer el maestro y crecer el libro (Siurot, 1912, p. 75).

Todavía en nuestra época, a nivel social, se valora mucho más al maestro o profesor que se ocupa de etapas educativas superiores, infravalorando a los responsables de las

etapas iniciales. En este sentido, Siurot apunta: *Por cierto, que se sacan de aquí sabrosos comentarios acerca de la importancia social y condición económica que concede el estado a maestros, catedráticos de Institutos y de Universidad* (Siurot, 1912, p. 76) pero no aclara su posición al respecto.

Ante la falta de material escolar, un maestro con vocación debe ser capaz de encontrar ideas y materiales cotidianos de fácil acceso y sin coste económico: *Yo me he convencido que el noventa por ciento del material está en los dedos y en la voluntad del maestro* (Siurot, 1912, p. 195).

4.3. Gestión de aula

El trabajo en la escuela, en el tiempo de Siurot y en la actualidad, se realiza en un contexto de grupo, por lo que el maestro debe desarrollar habilidades para gestionarlo.

Siurot propone que se debe gobernar al grupo con una mezcla de cariño y respeto al afirmar: *...el maestro que ríe y juega con los niños, y que sabe ganarse la atención, porque es siempre ésta el fruto que produce la siembra de la simpatía* (Siurot, 1912, p. 64).

De cualquier forma, se necesitan ciertas estrategias para poner límite a los impulsos de los niños y facilitar la aparición de las conductas deseables. No menciona normas explícitas, pero sí explica con detalle la utilización de los premios y castigos y sus consecuencias. Manifiesta unas ideas que los conductistas estaban sistematizando en su época (en 1913, Watson publicó el artículo *La psicología tal como la ve el conductista*). Siurot aplica de una forma totalmente rigurosa premios y castigos, basándose en argumentos que continúan siendo válidos en la actualidad.

Por ejemplo, tiene claro que los niños se sienten motivados si se les reconoce su esfuerzo a través de premios. En referencia a ellos, identifica principios que posteriormente fundamentó la corriente conductista.

El conductismo recomienda que tanto el premio como el castigo deben seleccionarse en función del individuo, teniendo en cuenta sus características, necesidades y, especialmente, sus intereses, y con la finalidad clara de conseguir la conducta deseada: *Todo premio que no impresione fuertemente el alma de los niños, no es premio* (Siurot, 1912, p. 57). A pesar de todo, tiene claro que no todos los niños son iguales ni responden a los mismos estímulos: *¿... dónde estará el premio que tenga dentro de sí un principio que agrade a todos los niños, dentro de la variedad indefinida de los gustos de cada uno?* (Siurot, 1912, p. 58).

Una cartilla para ahorros, es muy buena. Unos zapatos nuevos, ¡buenísimos! Un diploma, ¡precioso! Un libro, ¡una monada! Sí, sí, todo esto es verdad, pero nada de eso es premio. Con nada de eso sueña el muchacho; ni la posesión de nada de eso lo estimula a algo mejor, ni el maestro encuentra en eso una fuerza en que apoyarse para avanzar en el camino espiritual del niño (Siurot, 1912, p. 57).

Es cierto que, en aquella época, y más en ambientes en que las necesidades básicas eran acuciantes, el premio, en ocasiones, trataba de cubrir dichas necesidades, por lo que no se tenían en cuenta los auténticos deseos del niño. Siurot era consciente de que algo necesario pero alejado de los intereses del niño no se podía utilizar con la finalidad de modificar su

conducta: *Si el premio no es una afición del premiado y al mismo tiempo no tiene condiciones para que el maestro lo explote en sentido de la perfección del niño, no es premio.* (Siurot, 1912, p. 57). En esta frase podemos ver que tenía claro que el maestro debía reflexionar sobre el uso del premio y no darlo de manera poco razonada. El premio debía tener siempre una finalidad educativa, entendiendo la educación como un proceso de perfeccionamiento humano.

Su rigor le llevó a puntualizar que, tanto el premio como el castigo, no se deben dar en cualquier momento, sino que deben ir inmediatamente después de la conducta:

Si tiene que ser el premio un estímulo, tengo que someterlo a la condición y circunstancia del tiempo más oportuno para producir el efecto útil... ¿No sería estupendo decir a un niño: en junio serás castigado? Pues si el premio es correlativo e inverso del castigo, estará sometido a la misma consideración (Siurot, 1912, pp. 59-60).

A partir de estos principios llegó a la conclusión de que los mejores premios son aquellos que pueden ser utilizados por los niños con una finalidad lúdica. En este sentido, Siurot aprovechó los sellos de correos como un elemento motivador, muy valorado por los niños y muy útil de cara a promover aprendizajes relacionados con la cultura y la geografía.

Se manifestó contrario a los castigos, en especial a los castigos físicos, distinguiendo entre la resolución momentánea de una conducta incorrecta y la causa que la produce: *El palo podrá resolver un conflicto de momento, pero la causa productora de ese y de todos los conflictos, la causa constante de todos ellos sigue en pie* (Siurot, 1912, p. 47).

La solución que aportó para intervenir sobre las auténticas causas de las conductas disruptivas era actuar con amor: *El amor es el nervio de la enseñanza. Con amor se consigue todo, hasta lo imposible* (Siurot, 1912, p. 46).

Utilizó tres argumentos para rechazar el castigo físico (pegar), práctica bastante frecuente en las aulas de su tiempo:

- 1- Las consecuencias del castigo: habitualmente el castigo consigue lo contrario de lo que se propone puesto que no logra que desaparezca la conducta incorrecta, sino que se repita: *Porque pegando no se adelanta ni un solo paso en la enseñanza... mientras más palos, más faltas* (Siurot, 1912, p. 45).
- 2- Lo injusto del castigo: *El palo es una injusticia. En buen derecho penal no se castiga con penas corporales a los niños* (Siurot, 1912, p. 45). El motivo que alegaba era que el niño está en proceso de formación y hasta que éste no finalice, no se le puede exigir responsabilidades por lo que no se debe... *aplicar a aquella persona incompleta un castigo completo y terminante* (Siurot, 1912, p. 46).

Actualmente, por fortuna, el derecho de los niños a no recibir maltrato es uno de los derechos refrendados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.

- 3- Los efectos no pretendidos: Al recurrir al castigo físico, el maestro se carga de indignación e ira. Aparte de las connotaciones morales de este comportamiento (desde una visión cristiana puede ser un pecado) queda desprestigiado ante sus alumnos por su falta de autocontrol.

Describió la existencia de unas aulas tristes, donde los niños se enfrentaban a unos profesores serios y hoscos que les obligaban a mantenerse en silencio y donde, en lugar de fomentar el interés, se despertaba el miedo a las represalias. Frente a esto, Siurot propuso aulas en las que dominase la alegría, en las que se fomentase el aprendizaje en un ambiente de cariño, respeto y tranquilidad que hiciese posible el afloramiento de emociones positivas. En un momento histórico en el que predominaba una escuela poco sensible al mundo emocional del niño cabe destacar la importancia que da a este aspecto en el aprendizaje, bien como motor que empuja al niño hacia él, o como resultado del mismo.

Utilizó la metáfora del arado, que surca la tierra y deja en ella una huella, una herida, para explicar que el aprendizaje es duro. El aprendizaje genera un cambio en la mente del niño que no es fácil, que al principio incluso puede ser doloroso ya que requiere un esfuerzo que genera fatiga. Por lo que defendió con claridad la importancia de la metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje de cara a conseguir que saliesen beneficiados de la educación el mayor número posible de niños, y no solo unos pocos: *En una palabra, o la enseñanza deleita y en ese caso se la apropian todos, listos y torpes o no deleita, y entonces el estudio no produce efecto útil más que en algún que otro privilegiado de la mentalidad* (Siurot, 1912, p. 65).

La escuela actual se considera inclusiva en el sentido de que es prioritario en ella ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los niños de cara al futuro para llegar así a conseguir una mayor justicia social. Aunque no se alcanza el objetivo en los niveles deseados, se va generando cada vez más conciencia, entre los profesionales de la educación, de que se debe caminar en esta dirección. Para llegar a esta meta, la metodología de enseñanza es un elemento clave.

En el contexto histórico de Siurot, las metodologías que se utilizaban en las escuelas recurrían a la utilización del libro y a la memorización de la información que en ellos se encontraba. Él consideró que un maestro que se apoyaba únicamente en el libro, y se limitaba a repetir lo que había en él, exigiendo que los niños lo memorizaran, no realizaba su función como debía porque no se esforzaba en poner la idea al alcance de la comprensión del niño.

Dio argumentos para justificar que el auténtico conocimiento no puede construirse únicamente sobre la repetición automática puesto que, ante la demanda del maestro, el niño recurre a la memoria fonética sin captar el auténtico significado de la idea. El hecho de repetir lo que estaba escrito en los libros, sin reflexionar, provocaba un aprendizaje repetitivo que situaba al niño en un plano superficial del conocimiento:

... el maestro no puede disponer del tiempo necesario para convencerse en cada alumno y materia, de que esta ha sido digerida por la inteligencia, confía en la repetición literal que el niño hace, y ya tiene usted tiempo perdido, inteligencia echada a perder y sacrificio o esfuerzo completamente nulos, digo mal, completamente perjudiciales” (Siurot, 1912, p. 73).

En este sentido, de forma intuitiva, se dio cuenta de que los niños, en la primera etapa de enseñanza utilizan de forma natural o espontánea este tipo de memoria fonética, pero a la vez se muestra crítico cuando ve que los maestros perpetúan de forma prio-

ritaria esta metodología cuando pasan los años y los niños necesitan trabajar de forma más profunda a nivel conceptual:

Hay que enseñar al niño de manera que su palabra sea la conducción de su pensamiento, y crea usted que con el libro, en vez de niños inteligentes, se crean papagayos. El niño fonógrafo desaparecerá cuando los maestros enseñen como Dios manda (Siurot, 1912, p. 71-72).

Posteriormente Vigotsky desarrolló una de las ideas pedagógicas más potentes a la que denominó habla privada, de gran valor a la hora de comprender el comportamiento humano en el sentido de que la idea, el pensamiento, dirige la acción.

En referencia a la utilización del libro de texto, fue consciente de que los libros son necesarios en la primera enseñanza, especialmente en la clase de lectura, donde propone servirse de otros recursos funcionales como folletos, hojas, periódicos. También en las materias de doctrina y gramática. En esta línea, hemos remarcado que Siurot propuso un uso prudente y limitado de los libros puesto que, según sus palabras, convierten al niño en un “fonógrafo”, expresión que utilizaba para remarcar el hecho de que, ante la imposibilidad de comprender los significados, los niños se limitaban a repetir frases de manera mecánica. Hemos visto anteriormente que el método que propuso empezaba con la explicación, esforzándose en adaptar el lenguaje a las posibilidades de comprensión del niño, para seguir con la utilización de gráficos que ilustrasen la idea que el niño debe comprender y: *A ser posible, este gráfico lo pintan, lo hacen o lo dibujan con su cuerpo los mismos discípulos* (Siurot, 1912, p. 74).

Su forma de entender la enseñanza pone de manifiesto la importancia que concedía a la figura del maestro como mediador, que fue desarrollada posteriormente por Vigotsky y, más detalladamente, por Bruner. En referencia a este último autor, Siurot adelantó la utilización de los tres niveles de representación: enactivo, icónico y simbólico. Su propuesta fue muy acertada a nivel intuitivo, pero su falta de formación psicológica podría explicar el hecho de que utilizó estos tres niveles de representación en sentido inverso: primero explicaba la idea en un lenguaje sencillo y comprensible para el niño (nivel simbólico), posteriormente recurría a un ...*gráfico que sensibilice la idea* (Siurot, 1912, p. 74) (nivel icónico), hasta llegar a la representación utilizando el propio cuerpo (nivel enactivo). Una vez se aseguraba que: *llegue a entender el niño más torpe de la clase, y luego que he conseguido echar el ancla de la idea, amplió el punto, deducimos consecuencias y procuro discusiones entre los niños* (Siurot, 1912, p. 74).

Siguen sorprendiendo estas palabras, pues él intuyó lo que posteriormente Vigotsky desarrolló como un concepto clave en la educación (zona de desarrollo próximo). El hecho de hacer que los niños discutan entre ellos favorece lo que en la actualidad se conoce (y valora) como la construcción social del conocimiento. Se dio cuenta de que es más fácil comprender una idea cuando se discute entre iguales que cuando la explica el propio maestro.

En su esfuerzo por utilizar la interacción entre pares en el aula se intuye otro concepto que J. Bruner puso en valor posteriormente, la intersubjetividad, entendida como la posibilidad de llegar a comprender lo que el otro tiene en mente (Bruner, 1988). Se trata de un reto cognitivo que fuerza a actuar, a ir más allá del pensamiento propio, a

poner en marcha procesos cognitivos complejos, de forma que se obligue al alumno a revisar la idea propia para modificarla, mejorarla, ampliarla o cambiarla.

Los gráficos, en su propuesta metodológica, ocuparon un papel tan destacado que, si no conseguía encontrar un gráfico que representase una idea, desistía de explicarla porque consideraba que no podía ser comprendida por el niño. El gráfico era para él: ... *el rey del procedimiento pedagógico* (Siurot, 1912, p. 77). Esta representación simbólica de un concepto podía adoptar diferentes formas:

...con la pluma en el papel, con la tiza en la pizarra, con los colores en la pared, con ladrillos y piedras en el suelo, con letreros oportunos donde convenga, con objetos de madera, cartón u otra materia y los más interesantes de todos, con los mismos cuerpos de los alumnos... (Siurot, 1912, p. 83).

No es el gráfico la metáfora, ni la comparación ni el símil; sin embargo, muchas veces el gráfico tiene de todo eso, de metáfora, de símil y de comparación. Más cuando cumple su misión propia, es cuando por medio de una figura material retrata una operación cualquiera del entendimiento" (Siurot, 1912, p. 78).

Piaget insistió posteriormente en la importancia de que los maestros acompañasen al niño en su evolución mediante una tarea de tutela que debía evolucionar desde el uso de objetos concretos, que apoyasen las ideas abstractas, hasta conseguir que el niño operase con imágenes de la realidad. El objeto concreto facilitaba el tránsito de la etapa preoperacional, que corresponde a la edad de los niños a los que enseñaba Siurot, a la etapa de las operaciones concretas (Piaget, 1991).

Algunos ejemplos de los que utilizaba como símbolos de conceptos abstractos, de difícil comprensión para los niños eran:

La ira representada en unos dientes que se aprietan, en una frente que se arruga y en unos ojos que quieren salirse de sus círculos. El Amor se grafica en un beso. El Culto, es un altar... la riqueza, es el oro. La infinitud de Dios en una circunferencia y la redención de la humanidad, en una cruz (Siurot, 1912, p. 77).

4.4. Contexto: aula y ambiente

Siurot describió también un aspecto importante en la educación, el ambiente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje: *Pero no solamente ha de ser alegre el maestro y alegre la enseñanza, sino que ha de ser también alegre la escuela* (Siurot, 1912, p. 66).

El contexto geográfico en el que trabajó como maestro, Huelva, en el sur de España, hacía posible concebir una escuela al aire libre, con luz natural, en la que los niños respirasen aire puro y pudiesen disfrutar de las experiencias en contacto con la naturaleza. Era consciente de que, en otros lugares de Europa, las condiciones climatológicas no hacían posible la utilización de determinados espacios.

Algunas de las ideas que reflejó en sus escritos procedían del pedagogo suizo F. Fröbel (1782-1852):

La escuela es un jardín donde cada niño es una flor que se está criando. Aire, luz, vida (Siurot, 1912, p. 88).

He aquí, pues, mi receta para la construcción de escuelas en nuestra región: noventa partes de aire libre y diez de edificación. Noventa, para que vivan todo el tiempo a las sombras de los árboles unas veces, y otras a plena luz. Diez partes, la edificación, para que se resguarden las seis o siete veces que llueve aquí en el año, y los 15 días extremos de calor y frío (Siurot, 1912, p. 88).

Una escuela concebida de esta forma necesariamente supone una concepción especial de la educación y del desarrollo saludable del niño. Los espacios abiertos permiten una relación directa con el entorno que proporciona experiencias educativas a través del juego y la interacción con iguales. Esto no sería posible teniendo al niño en un espacio cerrado de un aula por lo que defendió que las aulas debían ser luminosas y alegres.

Hacia finales del siglo XX encontramos propuestas que profundizan en una idea de espacio educativo como un sistema global de actividades, mediante el diseño de entornos motivadores que permitan que el niño atribuya un sentido personal al hecho de aprender, que promuevan la interacción y la mediación entre iguales teniendo en cuenta el carácter pragmático, que no separen artificialmente el conocimiento y la representación de la acción y que no renuncien a los contextos reales en los que deberán utilizar los recursos cognitivos (Bronfenbrenner, 1985).

Coincidió con el resto de las propuestas educativas de la época cuando insistió en que los niños debían hacer salidas al campo para observar y disfrutar de la naturaleza: *...yo obligaría a maestros y alumnos a que en el jueves hicieran expediciones campestres* (Siurot, 1913, p. 121).

4.5. La enseñanza de las diferentes materias

4.5.1. Lectura y escritura

Para que los niños aprendiesen a leer y a escribir y practicasen estas habilidades básicas insistió en la importancia de la manipulación (en este caso, de letras), en el suelo, con materiales diversos, y en la importancia del entrenamiento de la mano para que obedezca las órdenes del cerebro.

Observando a los niños se dio cuenta de que son capaces de realizar movimientos de la mano libremente, pero que es necesario entrenar la muñeca para que consigan afianzar la motricidad fina. Con esta finalidad propuso:

...en los primeros grados, por lo menos, escriben de pie y en carpetas de madera adosadas a la pared, a altura variable. Esta forma de practicar la escritura lo agradece extraordinariamente la columna vertebral del niño, que no se encorva ni se tuerce (Siurot, 1912, p. 106).

En estos detalles pone de manifiesto una preocupación higienista dado que tuvo en cuenta una postura natural que evitase malformaciones en la columna vertebral de los niños al estar demasiadas horas sentados y encorvados sobre pupitres.

Aconsejó que los libros que se utilizasen para que los niños aprendiesen a leer debían ser motivadores, tratando temas que fuesen de su interés. Lo más importante debía

ser despertar en los niños el cariño y el respeto hacia la propia lengua y hacia todas las personas que la han cultivado, escritores, poetas, dramaturgos...

Asimismo, insistió en la importancia de un aprendizaje comprensivo, basado en la reflexión más que en la repetición mecánica, como pone en evidencia en la siguiente frase:

Leer es recibir las ideas que otro escribió en alguna parte. Si leemos y no nos enteramos, está demás la lectura. Por tanto, cuando en la escuela se lea algo, debe pedirse explicación de lo leído; y de este modo, el niño llegará insensiblemente a acostumbrarse a ir clavando el entendimiento en lo que va leyendo, de tal manera que sean casi simultáneas la expresión de las palabras y la recepción en el cerebro de las ideas que vienen montadas en ellas (Siurot, 1912, p. 105).

En tiempos recientes encontramos autores que han profundizado en el tema (Pallincair y Brown, 1984) a través de prácticas de enseñanza recíproca, con la finalidad de diseñar estrategias de comprensión lectora en las aulas.

En cuanto a la gramática, más que cargar a los niños de reglas y excepciones, se debería conseguir que leyesen y escribiesen mucho, de forma que ellos mismos fuesen extrayendo las reglas gramaticales de ejemplos reales. Se intuye en ello un esfuerzo para que los niños reflexionen, para evitar que se conviertan en receptores pasivos de información proponiendo aprendizajes prácticos y vivenciados.

Otro ejemplo lo encontramos en la forma en que facilitaba que los niños comprendiesen las partes de la oración, insistiendo, una vez más, en aprovechar el movimiento de los propios niños para conseguir aprendizajes significativos: el profesor enunciaba una frase para su análisis gramatical, cada niño debía representar una parte de la oración (normalmente dibujada en el suelo) de forma que debía saber qué función gramatical tenía para que, cuando se le preguntase, supiese contestar, situándose en el espacio correspondiente. En esto se puede ver la influencia de Andrés Manjón.

Proponía, además, aprendizajes funcionales, útiles para adaptarse a la sociedad de su tiempo, por ejemplo, que los niños aprendiesen a escribir a máquina con vistas a su futuro laboral.

4.5.2. Aritmética

Para los niños, los conceptos aritméticos suponen un nivel elevado de abstracción. El número, por ejemplo, es una entidad que puede estar alejada de la realidad que representa. Cuando hablamos de tres nos referimos a una cantidad que puede ser de cosas tan diferentes como conejos, letras, sílabas, campanadas, hermanos, niños... Algunas de estas realidades pueden ser vistas, oídas o palpadas por el niño, otras se las debe imaginar.

El concepto de número no se aprende ni se enseña. Es un concepto que el niño debe construir a partir de las experiencias con las que se encuentra en el entorno, y esta construcción no le resulta fácil. El maestro es quien debe acompañar este proceso.

Siurot fue consciente de que, para que los niños consiguiesen interiorizar conceptos aritméticos, necesitaban primero observar, posteriormente manipular objetos,

agruparlos para, de esta forma, construir una representación interna de la cantidad en su mente.

Es una secuencia de aprendizaje vigente en la actualidad, y que ya había desarrollado en su época María Montessori (ella hablaba de “abstracciones materializadas” para referirse a todo aquello, material o metodología, que ayudase al niño a pasar de la acción al pensamiento). Es la forma de conseguir que el niño pueda comprender el sentido real de las cantidades de forma que el número no se quede siendo una simple herramienta para calcular, sin comprender su auténtico significado:

Yo he visto cientos y cientos de niños que multiplican y dividen y no tienen concepto práctico de la relación entre el número y la cantidad. Multiplican y dividen como multiplicaría un loro, o como multiplica un fonógrafo. ¡Ah, maestros, maestros...! (Siurot, 1912, p. 111).

Fue también consciente de otro de los principios que justifican la aritmética, el apareamiento, la correspondencia biunívoca que hará posible que los niños asocien una palabra, y solo una (el número), con un objeto, y solo uno. De esta forma se establece el cardinal de un conjunto de objetos cuando se asocia el último objeto del grupo a la última palabra de la secuencia numérica. Siurot tuvo claro que, para enseñar a los niños aritmética, deben comprender: *...que cada oveja debe ir con su pareja* (Siurot, 1912, p. 113). En este caso lo concreta en que las unidades deben ir con unidades, las decenas con las decenas...

Las matemáticas son una materia con una coherencia interna que se debe respetar, por lo que unos aprendizajes se deben anteponer a otros. Lo dejó claro en frases como: *Enseñada la base, lo demás...* (Siurot, 1912, p. 113). Si esta jerarquía se respeta los niños avanzan en sus aprendizajes matemáticos con ganas y de forma natural.

Por otra parte, una materia con un elevado nivel de abstracción como son las matemáticas, necesita que los estudiantes puedan percibir su utilidad práctica, a fin de motivarles y facilitarles su comprensión: *Por eso nunca me cansaré de decir: casos prácticos, casos prácticos y casos prácticos, para que como dije antes, las ideas se casen con los hechos* (Siurot, 1912, p. 118).

Fue partidario de trabajar las matemáticas de forma divertida y mediante juegos y narraciones que consiguiesen llegar al niño. En el momento de hacer divisiones, por ejemplo, consideraba mejor hablar de “repartidor”. A los niños les resulta más cercano este tipo de lenguaje para comprender operaciones aritméticas, que se van haciendo progresivamente más abstractas.

Las operaciones son como el instrumento, el azadón, por ejemplo, los negocios de la vida son como la tierra. Tenemos azadón y tenemos tierra. ¿Qué hace falta ahora? Cavar. Esto es, hincar el instrumento, o sean las cuatro reglas, en la tierra de los negocios, porque si los niños no saben aplicar las reglas, entonces... (Siurot, 1912, p. 118).

4.5.3. Geometría

En la práctica de la geometría, en coherencia con su forma de transmitir los conocimientos, propuso una metodología vivencial. Algunos ejemplos de la forma en que

trabajaba son: representaba el punto mediante el contacto de la tiza en la pizarra, la línea, con los niños puestos en fila, la superficie, repartiendo el espacio de la clase entre varios niños y preguntándoles cuantas baldosas les había tocado, y el volumen proponiendo que distribuyeran los garbanzos contenidos en una medida. Las figuras geométricas las construía situando a los propios niños en los vértices de su representación en el suelo.

Se puede apreciar en esta forma de actuar una intención metodológica alejada de los libros y la pura memorización mecánica. El cuerpo y la experiencia real, a través de él y de los objetos, están siempre presentes, con el apoyo posterior de la representación en la pizarra o en el suelo, y aprovechando la alegría que les produce estar en movimiento, para después imaginar. Hoy llamamos a esta forma de enseñar metodología activa y constructivista, que tiene como finalidad promover un aprendizaje significativo, vivenciando conceptos abstractos hasta conseguir que sean comprendidos por los niños.

Cualquier actividad de este tipo, vivenciada por el niño, debía ser aprovechada por el maestro: *El maestro tiene ahora cinco minutos que son de oro, para dejar caer sobre el surco perfectamente abierto de la atención del niño la semilla de la enseñanza* (Siurot, 1912, p. 172).

Destacó, una vez más, la importancia de dejar constancia del sentido y la utilidad de lo que estaban aprendiendo: medir cosas de su alrededor, el aula, la plaza de toros, la azotea, una moneda... al tiempo que construían figuras de barro y de cartón para entender áreas y volúmenes.

4.5.4. Algo del mundo

Para que los niños aprendiesen la ubicación, el tamaño, y los movimientos de los planetas y satélites en el sistema solar propuso que fuesen ellos mismos los que los representasen, realizando los movimientos de rotación (girando sobre sí mismos) y traslación, desplazándose alrededor del compañero que representaba al sol. Asimismo, representaban los eclipses y las caras de la luna con dibujos o con aparatos especiales. El caso es que los niños viesan, viviesen, o representasen aquello que debían aprender, y no se quedasen solo memorizando lo que contenía el libro.

En el estudio de la Tierra, a través del conocimiento de la geografía, surgía la necesidad de utilizar los mapas como representaciones que ayudaban a la orientación. Los niños podían ser conscientes, de esta forma, de su utilidad práctica: *Los mapas de las distintas partes del mundo se pintan en mi clase sobre la pared, con pinturas de colores hechas con cal blanca y polvos. Todos los mapas son absolutamente mudos* (Siurot, 1912, p. 194).

La ventaja de este método está en que eran los mismos niños los que los construían por lo que se podía ir adaptando el material en función de las necesidades de la enseñanza. Consideraba que esta forma de trabajar era más ventajosa que utilizar mapas ya hechos:

El mapa hecho y colgado en la clase es un acumulador de polvo enemigo de la salud y además como las cosas están hechas a gusto del autor del mapa y no de uno, resulta que no se acomodará el mapa al maestro, si no el maestro al mapa. No conviene (Siurot, 1912, p. 194).

Asimismo, consideraba de gran valor la utilización de sellos. Hemos visto que los entregaba como premios dado que a los niños les gustaban y los coleccionaban, pero,

además, Siurot los aprovechaba para que los niños aprendiesen con interés aspectos culturales y geográficos de los diferentes países del mundo.

4.5.5. Geografía de España

Hay en la escuela del Sagrado Corazón del barrio de S. Francisco un mapa de cemento de la península Ibérica. Tiene ríos, cordilleras, golfos, cabos y mares. Los mares y los ríos son de agua. No hay ficción. En la escuela del Polvorín, el mapa es mucho mayor y además tiene altillanuras y capitales (Siurot, 1912, p. 199).

Los mapas son representaciones abstractas del espacio. Siurot fue consciente de la dificultad de comprensión que suponían este tipo de representaciones para los niños e hizo lo posible para que pudiesen comprenderlos de una manera vivencial. En coherencia con su idea de que los niños necesitaban jugar: *...el niño es una máquina de juego* (Siurot, 1912, p. 201), propuso aprovechar esta metodología para conseguir atraer su atención. Por ejemplo, en el mapa pintado en el suelo, hacía que los niños se situasen en una provincia de forma que, de un salto, se fuesen a otra y debían saber dónde habían caído (juego del saltado).

En otras ocasiones, pintaba unas líneas en el suelo de forma que les hacía imaginar que eran los rieles del ferrocarril. Siguiéndolas, iban pasando estaciones y conociendo nombres de pueblos, situaciones geográficas... Esta forma de actuar se llevaba a cabo en las escuelas del Ave María de Andrés Manjón, y él las fue incorporando en su metodología.

4.5.6. Las bellas artes

Siurot destacó el valor del arte en la escuela hasta el punto de afirmar que:

...no es una especie de adorno ni recreo, sino un artículo de primera necesidad. Mire V. el arte viene a ser con respecto a la vida lo que la píldora es con relación a la quinina. Por causa de la cápsula de la píldora se toma aquella sin sentir. Bueno, pues, la vida es más amarga que la quinina, y si no la mete V. en la píldora del arte, será muy difícil que pueda sobrellevar su gusto intolerable y malo (Siurot, 1913, p. 83-84).

En su intento de acercar el arte a los niños se preguntó por las expresiones artísticas que podían entender: *¿Qué bellas artes entienden los niños? Exactamente las mismas que el vulgo de los hombres. Solo dejan de entender tres formas de la gran belleza: la poesía lírica, la pintura y la arquitectura (Siurot, 1913, p. 85).*

Los niños con los que él trabajaba: *No entienden la poesía subjetiva y delicada que nos cuenta misterios del alma, cosas sentidas y no formuladas, esencias con que se fabrican los afectos y las ideas...* (Siurot, 1913, p. 86). Consideraba que solo podrían *...comprender las ideas susceptibles de gráfico* (Siurot, 1913, p. 86).

Insistió en la dificultad que tienen los niños para comprender la representación simbólica que supone la pintura, a pesar de que tienen una gran afición a pintar. Distinguió claramente la diferencia entre un artesano y un artista. Ambos deben dominar unas técnicas específicas pero el artista va más allá, al ser capaz de expresar, de forma simbólica, el mundo emocional. Cuando los niños pintan, hacen algo parecido a lo que hace el

artesano, *Hacen lo que la pintura tiene de oficio, de mecanismo: trazan líneas, ponen colores* (Siurot, 1913, p. 87). Si se les hablase del genio pictórico, del tratamiento de la luz, les sería imposible comprenderlo por el momento evolutivo en el que se encuentran.

Tampoco los niños entienden de arquitectura, ni de la luz que penetra en las catedrales. Pero, sin embargo: *los niños tienen aptitud indiscutible para la parte que de oficio y mecanismo corresponde a esta bella arte* (Siurot, 1913, p. 90). Por ello encuentran tan apropiado que los niños manipulen materiales plásticos como arena, barro...

En cambio, consideraba que resultaba muy apropiado aprovecharse de la música, del cuento, la leyenda y la historia, de la poesía épica, de la escultura y del teatro ya *... que se adaptan a la perfección a sus facultades cognoscitivas* (Siurot, 1913, p. 92).

La dificultad que tienen los niños para la comprensión de algunas producciones artísticas está más relacionada con la expresión simbólica que con la emocional dándose una excepción en el caso de la música: *Pero esa inconcreción y vaguedad se refieren a las ideas, que no a los sentimientos, porque mirando a éstos, la música es su gráfico, su expresión, su verbo, y los niños tienen una sensibilidad exquisita* (Siurot, 1913, p. 91).

En los últimos años, la propuesta educativa que se lleva a cabo en las escuelas italianas de Reggio Emilia (AAVV, 1995) destaca el valor del arte hasta el punto que no conciben una escuela sin la presencia del atelierista (experto en Bellas Artes) en una función de conductor del pensamiento del niño a través de materiales plásticos.

4.5.7. Otras ideas educativas

Identificó tres características fundamentales para el aprendizaje que deben ser desarrolladas en la escuela, la memoria, el entendimiento y la voluntad. Para ello, trataba de que el niño tomase conciencia del ejercicio de su memoria: le forzaba a que se acordase de traer a clase su álbum de sellos, por ejemplo; el entendimiento, cuando insistía en que comprendiese, por ejemplo, que 50 es 10 veces 5, y la voluntad, haciéndole decidir lo que quería o lo que no, a quien amaba u odiaba..., y preocupándose de que, en las materias que le resultaban más áridas, la voluntad le hiciese persistir en el logro de la meta. A veces la favorecía mediante concursos.

Consideraba que cuando se forzaba al niño a estar quieto y a atender a explicaciones, siguiendo su propia naturaleza, éste seguía jugando por dentro de forma que no prestaba atención. Por este motivo aconsejaba que los ratos de quietud fuesen pocos y cortos.

Por otra parte, recomendaba que se transmitiese a los niños la idea del esfuerzo por hacer una sociedad mejor. El motivo, si los niños pensaban que ya eran muy buenos en todo, no se iban a esforzar nunca en mejorar la realidad.

La incultura de nuestros campos procede de la incultura de nuestros hombres. Es muy cómodo eso de echar la culpa de todo a los gobiernos. Nosotros y nada más que nosotros somos los culpables. Si nosotros fuéramos lo que debemos, los gobiernos serían lo que debían ser (Siurot, 1912, p. 203).

Se debía hacer comprender a los niños los valores de la tierra, que pueden ser su futuro en cuanto a trabajo, y destacó la importancia de conocer la historia, para que se sintiesen orgullosos de sus antepasados:

Es una formidable equivocación creer que el progreso consiste en avanzar hacia adelante y olvidar hacia atrás. No, el progreso consiste en avanzar hacia adelante y en guardar y perfeccionar hacia atrás (Siurot, 1912, p. 208).

En general, en todas las materias utilizaba, como hemos visto, un sistema de premios a través de sellos. Además del premio, que suponía un refuerzo al estudio, insistía en que el niño recordase la razón por la que lo había conseguido. De vez en cuando les preguntaba por el motivo por el que lo habían ganado y, si no se acordaban, lo perdían. De esta forma obligaba al niño a tomar conciencia de su propio conocimiento, forzándole a actualizarlo. Visto desde la psicología actual, esto supone una estrategia metacognitiva. Al mismo tiempo, utilizaba los sellos para que el niño se sintiese motivado por conocer los lugares que representaban.

El libro *Cada maestrillo* finaliza con una observación en la que resume sus reflexiones pedagógicas sobre la construcción del conocimiento en el niño y la forma de favorecerlo:

Para que los conocimientos de los niños permanezcan, es necesario moverlos mucho. Hay que machacar, repasar, recordar, mover en una palabra la idea, el dato o el hecho que se haya enseñado. Pero muchas veces. El alma de los niños es como esos líquidos, para cuyo uso se recomienda esta práctica: agítese antes de usarlo (Siurot, 1912, p. 223).

5. Conclusión

Al acercarnos a una figura del pasado, Manuel Siurot, y profundizar en el contexto en que planteó su propuesta educativa, constatamos, como era de esperar, las rivalidades que existían entre personas que representaban ideologías supuestamente antagónicas (anarquistas, socialistas, católicos...). Revisando sus concepciones sobre la educación se puso en evidencia que les unían muchas más cosas de las que les separaban (y que las enemistades entre ellos hacían prever) ya que su objetivo común era una gran preocupación por la mejora de la educación en España. En los temas educativos sigue siendo difícil llegar a un consenso.

Toda propuesta educativa pone el acento en ciertos temas y en cierta manera de entender la educación. Siurot se decantó por una enseñanza desde un modelo cristiano en un momento histórico en el que predominaba la visión laica de la educación. Este enfoque partía de la necesidad de una educación integral, que superaba la simple transmisión de saberes y apostaba por una formación con la finalidad de trabajar para conseguir el perfeccionamiento humano. Esta visión debía impregnar toda la tarea educativa desde una determinada forma de ser del maestro y una determinada forma de estar en el mundo para que su tarea no se quedase en una simple transmisión de saberes.

Siurot, además, se comprometió en una educación destinada a los pobres, de cara a ofrecerles formación y futuro. Era la apuesta de la Iglesia en aquel contexto histórico.

Al ser una persona culta, todas sus ideas las fue desglosando de manera rigurosa, tras un proceso de observación y análisis de la realidad, para una posterior reflexión y construcción de una interpretación. El lenguaje utilizado y una redacción intencionadamente simple y llana, muy de su época, propiciaban que, en una primera lectura superficial fuese difícil identificar el fondo de su mensaje pedagógico y la profundidad de sus ideas. Este puede haber sido otro de los motivos por los que fue ignorado por gran parte de la comunidad académica universitaria.

Rastrear los orígenes de una idea educativa no es una tarea fácil. Gran parte de ellas se remontan a intuiciones iniciales de filósofos, pensadores y personas preocupadas por el hecho educativo que vivieron hace décadas, o siglos. Posteriormente, los científicos han tratado de revisar de forma rigurosa algunas de estas ideas y han sentado las bases de enfoques teóricos vigentes en la actualidad.

En este sentido, gran parte de las ideas e intuiciones de Siurot, basadas en la observación y reflexión rigurosas, toman un nuevo valor un siglo más tarde, cuando la psicología actual fundamenta y avala sus propuestas prácticas. En esta ciencia nos hemos basado para destacar la validez y actualidad de sus intuiciones.

Cabe poner de manifiesto que gran parte de su legado pedagógico supone una ampliación de la propuesta de Andrés Manjón, pero adquiere un valor añadido por la claridad y el afán didáctico con el que expresó sus propias ideas.

Su compromiso pedagógico le llevó, además, a promover un internado de maestros, consciente de la importancia de una buena formación inicial para ejercer una tarea educativa de calidad y de su apuesta por un modelo religioso.

Iniciamos este trabajo con el objetivo de poner en valor las ideas pedagógicas de Manuel Siurot como uno de los maestros en los que se inspiró otra maestra, Alberta Giménez. Nos queda profundizar en el análisis de la forma en que esta propuesta se materializó en los Jardines de la Infancia que esta pedagoga inauguró en el año 1916. El trabajo se debería realizar a través de los escritos que se conservan de esta institución y los documentos gráficos y materiales que quedan de ella.

Bibliografía

AAVV, *La inteligencia se construye usándola. Escuelas infantiles de Reggio Emilia*, Madrid, Morata/MEC, 1995.

AUSUBEL, David Paul, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BELLO TROMPETA, Luís, *Viaje por las escuelas de España IV. Más Andalucía*, Madrid, Renacimiento, 1929. Documento electrónico: http://www.bocos.com/dw_viaje_por_las_escuelas/Viaje_por_las_escuelas_de_EspanaIV.pdf [Extraído el 4 de septiembre de 2015]

BRONFENBRENNER, Urie, *Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y perspectiva*, en, “Infancia y aprendizaje” 29 (1985) 45-55.

BRONFENBRENNER, Urie, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2002.

BRUNER, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.

DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.

FULLANA PUIGSERVER, Pere, *Alberta Giménez. Directora de la primera Escuela Normal de maestras de Baleares (1872-1912)*, en MATAS PASTOR, Joan Josep (editor) *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*, Palma- Madrid, CESAG-UP Comillas, 2015.

MANJÓN MANJÓN, Andrés, *Diario del Padre Manjón*, Madrid, BAC, 2003.

PALINCSAR, Annemarie Sullivan; BROWN, Ann, *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities* en “Cognition and instruction” 1(1984) 117-175.

PIAGET, Jean, *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Labor, 1991.

ROGERS, Carl, *Libertad y creatividad en educación*, Barcelona, Paidós, 1980.

ROGERS, Carl; FREIBERG, Jerome, *Libertad y creatividad en educación*, Barcelona, Paidós, 1996.

ROMERO MUÑOZ, Antonio, *La Enseñanza Primaria en Huelva de 1900 a 1923: aspectos didácticos y organizativos*, Huelva, Universidad de Huelva, 2010.

Documento electrónico: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2720> [Extraído el 4 de septiembre de 2015].

RYAN, Kevin, *The new moral education* en “Phi Delta Kappan” 68 (1986) 228-233.

SIUROT RODRIGUEZ, Manuel. *Cada maestrillo. Observaciones pedagógicas de uno que no ha visto en su vida un libro de pedagogía*, Sevilla, El granito de arena, 1912.

SIUROT RODRIGUEZ, Manuel, *Cosas de niños*, Sevilla, El granito de arena, 1913.

UNESCO (Asamblea General de Naciones Unidas), *Convención sobre los derechos del niño*, 1989, Documento electrónico:

http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf [Extraído el 4 de septiembre de 2015].