6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página

Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página 2

Comité de redacción

Herminio Barreiro Rodríguez, *Universidade de Santiago (director)*
Carmen Benso Calvo, *Universidade de Vigo*
Narciso de Gabriel, *Universidade da Coruña*
J. Luis Iglesias Salvado *Universidade da Coruña (secretario)*

Consello editor

Herminio Barreiro Rodríguez, *Universidade de Santiago*
Carmen Benso Calvo, *Universidade de Vigo*
Mª Dolores Cotelo Guerra, *Universidade da Coruña*
Xosé Manuel Cid Fernández, *Universidade de Vigo*
Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago*
Narciso de Gabriel, *Universidade da Coruña*
Eugenio Otero Urtaza, *Universidade de Santiago*
Carmen Pereira Domínguez, *Universidade de Vigo*
Angel S. Porto Ucha, *Universidade de Santiago*
Vicente Peña Saavedra, *Universidade de Santiago*
José Luis Iglesias Salvado, *Universidade da Coruña*
Sabela Rivas Barrós, *Universidade da Coruña*
José Mª Sánchez Pernas, *Universidade da Coruña*

Consello asesor

Denice B. Catani, *Universidade de São Paulo (Brasil)*
Héctor Rubén Cucuzza, *Universidade de Luján (Arxentina)*
David Hamilton, *Umeå University (Suecia)*
Agustín Escolano Benito, *Universidade de Valladolid*
Giovanni Genovesi, *Universidade de Parma (Italia)*
José María Hernández Díaz, *Universidade de Salamanca*
Dominique Julia, *ESHESS (Francia)*
Antonio Nóvoa, *Universidade de Lisboa (Portugal)*
Julio Ruiz Berrio, *Universidade Complutense (Madrid)*
Frank Simon, *Universidade de Gent (Bélxica)*
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidade de Málaga*
Antonio Viñao Frago, *Universidade de Murcia*

Este volume publícase cunha subvención da Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación da Xunta de Galicia.

Sarmiento. Nº 10. Outono, 2006

Edición Técnica: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

Editan: Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela.

SARMIENTO inclúese sistematicamente, entre outras bases de datos, en CIRBIRC (CSIC), ISOC, FRANCIS e REBIUN.

ISSN: 1138 - 5863
D.L.G.: C XXXXXXX
Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página

Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación
Número 10, 2006

ESTUDOS

***O fío da memoria: unha escola daquel tempo** **9**
Herminio Barreiro Rodríguez

***Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la historia de la educación** **25**
Juan Manuel Fernández Soria

***La depuración franquista del profesorado en los Institutos de Segunda Enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia** ... **59**
Olegario Negrín Fajardo

***A Escola de Doloriñas: presencia, latexo e memoria dun tempo escolar** **101**
Gena Borrajo

***Dous modelos educativos, duas escolas enfrontadas: a escola republicana e a escola nacional-católica** **113**
Anxo S. Porto Ucha; J. Luis Iglesias Salvado

***A participación das mulleres ourensás no ensino secundario (1900-1930)** **147**
Carmen Benso Calvo; Rosa Mª Cid Galante

***Pedro Álvarez, mestre en Compostela: pequena historia da Academia Comercial** **187**
Isabel Álvarez García

***Asociacionismo de base e concellos: unha lectura diacrónica (1964-2005)** **193**
Manuel Pérez Rúa; Hector M. Pose Porto

***Quen habita aos educadores sociais? Escenografías dos profesionais da axuda** **207**
Pablo Montero Souto

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página 4

DOCUMENTOS

***Mestres de España (III)** **219**

Victor M. Juan Borroy; J.Luis Iglesias Salvado

***Jose Ramón Fernádez-Ojea, mestre. Memorias do seu paso por duas escolas galegas** **271**

Carmen Benso Calvo; Xosé Fernández Fernández

***A "legalidade" dos franquistas: os procesos de depuración. O caso do mestre Victor Fráiz Villanueva** **289**

Antón Costa Rico

NOVAS **297**

* I Xornadas da Sociedade Española para o estudo do patrimonio historico-educativo (*Vicente Peña Saavedra*)
* Notas de actualidade (*Antón Costa Rico*)
* Notas de lectura (*Antón Costa Rico*)
* Reseñas: A. COSTA RICO: Historia da educación e da cultura en Galicia (Séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo.(*Narciso de Gabriel*); A. ESCOLANO BENITO: Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica.(*Vicente Peña Saavedra*); X. TORRES SANTOMÉ: La desmotivación del profesorado.(*Sabela Rivas Barrós*); J.J. ROUSSEEAU: Emilio ou da educación.(*Antón Costa Rico*); F. TILDEN: La interpretación de nuestro patrimonio. (*Araceli Serantes*); N.DE GABRIEL: Ler e escribir en Galicia.(*A. S. Porto Ucha*)

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página 5

Dez anos do Anuario Sarmiento

Nos días da conmemoración do tricentenario do nacemento do Padre Sarmiento (1995) e nos momentos en que a Universidade de Santiago viña de celebrar as súas orixes históricas, o Grupo Galego de Historiadores da Educación decidimos poñer en marcha unha publicación galega e universitaria especializada e referida ao campo dos estudos históricos de educación, acolléndonos á venerable figura de Sarmiento

Pretendiamos poñer en pé un instrumento de comunicación histórico-educativa, atento aos debates historiográficos, espacio de impulso da historia da educación en Galicia, favorable á normalización lingüística e cultural, medio de intercambio académico e científico hispano e internacional, e tamén soporte adecuado e reflexo da construción do coñecemento especializado.

Hoxe chegamos ao *número dez* do anuario, sempre presente desde o seu primeiro número correspondente a 1997. E naturalmente botamos unha ollada e revisamos o que son os froitos dos obxectivos pretendidos. Sen dúbida, construímos un instrumento de comunicación cun positivo balance. Tanto a través das súas páxinas monográficas, que foron ofrecendo perspectivas temáticas que responden ao noso tempo historiográfico (alfabetización, a educación das mulleres, o tempo republicano…), como a través dos estudos e achegas de diverso tipo e enfoque, e mesmo mediante as reseñas de libros e notas de actualidade. O anuario *Sarmiento* ven contribuíndo, así, ao desenvolvemento e á sensibilización social e académica en derredor do coñecemento histórico-educativo, e non só en e desde Galicia. En efecto, nas súas páxinas viñeron aparecendo contribucións procedentes doutras Comunidades españolas, como tamén de Portugal e do Brasil, en particular. Este diálogo cultural seguirá marcando a vida futura desta publicación da mesma forma que o ten marcado ate o de agora.

Os proxectos de futuro, asentados sobre esta experiencia próxima pasada, situámolos, agora, na preocupación pola calidade das contribucións de estudo, na atención esixente aos discursos e debates historiográficos, na intensificación do diálogo cultural desde Galicia con outras comunidades e terras e na mellora da capacidade informativa coa incorporación de soportes virtuais e a indexación electrónica.

Non é este mal momento para agradecer a acollida cálida dos lectores en Galicia e no exterior, o acompañamento que nos brindaron os destacados profesores que compoñen o Consello Asesor editorial, a comprensión e apoio aportados polos Servizos de Publicacións das tres Universidades Galegas (A Coruña, Santiago e Vigo, responsable, este último, da edición de revista), a atención constante do persoal técnico destes servicios, como tamén do das casas impresoras colaboradoras, e mesmo os apoios institucionais recibidos da Xunta de Galicia.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página 6

Chegamos ao *número dez* no ano que a nivel institucional se ten declarado como *Ano da Memoria Histórica*, en relación co 70 Aniversario da ruptura da legalidade constitucional da IIª República, a través do golpe de estado e subseguinte Dictadura franquista. *Sarmiento* non podía quedar á marxe desta celebración. As consecuencias políticas, sociais, culturais e educativas obrígannos a facer memoria no nome de todos nós. Con esta consciencia, agora que chegamos os dez anos de presencia, queremos realizar unha, ben que modesta, contribución ao coñecemento e interpretación do que o tempo da IIª República e o franquismo significaron no eido educativo e social.

O Comité de Redacción

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:35 Página

Estudos

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 6

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 9

ISSN: 1138 - 5863

*O fío da memoria: unha escola daquel tempo**

Taking up the thread of memory: a school of yesteryear

Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: Este artigo é unha evocación memorialista dunha escola unitaria de montaña galega, nos anos da inmediata posguerra. O fio da memoria lévanos ás dramáticas circunstancias vividas naqueles anos, á psicoloxía infantil do rural galego, á metodoloxía didáctica das vellas escolas unitarias, á cuestión da lingua e, en definitiva, á memoria escolar persoal do autor.

PALABRAS CHAVE: Escola rural, escola unitaria, Comenio, depuración, franquismo, método único, diglosia, bilingüismo, coeducación, Bell e Lancaster,Galicia,

ABSTRACT: This article conjures up the memory of a one-room schoolhouse tucked away in the hills of Galicia, during the immediate post civil war period. By taking up the thread of memory, the author invites us to relive those dramatic times, the child psychology of the Galician rural world, the teaching methods of the old schoolhouses, the language issue, -in short, the author's personal remembrance.

KEY WORDS: Rural school, one-room schoolhouse, Comenio, purges, Franco's regime, single method, dysglossia, Bilingualism, co-education, Bell and Lancaster, Galicia,

A lembranza incesante

Sempre levaréi comigo aquela lembranza. A lembranza da miña escola no fío da memoria. Unha escola daquel tempo. Aquela escola dos primeiros 40, na inmediatísima posguerra. Experiencia intensa e verdadeira sempre. Experiencia sempre con certa carga dramática... No meu caso, o drama estaba no entorno. O drama acababa de pasar e estaba pasando. Por iso eu o sinto así, sen saber moi ben por qué. Con nostalxia e como con moita dor. Con unha certa tristeza na mirada cara esa lembranza, tal e como se estivese a palpar moito sufrimento arredor...

---

* Este artigo é unha recreación parcial ampliada dun traballo publicado en español na revista *Vela Mayor*, en 1997.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 10

Penso que son poucas, moi poucas, as cousas do vivir de cada día que se escapan á sensibilidade infantil. Os nenos teñen unha intuición especial para percibir todos os sentimentos e todas as emocións que aboian no seu entorno. Son parte desas cualidades xa vistas por Rousseau –o neno como neno- e que darían lugar ao rapidísimo desenvolvemento ulterior da psicoloxía evolutiva ou da paidoloxía en tanto que ciencia cun ouxeto único e propio. En definitiva, os nenos veñen de Rousseau, aquel pai "desnaturalizado" que mandóu os seus fillos a un orfanato. ¿Será o *Emilio* –entre outras cousas- un denso, longo e penosísimo descargo de conciencia por ese feito? De tódolos xeitos, non sería xusto xulgar a Rousseau dende os valores actuais. Pasaron maís de douscentos anos e pasaron moitas cousas na historia da familia e na historia dos sentimentos. Aquela decisión do máis célebre pedagogo de tódolos tempos non pode nin debe ser descontextualizada.

Tería eu catro anos –1941- cando cheguéi a Meilide, unha aldeíña de Cerdedo, en Terra de Montes, entre Pontevedra e Ourense (e que se prepara para ser atravesada pola nova autovía Lugo-Pontevedra e pola ruta do AVE Vigo-Ourense -¿caberán todos ises novos camiños no lombo daquela montaña tan querida por min e polos veciños que aínda quedan alí?¿Non arrasarán para sempre aquela aldea case sen xente xa?–). ¡Meilide!... (Nada que ver con Melide, a grande vila da "Terra" de Melide, entre Santiago e Lugo, aínda que con nomes tan parellos...).

Eu quero hoxe facer memoria. Quero recuperar a memoria histórica dunha escola unitaria dos anos 40 na montaña galega. Quero falar da miña escola. Necesito contar, ao fío da memoria e no fío da memoria, aquela experiencia escolar tan singular. Non aparecerá aquí ningún dato macroeducativo sobre a escola galega como tal. Para iso están xa os estudios tan relevantes de Antón Costa, de Narciso de Gabriel, de Anxo Porto e de tantos e tantos amigos que saben diso moito máis ca min.

Eu hoxe quero ir ao caso único como posible síntoma do estado da cuestión. Quero falar dunha pequena escola de aldea que pode resumir a conciencia educativa dunha época e o peso decisivo do rural na historia máis recente de Galicia. Que parece que se acaba, pero que se quere salvar. Hai unha preocupación de novo tipo a propósito da agricultura e o solo. Mesmo ven de levarse a cabo unha reestructuración das consellerías da Xunta de Galicia, na que se contempla a nova estratexia do Bloque Nacional Galego e do Partido Socialista para remodelar o rural e para facer revivir, en fin, aquela vida aínda viva de moitas das nosas aldeas e a recuperación da vida en moitas aldeas mortas dende hai tempo.

O lugar, aquel lugar, ten xa a súa propia historia. Alí está o pazo da "Raposeira" onde parece que pernoctóu un día o Padre Sarmiento nunha das súas idas e voltas a Madrid. Por alí pasaron máis recentemente Graham Greene e Leopoldo Durán, nas súas correrías por terras galegas. En fin, lugar de paso e lugar de descanso. Encrucillada de camiños. Encrucillada tamén dalgúns destinos...

¿De ónde saían as escolas rurais unitarias daquel tempo? Saían da desfeita da guerra civil. Da morte por fusilamento da vibrante escola republicana. Saían da emigración forzosa do campo á cidade ou do traballo temporeiro lonxe da casa. Saían da pobreza e da fame –en non poucos casos-.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 11

E aquela escola unitaria rural de Meilide, en Cerdedo, foi a miña escola. A miña primeira escola. Unha escola típica de posguerra, entre 1941 e 1946. Xa sei que Antonio Molero, Agustín Escolano e outros colegas teñen estudiado ben ese tipo de escola allures**.** E mesmo a seguen a estudiar. Escolano acaba de publicar, por certo, unha historia ilustrada da escola que debe ter moito interés. Pero esta experiencia persoal é quizáis a mellor maneira de coñecer *por dentro* a escola galega rural daquel tempo. Neste intento de tirar conclusións histórico-educativas ou histórico-pedagóxicas dun caso singular, é imprescindible o testemuño persoal. Terán pois que disculparme se, para facer a pequena historia daquela escola, lles falo de min...

Unha escola rural

Esaxerando un chisco, teño que dicir que eu nacín para a vida naquela escola. A miña primeira e máis remota memoria persoal comeza naquela casa-escola de Meilide (son as servidumes de ser fillo de mestres). Unha casa-escola da montaña galega, nun segundo andar e sobor dun almacén repleto de ferramentas do campo e dos oficios. A habitación –única-, con retrete, nun extremo da casa, e no outro extremo, a cociña –con un balcón que miraba a unha encrucillada de camiños e a unha fonte un pouco máis aló; e no medio e medio, o *templo escolar*: unha sucesión de mesas e bancos fixos, un corredor central, tres ventás dun lado e unha do outro, a mesa da mestra, un reló, os mapas, a gran pizarra e os retratos de Franco e a Purísima Concepción. E a bandeira *rojigualda* un pouco apartada.

Lémbrome ben. Nada maís levantarme da cama, atravesaba correndo a escola para ir á cociña tomar o almorzo: leite de vaca fresca con pan de millo e un pouco de zucre (toda a miña vida ficaría xa prendado do leite como alimento habitual; nunca me canséi dil). Saía coma un lóstrego á rúa para xogar coas miñas compañeiras e os meus compañeiros que me agardaban nos campos próximos. (Alí non había estradas, nin coches, nin luz eléctrica. Só había candiles, velas e luz de carburo o día da festa ou dalgún convite).

¡Escola maravillosamente mixta forzada pola necesidade, pola pobreza e polas circunstancias! ¡Coeducación auténtica, pletórica e espontánea! ¡Convivencia de nenos e nenas dentro e fóra da escola! Pero seguramente tamén –teño algunhas lembranzas diso- a presencia do machismo moitas veces brutal que dominaba tódalas relacións entre nenos e nenas.

Despois, subiamos todos xuntos armando gran escandalera cos duros e resistentes zocos con chatolas, petando con forza nas escaleiras de madeira. Comezaba así a sesión da mañá. ¡Pero non para min! Aínda tiña cinco anos e non estaba en idade escolar (anque a escola estivera na miña casa). A verdade é que me quedaba alí enredando un pouco, xogando como que escribía ao ditado, paseando por todas partes. En fin, un mal exemplo de fillo da mestra. Parece que non tiña presa por aprender a ler. Os estímulos e o ambiente levábanme por outro lado. Prefería o campo, a liberdade, os xogos ao aire libre, ir coas xentes que me levaban ás leiras, chamar as vacas, tornar a auga nos distintos campos e campelos, apañar cereixas, amorotes ou patacas, correr polas corredoiras, escoitar os paxaros ou coller bolboretas.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 12

Parada para comer –na cociña da casa-escola ou na casa dalgún veciño- e volta a empezar. ¡As comidas en casas alleas!¡Que privilexio ser o fillo da mestra! ¡Canta emoción me suscita aínda o recordo intenso do caldo renovado, dese particular pastel de carnaval que era a bica –ou bincha, como dicían alí-, das castañas asadas na lareira ou do fígado con patacas e as filloas de sangue o día da matanza! E ¡que espectáculo a matanza! ¡Que partidos de fútbol coa vexiga do porco ben inflada que axudaba a limpar os zocos!

Nos meus anos que poderíamos chamar preescolares, agardaba fóra da escola o final da sesión da tarde –máis curta- dos meus compañeiros e compañeiras e comezaban os xogos da tarde no monte, no val ou xunto ao río (o Piñoa, un afluente do Lérez que se xuntan alí mesmo, en Cerdedo, e onde por certo merendaban de cando en vez Graham Greene, o célebre novelista inglés que paraba case tódolos veráns no mosteiro de Oseira e Leopoldo Durán, o crego "especialista" na literatura e no entrambilicado mundo relixioso do autor de *O poder e a gloria* ou *O factor humano*). Xogos longos, infinitos, con esa pasmosa elasticidade do tempo infantil. Xogos máxicos permanentemente recordados aínda hoxe mesmo.

Pola noite, despois de cear, atravesaba de novo o espacio escolar-familiar, xa máis a modo, marchaba cara a habitación e deitábame rendido. Miña nai, a mestra, dormía nunha cama ancha. Eu, nun catre máis pequecho. Meu pai, seguía na cadea. A partir de 1943, nun pequeno berce aos pés da cama dos meus pais (incorporárase meu pai á vida familiar en febreiro do 42), dormía a miña irmá, que viña de nacer.

Así vivín durante varios anos, inmerso naquel olor acre e penetrante da escola. Un aroma que xa non me abandonaría nunca e no que, dalgunha maneira, sigo a estar envolto. Rememorar esa experiencia supón entrar moi a fondo na memoria da escola galega rural, que foi, non o esquezamos, o tipo dominante de escola, a escola típica de Galicia –no interior e na costa, na Galicia profunda e na máis "cosmopolita"- ata tempos moi recentes.

Os escolinos

Así lle chaman por exemplo no Caurel aos alumnos da escola infantil e primaria: escolinos. Debéu ser aló polo 1943 ou 1944 –máis ben aos sete que aos seis anos- cando me chegóu o momento de sentarme con máis seriedade naqueles bancos escolares, nos que estabamos de dous en dous. Homes nunha ringleira e mulleres noutra. Nenos con nenos e nenas con nenas, pero perto uns dos outros. ¿Cántos e quénes eramos os escolinos daquela unitaria? Entre 40 e 50. Os máis pequenos, sentados en bancos corridos, nos laterais das paredes da escola. E os maiores -ou os que "sabían" máis-, nos bancos centrais, por parellas (había unha certa competencia entre os distintos bancos e entre nenos e nenas). Pero, ¿quénes eran aqueles escolinos da posguerra e da montaña galega?¿Quénes eran aqueles críos da Galicia "triste y pura como la lluvia, salada para siempre por las lágrimas", como dixera un día Pablo Neruda?

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 13

Eran fillos de labregos na súa inmensa maioría. De labregos e tamén de traballadores dos oficios –carpinteiros, ferreiros...-. De nais campesiñas e de pais emigrados (traballadores do ferrocarril, traballadores nas faenas temporeiras dos campos de Castilla, nas minas de León ou Asturias, en América, en fin). Salvo escasísimas excepcións, reinanban alí, a partes iguais, a pobreza e a emigración...

Era, por tanto, aquela, unha escola que loitaba denodadamente contra esas lacras sociais, tan lacerantes, tan esgazadoras, tan crueis. Unha escola que se batía cada día para atemperar eses dous mananciais de inxustizas e desigualdades. Unha escola que pugnaba e pelexaba, contra vento e marea, por alfabetizar ao máximo aquel contexto socioeconómicamente deprimido, políticamente derrotado por unha guerra civil criminal e culturalmente humillado pola persecución sistemática da lingua propia, da lingua galega. Isto é, un contexto desculturizado e profundamente desmoralizado. A pelea era, pois, contra todo e contra todos –incluídos os inspectores e inspectoras do franquismo–. ¿Unha tarea imposible? Pois digamos que case ao fío do imposible…

Lembrando hoxe, nos comezos do século XXI, aqueles anos no noso país, á forza teño que pensar no que está a pasar neste intre mesmo en Bolivia, na Latinoamética profunda, nas terras do Altiplano andino, nos países das linguas indíxenas, ata agora mesmo sen voz e sen alfabetización. Pero alí é unha democracia popular triunfadora agora mesmo a que está a dicir a última palabra.

En moi pouco tempo –se é que o novo líder Evo Morales e o seu goberno contan con el- erradicarán o analfabetismo. Como acaban de facer na Venezuela renovada e reformada do *poder social* (e do *poder electoral* máis típicamente “rousseauniano”, como ben di Hugo Chávez), nesa gran *performance* política e cultural de “Barrio Adentro”. Ou como fixeron un día –nos primeiros 60- os revolucionarios cubanos capitaneados por Fidel Castro, na gran campaña de alfabetización dos primeiros 60 –aínda que daquela con moitos menos medios e sen poder ir tan apresa–.

Hoxe, en cambio, Cuba leva acumulado un enorme *capital humano*. Unha vez que conseguíu recuperarse das consecuencias do repentino desmoronamento da URSS a principios dos anos 90 (pero ¡cantos milagros pode facer a conciencia política revolucionaria!¡Que exemplo a Cuba socialista, capaz de alcanzar tales cotas sociais partindo de case nada!), Cuba axuda nestre intre a moitos países do mundo dunha maneira práctica e concreta. E faino con elementos do seu rico *capital humano*: alfabetizadores, educadores e médicos que, no contexto da “batalla de ideas” que se está a librar no país dende o ano 2000, están a ser decisivos para moitos países do Terceiro Mundo, non só de toda América Latina senón de Africa e de Asia; países todos eles víctimas do subdesenvolvemento ou de catástrofes naturais. En fin, unha lección permanente de ética, de solidaridade e de racionalidade social.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 14

Algo semellante (e, dende o punto de vista da territorialidade, nunha escala xigantesca) foi a gran tarea educadora acometida pola revolución socialista china a partir de 1949. Experiencia continental, máis que nacional. E algo semellante, en fin (e dende un punto de vista que habería que medir tamén probablemente en termos de *calidade revolucionaria*), viñeron sendo as experiencias escolares levadas a cabo en España precisamente durante os cinco anos que durou a IIª República: de 1931 a 1936. Por suposto, o mesmo poderíamos dicir de tódalas experiencias de *educación popular* e de *innovación educativa* (Makarenko, Pistrack, etc.) levadas a cabo despois da Revolución de Outubro de 1917 na inmensa Unión Soviética..

En fin, así era o ambiente social daquela escola de Meilide. Ese era o contexto. Ese era o desafío. Mais, a pesares de todo iso, a vida seguía viva na escola. A vida manifestábase alí con toda a súa tenacidade e con toda a súa forza. Os escolinos aprendían. Si que aprendían. Aprendían a aprender. E aprenderon de cara ao seu futuro. Souberon investir en educación e convertir todo o seu traballo en cualificación e revalorización. Algúns mesmo conseguiron saír da pobreza. Aínda que á maior parte non lle quedara máis remedio que emigrar. A veces, para ben. Outras –as máis-, para mal. Sobre pobreza, emigración. Sobre emigración, fracaso...

A cuestión da lingua

Estabamos permanentemente instalados no bilingüismo diglósico. Na rúa, en galego. Na escola, en español. Nas relacións interpersoais, en galego. Nas intervencións públicas "curriculares" ou "académicas", en español. As leccións, aprendiámolas en español. As dúbidas eran resoltas en galego. Pola miña parte, teño que recoñecer que era un privilexiado...

Procedente, por parte da miña nai, dunha familia vilega típicamente pequenoburguesa, de Sanxenxo, a miña lingua primeira foi o español. Na miña casa falábase español habitualmente. Pero, por parte do meu pai, herdaba unha liña diferente: meu pai e os seus catro irmáns, de Sisán, en Ribadumia, no val do Salnés, eran fillos dun emigrante a Arxentina, que os abandonaría sendo todos aínda moi pequenos –debéu ser aló polo 1911 ou 1912- e non retornaría ¡ata 1959!, cando xa contaba con máis de 80 anos ("¡hay que joderse, dejé unos niños y me encuentro unos viejos!", dixo, nada máis desembarcar na Coruña e ao ver a todos os seus fillos xa co pelo branco, agardándoo–en fin, unha desas historias duras da emigración...).

A súa nai, de familia entre labrega e artesana, debéu crialos a todos co seu único esforzo de "viuva de vivo" e, mesmo facéndoo desde dentro da cultura galega máis rural e maís enxebre, a miña aboa paterna insistía nesa labor de "promoción social" que era a aprendizaxe do español por parte dos seus fillos. Dous dos irmáns estudiaron maxisterio –meu pai o o seu irmán maior- e os outros dous –a única irmá morrería nova- chegaron a ser labregos con bastantes terras. Todos eles falaban con idéntica soltura o galego e o español. Meu pai sempre empregóu o galego en determinadas situacións e ten un bó coñecemento do léxico campesiño da zona, pero a lingua habitual que el empregaba na miña casa era (e segue a ser -aínda que cada vez fala máis e máis en galego-) o español.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 15

Como se pode deducir, eu falaba en español na casa, pero fóra, nas rúas e cos amigos, sempre en galego. En Meilide, no galego da montaña. Nos veráns ou nos períodos de vacacións, no galego mariñeiro de Raxó ou de Dorrón, onde vivían os meus abós maternos e os meus tíos e tías (e onde eu viviría moi feliz entre os nove e os quince anos), para trasladarme máis tarde a Cambados e vivir despois, xa sempre, entre Dorrón e Raxó –que nunca abandonaría por completo-, Sisán –moi perto de Cambados e Madrid –onde paséi vinte anos, pero sempre con viaxes frecuentes a Galicia-, con residencia agora mesmo en Compostela e a casa paterna aberta en Sisán-Ribadumia.

A miña fala é pois un producto característico dunha situación bilingüe, pero non sei si subconscientemente diglósica. En todo caso, eu sempre me sentín cómodamente instalado nas dúas linguas, pero con moita inclinación circunstancial ao español, non só por razóns estrictamente profesionais, senón por razóns de residencia –Madrid, por exemplo, ou a miña propia casa actual, con unha compañeira de orixe burgalesa e madrileña- e naturalmente, moitas veces, pola consabida presión do entorno e das circunstancias.

En clase

Pero, volvamos ás vellas lembranzas daquela escola montañesa e inesquecible, daquela escola que aínda hoxe me axuda a vivir e a comprender, a traballar e a sentir. Era o noso un sociograma típico dunha unitaria rural. Estabamos sentados por idades e graos, cunha especie de disposición "de seguridade", como xa dixen: nenos con nenos e nenas con nenas, os pequenos cos pequenos e os maiores cos maiores. Os pequenos, en bancos corridos ou nas últimas mesas e os maiores, de dous en dous e nas meses de diante.

Alí estabamos todos, os 40 ou 50, manipulando aquellas vellas ou vellísimas enciclopedias –grao *elemental*, grao *medio* e, en contadísimos casos, grao *superior*- os primeiros da clase. (Hoxe hai un *revival* moi de moda: as enciclopedias *Alvarez* ou mesmo as memorias daquela escola en libros moi vendidos, como *El florido pensil* e outros). Pero a maioría da clase non pasaba do famoso *Rayas* ou quedábase nas *Lecciones de cosas*. Hoxe vexo todo aquilo como unha especie de "reencarnación" xa "dexenerada" e sobre todo convertida en pura retórica, do célebre principio escolar comeniano: *texto único*, *método único* e *mestre único*.

Ese eslogan de Jon Amós Comenio estaba metodolóxicamente vivo, pero perdera o sentido orixinal do momento histórico en que nacéu. O mundo xa era outra cousa, é certo. Pero na España da posguerra –e aínda máis en Galicia- tíñase dado de novo un salto atrás. Toda a modernización ganada coa República, perdíase día a día. Era un retorno material ao Antigo Réxime e ao tardofeudalismo, que caeran de facto no período republicano –polo menos, na conciencia social da xente-. Pero, malia todo -e como moi ben sabemos-, aquela vida nova chea de pulo e de creatividade dos anos 30 seguía correndo coma un río soterrado e torrencial...

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 18

Comenio, sempre nos primeiros lugares do "santoral" pedagóxico. Comenio, como unha "anunciación" do capitalismo máis vangardista do século XVII. Comenio, seguramente no número dous do podio dos mellores da historia da educación. Porque o número un parece que debe estar reservado non se sabe por canto tempo para J.J.Rousseau. E, hoxe, no número tres deberíamos poñer sen moita discusión –pola súa valía, pola súa implantación social e pola contribución prestada á mellora da educación infantil- a María Montessori.

Si, na escola de Meilide, Comenio seguía ritualmente "vivo" nas enciclopedias. O *texto único* co que il soñara para unificar, recoller e resumir o saber último da súa época e contrarrestar así os erros e supersticións medievais a base do racionalismo máis estricto e cartesiano. El, ¡un clérigo protestante!, dubidando de todo para demostralo todo, tal e como quería Descartes.

Ese racionalismo sistemático era o alicerce do seu *método único*. E para impoñer todo iso, a figura do mestre ou da mestra. Velaí o *mestre único* do que el nos fala. O mestre como guía e como modelo. O mestre ou a mestra como referentes. Pero onde quizáis estivera máis vivo e fose máis actual o pedagogo checo era nas ilustracións das *leccións de cousas* ("as cousas e non as palabras, que son a sombra das cousas", dicía) e nos mapas (recordemos as súas ilustracións maravillosas do seu *Orbis pictus*, ¡o mundo ilustrado!, o comic por excelencia do seu tempo, o mundo das cores na escola, a alegría das cousas mesmas, aínda que señan pintadas...).

Ás veces, os maiores "tomábanlle"a lección aos máis pequenos –primeiros deletreos, primeiros balbuceos da escolaridade tradicional-, remedando así, case espontáneamente, os métodos do sistema monitorial. Escenificando, en definitiva, en pequena escala, os procedementos das escolas mutuas de Bell e Lancaster. Unha repetición, en fin, da experiencia da escola da revolución industrial –nas grandes urbes e en grandes espacios-, pero, esta vez, no rural...

¡Andrew Bell e Joseph Lancaster! Os pioneiros da alfabetización e a escolarización de masas no século XIX. Recordemos a Simón Bolívar, tan preocupado sempre pola *educacación popular*. Pouco antes de morrer, Bolívar deixará anotada a súa débeda salarial con Lancaster, a propósito do traballo do clérigo inglés na alfabetización de certos barrios populares de Caracas, tal e como evoca para nós Gabriel García Márquez en *El general en su laberinto*, espléndida biografía novelada do gran líder do independentismo americano. ¡Que curioso! Idéntica preocupación a de Bolívar á que hoxe amosa precisamente a revolución bolivariana dirixida por Hugo Chávez, nas masivas e eficientísimas campañas alfabetizadoras que acaban de convertir a Venezuela en "territorio libre de analfabetismo".

Así pois, na escola de Meilide, en Cerdedo, actividade, rebulicio, tensión...Lectura en voz alta, case sempre; e mesmo, ás veces, lectura a puro berro. Lectura rítmica e acompasada, de dous en dous. Exercicio permanente de declamación e memorización. Mirando o libro e sen mirar o libro. Lendo e cantando como beben e cantan as galiñas. Mistura de traballo físico e intelectual, de xogo e traballo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 17

Iso é o que di Jorge Plejanov nas súas inesquecibles *Cartas sin dirección*, nesa fronteira tan difusa que a veces se da entre o traballo e o xogo, non só dende un punto de vista ontoxenético, no desenvolvemento da vida misma do individuo, senón tamén filoxenéticamente, a partires da evolución da nosa especie; ou o que é o mesmo, históricamente, tal e como nacéu e tal e como se foi facendo, nos albores da humanidade. Hai que afinar moito para saber en que momento falamos do home que traballa, do home que sae en busca dos seus alimentos e que trata de satisfacer as súas necesidades ou do *homo ludens* como tal. Aínda hoxe, é moi difícil determinar moitas veces, sobre todo en certos contextos, cando se xoga ou cando se traballa, onde remata o traballo e onde comeza o xogo.

Todo iso, en fin, que despois será a ficción e tamén a recreación e a acción das artes. Traballo, xogo, arte. Sobre a aparición histórica destas actividades humás esenciais e sobre o seu porqué diserta Plejanov, o famoso marxista, tan citado e respetado como teórico por parte de Vladimir Ilich Lenin, na súa famosa obra *El arte y la vida social*. E todo iso lévanos tamén as expresivas cartas entrecruzadas entre León Felipe e Ernesto Che Guevara a propósito do que son o do que deberan ser as relacións entre xogo e traballo. Cando o traballo seña doce coma un xogo. Cando o xogo seña a mellor aprendizaxe social...

Naquela escola, na escola daquel tempo noso, aprendiamos, si, e ben que aprendiamos... Pero, ¡que dura é a nosa conciencia! Recordando aqueles días, véñenme á memoria as miñas conversas madrileñas co meu amigo Antonio Colodrón, o gran psiquiatra materialista e pavloviano, autor de libros tan interesantes e innovadores como *La acción humana*. Colodrón poñía sempre como o mellor exemplo desa dureza metálica da nosa mente, a forte resistencia que a nosa conciencia foi capaz de ofrecer en todo momento á represión franquista e a todo tipo de torturas.

¿E como se facía o que poderiamos chamar a “división do traballo” na escola? Volvía a saír Comenio ao escenario. Comenio e os horarios propostos por Comenio aparecían de novo, unha vez máis, no traballo escolar de cada día, nese “educatorio común da mocedade” que ven sendo a escola. Máis de douscentos anos despois da súa existencia, o horario matutino na pequena escola de Meilide, era a mellor homenaxe ao pedagogo checo: os luns, gramática; os martes, aritmética; os mércores, historia natural; os xoves, xeografía; os venres, xeometría; e os sábados (tiñamos libres os xoves pola tarde), historia sagrada.

E despois de “dar” a lección, ¡a tabla! A tabla de multiplicar. Cantabamos a tabla –seguiamos a cantar, como se ve; o canto é sempre fundamental na aprendizaxe infantil-. E cantabamos tódolos números. Pero sentiamos predilección polos máis fáciles. Sobre todo, polo 2 e polo 5. ¡Que ben nos saía! ¡Que rítmicos eran o 2 e o 5! ¡Que fáciles! En ocasións, os cánticos iban acompañados de percusión (petando nas mesas ou no chan). ¡Cantas evocacións literarias se teñen feito co cantareo infantil das escolas!...

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 18

¡E o mapa!... "Saír" ao mapa en grupo e "cantar" (¡outra vez cantar!), agora en voz baixiña, a xeografía física da Península Ibérica: os límites, os montes, os ríos, as provincias... Con unha vara que era coma un bimbio (ás veces faciamos furados no mapa, todo hai que dicilo) e en grupos pequenos: "España limita al Norte con el mar Cantábrico y los montes Pirineos que la separan de Francia...". Efectivamente, en poucos momentos da historia estivemos tan separados de Francia coma neses anos de posguerra. Cantabamos tal cousa con moita forza e a demasiada velocidade. Miña nai pedíanos ir máis a modo.

Os montes...Os montes e os seus picachos: o Aneto, o Mulhacén, o Teide. Pero non facía falta ir tan lonxe. Alí mesmo, na Galgareta ou no Castro, en pleno corazón da Terra de Montes xustamente, podíase ver a neve no inverno, sentir o canto dos carros subindo o vello camiño da montaña e mollando o eixo na fervenza de Covaladróns, escoitar pola noite o oubear dos lobos alí mesmo. ¡Aquilo si que era emocionante!

Os ríos. O millor, o Miño, o noso, o pai Miño, que nacía daquela na Fonmiñá, pero hoxe –os nosos xeógrafos xa o determinaron hai tempo, tal e como nos conta Estro Montaña no seu fermosísimo libro *Polos vieiros do vello Miño*- arranca xa do Pedregal de Irimia, no alto da Serra de Meira. ¿Non haberá aquí, ademáis da opinión dos xeógrafos, un pique entre alcaldes? Iso me contaba o outro día Fernando Villapol, escultor de orixe asturiana, pero afincado dende hai anos no corazón mesmo da Galicia de Maeloc, na Bretoña evocada recentemente pola gaita de Carlos Núñez nas súas *Voces de Fisterra*. E digo todo esto porque a auga clara e silandeira que abrolla na Fonmiñá é tan plena e cristaíña, tan rotunda, tan fonda, que alí deben estar sen dúbida os máis ricos mananciais que fan do Miño o rei dos nosos ríos.

E, naquil cantareo imparable, ¡as provincias!: "Extremadura dos, Cáceres y Badajoz". ¡Badajoz! A cidade dunha das grandes masacres do exército fascista de Franco na guerra civil. A cidade do "ceo tan alto" de Castelao no desterro... Galicia, catro: "Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra", diciamos nós naquela escola tan férreamente españolizada. Anos despois, cos meus amigos de "Brais Pinto" en Madrid, cantabamos aquelo de "Viva Coruña, viva Lugo, viva Ourense e Pontevedra, viva a nosa nai Galicia, viva sempre a nosa terra". Patiño metíalle moita marcha á canción e dáballe unha énfase inconfundible.

Pero para énfase a daquela outra que dicía: "Ay, Armórica, Cornubria e Cambriá, Escocia, Eirín, Galicia e mais a Illa de Man; son as sete nacións celtas, fillas do pai Breogán; para ti, miña terra, nos beizos un cantar, nos peitos a ledicia da nosa mocedá". A Reimundo Patiño gustáballe introducir unha variante: despois de Galicia, engadía Valonia e falaba entón das "oito nacións celtas". (Hai poucos meses, nunha homenaxe a Ramón Valenzuela, nas súas terras do Deza, cantóu esta canción con moito garbo, como unha canción dos seus tempos, Avelino Pousa Antelo). Hoxe, Ferrín e moitos máis estaríamos dispostos a liquidar as lindes provinciais e a construir a patria das bisbarras.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 19

A verdade é que aquela escola era todo un espectáculo... Era, a un tempo, teatro e aprendizaxe. Aprendizaxe coral, colectiva, solidaria. Non había sitio material para a individualización nin moito menos para a aprendizaxe solitaria. Porque eramos moitos e estabamos moi apretados alí. E a soedade non era posible. Corpo con corpo, mente con mente. Mirar e mirarse nos outros. Sentir e palpar ás veces o mimo e o coidado das casas da aldea nas roupas e nos peiteados dos seus pequechos e as súas pequechas. Pero sentir e palpar moitas máis a miseria e as necesidades máis elementais dos meus amiguiños e as miñas amiguiñas. Alá ficaron, colgados no tempo inmemorial, a miña queridíaima Maruxiña, as miñas admiradas Carmiña, María, Élida, Juliña. Alá quedóu Pepiño. E alá quedaron Xerardo, Luis, José, Monsito e tantos e tantos outros.

Porque aquela escola no era só unha escola do rural. Era o rural ¡no tempo terrible da represión e da posguerra! Terror sobre miseria. Miseria sobre humillación. Tempos aqueles de tanta zozobra que eu aínda tremo recordando as caras de pavor das xentes en moitas circunstancias vividas.

Lembro un día no autobús (¡aqueles autobuses con gasóxeno e lentísima marcha!) que nos levaba de Pontevedra a Cerdedo, parando nun descampado fronte aos fusís da guardia civil, en busca de guerrilleiros. No medio da néboa. Case de noite. Lembro hoxe aquela escena como se fora unha imaxe de guerra das moitísimas películas bélicas que vería anos despois.

As tardes

Así eran as sesións da mañá. Cos cánticos continuos das lecciónns de gramática, xeografía, historia natural ou aritmética. Aprendizaxe en voz moi alta. E con paradas de cando en vez, para saír ao encerado de un en un, mentres os demáis permanecían expectantes, tensos e en zozobra, por si lles tocaba. Mañáns de chuvia e frío moitas veces. Sen calefacción, claro. Había un braseiro no medio, onde se quentaban os que viñan de lonxe, ateridos ou mollados, con pouca roupa moitas veces ou cos calcetíns rotos e os zocos vellos e enlamados. Os que viñan de Abelaíndo (¡que nome!). Ou os que viñan de perto de Cavenca ou da Revolta. ¿Onde andarán aqueles amiguiños e aquelas amiguiñas da miña alma?

Pola tarde –todo máis repousado-, lectura en círculo (O *Quixote*, xeralmente), catecismo (memorización dos máis abstrusos e profundos misterios, distorsión ao máximo entre o concepto e a palabra, antoloxía do disparate en voz alta), debuxo libre ou dirixido (¡que pracer e que remanso!) e himnos patrióticos políticos ou relixiosos (eu aínda recordo a letra dunha das variantes da “Marcha Real”. Coido que é de Marquina, un mal autor de teatro e peor poeta: “Triunfa España, alzad los brazos hijos del pueblo español, que vuelve a resurgir, gloria a la patria que supo seguir sobre el azul del mar y el caminar del sol”... E algo máis polo estilo).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 20

Miña nai, a mestra, non tiña máis remedio que ser respetuosa coa situación. As inspecciónes eran frecuentes e temibles. Ela xa tiña sufrido en carne propia a represión: estivo catro anos sancionada e suspendida de empleo e soldo e con sanción gubernativa. Meu pai, na cadea dende 1938 –sairía en 1942-, tiña sido apartado do Maxisterio con carácter case definitivo, acusado de socialista, masón, sindicalista e ata de ¡rebelión armada! Pero foi reposto pouco antes da súa xubilación: ¡en 1973! Eu sempre sentín arredor de min e moi preto a esgazadura da experiencia republicana e a crueldade da guerra civil. E os meus pais viviron plenamente e con todas as súas consecuencias esa experiencia.

Teño moi presente a imaxe do meu pai no vello cárcere de Pontevedra, en Campolongo. Iba a velo coa miña nai de vez en cando...Pero iso foi antes de ir para Meilide e antes de que repuxeran á miña nai no seu posto. Debéu ser no 40 ou no 41. Estivemos unha temporada vivindo en Pontevedra, nun chalé de Campolongo, perto do meu pai, para poder levarlle comida e para poder ir a velo ao cárcere os días de visita. E conservo moi viva na miña memoria a lembranza dun día que paséi alí, ¡dentro da cadea!, cousa que me permitiron seguramente porque era un neno.

Así pois, foi a miña primeira e precoz estancia na prisión. As veces que estiven despois, en plena represión franquista, foron por moi pouco tempo, só por días... Pero aquela vez eu fun a estrela da prisión. Regaláronme todo tipo de xoguetes e xoguéi con tódolos presos. Comín o rancho e me parece que durmín unha sesta. Como despedida, regaláronme unha gatiña que me acompañaría sempre, en todas partes, ata que fun un mozo.

¡As tardes mornas e lentas da escola de Meilide!¡Aquelas lecturas en círculo das andanzas de D. Quijote e Sancho Panza! ¡Que aventura ler entre todos aquelas aventuras! Había os típicos tropezóns, os erros. Quen se trabucaba, quen lía con gracia. Perdéndonos ás veces, pero estando sempre atentos para saber cando lle tocaba a cada un...E Doña Concha, alterando a orde de lectura para cacharnos nas patacas.

O catecismo inefable. O catecismo do P. Astete. O "Pastete" como dicía alguén. "Por la señal de la santa cruz"...Dicía eu: ¿pero que quererá dicir "porla"?... Como si fora unha palabra sola...¡Que abstracciónes!¡Que cousas tan abstrusas!..."En las entrañas de la Virgen María...". O misterio da Encarnación. Ou o misterio da Santísima Trinidad. Dios pode ser un e trino, pero a Patria, non, como di El Roto. Poucos anos máis tarde, estudiando relixión en todos e cada un dos sete anos daquel "Bachillerato –Plan de 1938 en Burgos-", atoparíame máis dunha vez con ese misterio do un e trino sobre o que ¿ironizaba? Agustín de Hipona, a propósito das posibilidades que podía ter un cativo de achicar a auga do mar...

En fin, tardes de inverno na escola, coa neve fóra. Pero tardes de abril e maio, dando clase no campo, á sombra dunha vella e inmensa cerdeira. Aquela árbore era unha metáfora da árbore da que falaba Manuel Bartolomé Cossío citando a Rousseau: "el mejor lugar para una escuela es la sombra de un árbol"...

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 21

Lavando aquelas maravillosas pìzarras de man na fonte ou afiando o pizarrín nunha pedra de seixo. Momentos únicos en que si era posible evadirse do entorno e a sempre presente "presión" ambiental (en Galicia os nenos empezan a ser explotados nada máis botar a andar, conta en *¡Basta!*, nas súas memorias, Enrique Líster) e soñar na soedade do campo, á sombra dunha cerdeira, en primavera. Ten razón Cossío ao citar a Rousseau: o mellor lugar para unha escola é a sombra dunha árbore. Porque alí está o aire, alí está a auga e alí está toda a luz...

¿Cantas escolas?

¿Cantas escolas coma esta había en Galicia por aqueles anos? ¿Cantos nenos e cantas nenas circulaban polos seus vellos camiños e polas súas corredoiras da montaña, do val ou da costa, mal vestidos, mal alimentados e mal coidados para chegar a elas? Eran así sen dúbida –ou moi parecidas- a maioría das escolas do noso país ¿E cántas escolas máis houberan sido precisas? Posiblemente, case tantas coma as que había.. Pero, en todo caso, mellores, moito mellores. Porque, aparte a nosa propensión natural como pedagogos a idealizar a infancia –e a pesares do que poida dicir Antonio Gala de que "a infancia é un paraíso perdido que nunca existíu"-, sabemos hoxe –e sabémolo ben- que o proceso de modernización escolar emprendido pola República quedóu brutalmente interrumpido polo fascismo durante moitos anos, prácticamente ata 1970, coa innovadora Ley tardofranquista de Villar Palasí.

Se falamos en termos das "tres modernizacións" –parafraseando un pouco o eslogan tan coñecido da etapa política de Deng Siao Ping en China, nos primeiros 70-, isto é, da modernización económica, da política e da pedagóxica, as tres se inician coa IIª República. Pero, ao mesmo tempo, quedan incompletas e aprazadas por falta material de tempo para poder cumplilas.

Tres modernizacións que haberá que rebautizar despois como "rupturas". Así, a "ruptura política" da España moderna co Antigo Réxime tivo lugar dun xeito irreversible o 14 de abril de 1931. Ese día caeron os últimos restos do feudalismo. Ese día caeu o Antigo Réxime. A partires dese intre, xa non habería marcha atrás. Os pobos de España negáronse a seguir sendo servos e proclamaron a súa insumisión permanente, a pesar de todo o terror franquista. Nin Franco, con todo o seu poder, foi capaz de borrar da conciencia do pobo ese estado de ánimo colectivo triunfador e definitivo.

A "ruptura económica" non chegaría ata 1959, co Plan de Estabilización e a incorporación de España ao tren do capitalismo europeo. Todo empezóu coa emigración masiva a Europa dos anos 60. E a "ruptura pedagóxica" tería lugar xustamente coa Ley Villar de 1970. É ese o momento en que se pode empezar a falar de escolarización total ou case total. Ou, o que é o mesmo, dun sistema educativo público case xeral. É verdade que continuóu –e continúa- a batalla entre o ensino público e o ensino privado, pero cada vez hai máis conciencia de que a educación é un dereito; por tanto, unha obligación do Estado. Como a sanidade. E éstes deben ser dos tesouros sociais intocables.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 22

Non esquezamos que o dereito á saúde, o dereito á educación e o dereito ao traballo son os piares fundamentais sobre os que se alza o edificio enteiro dos dereitos humanos. Sin eles, non se pode falar propiamente de dereitos humanos respectados. E ¿que países do mundo coidan vostedes que teñen hoxe unha maior consideración coa saúde –condición primeira para a vida-, coa educación –que é a que nos convirte en persoas- e co traballo –que é o que nos fai humanos-?. Respóndanse vostedes mesmos.

Por tanto, o "desarrollismo" dos 60 e as construccións escolares que chegaron despois, fixérono xa coa nosa cultura tradicional en pleno proceso de desmantelamento e con un rápido desenvolvemento urbano, pero desestructurado e salvaxe. Máis que desenvolvemento urbano sería mellor dicir "urbanícola", se reparamos minimamente no que poderíamos chamar a trama da especulación inmobiliaria; un exemplo fóra de toda ética e un roubo sen paliativos do sistema capitalista no que vivimos a toda a sociedade.

Así, as novas vilas –e as vellas cidades- foron medrando e foron refacéndose da maneira máis anárquica e incontrolada. Non había nin o menor indicio de ordenación do territorio, nin o menor sinal de planificación racional. ¿Cambiará as cousas a precupación do actual goberno galego polo problema vital e impostergable do solo? A ver se por fin rompemos coa tan citada e desgraciada idea de que quen ten unha leira, ten un solar. Dise xeito comezará a poder arranxarse un pouco o mapa escolar de Galicia...

O caso é que aquela pequena escola de Meilide, en Cerdedo (hoxe xa con estrada e luz eléctrica, ¡pero case sen veciños! –emigraron case todos-) é xa parte da historia da nosa educación rural en extinción, arqueoloxía escolar, lembranza duns métodos nacidos para facer da necesidade virtude. Un pequeno lugar no tempo, no que se tentóu arrebatar a un puñado de cidadáns galegos das gadoupas do analfabetismo, para poder así loitar mellor, xa que non contra a emigración, si polo menos contra a pobreza e contra a inxustiza. E tamén por un pouco máis de cultura e un pouco máis de liberdade. En definitiva, por un pouco máis de conciencia. Esa é, a lo menos, a miña percepción daquela experiencia vivida tan intensamente (¿idealizada ou negra?) moitos anos despois.

Os vellos camiños

Rememorar, digo, aquela escola, supón para min volver a pisar con emoción os vellos camiños, as angostas corredoiras; as marcas fondas e máxicas das rodeiras dos carros do país nos bordes das vereas reais, os camiños, en fin, da vida nesta terra nosa que hoxe tratan de tapar, cortar ou rachar outros camiños que se entrecruzan: os camiños da velocidade -¡ese axente depredador!- e dun certo desorde, os camiños-estrada, os camiños-autovía, os camiños-autopista, non sempre trazados dacordo co que debería ser o progreso social do noso pobo. Pero, ¿cómo introducir de novo a racionalidade no corazón da crise?

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 23

Quizáis teñamos que recuperar materialmente un día aqueles vellos camiños do auténtico. Quizáis teñamos que recuperar aquelas alamedas que nos situaban de inmediato en armonía plena coa natureza. Eu recordareinas sempre así: como alamedas da miña vida infantil, como as avenidas dos meus soños, como sendas do paraíso...Debe de ser certo. Aquela pequena unitaria estaba situada no centro mesmo dunha encrucillada da que, probablemente, xa non sairéi nunca máis...

Compostela, xuño, 2006.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 24

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 25

ISSN: 1138 - 5863

Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación[1]

Uses and moral dimension of memory and oblivion in the history of education

Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA

Universitat de Valencia

RESUMEN: Tras poner de manifiesto el carácter de la memoria y el olvido en su relación con la historia y después de señalar la importancia y los riesgos de la memoria en el quehacer histórico, este artículo fija su atención en el estudio de la manipulación e incautación que sufre la memoria escolar sobre todo durante el franquismo, centrando su interés tanto en la justificación política y en las actuaciones sobre los lugares y depositarios de la memoria en los que se ejecuta aquella incautación, cuanto en la consecuencia de esa política represiva: la rectificación de la memoria escolar e invención de una memoria nueva. La dimensión moral de los usos de la memoria y del olvido referida a las políticas y a las personas, cierran este trabajo.

---

[1] Este estudio -que forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Consellería d'Empresa, Universitat i Ciencia de la Generalitat Valenciana (GV04-B-174)- debe mucho a varios trabajos nuestros: Juan Manuel Fernández Soria, "Memoria y «desmemoria» de la Escuela Valenciana", *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación* (Madrid), 11, 1997, pp. 79-87; *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970*), Valencia, Edit. Tirant lo Blanch, 1998; "Incautación y rectificación de la memoria escolar", en Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, pp. 67-106; "La historia de la educación ante la Segunda Ilustración", en Manuel Ferraz Lorenzo (Coord.): *Repensar la historia de la Educación. Nuevas propuestas. Nuevos desafíos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2005, pp. 191-238; "La manipulación de la memoria escolar durante el Franquismo", conferencia pronunciada en el marco de las IV Xornadas de historia da educación, "A manipulación e a recuperación da memoria escolar. A escola e os mestres na II República e no franquismo", celebradas en Foz (Lugo) dentro de los Cursos de Verano de la Universidad de Santiago de Compostela (Julio 2005); "Memoria y olvido en la historia de la educación", ponencia presentada en el Seminario "Memoria i fonts orals en la Història de l'Educació", organizado por la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana y celebrado en Girona con la colaboración del Departament de Pedagogia y el Consell Social de la Universitat de Girona (Octubre 2005); Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el Franquismo. La depuración del Magisterio primario (1939-1944),* Valencia, Institució Alfons El Magnànim, 1999; *"La memoria confiscada del Magisterio (1931-1945)",* en Carmen Benso Calvo y Mercedes Suárez Pazos, *Memoria da Escola. Cultura material e testemuñas da nosa Historia Educativa Contemporánea*, Vigo, Editorial Xerais, 2006 (En prensa).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 26

PALABRAS CLAVE: Memoria e Historia, Franquismo, Historia de la Educación española, Memoria y olvido en la Historia de la Educación, Memoria escolar.

ABSTRACT: This article first discusses the nature of memory and oblivion as they relate to history and goes on to highlight the importance and hazards of memory in historic investigation. It then focuses on the manipulation and confiscation to which educational memory was subjected under Franco's regime. Special attention is paid to both the political justification and the repressive actions taken against the places and people -the depositories of memory- where these confiscations were conducted as well as the consequences of these repressive policies, i.e., the rectification of educational memory and the creation of a new one. The moral dimension of the uses of memory and oblivion as regards politics and people conclude this article.

KEY WORDS: Memory and history, Franco's regime, History of Spanish Education, Memory and Oblivion in the History of Education, Educational memory

1. Memoria, olvido e historia

Es antigua la cuestión de la Memoria y el Olvido. Incluso lo es considerada en su forma bifronte, es decir, como dos caras de una misma moneda. Ya Pausanias señaló la existencia de este carácter en la mitología griega cuando informaba que cerca del célebre oráculo de Trofonio, héroe de Lebadea, en Beocia, había dos fuentes a las que los hombres se acercan de manera alterna: una la fuente del olvido, otra la de la memoria.[2] La filosofía antigua había contemplado, en efecto, la oposición entre memoria (*mnéme, mnemósine*) y olvido (*amnemóneo, amnesis*), doble cara, como digo, de un mismo problema: la lucha contra el olvido y la lucha contra el recuerdo, representados también, respectivamente, por la tradición bíblica y la ateniense, deseosa aquella de no olvidar[3] y ésta de no recordar las desgracias pasadas con el deseo de no entorpecer la convivencia y el entendimiento del presente;[4] tal vez sea por su anclaje en esta doble influencia cultural por lo que la tradición occidental "camina sobre una doble vía: entre la memoria y el olvido".[5] Sea por herencia cultural, por moda o por convicción,

[2] Pausanias, IX, 39, 8. Citado en Julio Caro Baroja, *Reflexiones nuevas sobre viejos temas*, Madrid, Ediciones Istmo, 1990, pp. 11-12.

[3] Hasta en 168 ocasiones repite La Biblia "Acuérdate". En el "Cántico de Moisés" recogido en el Deuteronomio (32,7), el profeta ordena: "Acuérdate de los días de antaño, / considera los años de edad en edad. / Interroga a tu padre, que te cuente, / a tus ancianos, que te hablen".

[4] Suele recordarse que los atenienses, después de una muy cruel guerra civil, vuelven a su ciudad, restablecen el régimen democrático de gobierno, "que les era tan preciado y, para asegurar el futuro de Atenas, hicieron un juramento de que nadie debía 'recordar' los males pasados, toda memoria rencorosa sería castigada con la pena de muerte" (Jacqueline de Romilly, "La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva", en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia 1998*, Barcelona, Granica, 2002, p. 45). Pero no sería ésta la única razón del esfuerzo helénico por sustraerse al olvido (al olvido de carácter privado); también habría que considerar la vocación naturalista y racionalista del hombre griego, su vitalismo, su vivir para el momento presente, su criticismo y su visión secular de la vida; pero también —y esto no deja de presentar una aparente contradicción— su sentido de la fama heroica, que de forma tan insistente recogiera Homero en sus poemas épicos, que le empuja a anclarse en el presente y a protagonizar hechos históricos dignos de ser recordados y transmitidos a las generaciones futuras. El hombre griego, que decide alejarse del recuerdo propio del ámbito privado, pugnará así mismo por no dejarse engullir por el olvido siempre que pueda dar lugar a una remembranza heroica y motivo de fama.

[5] Josefina Cuesta, "De la memoria a la historia", en Alicia Alted (Coord.), *Entre el pasado y el presente. Historia y Memoria*, Madrid, UNED, 1996, p. 57. La misma autora ha coordinado el número 32 de la revista Ayer dedica-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 27

el hecho es que, con sus dificultades conceptuales y sus problemas de utilización,[6] el tema bifacial memoria-olvido está especialmente presente en nuestro tiempo y en nuestra disciplina a cuyo ámbito de trabajo se ha incorporado con fuerza, aunque con retraso, evidenciando tanto la importancia de su estudio como los abusos de que es objeto.

No es posible negar la conflictiva correspondencia entre memoria e historia, cuyas relaciones distan mucho de ser fáciles. Julio Caro Baroja, valiéndose de la aludida mención mitológica, percibe el problema que presenta esta analogía desde el momento en que los hombres beben alternativamente en una y otra fuente, ya la del olvido, ya la del recuerdo, advirtiendo que "cuando después de haber olvidado beben en la fuente de la memoria, lo que vienen a recordar está alterado, cambiado, y lo recuerdan en función de lo que tienen alrededor. Volver a tener memoria de lo que fue con exactitud es imposible".[7] El antropólogo vasco está señalando con sus palabras al "presentismo" de la memoria, acotado como uno de los problemas fundamentales de la historiografía actual. Pero no quiero detenerme ahora en este viejo aunque siempre nuevo problema. Me permitiré sólo, porque afecta al motivo esencial de mi exposición, adelantar con Jacques Le Goff, uno de los riesgos de la memoria,[8] a los que aludiré luego, así como la función del historiador ante él. Dice el historiador francés que

> "la memoria, de hecho, está peligrosamente sometida a las manipulaciones del tiempo y de las sociedades que creen que ella misma es la disciplina histórica. Por otra parte, esta disciplina, a su vez, alimenta a la memoria y entra a formar parte del gran proceso dialéctico de la memoria y el olvido que viven los individuos y las sociedades. El historiador debe estar ahí para dar cuenta de los recuerdos y de los olvidos, para transformarlos en materia pensable, para hacer de ellos un objeto de saber".[9]

La memoria, ciertamente, es un instrumento de dominio porque puede ser manipulada tanto "en función de intereses a los que sirve" como de "las ilusiones que alimenta".[10] En uno y otro caso la memoria es usada —conscientemente o no— con interés egoísta. Si a esto unimos que a menudo provoca dolor en quien recuerda, tal vez se pueda comprender que haya quienes, ante tantos reparos e inconvenientes, apuesten por el olvido. Sin embargo, Lucien Fevbre —teniendo muy cercana aún la memoria de la Segunda Guerra Mundial— nos apercibe en 1949 del riesgo que ello conlleva; permítasenos por su belleza la extensión de la cita:

> "!Qué de huellas dejadas por nuestros antepasados inmediatos y sobre nosotros mismos por sistemas de ideas y creencias¡ (…) Pero un instinto nos aparta de ellas. Un instinto nos

do al tema "Memoria e Historia", y planteado en el mismo la situación del tema (Josefina Cuesta Bustillo, "Memoria e Historia. Un estado de la cuestión", *Ayer* (Madrid), 32, 1998, pp. 203-246).

[6] De entre la mucha bibliografía existente mencionaré sólo el libro de Paul Ricoeur, *La mèmoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Éditions du Seuil, 2000 (Traducido al español por Ediciones Trotta en 2003).

[7] Julio Caro Baroja, *Reflexiones*..., p. 12.

[8] Que ha sido definida como "la lenta acumulación colectiva y espontánea de todo lo que un grupo social ha podido vivir en común" ("La Mémoire populaire gadget culturel ou ancrage des luttes ?", *Les Cahiers de Forum Histoire*, 10, 1978, p. 9).

[9] Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Éditions Gallimard, 1988, pp. 10-11.

[10] George Duby, *Diálogo sobre la Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1988, p. 75.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 28

> advierte que no nos dejemos hipnotizar, hechizar, absorber por ese pasado. Un instinto nos dice que olvidar es una necesidad para los grupos, para las sociedades que quieren vivir. Poder vivir. No dejarse aplastar por esa formidable multitud, por esa acumulación inhumana de hechos heredados. Por esa presión irresistible de las palabras que aplastan a los vivientes, puliendo bajo su peso la débil capa del presente hasta quitarle toda fuerza de resistencia... ¿Qué hacen, históricamente hablando, las sociedades humanas para detener este peligro? Unas, las menos desarrolladas, las menos exigentes mentalmente, han dejado caer todo en la sima del olvido; dejémoslas con su miseria. Pero ¿y las otras? Han adoptado dos soluciones (…) Las sociedades tradicionales se han acomodado a su pasado, de una vez por todas, oficial y pragmáticamente (…) [Pero está también] la historia, que es un medio de organizar el pasado para impedirle que pese demasiado sobre los hombros de los hombres. La historia que, indudablemente (…) no se resigna a ignorar".[11]

Es posible que el historiador, o el grupo social del que forma parte, y la sociedad misma, sientan la tentación de luchar contra el recuerdo desdichado, contra la memoria trágica o penosa, porque la memoria es también sufrimiento. Nietzsche, uno de los pocos filósofos que se han ocupado del olvido, sostiene que la memoria es dolorosa pues "no se realizó jamás sin sangre, martirios, sacrificios", y sólo el olvido nos libera de la memoria, del pasado:[12] "Tanto en la mínima felicidad como en la máxima —dice en otro lugar— es siempre una sola cosa la que hace que la felicidad sea felicidad: el poder olvidar (…) Quien no es capaz de tenderse, olvidando todo el pasado (…) nunca sabrá lo que es la felicidad".[13] Sin el olvido, afirma el filósofo alemán, no es posible ni la tranquilidad, ni la felicidad, ni la esperanza, ni el presente. Pero ni quien ejerce el oficio de historiador ni el que actúa como ciudadano responsable, pueden permitirse esta debilidad, porque la desmemoria alimenta la ignorancia, cuyo cultivo suele ser también interesado. Sitúa bien el tema Julio Llamazares cuando escribe que los recuerdos "roen el corazón como alimañas", pero también que nadie ignora "la mansedumbre que sustenta" el olvido.[14] Conviene, pues, que nos apercibamos de los riesgos de la amnesia histórica por placentera que ésta sea.

Vemos, pues, el antagonismo que se produce, por un lado, entre el esfuerzo de las personas y de las sociedades por recordar y, por otro, la apelación que éstas y aquéllas hacen al olvido ante la amenaza que puede suponerles la memoria. Dicho de otro modo, el elogio parece repartirse a partes iguales entre la memoria y el olvido —conceptos, por otra parte, mutuamente necesarios— quizá porque una cosa sea la *recuperación* del pasado

---

[11] Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1986, pp. 243-245.

[12] Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*, Madrid, Alianza, 1988, (Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual), p. 76.

[13] Friedrich Nietzsche, "History is the Service and Disservice of Life", en *Unmodern Observations*, London, Yale University Press, 1990, p. 103. La traducción recogida en el entrecomillado pertenece al libro *Friedrich Nietzsche*, "Segunda consideración intempestiva: De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida", en la antología Nietzsche, Barcelona, Península (Edición de Juan Bautista Llinares), 1988, p. 58. Con edición de Germán Cano Biblioteca Nueva ha publicado recientemente esta obra de Friedrich Nietzsche, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (II Intempestiva), Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, Edición, traducción y notas de Germán Cano.

[14] Julio A. Llamazares, *La lentitud de los Bueyes*, León, Institución Fray Bernardino de Sahún, 1979.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 29

y otra la *utilización* que de ello resulte; y es que la memoria es selectiva, elección que se hace sobre la base de unos criterios que se mantendrán previsiblemente a la hora de orientar los usos del pasado.[15] Hay, por tanto, una política de la memoria.

También hay una política del olvido. Porque el olvido es fruto de una reflexión, una decisión o una necesidad tanto de las personas como del Poder. Hay olvidos involuntarios, olvidos deliberados, olvidos obligados, olvidos forzados[16]... El primero, el olvido involuntario, tiene por sujeto exclusivo a las personas; es esa omisión que tiene una causa ya fisiológica ya de desinterés por el hecho pasado, un acontecimiento que llega a ser poco o nada importante para el sujeto al que tal suceso ha llegado a no decirle nada con el paso del tiempo y que por ello es arrojado al olvido que, en este caso, deviene en necesario; recordemos que la memoria es selectiva, que recuerda u olvida en función de la huella dejada o de intereses de presente o de futuro; el olvido involuntario puede originarse también en la necesidad inconsciente de olvidar; tiene más que ver con la amnesia fisiológica que con la histórica; deberíamos, quizá, referirnos a él como olvido terapéutico, pero no lo haremos porque esta acepción se ha utilizado para designar la decisión voluntaria de silenciar, no de olvidar —no es lo mismo el silencio que el olvido— una experiencia traumática para las personas o los grupos, cuya evocación causa daño. Este olvido terapéutico es voluntario y se activa tanto en personas como en colectivos; se recurre a él generalmente para poder sobrevivir al dolor que provoca el recuerdo de una experiencia pasada ya sea porque su evocación resulte difícil, cuando no indescriptible, ya sea porque la presencia del recuerdo cause dolor físico o psíquico, o bien porque entorpezca la convivencia con uno mismo —ante la imposibilidad de vivir con el recuerdo de una acción vergonzosa o innoble— o con los demás, relación que sería imposible si unos y otros no olvidaran lo que en el pasado les separó. El olvido voluntario afecta sólo a las personas en el caso de lo que podemos llamar "olvido ventajoso" que acontece cuando no se desea implicación ninguna con la experiencia que se arroja al olvido por las potenciales consecuencias que de ella pudieran derivarse; en este caso de olvido deliberado —como olvido ventajoso— la persona que lo activa lleva a cabo una auténtica tarea de des-memoria, de desprendimiento voluntario del recuerdo que supone una amenaza para su bienestar social o profesional.[17] En todos

[15] Para el Director de investigaciones del CNRS, Tvetan Todorov, entre memoria y olvido no hay una oposición absoluta: la memoria exige necesariamente el olvido, porque ¿acaso es posible recordarlo todo? No sólo no es posible sino incluso inconveniente. La ficción borgiana de Funes el memorioso —donde se cuenta la historia de un hombre que no puede olvidar, de un hombre que aseguraba tener él sólo más recuerdos que todos los hombres desde que el mundo es mundo—es lo suficientemente paradigmática al respecto (Jorge Luís Borges, "Funes el memorioso", en *Ficciones*, Madrid, Alianza, 2005, 13ª impr., p. 131). La memoria es esencialmente selección y, por ello mismo, implica recuerdo y olvido; elige lo que quiere rememorar, y lo que no conserva llega a ser olvidado paulatinamente. Advierte Tzvetan Todorov que "la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción" entre dos términos a contrastar: la "*supresión* (el olvido) y la *conservación*": "Conservar sin elegir no es una tarea de la memoria. Lo que reprochamos a los verdugos hitlerianos y estalinistas no es que retengan ciertos elementos del pasado antes que otros —de nosotros mismos no se puede esperar un procedimiento diferente—, sino que se arroguen el derecho de controlar la selección de elementos que deben ser conservados" (Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, pp. 15-17).

[16] No se agotarían en estos los tipo de olvido; incluso mencionaremos el olvido "positivo" y el olvido "negativo" a los que aludiremos al final de estas páginas.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 30

estos casos el olvido voluntario o deliberado es un olvido impuesto por la persona o por el grupo o por ambos sin que medie acuerdo explícito. Por eso se le ha calificado también como "olvido obligado", es decir, obligado en tanto que "necesario". Prefiero, pues, para evitar confusiones reservar el calificativo de "forzado" para delimitar ese otro tipo de olvido exigido desde el exterior de las personas y de los grupos, un olvido "heteroimpuesto", al que impele el Poder de manera represiva[18] obligando a nuevos aprendizajes, olvido éste que se distingue de los tipos de olvido autoimpuestos recién señalados. Naturalmente, la divisoria que separa estos tipos de olvido es, a menudo, tan fina, cuando no imperceptible, que hace muy difícil distinguir uno de otro y, en consecuencia, aducir el olvido como condición para el perdón, y plantearnos siquiera la dimensión moral del olvido, algo a lo que, no obstante, aludiremos al final de este trabajo.

Señaladas algunas de las dificultades que envuelven los conceptos que nos ocupan y las relaciones entre ellos, intentaré puntear a continuación algunos de los usos y abusos de la memoria y el olvido enmarcándolos en nuestra más reciente historia de la educación, pero no sin preguntarnos antes por las razones de lo que para algunos ha devenido en "obsesión" por recordar, un desvelo éste que, sin duda, tiene mucho que ver con la importancia y provecho de la memoria.

2. Importancia y peligros de la memoria

Ciertamente, desde hace décadas recorre Europa un afán memorialista. Todorov señala el "delirio conmemorativo", el "frenesí de liturgias históricas", la "preocupación compulsiva por el pasado" que sacude a Europa en general y a Francia de manera singular.[19] Ante este fenómeno puede y suele argüirse que el peligro de amnesia histórica esté en la base de las múltiples acciones en pro de la recuperación de la memoria. Pero hay quien señala como razón contundente del culto a la memoria el carácter transitorio de nuestro tiempo, en el que nada permanece. Manuel Cruz se hace eco de la tesis al respecto de Andreas Huyssen[20] quien ve la clave de esa obcecación memorialista en la "extrema aceleración del tiempo y compresión del espacio (…) que es fuente de profunda angustia. Los discursos de la memoria nos ayudarían a combatirla, ampliando las extensiones del espa-

[17] El "olvido ventajoso" estaría próximo al "olvido de la huida" al que se refiere Paul Ricoeur como aquel que "consiste en no querer ver, no querer tomar noticia de algo. Esta especie de olvido se encuentra próxima la omisión, a la ceguera (…) Por lo demás, tal ceguera no significa que no se haya mirado, sino que no se ha querido ver" (Paul Ricoeur, "El olvido en el horizonte de la prescripción", en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?*..., p. 74).

[18] En otro contexto histórico, el "olvido forzado" sería aquel que se deriva de una política institucional de olvido que no tiene por qué recurrir a la represión; bastaría con promover enseñanzas que vayan en la dirección contraria al recuerdo que no se desea evocar.

[19] Aunque sin mucha convicción, se pregunta si el móvil del fervor memorialístico es la pérdida añorada e inevitable del tiempo pasado, lo que explicaría que "los europeos, y en particular los franceses, estén obsesionados por un nuevo culto, a la memoria. Como si estuvieran embargados por la nostalgia de un pasado que se aleja inevitablemente, se entregan con fervor a ritos de conjuración con la intención de conservarlo vivo. Por lo que parece, un museo es inaugurado a diario en Europa (…)" (Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria*..., p. 49).

[20] Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido*, México, FCE/ Goethe Institut, 2002, pp. 39-40.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 31

cio y del tiempo". La memoria y la liturgia que acompaña su recuperación y su presencia en la contemporaneidad, estarían llamados a constituirse "en baluartes que nos protejan del miedo vertiginoso a que las cosas devengan obsoletas y desaparezcan".[21] En un tiempo como el nuestro donde domina la imagen instantánea y pasajera de la televisión y en el que el archivo físico es substituido por el archivo virtual, en un tiempo que asiste a la pérdida progresiva de la materialidad del recuerdo, donde todo se consume aprisa, "la memoria-fetiche objetivada" en forma de memoriales y museos de todo tipo, pretenden convertirse en substitutivos de esa ausencia de memoria.[22]

Aun aceptando el valor de estos argumentos, sin embargo, creo que no tienen suficientemente en cuenta otras razones fundamentales que están en la raíz misma de los procesos contemporáneos de recuperación de la memoria: la libertad, la dignidad, la política buena y la propia identidad. La primera porque, como advirtió Odo Marguard, la idea de *libertad* no sólo consiste en tener la capacidad de poder elegir políticamente, sino sobre todo en la conciencia de que el pasado es múltiple,[23] lo que rechaza la visión uniforme y homogénea, a menudo oficialista, del pasado, fundando la libertad en la posibilidad de ser actores protagonistas, individuales o colectivos, del presente y, por tanto, del pasado en que necesariamente devendrá. La segunda, o sea, en razón de la *dignidad* personal, grupal y social, y esto por varias razones. Porque mirar hacia el pasado no sólo nos vuelve potencialmente más sabios y tolerantes, sino también realmente más honestos, sobre todo si sabemos que con la recuperación de la memoria se puede restablecer la dignidad de las personas a las que la manipulación y expropiación de su memoria dejó inermes (sin armas) y sin alma (identificada con lo más sagrado); es decir, les dejó sin posibilidad de manifestarse ante el mundo —su mundo siquiera— y sin nombre, pues el nombre es lo más sagrado;[24] imposibilidad de mostrarse y ocultación hasta del mismo nombre —ése que sirve para distinguir a uno de los demás, que lo hace diferente, con su fama y su reputación— fueron consecuencias de la sustracción de la memoria en tiempos de represión; el anonimato, la ausencia —mejor, el despojo— de identidad, fueron siempre efectos queridos por los usurpadores de la memoria en los procesos represivos.

Conocer el pasado, por muy cargado que esté de sombras — decíamos en otro lugar[25]— es una forma de rehabilitar a quienes las padecieron, de devolverles la memoria y la dignidad que se les arrebató. Recomponer la memoria colectiva nos aleja consciente-

---

[21] Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Ediciones Anagrama, 2005, p. 125.

[22] José F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad.* Barcelona, Anthropos, 2005, p. 22.

[23] Odo Marguard, "Laudatio" a Hans Blumemberg, citado en Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, p. 171, n. 171.

[24] Ignacio Martín Jiménez habla del arrebatamiento del alma "no como esa entidad metafísica de la que da cuenta el cristianismo, sino el «alma» en su sentido etimológico: «palabra sagrada». Y no hay palabra más sagrada, más encerrada (o que más encierre) que el nombre propio. Pues bien: a los paseados se les arrebató el nombre propio" (Ignacio Martín Jiménez, "Estragos de un drama colectivo", en Emilio Silva y otros, *La memoria de los olvidados. Un debate sobre el silencio de la represión franquista*, Valladolid, Ámbito ediciones, 2004, p. 48).

[25] Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo...*, pp. 43-45.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 32

mente del olvido como terapia para soportar un pasado penoso, pero nos acerca a la restauración del ser humano en su trascendencia, su moral y su libertad, a la reparación de la injusticia, al intento de buscar la verdad porque, contrariamente a lo que pensara Nietzche, la verdad tiene mucho que ver con la moral individual y social y, sin duda, con la felicidad de quienes sintieron la verdad aherrojada y falseada. Por esto ni el historiador ni el ciudadano pueden "canonizar la desmemoria" si no quieren correr el riesgo de desarmarse moral y civilmente.[26]

Todo eso hace necesaria la recuperación de la memoria, aunque de ello resulte, como hemos señalado, una carga y un dolor ingratos, y hasta una dificultad para lograr la "*política buena*". Porque la "política buena" no entiende de acontecimientos o decisiones inoportunas o inconvenientes políticamente; por el contrario, sabemos bien que los defensores de la "buena política" han reclamado el olvido como la mejor solución para la convivencia. Pero sabemos también que una "buena política" no es necesariamente una "política buena" y que por causa del olvido padece la verdad y, quizá, sobre todo, por lo que el olvido oculta o calla. Convengo en que rechazar la memoria como política es tanto como recusar y denunciar la hechura de una historia adoctrinadora, pues adoctrina quien está llamado a legitimar y quien legitima viene obligado a olvidar mucho, y, el olvido, ya se sabe, impide la comprensión de uno mismo y estorba su propia liberación. Ignorar un pasado penoso, ocultar consciente y hasta consensuadamente una memoria por dramática que sea, no señalar las sombras aunque fuere con el pretexto de no invitar al pasado indeseable en la construcción del presente deseado, o con el objetivo de impedir que aquél amenace a éste con su repetición, construir el presente y condicionar el futuro sobre el olvido y la desmemoria, es tanto como apostar por la sustracción de identidad. Por eso coincido con Pablo de Greiff en las razones que le mueven a denostar el olvido como política y a preservar la memoria: "He atacado el olvido como política, no porque piense que el recuerdo restituirá el mal cometido. Ni el recuerdo personal ni el colectivo lograrán deshacer un pasado monstruoso. Por el contrario, he defendido guardar la memoria de estas atrocidades como un momento de nuestra propia identidad".[27] Y en estas cosas, quien pretende el olvido como atajo para la convivencia o para la política, olvida lo que dijera Juan de Mairena: quien quiere atajar, rodea.[28]

La Memoria individual y colectiva permite la actuación de sus poseedores como sujetos políticos solitarios-solidarios, responsables con su destino como personas individuales y sociales, que, como quiere Hannah Arendt, actúan conjuntamente, inter-subjetivamente, "in-concert". La memoria colectiva, *per se*, respeta y necesita la diversidad de identidades a la que se opone el pensamiento único postmoderno y liberal que ve en el olvido y la amnesia histórica no sólo un fracaso del proyecto ilustrado de liberación y emancipación,[29]

[26] Expresión de Miguel García-Posada, "La desmemoria", *El País*, 29 de Abril de 1995, p. 15.

[27] Pablo de Greiff, "Juicio y castigo; perdón y olvido. Dos políticas inadecuadas para el tratamiento de violadores de derechos humanos", *Debats* (Valencia), 54, 1995, p. 29.

[28] Ver Francisco Fernández Buey, "Democracia y memoria histórica", en *Ayer*, 32, 1998, p. 197.

[29] Algunos representantes del post-modernismo han argumentado a favor del olvido en base a que la fascinación por el tema de la memoria de episodios como el Holocausto, que fue uno de los orígenes de la preocupación por la Memoria a comienzos de los 80, sólo fortalece el convencimiento del proyecto ilustrado. Claro que

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 33

sino también un instrumento contra el pluralismo (identidad), un modo de concebir el mundo sin vínculos identitarios, sin tejido social, sin cohesión, porque la memoria cohesiona y aglutina en defensa de una idea o de un pensamiento. Sin memoria desaparecen los pueblos, muere la diversidad, deja de existir la política y sólo queda una forma de percibir la vida: la que conviene a un mundo donde las identidades se diluyen en lo global, donde el olvido y el silencio contribuirían a la uniformidad del pensamiento, de las personas, de las cosmovisiones del mundo y de la vida, a la desmovilización, a la ausencia de subversión y de transformación social, en suma, a la despolitización. Parece que necesitamos de la memoria para hacer posible otro mundo.

Como se ve, el afán por rescatar la memoria del olvido tiene mucho que ver con la constitución de la *identidad* personal y colectiva, y ello no sólo porque vivamos, como acabamos de decir, en un tiempo que tiene entre sus peligros la disolución de la identidad en la homogeneidad y en la uniformidad, sino sobre todo porque la memoria —como representación del pasado, como conjunto de experiencias vividas en común por un grupo social— es fuente de identidad y de cohesión social y confiere sentido de pertenencia a una comunidad a la que vertebra. No en vano lo que hace que una colectividad se reconozca como tal, es decir, aquello que comparten sus miembros y que la identifica (étnia, religión, cultura...), es tenido muy en cuenta por los nacionalismos. Por esto se reclama también la recuperación de la memoria, y por eso mismo el empeño denodado e interesado a lo largo del tiempo de ponerla al servicio de una nueva idea de patria o de nación.[30] Esto explica el interés que ofrece la manipulación de la memoria, la individual y la colectiva, de gobernarla con arreglo a intereses ilegítimos. No en vano argumentó Ernest Renan en la conocida conferencia que pronunció en la Sorbona en 1882 que "El olvido, hasta incluso yo diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación".[31]

Paul Ricoeur llama la atención sobre el atractivo que tiene para los nacionalismos la memoria colectiva; pero repararemos en este momento en algo que destaca el propio filósofo galo y que nos parece especialmente importante, a saber, que "uno no recuerda solo, sino con ayuda de los recuerdos de otro",[32] lo que ya había dicho Maurice Halbwachs —sociólogo francés de origen judío[33] deportado a Buchenwald, donde muere en 1945—

olvidan otro origen de los estudios de la memoria: los movimientos de liberación nacional y los procesos de descolonización de los años 60 que buscan historiografías alternativas, recuperar tradiciones perdidas, así como rescatar la visión de los vencidos. Y esto tiene mucho que ver con el mensaje ilustrado de la emancipación (Ambos orígenes del discurso de la memoria occidental en el siglo XX, en Andreas Huyssen, En busca del futuro perdido..., cit. en Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, pp. 122-123).

[30] Se ha corroborado la relación existente entre la identidad (étnica, nacional y política) con el recuerdo libre del pasado y los procesos del recuerdo, confirmando que la "identidad social se asocia a un recuerdo y olvido selectivo de hechos históricos" (Darío Páez y otros, "Identidad, comunicación y memoria colectiva", Capítulo XV del libro de Alberto Rosa Rivero, Guglielmo Bellelli y David Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 399 y 407).

[31] "L'oubli, et je dirais même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation" (Ernest Renan, *¿Qué es una nación? ¿Qu'est-ce qu'une nation?*, Madrid, Edic. Sequitur, 2001, p. 34).

[32] Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid y Arrecife Producciones, 1999, p. 17.

[33] Se ha llamado la atención sobre el origen judío de importantes autores que escriben sobre la memoria, debido, quizá, a la tradición memorialista hebraica a la que aludíamos más arriba.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 34

cuando sostuvo que los recuerdos que conforman la memoria individual "siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan", y que el olvido se produce por desvinculación del grupo.[34] Nos interesa esta idea de ambos pensadores porque explica mejor una de las agresiones más dañinas emprendidas contra la memoria, el exilio. Pues, ¿qué se pretendió, si no, con el exilio de tantos profesores a otras zonas del territorio español o al extranjero? ¿Acaso alejándoles de sus lugares de memoria (su paisaje, su pueblo, sus vecinos, sus compañeros de profesión...) no se les empujaba al olvido, no se les despojaba de su memoria, no se les desagregaba, desarraigaba y desmovilizaba? ¿No se estaba ayudando a fundar un nuevo orden, a crear nación, aunque de nuevo cuño? Sin duda. De ahí el interés de determinados regímenes políticos por el silencio.[35]

La potencialidad de la memoria como material histórico, le proporciona un valor intrínseco que se ve incrementado por su exigencia ética y de restitución moral, por su compromiso con los que ya no existen, con su sacrificio y sus vidas, con un pasado que puede alumbrar el presente y el futuro. Todo esto exige, como hemos dicho, preservar la memoria, y hacerlo esclareciéndola, manifestándola, resarciéndola de los intentos manipuladores, desenmascarando las intentonas del poder —de la memoria victoriosa— por silenciar, acallar y enterrar la memoria vencida, explicando el pasado para evitar que caiga en el olvido, restaurándolo en aquellos a quienes se les arrebató de forma ignominiosa, evitando la des-personalización, no consintiendo el rapto del alma al que se sometió a los vencidos, evitando una nueva y peor muerte, la del olvido, la de la pérdida de la memoria, reconstruyendo su identidad, su pasado, su vida, su nombre, todo eso que les hace únicos. Coincido con Santi Vila cuando dice que "si la memoria esdevé simplement un refugi per a covard o una arma per a ressentits; una cova per a nostàlgics i no una font de compromís ètic per desvetllar les injustícies del present, per comprometre´s en la consecució de les aspiracions personals i col.lectives de futur, a qui li interessa la memoria?[36]

La frase recién transcrita, y mucho de lo que ya llevamos dicho, nos aperciben de los peligros que acechan a la memoria. Como material histórico encierra no pocos riesgos derivados muchos de ellos de su misma naturaleza: porque la memoria es intrínsecamente frágil en tanto que integrada por memorias individuales y colectivas, siempre seleccionadas y selectivas, y, por tanto, fraccionadas, incompletas, interesadas; porque la memoria no es estática, sino que se rehace y reconstruye constantemente en tanto que historia "vivida" —

[34] Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, pp. 25-33.

[35] Si no por el silencio sí por el olvido luchan otros Gobiernos y filosofías en nuestro tiempo. Nos parece que la idea de la "sociedad abierta" que preconiza Karl Popper, reclamado como cualificado representante del nuevo liberalismo político, en su conocida obra *La sociedad abierta y sus enemigos* (Barcelona, Paidós, 1994). Popper caracteriza su idea de "sociedad abierta" como una sociedad de gran movilidad, en la que los individuos pueden pasar de una a otra posición social como fruto de la capacidad de desarrollo que nuestra sociedad ofrece, pero también como resultado de la competencia que favorece. Pero, además de abierta, la sociedad popperiana encierra un enorme potencial de despersonalización cuando aquella movilidad hace perder a sus integrantes su carácter personal y concreto, de arraigo, identidad y pertenencia; la sociedad abierta es necesaria para ser humanos, dice Popper, pero el coste es la movilidad que conlleva riesgos de inestabilidad, despersonalización y desprecio al localismo.

[36] Santi Vila, *Elogi de la memoria. Records, silencis, oblits i reinvencions*, València, Edicions 3 i 4, 2005, p. 171.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 35

"la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla", sentencia García Márquez, en su autobiografía—[37] y en tanto que "historia inventada" donde importa más, por un lado, el artificio, el arte de la narración, que la fidelidad a los hechos,[38] y, por otro, el refuerzo y mantenimiento de un sentido de identidad cultural que cohesione a una comunidad o a una nación, llegando si es preciso a inventar una memoria inexistente (es el concepto de "tradiciones inventadas" de Hobsbawn);[39] es conflictiva también la memoria porque a menudo no se desvincula de la nostalgia ni del mito, resultando de ello una evocación idealizada (recordemos que Duby advertía que la memoria también es manipulada por "las ilusiones que alimenta"); es dudosa, así mismo, porque de un mismo hecho se crean memorias diversas y plurales; y, en fin, es complejo el estudio de la memoria porque es susceptible de manipulación interesada...

> "Una memoria, doncs, —resume Santi Vila los riesgos y virtudes de la memoria— que s'ha volgut mostrar radicalment plural i poliédrica, sempre conflictiva, per als uns un refugi i per altres font de compromís moral. Que en uns casos desenvolupa un paper terapèutic per als qui l'exerceixen, que en d'altres nomès fa la vida vivible si deixa prevaldre el seu revers inseparable, l'oblit. Una memòria que, quan és positiva, redimeix, permet construir sobre ella mateixa present i futur, obrir ponts de diàleg i de relació i que, en canvi, quan s'entesta sobre si mateixa i s'aïlla esdevé estéril, inoperant, malaltissa, perjudicial. Una memoria, finalment, evocada i manipulada amb llibertad per a la creació artística, en la recerca de la veritat més íntima o de la bellesa més absoluta o invocada per simple divertiment. Sempre, a més, una memoria que se'ns apareix indòmita i imprevisible, decidida a incidir sobre nosaltres quan i com menys ens ho esperem".[40]

Quizá por todo esto advirtiera Carlos Castilla del Pino[41] que la memoria no es de fiar, por lo que hay que tener cuidado con lo que de ella resulta; pero, con todo, más graves que los inconvenientes son los peligros de la desmemoria. De algunos de ellos apercibía el historiador Fritz Stern en octubre de 1999 en su discurso de recepción del prestigioso Premio de la Paz de los libreros alemanes, pronunciado en la histórica iglesia Paulskirche, primera sede de la Asamblea Nacional alemana durante la revolución de 1848, donde

---

[37] Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*, Barcelona, Mondadori, 2002, portadilla. Eric J. Hobsbawm, por su parte, lo expresa también con claridad cuando escribe en su libro *La era del Imperio*: "Ciertamente, nuestro punto de partida son los supuestos de nuestra época, lugar y situación, y tendemos a dar forma al pasado según nuestros propios términos, viendo únicamente lo que el presente permite distinguir a nuestros ojos y lo que nuestra perspectiva nos permite conocer" (Eric J. Hobsbawm, *La era del Imperio* (1875-1914), Barcelona, Labor, 1989, p. 4).

[38] A este respecto aduce Santi Vila (*Elogi de la memoria...*, p.135) el caso de las memorias de José Manuel Caballero Bonald —*Tiempos de guerra perdidos*. Anagrama. Barcelona— quien, "parlant de les seves memòries confessaría i reivindicaria el dret i la capacitat d'inventar, de mentir, si es vol, en el moment d'escriure-les (…) Mès que la recerca de la veritat, doncs, el repte de les seves memòries hauria estat esdevenir una obra d'art". (Véanse de este mismo libro las pp. 133-137).

[39] Ver José F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural...*, pp. 16-17.

[40] Santi Vila, *Elogi de la memoria...*, pp. 172-173. Sobre los atributos y caracteres de la memoria colectiva además del libro de Santi Vila, puede verse también el trabajo de Josefina Cuesta, "De la memoria a la historia"... pp. 61-64.

[41] Carlos Castilla Del Pino, "En las entrañas de la Memoria", en J. M. Ruiz-Vargas (Comp.), *Claves de la Memoria*, Madrid, Trotta, 1997.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 38

advirtió de la necesidad del conocimiento responsable del pasado, porque es éste el que nos pone de manifiesto que el curso de la historia siempre está abierto a sus protagonistas, los hombres. De ese conocimiento responsable del pasado se han visto privados los pueblos cuando se los ha querido destruir o dominar, privación en forma ya de borrado, incautación o manipulación de su memoria, ya mediante el olvido obligado y consiguiente refacción de una nueva memoria.

3. La manipulación e incautación de la memoria de la escuela

Manipular es "gobernar los negocios propios y los ajenos". Sobre todo los ajenos. Por tanto, más que de olvido hablaré aquí de falsedades e invenciones y de silencios o de palabras omitidas; mejor incluso, de farsas intencionadas, de recuerdos inhibidos y de pensamientos sujetos o refrenados, de memorias silenciadas y calumniadas.

Las falsedades contra la memoria proceden directamente del exterior, del Poder, y son impuestas por la violencia física o ideológica; mientras que los silencios, las omisiones del recuerdo, los frenos y las inhibiciones, emanan del interior del individuo o del colectivo y son inducidos por el miedo, convertidos las más de las veces en tácticas de protección y en recursos para la propia supervivencia. Pero el resultado de esa presión, tenga su origen fuera o dentro del individuo, es el mismo: el despojo de la memoria, el desprendimiento, la separación, el derrumbe y la prisión interior de la memoria contraria, el desarme moral. Y no otra cosa han perseguido en nuestra historia educativa aquellos regímenes que han buscado imponerse a toda disidencia pretendiendo la socialización de la memoria oficial. El caso que mejor conocemos en España es el del Franquismo,[42] período histórico privilegiado por la memoria, del mismo modo que lo son aquellos "núcleos cronológicos" o aquellos períodos históricos, como el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial, "en los que el tiempo se adensa en el acontecimiento o se ha soldado en una fractura. Años plúmbeos, sedimentados en las memorias, en los que entra en juego la relación entre trauma y conocimiento".[43] En estos años el proceso represivo que se emprende en todos los órdenes de la vida, desembocó como sabemos en un largo "tiempo de silencio", especialmente conveniente porque no sólo no incomoda al pensamiento hegemónico sino que por su carácter de no-resistencia contribuye a la instauración de un nuevo rearme moral y favorece la socialización de la memoria entronizada por el Poder.

La destrucción de todo tipo de oposición a un nuevo poder que se impone por la violencia, además de la fuerza bruta utiliza el borrado del recuerdo, la ocultación de la histo-

[42] Aunque se han publicado estudios sobre otros que reúnen características similares, aunque la lejanía en el tiempo los hace menos asequibles a este tipo de investigaciones, como ha sido el caso de la "ominosa década" bajo la Monarquía de Fernando VII, período histórico también, como el franquista, en el que se ha podido observar "el ejercicio desmedido del poder o un afán escrupuloso de ortodoxia" que dieron lugar a "enojosos expedientes de purgación y censura" (Bernabé Bartolomé Martínez, "Las purificaciones de maestros de primeras letras y preceptores de gramática en la reforma de Fernando VII", *Historia de la Educación* (Revista Interuniversitaria. Salamanca), 2, 1983, p. 249).

[43] Josefina Cuesta Bustillo, "Memoria e Historia. Un estado de la cuestión", *Ayer*, 32, 1998, pp. 215-216.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 37

ria opositora; el poder impuesto hará callar la memoria contraria y exhortará convincentemente al silencio y a la inhibición del pensamiento discorde.

Milan Kundera dejó escritas estas palabras en *El libro de la risa y el olvido*: "El primer paso para liquidar a un pueblo —dijo Hulb— es borrar su memoria. Destruir sus libros, su cultura, su historia. Luego hacer que alguien escriba nuevos libros, manufacture una nueva cultura, invente una nueva historia".[44] Con esta frase el novelista checo no hace otra cosa que recordar el proceder habitual que a lo largo de los siglos ha seguido el ser humano cuando, efectivamente, ha buscado la destrucción de un pueblo. Así, sabemos que Roma asoló Cartago no sólo con la fuerza de las armas sino también desmantelando sus instituciones, borrando sus huellas, incluso físicas, sembrando de sal el territorio para que nada, ni el pasado, pudiera ser recordado ni tener futuro; sabemos también que el emperador azteca Itzcoatl, a principios del siglo XV, ordenó la destrucción de todas las estelas y libros para poder recomponer la tradición a su manera; y que un siglo después, los conquistadores españoles hicieron lo mismo con los vestigios de los vencidos... Pero hace notar Todorov que esos regímenes al no ser totalitarios, "sólo eran hostiles a los sedimentos oficiales de la memoria, permitiendo a ésta su supervivencia bajo otras formas; por ejemplo, los relatos orales o la poesía"; pero que otra cosa será la que hagan las tiranías del siglo XX que, habiéndose apoderado de los resortes de la información y la comunicación, se han apropiado sistemáticamente de la memoria y han pretendido controlarla en todas sus manifestaciones y en los más recónditos lugares.[45] Entre estas tiranías situamos, claro está, la franquista, cuya represión de la memoria no oficial alcanzó todos los vehículos por donde transita y llegó a todos los depósitos en que se aloja, incluido, claro, lo más íntimo de las personas, su alma, su mente, su espíritu, su voluntad.

Las razones fundamentales que alientan la confiscación de la memoria se condensan en la necesidad de rectificar el pasado para dotar de una nueva legitimidad a regímenes que, como el franquista, sobre todo en sus comienzos cifró casi su único apoyo en la violencia física, fundamento insuficiente y de dudosa eficacia a largo plazo; se trataba de procurarse la adhesión y de proceder a la toma, a la conquista, de voluntades para emprender la tarea de restituir los valores tradicionales con los que se identificaba el nuevo orden y de negar los disidentes de la República de 1931; se trataba, en fin, de acometer un doble proceso: provocar el desarme moral del adversario que había llevado a España al caos de 1936, y lograr, en contrapartida, un rearme moral nuevo al que se convoca de manera inexcusable y decisiva a la cultura y a la educación y a sus transmisores, los maestros. Procedimientos que se pondrían al servicio del fundamental e inaplazable objetivo de proveer de legitimidad al nuevo régimen, de hacerlo comprensible y aceptable, de procurar la aceptación de la acción subversiva del 18 de julio.

La rectificación de ese pasado requirió la firme actuación en dos direcciones convergentes:[46] una que conduciría al borrado de la memoria — material e inmaterial— y otra

[44] Milan Kundera, *El libro de la risa y el olvido*, Barcelona, Seix Barral, 1996, 10ª ed.
[45] Tvetan Todorov, *Los abusos de la Memoria...*, pp. 11-12.
[46] Para lo que sigue véase Juan Manuel Fernández Soria, "Incautación y rectificación de la memoria escolar...", pp. 76-80.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 38

que exigía un nuevo aprendizaje social y político, y también pedagógico. Este doble procedimiento se sirvió de la violencia, ya fuera física, simbólica o ideológica, que se concretó en el terror indiscriminado que deja en suspenso, paralizándola, la memoria del adversario e incita a la movilización y colaboración activa en el indiferente.

Mediante el borrado de la memoria contraria o a través de su manejo fraudulento, tiene lugar un proceso no sólo de usurpación de esa memoria impidiendo su potencialidad disidente, sino también la deslegitimación del inmediato pasado republicano con el doble fin, por un lado, de incautarse de él convirtiéndolo en inservible y señalándolo de peligroso por enemigo, y, por otro, para rectificarlo instaurando una nueva legitimación política —que convenía especialmente a un régimen que llegó deslegitimado por su origen: un golpe de Estado— y una memoria colectiva nueva. De ahí que la búsqueda de la hegemonía y la autolegitimación aparezcan combinadas en el primer franquismo con la represión.

Con el discurso deslegitimador de la política educativa republicana —que participa de la ideología catastrofista con que se revisten todas sus actuaciones, por otra parte visible en libros escolares, discursos y disposiciones legales— se empieza a rectificar un pasado y una memoria que va siendo substituida por otra en cuya construcción intervienen decisivamente los discursos de legitimación del nuevo régimen, de los cuales es en nuestro caso especialmente importante el que busca dotarlo de la legitimidad de origen de la que el nuevo régimen careció.

Estos convergentes discursos, de deslegitimación de la República y de legitimación del Franquismo, son profusamente difundidos por la escuela formando la base de la manipulación de la memoria, mientras que el fundamento para su incautación lo constituye la legitimación de la violencia, la primera en actuar por sus efectos inmediatos en la suspensión de la memoria y en la provocación del silencio memorioso, la primera en acontecer por su capacidad disuasoria y desarticuladora del pasado republicano.

En efecto, el implacable y violento proceso depurativo que, con su doble carácter, punitivo y preventivo, se sigue contra los maestros, persigue, obviamente, el mantenimiento del nuevo régimen en el poder así como la instalación del nuevo orden y la nueva situación social creada a su alrededor. El miedo indiscriminado que acompaña al proceso actúa como factor de disuasión en las conductas opositoras, cumpliendo perfectamente el objetivo de neutralizar tanto la acción como la memoria del disidente y de advertir del riesgo que corre quien persevere en la conducta cismática. La depuración, en definitiva, impide la continuidad del maestro en el tejido social —aunque como tal tejido fuera inexistente tras el 18 de julio— destruyendo así su participación en la trama ideológica de la que formara parte, al tiempo que le conmina a integrarse en el extenso territorio de la homogeneidad ideológica ya reorientando su desacuerdo político ya favoreciendo la adhesión de otros a la memoria oficial o bien previniendo futuras memorias disidentes.

La confiscación de esta memoria dejaba expedito el camino para el proceso de su manipulación y posterior rectificación que, como acabo de señalar, en el primer franquismo se sirve sobre todo de un doble discurso: uno deslegitimador del pasado, y otro legitimador del presente. Obviamente, ambos discursos se hayan presentes en los manuales y

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 39

libros de lectura franquistas, en discursos y escritos, así como también en las reformas escolares de lo que nos da muestra la legislación sobre educación y enseñanza, y en todos estos lugares y formas del recuerdo fueron propiciando una memoria escolar nueva, previa incautación y rectificación de la memoria escolar a la que sustituye.

Veamos, pues, y de manera casi simplemente enumerativa, dónde es visible esa manipulación de la memoria escolar. He dicho "visible", porque describiré primero la memoria "material" —si es que podemos llamarla así— incautada, para referirme luego a la memoria "inmaterial", también confiscada.[47]

El borrado de la memoria material es visible en actuaciones que afectan a los lugares donde ella se guarda (conmemoraciones, emblemas, museos, calles y plazas, nombres de colegios, fiestas y homenajes, libros y bibliotecas…), a las formas del recuerdo (profesiones, mitos, reformas, aniversarios, lecciones pedagógicas…), a los lugares donde se produce la memoria colectiva (familia, iglesia, asociaciones, escenarios laborales, el archivo, la biblioteca, el museo, la escuela o la erudición), a los vehículos en los que transita (lengua, cultura, símbolos que se transmiten de generación en generación, etc.). Lugares, formas y vehículos del recuerdo, que englobaré en la acepción de Pierre Nora "lugares de la memoria" entendiéndolos, en su acepción más amplia, es decir, como esos lugares en los que se ancla y cristaliza, se contiene y se elabora la memoria escolar. Tampoco aludiré a todos ellos, sino a los que de algún modo fueron especialmente convocados para llevar a cabo este triple proceso de incautación, rectificación y aprendizaje de la memoria.

Borrar la memoria republicana del imaginario colectivo fue un proceso que afectó a todos los lugares donde la memoria de los vencidos era visible. Limpiar las ciudades de "los símbolos y nombres que dejó en sus vías públicas un régimen político corrompido y nefasto para la patria",[48] fue una de las primeras medidas adoptadas. Y es que la mera visibilidad de los símbolos de los vencidos era tanto como aceptar su memoria.

Por eso el nuevo régimen[49] emprende una temprana y concienzuda tarea purgativa en las calles y plazas, lugares de la memoria que se vuelven elocuentes para quienes transitan por ellos, que por su carácter de lugares públicos transmiten mensajes que silencian una memoria y crean otra, que "hablan" a los hombres y mujeres que pisan su suelo, de otros hombres y mujeres y de otros hechos que "activan su memoria impidiendo el olvido con su estática presencia".[50] El callejero urbano proporciona al viandante lecciones de su

---

[47] Mayor información sobre los contenidos y fuentes utilizadas al respecto en Juan Manuel Fernández Soria, "Incautación y rectificación de la memoria escolar...", pp. 84-100.

[48] Antonio Elorza, "Imagen, religión y poder", en Carlos Barros, *Historia a debate*, A Coruña, Edita "Historia a debate", 1995, Tomo II, p. 80.

[49] Es sabido que otros regímenes también utilizaron este recurso. Stéphane Michonneau —*Memòria i identitat*, Vic, Eumo Editorial, 2002, p. 221— recuerda que en Barcelona se realizaron entre 1910 y 1923, 252 modificaciones de topónimos, el 83 por 100 de los cuales correspondieron a cambios de nombres.

[50] J. I. Madalena Calvo, C. Escudero, A. Prieto Altamira y J. F. Reguillo, "Los lugares de Memoria de la Guerra Civil en un centro de poder: Salamanca, 1936-39", en Julio Aróstegui (coord.), *Historia y Memoria de la Guerra Civil. Encuentro en Castilla y León.* Valladolid, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Bienestar Social, 1988, Vol. II, pp. 490 y 511.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 40

pasado, función que conocían los censores cuando piden el cambio de rotulación de calles y plazas al tiempo que sugieren que el nuevo nomenclátor incorpore los nombres de fastos y figuras ilustres de tal manera que con ello se proporcione a la población un verdadero curso de historia que dé a conocer a las gentes los nombres de quienes contribuyeron al resurgir de la nueva España. Claro que cuando se da a conocer la nueva toponimia urbana, el paseante se encontraba con vacíos culturales e históricos inexplicables y con la presencia de otros que su memoria no reconocía. Rasgos diferenciadores de memorias regionales que fueran por eso mismo consideradas un obstáculo para la confección de la nueva memoria colectiva, desaparecieron de las lecciones encomendadas a los nuevos rótulos de calles y plazas.[51]

Lo mismo sucedía con los nombres de centros de enseñanza que evocadores de personas o acontecimientos representativos de "falsos valores", son substituidos por otros emblemáticos de las nuevas ideas. Puesto que la República —argumenta el ministro Pedro Sáinz Rodríguez en una disposición que firma en Vitoria el 20 de abril de 1939— utilizó los nombres de los grupos escolares para la propaganda y consecución de sus "fines morbosos, antipatrióticos y descristianizadores", debía ser preocupación urgente del Nuevo Estado "hacer desaparecer (…) sobre todo de los instrumentos pedagógicos", los nombres de quienes contribuyeron a tan nefasta revolución, y substituirlos, como un deber de gratitud, por los nombres de los caídos, de los generales invictos, de los primeros mártires de la pedagogía y de las figuras representativas del Movimiento que ofrecieron su sangre por lo que significaba. Y, así, el Grupo escolar "Alfredo Calderón" pasa a llamarse "Luís Vives", el "14 de abril", se denominará "José Calvo Sotelo", el "Giner de los Ríos" por "Andrés manjón", el "Luís Bello" por "Isidro Almazán", el "Luís Simarro" por "Rufino Blanco", el "Pablo Iglesias" por "José Antonio Primo de Rivera", el "Pi y Margall" por "General Sanjurjo", el "Ruiz Zorrilla" por "Padre Poveda", etc. Algunas sustituciones parecen estar especialmente pensadas, como cuando se justifica la sustitución del nombre del madrileño Grupo Escolar "Giner de los Ríos" alegando que "su significación, condición y metodología" "ha influido en la descristianización de la infancia madrileña"; y, sin duda, un nombre apropiado para substituirlo era el de "Andrés Manjón", quien tantos esfuerzos dedicara a combatir la influencia de la Institución Libre de Enseñanza.[52] Otros educadores de menos renombre, que no dieron el suyo a ningún grupo escolar pero que forman parte también de los recuerdos escolares, son así mismo echados al olvido o explícitamente censurados; quizá uno de los casos más divulgados de lo primero sea el del protagonista de *La Lengua de las Mariposas*.[53]

Incautación física además de simbólica conocieron también lugares y depósitos de la memoria tan señalados como las bibliotecas, ya fueran públicas o privadas. Los preceptos

---

[51] Vid. Santi Cortés Carreres, *València sota el règim franquista (1939-1951). Instrumentalització, repressió y resistència cultural,* Valencia-Barcelona, Institut de Filologia Valenciana. Publicacions de l' Abadia de Montserrat, 1995, p. 158, donde se cita también la información que utilizamos del diario *Las Provincias* ("Valencia al día", Las Provincias, 5, Septiembre, 1940).

[52] *El Magisterio Español*, nº 6646, 12, Julio, 1939.

[53] En la realidad ese maestro fue D. Gregorio Sanz (cfr. Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz, "El problema de l'escola rural durant la IIª República", en *Educació i Història* (Barcelona) , 7, 2006 (En prensa).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 41

legales, que empiezan a dictarse ya desde los primeros meses de iniciada la guerra civil, ordenan su fiscalización y depuración. Medidas tan tempranas se explican por la consideración que los dirigentes nacionales tienen del libro como vehículo transmisor de la ideología, valores y actitudes contrarias a las inspiradoras del nuevo orden, y elemento portador de literatura disolvente.[54] La salud de la cultura española exigía la purga de todas las bibliotecas existentes en España, depuración que fue especialmente rigurosa con las bibliotecas escolares y ambulantes tanto por el público al que atienden como por su influencia institucionista, llegando a retirarse en algunos casos "casi el 60 % de sus libros".[55]

---

[54] Orden 4 abril 1936 ordenando a gobernadores civiles, alcaldes y delegados gubernativos la urgente y rigurosa "incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista y comunista se hallen en bibliotecas ambulantes y escuelas". Tarea que se encomienda a los Inspectores, responsables de autorizar la circulación de las obras, reservada sólo a los libros que respondiesen a los principios de la religión y la moral cristiana y a los que exalten el patriotismo entre los niños (Montilla, Francisca, *Selección de libros escolares de lectura*. Madrid, CSIC, 1954, pp. 23-24). La Manipulación de la memoria es evidente: no sólo por la imposición de una memoria, la oficial, identificada con el dogma y la moral católicas y con un modo excluyente de interpretar el patriotismo —recuerda Puelles aludiendo a esta norma, que están en ella presentes dos elementos propios de la política editorial franquista sobre libros escolares: la supeditación de los libros al dogma y la moral católicos, y una única manera de entender el patriotismo (Manuel de Puelles Benítez, en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez, 1998, pp. 51-52—, sino también por la exclusión de la memoria disidente, equiparada a toda aquella que no compartiera los rasgos propios del nacionalcatolicismo, en este caso la que contuviera el menor atisbo de socialismo o comunismo. El sacerdote Francisco Peiró ya lo advirtió en el Curso de Orientaciones Nacionales de Primera Enseñanza de 1938: "Mientras no apaguemos el foco que hay en el corazón, mientras no modifiquemos nuestra vida social, la revista, el libro, la propaganda, la prensa, las costumbres, etc., es inútil que prediquemos la contrarrevolución, que tiene que ir paralela en lo político y en lo espiritual" (Francisco Peiró, "Sentido religioso y militar de la vida", en *Ministerio de Educación Nacional, Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, p. 19). Y se crea, en consecuencia, la Comisión Dictaminadora de los libros Escolares de Primera Enseñanza (Orden del 20 de agosto de 1938) que pronto amplía sus competencias a las obras de carácter pedagógico en general destinadas a la enseñanza y formación de Maestros tanto en Escuelas Primarias como en Escuelas Normales (O. 6 de mayo de 1940, BOE 14 de mayo y O 8 de mayo, BOE del 15), con el encargo de aprobar toda clase de libros escolares y de obras pedagógicas destinadas a las formación de los maestros. Lógicamente se trata de censurar, es decir, de dejar pasar aquellos libros cuyo contenido se ajuste a la memoria oficial; dicho también de otro modo, el establecimiento de un tan férreo control ideológico, el "Nihil obstat", no es sino un modo de no dar a conocer, no por inexistente, sino por disidente, de lo que no se ajuste a la "contrarrevolución" del nuevo régimen; es decir: se trata, claro, de un nuevo acto de manipulación. Cuando en 1941 esta competencia recae en el Consejo Nacional de Educación, la Sección Tercera presidida pro el Obispo de Madrid-Alcalá, Eijo y Garay, encargada de censurar previamente los libros escolares de uso en las escuelas primarias y para la formación de maestros, llega a este primer acuerdo: "El estado actual de España no consiente confusiones doctrinales en materia fundamental educativa, ni confusiones educativas en que se de autorizado pase a los nombres que están vinculados a la desgracia de que ha podido salvarse la Patria. Las obras clásicas y fundamentales cuyo estudio, a pesar de tal o cual error, pueden ser de gran utilidad no deben publicarse sin notas del traductor o del editor que rectifiquen aquellos errores, y que, cual ocurrirá con frecuencia si se trata de obras extranjeras, supla con notas ampliativas el silencio que sobre glorias de España suelen caer aquellas obras" (Cit. en Manuel de Puelles, *Op. cit.*, pp. 54-56). En lo sucesivo, la política del libro escolar someterá al control de la Iglesia y de Falange los textos relativos a la formación religiosa y política respectivamente, encargándoles la redacción de los textos sobre esos temas. En lo sucesivo, los maestros no podrían elegir otros libros que los relacionados en las listas de obras autorizadas.

[55] En Navarra, cuenta Berruezo Albéniz, la Comisión de Censura de libros y bibliotecas inició sus trabajos con las bibliotecas escolares, trazándose como objetivo prioritario la desaparición de las colecciones de libros enviadas a 77 localidades por el Patronato de Misiones Pedagógicas. De los 283 títulos fueron rechazados 166 (Reyes Berruezo Albéniz, *Política educativa en Navarra. 1931-1939*, Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 1991, pp. 157-158).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 42

La bibliotecas sufren una doble agresión, la que procede de la censura del poder y la que tiene su origen en la acción orquestada por grupos cuya identificación desconocemos pero que es aplaudida desde algunos medios de comunicación. A nivel institucional son dos las vías de incautación: por un lado la que llevan a cabo las comisiones depuradoras y por otro la que emprenden las autoridades militares cuando van ganando ciudades para la "Causa Nacional". Al principio (diciembre de 1936) las medidas que se dictan al respecto son de prevención, es decir, se manda retirar de la circulación, guardar y alejar de las gentes los libros desestabilizadores; luego, (septiembre de 1937) se crean comisiones especiales —de la que formaban parte profesores, bibliotecarios y archiveros, representantes de la autoridad militar, de Falange, de la Iglesia y de la Asociación Católica de Padres de Familia— para depurar estos depósitos de la memoria, con el encargo de purgar sus fondos y de condenar al fuego los que estimen "pornográficos", "revolucionarios" y "subversivos"; además de los "libros adictos" se salvarían de la destrucción los libros valiosos desde el punto de vista literario y científico que, no obstante, por su peligro para lectores ingenuos o poco preparados, quedarían confinados en sus bibliotecas de procedencia en lugar no visible, formando la sección de "libros prohibidos" cuya consulta requería de autorización especial.[56]

Por otra parte, conforme se van ganando ciudades, se dictan medidas sobre la retirada de libros perniciosos no sólo de las bibliotecas sino de cualesquiera otros centros incluso de las librerías y editoriales que conservaran en sus fondos "literatura roja marxista, folletos u otros medios de propaganda de ideas disolventes, declarados al margen de la ley por el nuevo estado", material que estaban obligadas a almacenar "en un cuarto interior y reservado bajo llave que entregarán en este Gobierno civil". Por éstas y las anteriores medidas, hubo regiones, como Galicia, en las que todas sus bibliotecas públicas fueron depuradas, como reconocía en un informe el presidente de la comisión depuradora.[57]

Apenas si hay biografías sobre bibliotecas; pero algunas de la que tenemos noticia, como es el caso de la referida a la biblioteca popular de Olot (Gerona), da cuenta del pro-

[56] Reyes Berruezo da cuenta de la labor de los trabajos de la Comisión depuradora de bibliotecas públicas, que llega a la siguiente distribución: de las 2605 obras de 30 bibliotecas, admitieron para su lectura 983. Del resto, 1305 libros fueron separados para su destrucción por parecerles pornográficos, revolucionarios, vulgares, o "sin contenido ideológico de valor esencial"; los otros 317, son retirados por el temor a que su lectura pueda resultar nociva a los lectores ingenuos (Reyes Berruezo Albéniz, *Política educativa en Navarra. 1931-1939*..., pp. 161-162).

[57] De la "Orden sobre las ediciones marxistas existentes en librerías", publicada en *Avance*, el 3 de abril de 1939. En un informe el presidente de la comisión depuradora escribe: "Puede asegurarse hoy que todas las bibliotecas públicas de Galicia han quedado depuradas. Los catálogos que no se han recibido corresponden a localidades insignificantes cuyas pequeñas bibliotecas —si así pueden llamarse las colecciones de 15 o 20 libros— fueron incautadas por las autoridades al iniciarse el Glorioso Movimiento Nacional, desapareciendo los ejemplares notoriamente inmorales o subversivos, y agregándose los restantes a los Ayuntamientos, Falanges locales, Escuelas, etc. De ello tenemos noticias fidedignas por cartas que obran en el archivo de esta comisión y que justifican no haberse enviado los catálogos por desaparición de las bibliotecas" (Cit. en Alicia Alted Vigil, *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española,* Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, p. 63. En las pp. 62-63 se narra la actuación de la Comisión depuradora de bibliotecas de Santiago).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 43

ceso depurador por el que pasaron las personas que la sirvieron y los fondos que contuvo. De éstos nos interesa destacar el expurgo al que fueron sometidos tras pasar por sucesivos filtros: el primero de la directora, persona adicta al Movimiento según el dictamen seguido de su proceso de depuración, el segundo del eclesiástico y el tercero de los servicios de cultura de la Diputación. Además de todos los libros escritos en catalán que previamente habían sido retirados nada más ser ocupada la ciudad, no pasaron esta triple criba los títulos de carácter "nacionalista, catalán, republicano, obrerista o marxista, o simplemente ruso", incluida una gramática para el estudio de esta lengua. Numerosas publicaciones de la Generalitat —como *L'escola nova unificada* o *L'Escola d'Estiu*—, de Balcells —*La enseñanza en la URSS*—, de Campalans —*Politica vol dir Pedagogia*—, de Rovira i Virgili —*Quinze articles*—, Pi Margall —*Las nacionalidades*—, de Blasco Ibáñez —*Cuentos valencianos*, *La Barraca*— de Dumas —*La dama de las camelias*—, el *Estatuto de Cataluña,* la *Constitución de la República*, etc[58] .Todas las bibliotecas públicas, en especial las situadas en regiones "separatistas" fueron sometidas a una rigurosa depuración y los libros escritos en lengua distinta al castellano, como el catalán, quemados o transformados en pasta de papel, según testimonio de Josep Benet.[59]

Las bibliotecas privadas corrieron a menudo peor suerte, pues afectaron, aparte de a propietarios más anónimos, a fondos de personalidades destacadas en el ámbito de la ciencia y de la cultura y señaladas por su disconformidad con los valores del nuevo Estado. Son muchas las noticias que nos han llegado de estos hechos y que no podemos reproducir aquí. Nos bastará con señalar que fueron destruidas la bibliotecas y los archivos de numerosos intelectuales opositores al nuevo régimen político, como Pompeu Fabra, Rovira i Virgili…

Las hogueras públicas con material librario y de archivo se convirtieron en una alegoría de lo que había de ser destruido; esto, quizá, podría ser una razón para que la prensa diera cuenta de hechos como el que noticia el diario *Arriba*, que se hace eco de que en fecha tan emblemática como el 2 de mayo de 1939 se celebrara en Madrid una "Fiesta del Libro" consistente en la quema de libros a modo de pira simbólica de la purificación de la nueva cultura y del nacimiento de una memoria nueva; el mencionado diario lo explicaba así: "Con esta quema de libros también contribuimos al edificio de la España Una, Grande y Libre. Condenamos al fuego a los libros separatistas, liberales, marxistas, a los de la leyenda negra, anticatólicos, a los del romanticismo enfermizo, a los pesimistas, a los del modernismo extravagante, a los cursis, a los cobardes pseudocientíficos, a los textos malos, a los periódicos chabacanos".[60] No fue éste un caso aislado a tenor de otros sucesos de quema pública de libros de los que nos han llegado referencias.

---

[58] Jordi Canal i Morell, "Llibres i lectors a la biblioteca d'Olot", *Revista de Girona*, 130, 1988, pp. 49-54, y del mismo autor "Franquisme y repressió cultural. Les depuracions a la biblioteca popular d' Olot (1939-1940)", en Varios, *L'Época franquista. Estudis sobre les comarques gironines,* Girona, Quadern del cercle, 1989, pp. 109-124.

[59] Josep Benet, *Cataluña bajo el régimen franquista. Informe sobre la persecución de la lengua y la cultura catalanas por el régimen del general Franco (1ª parte),* Barcelona, Editorial Blume, 1979, pp. 248 y 250.

[60] Cit. en Rafael Abella, *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1996, p. 27.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 44

La memoria escolar heredada sufre así una seria advertencia al tiempo que se va confeccionando otra nueva memoria a través de lecciones pedagógicas que ya no disponen de la ayuda de libros y autores que contribuyeron a la conformación de aquella otra memoria a la que se quiere suplantar. El nuevo régimen desde muy pronto prohíbe aquellas obras que tanto desde el pensamiento pedagógico como desde la teoría educativa habían sustentado la política educativa republicana. La Escuela Nueva, no sólo es erradicada de las bibliotecas escolares, sino que su doctrina pedagógica es considerada como un sistema inmoral equiparado a los demás sistemas inmorales contra los que el catolicismo lanza sus invectivas: el socialismo, el liberalismo político (no el económico), el nacionalismo de Estado, el deontologismo moral, el naturalismo, etc. Los pedagogos que se habían constituido en faros pedagógicos fueron enterrados en los sótanos de las bibliotecas públicas cuando no purificados en el fuego de la hoguera: el Dewey de la democracia en la escuela, el Ferrière de la autonomía de los escolares, el Wyneken de la educación de la juventud por las mismas comunidades juveniles, el Kerschensteiner de la República de Weimar que inspiró la escuela única republicana, fueron silenciados y hurtados a la memoria de las nuevas generaciones. Los políticos que habían inspirado una educación diferente y necesaria para la construcción republicana fueron así mismo condenados, entre los que destacan el Ferry de la escuela laica francesa y el Buisson de la escuela neutra. Naturalmente, también lo fueron los pedagogos y políticos de la edad de plata de la educación española: Giner, Cossío, Azaña, Marcelino Domingo, Fernando de los Ríos, y un larguísimo etcétera.

La Comisión Dictaminadora encargada de depurar los libros escolares, prohíbe ahora libros de uso escolar escritos por autores como Lorenzo Luzuriaga, Ángel Llorca, Miguel Santaló, Modesto Bargalló, Margarita Comas, Gervasio Manrique, Gloria Giner de los Ríos, Heliodoro Carpintero, Enrique Rioja, Vicente Valls, Luís Sánchez Trincado, Fernando Sáinz, Rodolfo Llopis, etc., libros condenados al silencio bien por ser considerados de "escaso valor pedagógico", bien por creerse que en "muchos casos" habían llegado "intencionadamente a sedimentar en la conciencia del niño, la indiferencia, el odio" y la negación de la Patria y la fe en Dios.[61]

Un veto que se extiende a todo libro de lectura de uso escolar sea cual fuere el grado de la enseñanza; muestra de ello es esa especie de glosario de A. Garmendia de Otaola *Lecturas buenas y malas a la luz del dogma y la moral*, donde el sacerdote jesuita comenta y califica moralmente autores y obras literarias.

Sabido es que la historia de la literatura nacional es también un lugar de la memoria, en el mismo sentido que puede serlo un monumento,[62] lo que explica la desconsideración de la literatura extranjera, excepto la clasicidad greco-latina, y de la española que cuestio-

[61] "La Pedagogía revolucionaria —argumentó el ministro de educación nacional en el primer gabinete de Franco, Pedro Sáinz Rodríguez— ha consistido además en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles" (Pedro Sáinz Rodríguez, "La escuela y el Estado nuevo", en *Ministerio de Educación Nacional, Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria...* T. I, p. 58).
[62] José-Carlos Mainer, "Un lugar de la Memoria", *Babelia-El País*, 11, diciembre, 1999, p. 12.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 43

ne los valores e ideas del nuevo régimen. Así, en los cuestionarios para la enseñanza de la literatura, uno de sus estudiosos, Fernando Valls, echa "en falta a Clarín, Unamuno, Baroja, Antonio Machado, J.R. Jiménez, Azorín, Ortega, los poetas del 27, Pérez de Ayala, por sólo citar los más conocidos".[63] Efectivamente, en los cuestionarios, lo constatable es, precisamente, la ausencia de autores conflictivos para el régimen y la presencia de quienes no gozaron del mérito de sustentar al nuevo Estado, aunque esto es en sí mismo una forma entre otras de coadyuvar a su legitimación. La generación del 98 es considerada pesimista, inútil y hostil, y la del 27 fue casi sistemáticamente vetada. Cuando aparecen escritores de una u otra, los juicios que se vierten sobre ellos no son elogiosos —menos aún si forman parte de la categoría de "Homeros rojos"—, como sucede con Alberti, Jorge Guillén o García Lorca. Como es lógico, la literatura falangista (Santa Marina, Eugenio Montes, Sánchez Mazas, Víctor de la Serna, etc.) puebla los textos escolares.

La enseñanza de la historia, puesto que comparte la función de la historiografía de contribuir a la formación del recuerdo social, padecerá similar proceso de rectificación al sufrido por la enseñanza de la literatura. La perentoriedad de este proceso venía dada tanto por el discurso deslegitimador de la República que se lleva a cabo cuanto por la necesidad de erigir y sostener la legitimación del nuevo régimen.

De ahí la opción por determinadas lecturas y aprendizajes que refuercen la posición histórica con la que pretende engarzar el Nuevo Estado; así vemos entre los libros de lectura recomendados los de Díaz del Castillo, Padre Mariana, Ganivet, Menéndez Pelayo, Ramiro de Maeztu, Eugenio D'Ors… que hablan de una historia de España imperial, cesárea y conquistadora. De ahí también que en las lecciones de historia los escolares españoles aprendieran gran cantidad de nombres de los héroes y mártires de la Guerra Civil, fechas, hechos heroicos de la contienda, y lemas ("¡Arriba España!", "¡España, Una, Grande y Libre!", "¡Patria, Pan, Justicia!"), manifestación de la capacidad del Movimiento "de penetrar en el ámbito escolar, y ejercerlo en momentos y con formas que calaban en la impresionabilidad del niño (formaciones, actos de izar y arriar bandera)".[64] De ahí también el silenciamiento de acontecimientos imprescindibles para la comprensión de la Historia española, como la Segunda República... Incluso en su edición de 1970 el Diccionario de la Real Academia de la lengua define la voz "república" como "lugar donde reina el desorden por exceso de libertades"; o la ocultación de fenómenos sociales como el movimiento obrero y sus conflictos, inexistente en los libros escolares, o el fenómeno de la esclavitud, que persiste en España hasta 1896. Las biografías de los héroes se maquillan, ensalzando lo que conviene y callando lo que incomoda: así, del Empecinado se desataca su españolismo y su lucha contra el invasor, pero se silencia que fue ejecutado por sus ideas liberales. Algo similar acontece en la iconografía escolar de la que están

[63] Fernando Valls, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, Antoni Bosch, editor, 1983, p. 97.

[64] A. Garnacho del Valle, "Ideología y «formación del espíritu nacional» ¿Qué pudieron conocer nuestros *escolares* de la Guerra Civil?", en *Memoria histórica en la enseñanza: 1936-1939*, número monográfico de la revista *Iber*, 10, 1996, pp. 15-17 (el entrecomillado en la p. 17).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 46

ausentes las pinturas que muestran un tono crítico con los valores que el nuevo régimen defiende: así no figuran hasta muy tarde en los libros escolares pinturas tan famosas como "El Fusilamiento de Torrijos", "El saqueo de Roma", los "Grabados" de Goya sobre la Inquisición, su cuadro completo de los "Fusilamientos en la Montaña del Príncipe Pío", o "Barcelona. 1902. La carga", de Ramón Casas, etc. Tampoco sorprende la manipulación de algunos hechos históricos, como cuando se narran los desmanes de la de la Revolución de Asturias de 1934, pero se silencia la feroz represión ejercida contra los mineros por las tropas de la legión y marroquíes comandadas por Franco; o cuando se sataniza la Constitución de 1931 pero no se explican sus principios...[65]

En este doble y simultáneo proceso de incautación y rectificación de la memoria escolar, las fiestas y conmemoraciones escolares republicanas de carácter cívico dejan su lugar a otras de tono heroico y religioso: Día del Caudillo, del Valor, de la Hispanidad, de la Fe, del Dolor, de la Canción, de la Independencia...

Y, como hemos visto en la depuración que afecta a los libros, la lengua, vehículo en el que viaja la memoria, si es portadora de un pasado diferente al "español", será prohibida y acosada como reflejan estas palabras amenazantes y esperpénticas de Giménez Caballero dirigidas a los niños: "¡Escuchad bien esto y para siempre, niños españoles! ¡El que de vosotros olvide su lengua española o la cambie por otra, dejará de ser español y cristiano! ¡Por traición contra España y pecado contra Dios! ¡Y tendrá que escapar de España! Y cuando muera, su alma traidora ¡irá al infierno!".[66] Muchas memorias españolas hechas y sustentadas con lenguas diferentes al castellano, unas veces se recluyeron como memorias diferentes en el ámbito privado y otras optaron por autocensurarse negando a sus hijos el aprendizaje del que fue vehículo de su memoria.

Perseguidas fueron también otras formas del recuerdo, que son purificadas y adaptadas a los requerimientos de la nueva situación, como sucede con los símbolos escolares, el lenguaje o la estética. En efecto, la difusión de lemas y consignas crean en los centros escolares una estética nueva reflejada en los retratos y carteles que cuelgan de las paredes del aula, en las imágenes en ellas clavadas o que sustentan sus anaqueles, en la cotidianeidad de las formaciones y cantos paramilitares, en los actos de izar y arriar la bandera, en la imaginería que presidía conmemoraciones religiosas como el "Mes de María", etc.

Pero si la política seguida contra la memoria material o visible parece propia de una dramática ópera bufa, mucho más trágica es la actuación emprendida contra la memoria inmaterial y el depósito intangible en el que reside: el alma misma de las gentes, de los ciudadanos de a pie, de los maestros y maestras, contra los que se ejerce una inmisericorde y brutal represión que se manifiesta hasta en la exigencia de modificar los nombres de pila —lo más sagrado del alma, lo que hace conocer, distinguir y existir a las personas— que por su fonética nacionalista, por su "exotismo" o su "extravagancia" recordasen

[65] Cfr. Ángel Luís Abós Santabárbara, *La historia que nos enseñaron. 1937-1975*, Barcelona, Foca Ediciones y Distribuciones Generales, S.L., 2003..

[66] Cit. en Daniel Sueiro y Bernardo Díaz Nosty, *Historia del franquismo*, Madrid, Sarpe, 1986, t. I, p. 308.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 47

ese pasado que se quiere suprimir del recuerdo. Así sucede con nombres considerados "pocos patrióticos" y calificados de "anomalías registrales" que a juicio de los represores exacerban de manera "morbosa" los sentimientos regionalistas que "entrañan una significación contraria a la unidad de la Patria" además de estar "expresados en idioma distinto al oficial —castellano"; las disposiciones legales señalan concretamente a las Vascongadas donde "los nombres de Iñaki, Kepa, Koldobika y otros, denuncian un indiscutible significado separatista" y una agresión "contra la unidad del idioma"; en consecuencia, son substituidos por otros más acordes a la nueva memoria que se quiere instalar. Hemos encontrado rectificaciones de nombres de pila "exóticos" o "extravagantes" como Progreso, Aida, Libertario, Floreal y Armonía, correspondientes a nacidos entre 1935 y 1939, que fueron reemplazados respectivamente por Bautista, Adelaida, Casimiro, Vicente y Concepción siguiendo lo establecido en otra Orden posterior.[67] Al mismo fin respondía la aplicación de la ley de 4 de diciembre de 1941[68] sobre cambios de nombres en aquellos niños "que los rojos obligaron a salir de España y que han sido o sean repatriados" y cuyos padres no pudieran ser localizados. Será suficiente con reproducir un testimonio, el de Vicenta Álvarez Garrido, hija de un capitán del ejército republicano, emitido en el impactante documental *Els nens perduts del franquisme* del programa "Trenta minuts" de Televisió de Catalunya, recopilado luego en el libro con el mismo título:[69]

> "No sé dónde estuve, eran hombres que me cogieron. He sabido después que era la Diputación de Madrid. Me llevaban a un sitio, me llevaban a otro […] y entonces yo dije que me llamaba Vicenta Álvarez Garrido, que mi padre era capitán y que vivíamos en la calle Ramón y Cajal nº 13, pero me ponen el nombre de Flores Ruiz. No he comprendido, ¿por qué me cambian el nombre? ¿Por qué me han quitado mi nombre? También me dieron la edad que me han puesto […]"

Se les cambia el nombre, se les proporciona una edad y hasta se altera la documentación de su nacimiento "para impedir que los padres siguieran las huellas de los hijos y facilitar las adopciones, en ocasiones con la connivencia de religiosos" que regentaban los hospicios o las casas-cuna.[70]

Era ésta una forma de "desnaturalizar a los vencidos, desgajándoles incluso de la primera decisión sobre su nacimiento"[71] y de crear también así una nueva memoria colectiva. En este mismo afán se llega incluso hasta el extremo de que los hechos considerados por el régimen como deleznables son cometidos por figuras sin nombre (las "turbas" generalmente), y la guerra civil parece haberse hecho contra fuerzas anónimas sólo identifi-

---

[67] Es decir, la orden ministerial de 9-febrero-1939. Este dato aparece en el *Registro Civil* del Ayuntamiento de Montaverner (Valencia) (Apud. Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo…*, p. 100).

[68] Boletín Oficial del Estado de 16 de diciembre de 1941.

[69] Ricard Vinyes, Montse Armengou y Ricard Belis, *Los niños perdidos del franquismo*, Barcelona, Mondadori, 2003, p. 64.

[70] Vinyes, Ricard, Montse Armengou y Ricard Belis, *Los niños perdidos del franquismo...*, p. 64.

[71] R. C. Torres Fabra, "La imposición de las formas franquistas en el imaginario colectivo. Una reflexión desde la Ribera Baixa". Comunicaciones presentadas al *II Encuentro de Investigadores del Franquismo*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1995, p. 127.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 48

cadas por su color (los rojos) y por sus atropellos que, a la postre, servirían para justificar la intervención militar.

La depuración seguida contra el personal docente, de lo que ya tenemos una abundante bibliografía, nos ha ofrecido sobradas muestras de una intervención contra la memoria disidente establecida con el exclusivo fin de arrebatarle al vencido su alma —su voluntad, su esencia—, de obligarle al olvido de un pasado discrepante o de lograr su rechazo consciente. Lo amargo y siniestro de esta política es el miedo en el que se funda, la arbitrariedad e indefensión en que se sustenta y las consecuencias que provoca: pérdida de memoria, olvido terapéutico, olvido voluntario, recuerdos silenciados, "silencios memoriosos", en expresión de Pedro Laín, procesos de des-memoria..., vidas llenas de olvidos, aunque al fin y a la postre vidas vacías por carecer de su esencial condición que es ser vividas por ellos mismos, y que a pesar de esa vacuidad pesaban terriblemente sobre las espaldas de quienes hubieron de soportar tanta censura e incriminación propia y ajena.

Durante el franquismo, muchas familias y maestros afectados por la represión "simularon una pérdida de memoria", en unos casos para protegerse del recuerdo traumático y en otros para sobrevivir al miedo y a los efectos de la depuración. Esa simulación, que no es amnesia fisiológica sino encubrimiento de la memoria y recuerdo silenciado, es en esas familias y en esos maestros el efecto de un esfuerzo por no ser partícipes de una memoria ahora perseguida, es la resulta de un deseo de des-vincularse de una memoria colectiva, la republicana, tenida por disidente y, como tal, asediada y perseguida. Por eso no hablamos de des-memoria entendida como olvido, sino como el intento de desprenderse de esa memoria, de deshacer, si ello fuera posible, el tejido del recuerdo, de rectificarlo y, con ello, modificar el pasado para adecuarse al tiempo nuevo y presentarse como sujetos idóneos o reciclables para las nuevas exigencias.

Provocar en el entorno escolar, especialmente entre el magisterio, ese proceso de des-memoria fue el modo de despojarle de algo inmaterial, de volver inútil el recuerdo como factor de oposición y disentimiento. La historiografía actual no duda en afirmar que la manipulación de la memoria fue una actuación prioritaria de la política franquista con el objetivo de establecer una memoria nueva.

4. La consecuencia: Rectificación e invención de la memoria escolar

Pero si esa manipulación y apropiación de la memoria fue unas veces —las menos— tarea difícil para el opresor a causa de la resistencia encontrada, otras resultó una empresa más fácil por el escaso arraigo en buena parte del Magisterio de la memoria a erradicar. En este caso el nuevo aprendizaje resultó también más hacedero, aunque no por eso dejaron de ser poseedores de una memoria confiscada. Tanto aquellos como éstos, y tanto por las razones mencionadas como por las no dichas, modificaron su propia memoria, sufrieron un proceso de des-memorización visible al menos en las manifestaciones del Magisterio en el espacio de lo público, lugar del compromiso y por ello de la denuncia. La escuela como uno de esos espacios se cubrió de olvido, mejor, de memorias silenciadas. El retiro forzoso al ámbito privado, el de la propia conciencia individual o el de la vida doméstica, "hizo que la resistencia fuera prácticamente imposible" a la vez que contribuyó

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 49

a la supresión de la consciencia social.[72] Y de todo progreso espiritual y pedagógico. Y también de un futuro mejor y deseable. Sobre esto queremos decir algo porque afecta a la dimensión moral del olvido que abordaré más adelante.

La rectificación de la memoria escolar aparece estrechamente ligada al aprendizaje de una experiencia dolorosa que forzó a los maestros a replantearse las ideas pedagógicas que en el pasado habían aceptado como pauta de acción y signo de progreso. Es el momento de un nuevo "aprendizaje político" que suele producirse especialmente tras crisis profundas en lo político, social o económico, después de las cuales las gentes modifican sus modos de hacer y de pensar, sus ideas y estrategias.[73] Ese nuevo aprendizaje exigió con frecuencia el aislamiento interior. Acostumbrarse a las palabras no dichas, al sentimiento de reclusión del pensamiento, a convencerse de que carecían de una historia digna que perpetuar, a no poder compartir ni siquiera con los próximos el recuerdo, obligarse al retiro forzoso en la intimidad solitaria de su conciencia individual, verse incluso forzados a borrar la memoria cercana para soportar la culpa incriminada, autoinculparse como medida preventiva ante el indeseado desliz disidente, autocensurarse y neutralizarse personal, profesional y socialmente como callada e íntima advertencia ante la denuncia no querida del proceder propio..., toda esa conducta, difícil por onerosa, terrible por esquizofrénica, imposible de soportar para la mayoría, necesitó a menudo de un nuevo aprendizaje político y pedagógico que actuase a modo de lenitivo ante la llamada de las convicciones poco antes sostenidas en público o en privado.

Y muchos maestros, como la mayoría de los vencidos, sintieron y sufrieron así, vivieron —en palabras de J. C. Mínguez— el "suicidio diario de soportar su angustia sin poder realizar lo único que todos los médicos señalamos como primera medida para superar la situación: reconocerla, compartirla con otros, hablar, recuperar la memoria (…)"; otros presentaron los "síntomas de evitación" de los que habla la medicina en casos similares; es decir, adoptaron posturas distantes, ensimismadas, de retraimiento, a veces hurañas.[74] Sabemos de maestros cuya labor profesional antes y después del proceso depurador fue irreconocible para los mismos alumnos, maestros que reconocidos por su competencia profesional y trato afable con los alumnos y por su preocupación por la renovación pedagógica, se convirtieron en poco tiempo en viejos en el pleno y más amplio sentido de la palabra: viejos como personas y como docentes.[75]

La experiencia sufrida en situaciones extremas se convierte así en un fuerte condicionante para el cambio de ideas y conductas y, en consecuencia, en una fuente para el apren-

---

[72] Michael Richards, *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Editorial Crítica, 1999, p. 27.

[73] Cfr. Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz, "La memoria confiscada del Magisterio (1931-1945)"..., (En prensa).

[74] Ambos entrecomillados en José Carlos Mínguez Villar, "El miedo del recuerdo", en Emilio Silva y otros: *La memoria de los olvidados...*, pp. 99-100.

[75] Sobre el nuevo aprendizaje al que se vieron obligados los maestros depurados véase Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo...*, pp. 303-315.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 50

dizaje, en este caso, para el aprendizaje político y pedagógico que requiere sedimentarse en el "no-recuerdo" de un pasado que pueda cuestionar con su cercanía el presente. En el período de referencia este aprendizaje afectó no sólo a los actores políticos sino también al común de las gentes.

En el caso de los maestros depurados —especialmente sujetos de depuración por su papel socializador en la tarea de legitimación y dominación política—, es claramente visible un aprendizaje que llega al extremo de rechazar la memoria precedente más inmediata, otra manera, si cabe más decisiva que las anteriores, de modificar la memoria escolar creando otra nueva.

Y es que el efecto intimidatorio de la depuración surtió efecto inmediato en el Magisterio español previniendo conductas potencialmente desacordes con lo exigido por la nueva situación. La depuración, que se nutre de actos ideados con un claro mensaje político para el que tuvo o tuviera en lo sucesivo veleidades disidentes, reviste a veces una puesta en escena espectacular portadora de mensajes contundentes destinados a impresionar incluso a quienes sólo manifestasen comprensión o simpatía con los principios que se pretenden erradicar.

Es fácilmente explicable que el miedo a las consecuencias de una depuración negativa produjera en los maestros un nuevo y visible aprendizaje que exige de entrada la denuncia y negación del pasado vivido aunque previamente hubiera concitado adhesiones y simpatías. Exhibiendo con dichos y hechos su repulsa hacia el pasado republicano, el Magisterio se presenta como sujeto reciclable y receptivo a los nuevos principios políticos y educativos. Esto lo hemos comprobado en los maestros valencianos depurados, creyendo que, en general, este comportamiento puede ser extensible a todo el Magisterio español.

En efecto; examinando las Declaraciones Juradas que todo maestro sometido a depuración debía cumplimentar, y los Pliegos de Descargos que alegan los imputados, hemos podido observar el rechazo, si no general sí mayoritario, a la política educativa republicana y a sus autores.

Este aprendizaje fue menos costoso en los maestros cuyos expedientes se resuelven sin sanción alguna que en aquellos docentes más severamente sancionados, aunque unos y otros —salvo excepciones en el segundo caso— se afanan por desmarcarse del pasado negándolo, si bien los no sancionados lo hacen con descripciones y juicios más severos. En los expedientes más castigados —que, en términos generales, se puede decir que corresponden a maestros más identificados con la política, las prácticas y las ideas educativas liberales en general y republicanas en particular— cuando no predomina el silencio sobre estos temas —cosa que sucede en la mayoría— tiene lugar una doble actitud: la de quienes queriendo desvincularse de toda identidad con la política educativa republicana, no deja, sin embargo, de señalar algunos de sus logros, y, por otra parte, la de los que creyeron que una manera de congraciarse con los depuradores consiste en abominar de aquélla condenándola con descomedidos adjetivos.

Aparece así la figura del maestro que asegura haber ofrecido resistencia a la política educativa republicana bien mediando una actitud pasiva, bien boicoteando con su proce-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 51

der mandatos que no compartían, como el laicismo y la coeducación; buena parte del Magisterio se describe emboscado en aquella situación con la que no se identificaba considerando su camuflaje como una acto de servicio al nuevo régimen. Esta actitud, que se manifiesta en muchos expedientes, no oculta ser efecto de una necesidad, la de presentarse como reciclables y predispuestos a un nuevo aprendizaje.

No es ocasión ésta de reproducir detalles de la nueva percepción que se nos muestra de la política educativa republicana, sino de dejar constancia de su existencia como factor importantísimo de rectificación de la memoria escolar. Porque, en efecto, tanto si esa resistencia y negación fue real como si fue ficticia —que ambos calificativos pueden ser aplicados a los testimonios encontrados en los casi 2400 expedientes examinados[76]— lo cierto es que entre los maestros se iba configurando una nueva mentalidad como nos confirma este nuevo aprendizaje político y pedagógico del que hablamos. En esos expedientes los maestros ya dan muestras evidentes de que la ideología del nuevo régimen no sólo les era conocida sino también aceptada cuando no interiorizada, como cuando una maestra que fue acusada de ideologías izquierdistas niega haber tenido ideales políticos porque eso no era considerado virtuoso en una mujer, o cuando otra maestra niega haberse dedicado a actividades políticas porque "son más propias de los hombres" mientras que ella asegura haber inspirado su vida en "el espíritu de obediencia, servicio y sacrificio que tanto se destaca, con razón, en el Nuevo Estado". Aunque sean manifestaciones interesadas, ya denotan una perfecta sintonía con los deseos del Nuevo Orden que esperaba del maestro esa negación del laicismo, la coeducación, la República, sus símbolos y su significado; el maestro, por su parte, advertía con esta actitud que estaba en posesión de un aprendizaje que le permitiría integrarse en la nueva sociedad. Se enterraba una memoria y se daba inicio a otra nueva, un proceso en el que pronto se dieron a conocer los frutos como se percibe en algunos informes de la Inspección sobre el cumplimiento de objetivos en algunas escuelas nacionales.

No es posible afirmar que el Magisterio español acatara de buen grado los dictados del nuevo régimen; que hubo acatamiento parece fuera de toda duda aunque presionara sobre él la coacción, el peso de las penalidades o las simples ganas de seguir viviendo sin sobresaltos, y esto, a su vez, incide en el nuevo aprendizaje pedagógico. Por eso mismo no se puede especular sobre el grado de convencimiento con que practicaban en sus escuelas este aprendizaje. Eso tendrá que ser obra de otro estudio sobre las actitudes sociales y pedagógicas del magisterio español. Pero esto no obsta para que sí podamos constatar la presencia en el Magisterio —en nuestro caso valenciano— de un nuevo aprendizaje social, político y pedagógico, que se vislumbra como factor fundamental de la rectificación de la memoria pasada y de la confección de una nueva. Ya hemos adelantado las consecuencias de esta actitud, las cuales nos remiten a preguntarnos si hay una responsabilidad moral en las conductas de desmemoria y olvido voluntario.

---

[76] Aludimos a los expedientes que constituyeron el material básico de nuestra investigación (cfr. Juan Manuel Fernández Soria y Mª Carmen Agulló Díaz (1999): *Maestros valencianos bajo el franquismo...*)

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 52

5. Sobre la dimensión moral de la memoria, una consideración relativa a lo que la memoria olvida

Cuando más arriba nos deteníamos en señalar la importancia de la memoria, de algún modo dejábamos constancia de la obligación moral que contraemos con ella. No obstante, quizá no sea ocioso que volvamos sobre el tema en esta parte final del trabajo, aunque examinándolo desde otro ángulo de observación.

Hay quienes hablan de "relativizar el valor de la memoria" temiendo quizá que el recurso obsesivo al pasado nos haga pensar que sólo el pasado existe propiciando así el desvanecimiento del presente y poniendo en peligro nuestra relación con el futuro.[77] Relativizar el valor de la memoria no es restarle importancia sino no dársela en exceso o, al menos, no a costa del presente y del futuro. Hemos sostenido a lo largo de estas páginas, y lo reiteramos ahora, que el cultivo de la memoria es una obligación moral. Y lo es porque lo que somos lo debemos en buena medida a nuestro pasado; lo es porque la memoria de lo que fuimos nos vincula a un grupo, nos proporciona el sentido de pertenencia a una comunidad, nos identifica con otros junto a los que existimos y actuamos como seres sociales; lo es porque nuestra personalidad tiene mucho que ver con nuestra memoria... Quizá por todo eso hubo en el pasado regímenes políticos que se apropiaron de la memoria colectiva para des-personalizar (privarle de personas conscientes) y para desarmar (dejarle sin armas, inermes) la sociedad despojándole de la fuerza que le proporciona la red de vínculos y de memorias establecidas que constituyen el tejido social; y quizá por eso existen también en el presente formas de gobierno que, sintiéndose más cómodas con el protagonismo del individuo que con el de la comunidad, cultivan la desmemoria e institucionalizan el olvido.

Pero, además de lo dicho, el cultivo de la memoria es también una obligación moral porque pretende buscar la verdad necesaria para restituir la dignidad de aquellos a quienes se deshonró y para poder olvidar permitiéndonos, así, proseguir. Llegados aquí no debemos pasar por alto algo que tal vez haya evocado ya el lector: la idea de "punto final" o de amnistía ilimitada sin condición alguna, política ésta de olvido por decreto que, conviene decirlo sin más dilación, ataca a la democracia en su línea misma de flotación: su credibilidad. Son muchos los argumentos que se aducen para justificar este radical olvido de parte de la memoria; no aludiré a ellos;[78] sólo recordaré la razón central: si las personas tienen que olvidar para sobrevivir, del mismo modo las sociedades necesitan no recordar episodios aciagos para poder convivir. Algo hemos dicho ya que puede aplicarse a este razonamiento. Añadiré, no obstante, que para que el olvido "sea positivo" y constructivo ha de ser no sólo asimilado, es decir, pasado por la criba de la reflexión, de la consciencia y de la propia voluntad, y para ello antes ha de ser conocido lo que se pretende hacer consciente; es decir, se trata de recordar, de tener presente el olvido, en este caso sombrío,

[77] Así se expresa Victoria Camps en sus comentarios al libro ya citado de Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado*: "La memoria en su justo término", *El País-Babelia*, 11, julio, 2005).

[78] Véase al respecto Gesine Schwan, "La idea de punto final. Memoria, olvido y democracia", *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*. (Valencia), 3, 2000, pp. 7-10.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 53

para poder someterlo y no ser nosotros sometidos por él; recordemos que los únicos que no tienen sombra son los fantasmas y los olvidos por decreto, las políticas de punto final o de amnistía ilimitada, pretenden eso, ignorar las sombras del pasado y hacerlo, además, a sabiendas, es decir, de manera consciente. ¿Qué hacer, entonces? Porque el problema, sin duda inquietante, se plantea, como hace Paul Ricoeur, en estos términos: "cómo practicar la amnistía sin amnesia".[79] Afirma al respecto Gesine Schwan, profesora de la Universidad Libre de Berlín, que el distanciamiento efectivo del pasado "no debería traducirse precisamente en un '¡punto final!', sino en un '¡recordad!', '¡traed a la conciencia lo que habéis olvidado!'", para examinar a la luz de nuestro sistema de valores y poder así acceder al "olvido positivo", ese olvido sosegado, al que he conocido y reconocido, al que me he enfrentado, al que he aceptado para que oriente el futuro, "como advertencia frente a una eventual recaída y como base de entendimiento para la comunicación con otros". Ese olvido consciente, olvido memorioso, ya no tiene el poder de inquietar ni de impedir la comunicación, ni la convivencia; al contrario, ese olvido encierra posibilidades de construir el futuro.[80] Ilustra esta respuesta Dominique Schnapper con una situación real acontecida en el curso de sus investigaciones sobre los judíos franceses cuando un comerciante de ganado, cuya familia había sido deportada en su totalidad, le dijo: "Es necesario perdonar todo, pero sin olvidar jamás". Lo que provocó en el sociólogo francés y Director de estudios de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales esta reflexión:

> "Esta actitud moral, con la que yo me veía confrontado por primera vez, me convenció, pues conjugaba el imperativo de la fidelidad a las víctimas con la voluntad de sobreponerse al sentimiento de venganza. Mi interlocutor practicaba la amnistía sin amnesia de que habla Paul Ricoeur. El hecho de que los verdugos rara vez hayan pedido perdón, y que los sobrevivientes no hayan tenido ocasión de otorgarles un perdón no pedido, no hace más que engrandecer la postura moral del comerciante en ganado de Thionville."[81]

Quizá no nos equivocaríamos si pensáramos que ese tratante de ganado de la Lorena decidió amnistiar, perdonar a los verdugos de su familia, aunque sin olvidar su acción deudora, para poder él vivir y actuar mejor. Y es que de nada sirve el anclaje permanente en el recuerdo. Sentencia Paul Ricoeur que "una sociedad no puede vivir permanentemente en estado de cólera contra una parte de ella misma", aunque eso no implica "una supresión negativa" sino "una tachadura activa con vistas —en la expresión de Hannah Arendt— a la posibilidad de 'continuar la acción'. Para ello es preciso salir de la parálisis provocada por el exceso de memoria".[82]

Que la memoria, la facultad de recordar, no anule la posibilidad de "continuar la acción", nos remite a un proyecto de futuro, y la exigencia de "actuar mejor" en ese propósito no

---

[79] Paul Ricoeur, "El olvido en el horizonte de la prescripción", en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, p. 75.

[80] Gesine Schwan, "La idea de punto final. Memoria, olvido y democracia"..., pp. 11-12.

[81] Dominique Schnapper, "La memoria en la política", en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*,p. 76.

[82] Paul Ricoeur, "El olvido en el horizonte de la prescripción", en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, pp. 75-76.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 54

alude a un proyecto cualquiera sino a un "proyecto sensato", como quiere el neurólogo y Profesor del Collège de France, Pierre Changeux, quien responde así a la cuestión "¿por qué recordamos?": "Para actuar 'mejor', con más sabiduría y prudencia, a fin de elaborar concertadamente un proyecto de paz que no reedite los errores de un pasado trágico que atormenta nuestra memoria".[83]

Efectivamente, entiendo que la memoria es constructiva si conecta el pasado con el presente y el futuro. La obligación ética con la memoria —de los vencidos, de los exiliados, de los desheredados, de los perseguidos...— no puede consistir sólo en reparar una injusticia; eso también; pero seguiríamos condenándolos a un nuevo tipo de olvido —a una nueva y peor muerte— si aquello que los hizo excepcionales y únicos, aquello por lo que les recordamos con merecimiento, no tuviera proyección ninguna. Rosa María Alberdi escribe bellamente sobre "la memòria que construeix": "el compromís radica a no deixar que les vivències compartides quedim només en records —sempre fugissers— sinó a convertir-les en present actiu i futur desitjable. Per això tenim la memòria, la capacitat de plantejar-nos l'esdevenidor (…)".[84] Convertir el recuerdo en presente y en futuro deseable es lo que convierte a la memoria en constructora, y con ella tenemos una innegable obligación moral. Esto es lo que plantea contundentemente Todorov cuando distingue entre reminiscencia "literal" —el acontecimiento recuperado no va más allá de sí mismo y se queda en la esfera privada— y reminiscencia "ejemplar" —el acontecimiento recuperado se extiende a la esfera pública desde el momento en que sirve para comprender nuevas situaciones con otros protagonistas, de las que se extrae una lección generalizable. Es en este caso cuando la memoria, al convertirse en acción para el presente, deviene en liberadora y constructiva: "El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro."[85]

En tal sentido, la exigencia de responsabilidades por el pasado no debe convertirse "en la sistemática ocasión para el resentimiento paralizante. Antes bien al contrario, debería servir para lanzarnos hacia la acción".[86] La responsabilidad —interpreta Victoria Camps[87]— exige la convicción de que el mal hecho en el pasado debe ser subsanado, es decir, que no basta con recordar, que el recuerdo no es substituto de la justicia —aunque recordar el pasado pueda ayudarnos a aprender a combatirla— sino que la memoria debería servir para orientar el futuro y hacer imposible esa misma injusticia, o, como clamó Adorno, evitar otro Auschwitz. De nada sirve quedarse anclado en el trauma, salvo para impedir el progreso hacia el futuro. Si se utilizan las conmociones y los dramas del pasa-

[83] Pierre Changeux, "Definición de la memoria biológica", en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, p. 20.
[84] Rosa María Alberdi, "Homenatge a M. Àngels Custey. La memòria que construeix", en Santi Vila (coord..): M. Àngels Custey. Figueres, Ajuntament de Figueres, 2002, cit. en Santi Vila, *Elogi de la Memoria...*, pp. 141-142.
[85] Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria...*, pp. 30-32.
[86] Manuel Cruz , *Las malas pasadas del pasado...*, p. 110.
[87] Victoria Camps, "La memoria en su justo término". *El País-Babelia*, 11 de julio.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 55

do no para explicar sino para dar sentido al presente, quizá se esté privando a la política de su función, pues la política reside en el ahora.[88] Esto es lo que lleva a Manuel Cruz a reivindicar la necesidad no sólo de defender el pasado sino también de defendernos de él; de ese pasado que seleccionan los medios de comunicación o las instituciones o los mismos popes de siempre, como "el" pasado a recordar; es decir, aboga por defendernos de la memoria homogénea y recuperar la "autonomía de la memoria":

> "Ahora la selección nos viene dada: apenas hay lugar, con tanto regreso al pasado con el que se nos agobia por todas partes, para que los individuos recuerden por su cuenta. Resultado: la memoria ha sido desactivada. Ha dejado de pertenecernos ni tan siquiera en parte (…) De lo que se trata hoy es, por así decirlo, de la autonomía de la memoria. Renunciar a recordar por cuenta propia (…) equivale a abdicar de nuestro derecho a controlar la selección de elementos que deben ser conservados, a dejar que sean otros —siempre los mismos, por cierto— los que fijen el relato del pasado. Y, siendo ello grave, acaso implique algo todavía peor, a saber, la imagen que va consolidando según la cual ese pasado recurrente es el pasado sin más y, por añadidura, en cierto modo permanece abierto".[89]

Esto remite a la enorme responsabilidad moral que tiene el historiador para con la memoria no convirtiéndose en consumidor profesional de obligadas celebraciones institucionales que con demasiada frecuencia politizan la memoria y el olvido para construir identidades nacionales; ni afincándose en el estudio de una memoria que no sea constructora de presente y de futuro, es decir, en un pasado traumático y calamitoso que le puede llevar a desentenderse del presente e impedirle pensar en el futuro; Todorov ha denunciado que mientras nos ocupamos de la memoria de nuestros duelos, olvidamos los duelos de los demás en el presente.[90]

6. Sobre la dimensión moral del olvido, una reflexión acerca de lo que el olvido recuerda

La dimensión moral del olvido adquiere importancia cuando nos percatamos de que el olvido, al contrario de lo que habitualmente se puede pensar, no es una facultad pasiva, sino muy activa, como sucede con el olvido voluntario o consciente. En el Tratado Segundo de *La genealogía de la moral*, significativamente titulado *"'Culpa', 'mala conciencia' y similares",* dice Nietzsche que la "capacidad de olvido" "no es una mera *vis inertiae* [fuerza inercial], como creen los superficiales, sino, más bien, una activa, positiva en el sentido más riguroso del término, facultad de inhibición",[91] que impide que lo vivido y experimentado apenas penetre en nosotros:

> "Cerrar de vez en cuando las puertas y ventanas de la conciencia; no ser molestado por el ruido y la lucha (…); un poco de silencio, un poco de tabula rasa [tabla rasa] de la concien-

[88] Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, p.125.
[89] *Ibidem*, p.170.
[90] Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria...*, pp. 51-52.
[91] Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*, Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Alianza Editorial, 1998, p. 75.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 58

> cia, a fin de que de nuevo haya sitio para lo nuevo (…), éste es el beneficio de la activa, como hemos dicho, capacidad de olvido, una guardiana de la puerta, por así decirlo, una mantenedora del orden anímico, de la tranquilidad, de la etiqueta: con lo cual resulta visible enseguida que sin capacidad de olvido no puede haber ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente".[92]

La memoria, su ejercicio, tiene mucho que ver con la voluntad, con el querer seguir recordando, con la responsabilidad y con la conciencia de ella.[93] Pero hacerle una memoria al "animal-hombre", imprimir algo "en esta viviente capacidad de olvido, de tal manera que permanezca presente", es una cuestión antiquísima que no fue resuelta con "medios delicados; tal vez no haya, en la entera prehistoria del hombre, nada más terrible y siniestro que su mnemotécnica. 'Para que algo permanezca en la memoria se lo graba a fuego; sólo lo que no cesa de doler permanece en la memoria (…)'. Cuando el hombre consideró necesario hacerse una memoria, tal cosa no se realizó jamás sin sangre, martirios, sacrificios; los sacrificios y empeños más espantosos (…)".[94]

Sin duda fue ese dolor sentido, o el legítimo y humano miedo al sacrificio, al martirio y a la sangre demasiadas veces vista, lo que empujó a tantos a la desmemoria, al silencio y al olvido. Claro que el silencio y el olvido aunque se practique como reacción protectora frente a la represión, y aunque se convierta en hábito y necesidad, nunca logra deshacerse del recuerdo amenazante —por eso digo que el olvido recuerda— pero sí puede inhibir el recuerdo convirtiéndose a la postre en un eficaz mecanismo de socialización de la memoria oficial impidiendo la constitución de la memoria colectiva al faltarle su nutrimiento básico: las memorias individuales que, silenciadas, permanecen sin germinar, sin afloramiento, como en secreto. Por eso, quien mueve al silencio por la coacción, toma posesión, manipulándola y gobernándola a su modo, de la memoria silenciada.

La desmemoria de la Escuela y del Magisterio, fruto de la coacción, del miedo y, en algunos casos, de la conformidad y aceptación sumisa del Nuevo Régimen, no puede ser aceptaba sin mediar el análisis histórico por quienes estudian el pasado de la educación, que están llamados a re-construir, a iluminar, esa memoria confiscada del Magisterio. Esto, como digo, nos obliga a plantearnos cuestiones tan difíciles, delicadas y espinosas como la dimensión moral del olvido.

Hay quienes sostienen que "nuestros actos del presente, entre los cuales están lo que decidimos recordar, tienen una inevitable dimensión moral" porque "no sólo describen lo que se hizo, lo que fuimos, lo que somos y cómo lo somos, sino que también abren algunas perspectivas sobre nuestro ser futuro, a la vez que restringen posibilidades de lo que

---

[92] *Ibidem*, p. 77.

[93] "Precisamente ese animal olvidadizo por necesidad, en el que el olvidar representa una fuerza, una forma de salud vigorosa, ha criado en sí una facultad opuesta a aquélla, una memoria con cuya ayuda la capacidad de olvido queda en suspenso en algunos casos —a saber, en los casos en que hay que hacer promesas; por tanto, no es, en modo alguno, tan sólo un pasivo no-poder-volver-a-liberarse de la impresión grabada una vez, (…), sino que es un activo no-querer-volver-a-liberarse, un seguir y seguir queriendo lo querido una vez, una auténtica memoria de la voluntad (…)" (Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral...*, p. 77).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 57

podemos llegar a ser".[95] La responsabilidad moral de la memoria —de la individual pero sobre todo de la colectiva— afecta, por un lado, a quienes pretenden silenciar las memorias incómodas, siendo en este caso responsabilidad del historiador no aceptar la reescritura manipulada de la historia;[96] la dimensión moral concierne también a los depositarios de la memoria, que están llamados a no inventar ni a cultivar mitos; por último, afecta también a quienes con su memoria o su desmemoria —entonces acción de su presente— han preparado o condicionado el futuro. En el caso que nos ocupa, la desmemoria, la memoria confiscada —empleo este adjetivo por lo que tiene de coacción y, por tanto, de invitación a la comprensión— del Magisterio en particular y de la sociedad española en general, se asoció —repetimos que a la fuerza unas veces, sin mediar ésta otras— con el franquismo, a la vez que éste "se alió con el deseo de olvidar imponiendo a los españoles una visión estática, cerrada, fosilizada y triunfante del pasado",[97] es decir, imposibilitando el futuro, al menos ese futuro de progreso espiritual, cultural y pedagógico que había empezado a transitar la sociedad republicana. Ni pretendo ni quiero juzgar; no es misión del que se adentra en el taller de la historia, que sólo debe aspirar a comprender y a ayudar a que otros entiendan. Eso sí es tarea del historiador, cuyo compromiso moral no pongo en duda.

Decía en otro lugar[98] que, como le sucedió al conjunto de la sociedad española, el Magisterio español, ante la nueva situación política y pedagógica, mantuvo posturas de complicidad pasiva,[99] de aceptación resignada o activa y de disidencia y oposición, aunque esta última postura no se mantuvo abiertamente, salvo en algunos casos aislados, lo que tal vez pueda inducirnos a atribuir a los maestros seguidores de esta última posición una actitud de mutismo y de aislamiento interior que favorecería la penetración en sus alumnos del "sentimiento de identificación con el régimen" dando lugar a "una especie de ampliación por vía generacional del consentimiento".[100] La aceptación de la nueva situación, aunque fuera por medio de la coacción y como recurso de supervivencia, conducía al olvido y a la reclusión

---

[94] *Ibidem*, pp. 79-80.

[95] Alberto Rosa Rivero, Guglielmo Bellelli y David Bakhurst (Eds.), "Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional", en *Memoria colectiva e identidad nacional*..., p. 82.

[96] "Si seguimos por este camino de desmemoria colectiva —advierten Sartorius y Alfaya— se acabará reescribiendo la historia de la manera más manipulada" (Nicolás Sartorius y Javier Alfaya, *La memoria insumisa. Sobre la Dictadura de Franco*, Madrid, Editorial Espasa, 1999, p. 25).

[97] Michael Richards, *Un tiempo de silencio*..., p. 28.

[98] Juan Manuel Fernández Soria, "Incautación y rectificación de la memoria escolar"..., pp. 105-106.

[99] Afirma José F. Colmeiro —*Memoria histórica*..., p. 20— que "la escamoteada memoria histórica de la postguerra, se debe principalmente a la combinación fatídica de tres causas principales: la colaboración activa de la derecha política con el franquismo, la incapacidad de la izquierda de cambiar la historia, y la complicidad pasiva de la mayoría (…) Lo cierto es que la sociedad civil convivió bajo y con el franquismo durante cerca de cuarenta años, y aunque acabó divorciándose del aparato político franquista, tardíamente en los años 60 y 70, en general, con la excepción de los minoritarios grupos antifranquistas, no lo combatió activamente". Esa "tácita complicidad civil", ha sido denunciada en la literatura, en las novelas *Primera memoria* de Ana maría Matute, *Tranvía a la Malvarrosa* de Manuel Vicens o *El dueño del secreto* de Antonio Muñoz Molina (Idem).

[100] Ismael Saz, "Entre la hostilidad y el consentimiento. Valencia en la postguerra". En Ismael Saz **y** J. Alberto Gómez Roda**,** eds., *El franquismo en Valencia. Formas de vida y actitudes sociales en la postguerra*, Valencia, Ediciones Episteme, 1999, p. 28.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 58

interior, propiciando, como señala Ismael Saz, una actitud de ambigüedad frente al régimen que, aunque no supusiera necesariamente su aceptación y aunque parte del Magisterio mantuviera una voluntad de aislamiento y de no colaboración con la nueva situación política y pedagógica, sin embargo, "excluía también la idea de la oposición o resistencia activa. Era una ambigüedad que, además, se proyectaría sobre el futuro".[101] Indudablemente, esta actitud del Magisterio favoreció el proceso de rectificación de la memoria escolar y social.[102]

Marc Bloch (al que quiero recordar aquí conscientemente por su doble condición de historiador entre historiadores y de persona que padeció hasta la muerte la represión nazi) animaba a los historiadores a la comprensión —"palabra, sobre todo, llena de amistad"—, cuyo ejercicio, advierte, encierra tantas dificultades como esperanzas. "Hasta en la acción juzgamos demasiado. ¡Es tan fácil gritar: "al paredón"! No comprendemos nunca bastante"[103]...

Porque, ¿cómo juzgar a quienes no ofrecieron resistencia suficiente, por otro lado, casi imposible, a la sinrazón y eligieron el camino de la aceptación más o menos sumisa? ¿Cómo reputar a los que pusieron de manifiesto en sus decisiones la fragilidad de la condición humana? Pero también ¿cómo no reconocer a quienes ofrecieron pública o callada resistencia? ¿Cómo no identificar —nombrar— a los que quizá con el mismo o más temor y pérdidas que arrostrar decidieron seguir fieles a sus principios? Confiesa Jordi Gracia, reciente Premio Anagrama de Ensayo, que no sabe bien "si en algún sitio existen los héroes", pero que le parece "que brotan sólo en la luz artificial, en los papeles, las telas y las partituras de los artistas, o quizá en la memoria". "Héroes bajo el sol" le parece "que no hay"; pero lo que si sabe bien "es que hay hombres más íntegros que otros, y unos más honrados que otros".[104] ¿Cómo no comprender que en la postguerra — ¡qué terrible eufemismo!— todo español tuvo que aprender a salvarse, a ejercitarse en el arte de sobrevivir? ¿Cómo ser insensible al dolor, cómo no descubrir el miedo que casi se puede ver? ¿Cómo no advertir ante eso el valor terapéutico del olvido? Pero también ¿cómo no restaurar el alma, lo más sagrado —recordemos: dar nombre— de otros que, como escribió Javier Marías en un valiente artículo,[105] no quisieron traicionar sus ideas, ni plegarse a ciertas condiciones o a personas, y se quedaron en el exilio, exterior o interior, o, lo que es peor, de aquellos a los que la violencia física les impidió seguir adelante ni hacer nada para poder sobrevivir? Porque "eso es lo malo. Que no sólo los hay peores con los que compararse (…) también los hubo mejores. O simplemente (…) más rectos, o más dignos, o más resistentes, o más orgullosos, o más escépticos, o más asqueados, o más derrotados, no sé: aquellos a los que no quedaron acaso fuerzas ni ánimo para desear nada, ni sobrevivir. Que sobreviva su memoria al menos, que no se borre su triste y languideciente o pasada existencia (…)".

---

[101] *Ibidem*, p. 29.

[102] Somos conscientes de que esto nos llevaría a abordar la compleja cuestión del "consenso" (activo o pasivo) de la población española en general y del Magisterio en particular ante el franquismo, tema que no podemos tratar aquí, sino remitir al lector interesado a la literatura sobre el mismo.

[103] Marc Bloch, *Introducción a la Historia*, FCE, México-Buenos Aires, 1952, p. 112.

[104] Jordi Gracia, *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2004, p. 19.

[105] Javier Marías, "El artículo más iluso", *El País*, 26, junio, 1996.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 59

ISSN: 1138 - 5863

La depuración franquista del profesorado en los institutos de segunda enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia

The purge of secondary school teachers under Franco's regime in Spain (1937-1943). A quantitative study for Galicia

Olegario NEGRÍN FAJARDO

Departamento de Historia de la Educación

Facultad de Educación de la UNED. Madrid

RESUMEN: Este artículo estudia la depuración del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza españoles en el período 1936-1943, exponiendo en una primera parte las características del proceso depurador que se siguió, sus etapas y los criterios represores que se utilizaban, así como los resultados finales del proceso resaltando el tipo de sanciones más frecuentes. En la segunda parte se presenta un importante documento inédito, que viene a ser el resumen de la depuración sufrida por los profesores españoles de Instituto, que nos permite conocer sus nombres y las sanciones sufridas por cada uno de ellos, así como las cifras concretas de tal represión. La tercera parte está centrada en los datos de la depuración franquista de los profesores de Instituto de Galicia. Se aportan también las listas de catedráticos para cada Instituto de cada provincia gallega en torno a 1935. Igualmente, se comparan las nóminas de catedráticos en propiedad y las de profesores depurados para sacar una serie de conclusiones especialmente cuantitativas.

PALABRAS CLAVE: Depuración, franquismo, Galicia, Institutos de Segunda Enseñanza, sanción, represion, datos cuantitativos.

ABSTRACT: This article examines the purge (repression) of Spanish Secondary School teachers from 1936-1943. The first part discusses the characteristics of the ensuing process of repression, its stages and the repressive criteria used, as well as the final results of this process, highlighting the most common types of sanctions. The second part of the article presents an important unpublished document, which is, in essence, a summary of the repression experienced by Spanish secondary school teachers, including a list of names and the sanction imposed in each individual case, in addition to the specific figures related to these repressive actions. The third part focuses on data related to the purge of secondary school teachers in Galicia under Franco's regime. The article also compares the salaries of tenured professors and the purged teachers, which leads to results of important quantitative value.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 60

KEY WORDS: Purge, Franco's regime, Galicia, secondary schools, sanction, repression, quantitative data

Introducción

En los territorios ocupados por los "nacionales", en el período que va entre poco después de comenzada la Guerra Civil y 1943, se produjo en España la depuración sistemática e implacable del profesorado de todos los niveles educativos, de igual forma que tuvo lugar la depuración de toda la administración y las empresas privadas y públicas. Con ella, la dictadura franquista se propuso el objetivo de erradicar los valores democráticos y progresistas, tan difícilmente conseguidos a través de la Historia, e imponer los valores propios del nacional-catolicismo, caracterizados por una combinación de fascismo a la española con las ideologías más reaccionarias partidarias de la vuelta a la España imperial.

Sabemos que la etapa de la dictadura franquista en España ha sido ampliamente estudiada, tanto por historiadores españoles como por extranjeros; sin embargo, no todos los temas han sido transitados por igual y hay aspectos importantes de la realidad española franquista que no han tenido la consideración que se merecen hasta hace poco tiempo, como ocurre con el proceso de depuración seguido contra los funcionarios y, en particular, el que se aplicó a los profesores de todos los niveles educativos por el régimen del general Franco.

El estudio de la represión franquista cuenta ya con una literatura considerable que se acrecienta en importancia con los años[1]; asimismo, los trabajos sobre la depuración del Magisterio son, en su mayoría, relativamente recientes, y empiezan a ser cada vez más numerosos, si bien no todos tienen el mismo valor ni reúnen los requisitos metodológicos exigibles[2]. Hay que tener en cuenta que hasta hace bien poco tiempo no era posible investigar los fondos documentales existentes en los archivos, de ahí que sean escasos los

[1] Hay abundante bibliografía que estudia el fenómeno de la represión franquista. Entre las obras publicadas podemos destacar las siguientes: Julio Aróstegui, "Violencia y sociedad política: la definición de la violencia", *Ayer,* 13, 1994, 17-55; Josep Fontana, "Reflexiones sobre la naturaleza y las consecuencias del franquismo", Josep Fontana (ed.), *España bajo el franquismo,* Barcelona, Crítica, 1986; Conxita Mir, "La represión bajo el franquismo", *Ayer*, 43, 2001, 11-35, y Conxita Mir, "Justicia civil y control moral de la población marginal en el franquismo de posguerra", *Historia social*, 37, 2000, 53-72, Fundación Instituto de Historia Social, Valencia, UNED; Alberto Reig Tapia, "Consideraciones metodológicas para el estudio de la represión franquista en la guerra civil", *Sistema*, 33, 1979, 99-128; Alberto Reig Tapia, *Ideología e Historia* (Sobre la represión franquista y la guerra civil). Madrid, Akal, 1986; Alberto Reig Tapia, *La depuración intelectual del nuevo estado franquista*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1995; Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Ángela Cenarro Lagunas, "La represión política y sus formas: fuentes y métodos de estudio", *Metodología de la investigación científica sobre fuentes aragonesas.* Zaragoza, ICCE-Universidad de Zaragoza, 1996, 248-287; Josep Mª Solé i Sabater y Joan Villarroya i Font, "Metodologia per al estudi de la repressió franquista", *Estudis d'Història Contemponària del País Valenciá*, Valencia, 9, 1990, 215-229.

[2] Es importante esta afirmación entendida desde el punto de vista de la metodología de la historia y de la utilización de fuentes primarias. Algunos trabajos acerca de la depuración del magisterio no tenían otra pretensión que ser divulgativos de unos hechos determinados sin otros objetivos. Otros, sobre todo los primeros estudios

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 61

estudios que se han basado en buena medida en los expedientes de depuración que custodia el *Archivo General de la Administración* (A.G.A.) en su sede de Alcalá de Henares[3].

No obstante, se ha escrito bastante acerca de la depuración del magisterio nacional[4], pero muy poco sobre la depuración que tuvo lugar en las enseñanzas secundarias y en la

publicados en torno a la depuración del magisterio, sólo pudieron utilizar las únicas fuentes asequibles de aquellos momentos que eran los boletines del estado o los provinciales, pero en ambos casos se producían notables carencias de información. No obstante, los autores de algunos de los estudios pioneros tuvieron la suerte de encontrar documentación asequible en archivos provinciales, pero son las excepciones. Hay que destacar el papel de guía que tuvieron aquellos primeros libros entre los que podemos destacar: Wenceslao Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza,* 1936-1943. Madrid, Santiago García Editor, 1986, o Jesús Crespo Redondo y otros, *Purga* de *Maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio nacional de la provincia* de *Burgos,* Valladolid, Ámbito, 1987.

[3] Entre los libros basados en documentación de archivos, y especialmente del A. G. A., destacan los trabajos pioneros de Francisco Morente Valero, La *depuración del Magisterio Nacional* (1936-1943). Barcelona, Ámbito, 1997; Francisco Morente Valero, *Tradición y represión: la depuración del magisterio de Barcelona* (1939-1942), Barcelona, PPU, S.A., 1996; José Manuel Fernández Soria y Mª del Carmen Agulló Díaz, "La depuración franquista del Magisterio primario", *Historia* de *la Educación.* Revista interuniversitaria (Salamanca), 16-17 (1997-1998), 314-350; José Manuel Fernández Soria y Mª del Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo,*Valencia, Diputació de Valencia- Institució Alfons el Magnánim, 1999. Con posterioridad, la mayor parte de las publicaciones se basan en los documentos del AGA.

[4] Están estudiados y publicados los procesos de depuración en una serie de provincias españolas: Segovia, Guadalajara, Málaga, Valencia, Barcelona, Cádiz, Murcia, Toledo, León, Navarra, Burgos y Mallorca; se han publicado estudios parciales acerca de Asturias, Gerona, Huesca, Albacete, Pontevedra, Las Palmas, Tenerife; también sabemos que están bastante avanzadas investigaciones sobre la depuración del magisterio en las provincias de Albacete, Tenerife y Las Palmas. A modo de ejemplo podemos señalar los trabajo, de distinto valor y extensión, siguientes: Luis Alberto Anaya Hernández y otros, "La represión franquista en la enseñanza en la provincia de Las Palmas. 1936-1939", *Revista Guiniguada*, Universidad de La Laguna, nº 3 (1987) 203-221; Reyes Berruezo Albéniz, *Política educativa en Navarra*. 1931-1939, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Pamplona, 1991; Antón Costa Rico, "A chegada da dictadura. Purga e represión de ensinantes (1936-1940)", *Revista Galega* de *Educación,* 28 (1997), 88-91; Josep González Agapito y Salomó Marqués i Sureda, *La repressió del professorat a Catalunya sota el Franquisme* (1939-1943). *Segons les dades del Ministeri d' Educació Nacional,* Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996; José Mª Hernández Hernández, "La represión franquista sobre los maestros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife", *Revista Periferia* (Aula de Cultura de Geografía e Historia de la Universidad de La Laguna), 4, 1989, 93-105. Salomó Marqués i Sureda, "La repressió en el magisteri gironí (1939-1949)", *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia,* 1, 1988, 17-48; José Mª Nasarre López, "Depuración de maestros en la provincia de Huesca", Juan José Carreras Ares, y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (eds): *La Universidad Española bajo el régimen de Franco* (1939-1975). Actas del Congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 *y* 11 de noviembre de 1989. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991, 213-135; Manuel Ortiz Heras, "La depuración del magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración", Juan José Carreras Ares, y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (eds): *La Universidad Española...*, op. cit., 237-255; Olegario Negrín Fajardo, "El maestro lanzaroteño Doreste Betancor, la Escuela Nueva y la Junta para la Ampliación de Estudios", en *IX Jornadas de Estudios sobre Fuerteventura y Lanzarote,* Puerto del Rosario, Cabildo Insular de Fuerteventura y Lanzarote, 2001; Olegario Negrín Fajardo, "Federico Doreste Betancor, un maestro lanzaroteño del movimiento internacional de Escuela Nueva", *Veinticinco ensayos de Historia de la educación Moderna y Contemporánea*. Madrid, UNED, 2005; Maitane Ostolaza Esnal, *El garrote de la depuración. Maestros vascos* en *la guerra civil y el primer franquismo* (1936-1945). Donostia-San Sebastián, Ibaeta Pedagogia, 1996; Ángel Pascual Bonis, "La represión del Magisterio Navarro durante la Guerra Civil (1936-1939)", II *Congreso Mundial Vasco: Cultura* e *ideologías. Siglos XIX y* XX, Donostia, 1988, 179-192; Ángel Serafín Porto Ucha, "De rexeitados a esquecidos: o exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo", Anuario Galego de Historia de la Educación, 9, 2005, 15-36, e *Historias de vida*, Ponteareas, Alén Miño, 2003; Juan Uría, "La depuración de maestros asturianos en los años cuarenta", *Andecha Pedagogía,* 12, 1984, 9-11.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 62

enseñanza universitaria[5]. Otro ámbito absolutamente desconocido es la depuración en las instituciones de discapacitados[6]. De manera aproximada se puede afirmar que existe un porcentaje de estudios acerca de la depuración en la primera enseñanza, alrededor de un 20%, pero no llega ni a un cinco por ciento en la secundaria y menos porcentaje aún en las enseñanzas universitarias.

Por lo que se refiere a la enseñanza secundaria, hasta ahora lo que se ha estudiado es, en realidad, una parte de ella, la que corresponde a los Institutos de Segunda Enseñanza y sólo en algunas provincias. Falta por adentrarse en el ámbito de las Escuelas Normales, en las Escuelas de Comercio, en las Escuelas de Artes y Oficios y en todas aquellas instituciones que se consideraban de enseñanza secundaria en la época. Veamos a continuación cuál es el estado de la cuestión bibliográfica por lo que se refiere a la represión producida en los Institutos de Segunda Enseñanza.

Existen actualmente en este ámbito de la enseñanza, que sepamos, dos áreas geográficas en proceso de estudio, y algunos trabajos con vocación generalista, para el conjunto del país, pero es muy posible que los primeros trabajos que se ocuparon de la depuración de los profesores de enseñanza secundaria fueran: Olegario Negrín y Mª Concepción Álvarez, "La depuración del profesorado de Enseñanza Secundaria en Asturias y Tenerife(1936-1943)", Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2001[7] y Olegario Negrín, "El proceso de depuración del profesorado de enseñanza secundaria en España durante el franquismo (1936-1943)", *XXIV* Congreso de la ISCHE, París, 2002[8].

Las áreas geográficas de las que tenemos conocimiento que se están estudiando son Asturias, León y Canarias. En este ámbito, destacan los trabajos de investigación de la profesora María Concepción Álvarez, de la Universidad de Oviedo, acerca de los institutos asturianos y leoneses; de los que hasta ahora ha publicado: "La depuración franquis-

[5] Hay algunos trabajos que se ocupan de algún profesor universitario represaliado, o de un grupo de ellos, como por ejemplo: Patricia Zambrana Moral, *Depuración política universitaria en el primer franquismo: algunos catedráticos de derecho*. Barcelona, Universidad de Málaga, 2001 y Carolina Rodríguez, *La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951*). Madrid, Dykinson, 2002. Últimamente ha aparecido un importante estudio de Mercedes del Amo, *Salvador Vila: El rector fusilado en Víznar.* Granada, Universidad de Granada, 2005. Pero, quizás, la obra de conjunto más completa es la que acaba de publicarse del profesor Jaume Claret, de la Universidad Pompeu Fabra: *El atroz desmoche*. Barcelona, Crítica, 2006. Con anterioridad, existe una tesis doctoral, aún inédita, de Gregorio González Roldán, *El nacimiento de la universidad franquista: la depuración republicana y franquista de los catedráticos de Universidad*. Tesis doctoral. Madrid, Facultad de Geografía e Historia de la UNED, 2001, 2 vols.

[6] Lo único que conocemos sobre el particular es una ponencia de los profesores José Gabriel Storch y Antonio Gascón, con el título: "La depuración en los centros de enseñanzas para discapacitados. Estudio especial en el ámbito de la enseñanza de los sordomudos", presentada en los XVII Cursos de Verano de la UNED en la sede de Ávila, concretamente en el curso 049 dirigido por nosotros mismos: *La recuperación de la memoria histórica de la educación durante el franquismo: la depuración del profesorado*, Ávila, 3-7 de julio de 2006.

[7] Informe de investigación, inédito, que estamos revisando para publicar próximamente en una revista especializada.

[8] París, 2002, ISCHE 24*, Abstract Book*, p. 110

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 63

ta del profesorado del Instituto de Segunda Enseñanza de Oviedo (1936-1939)", *Magíster*, Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo, 2004, 20, 137-158. Se encuentra en prensa la comunicación presentada por la citada autora en el reciente congreso de estudios asturianos celebrado en Gijón: "La depuración franquista del profesorado del Instituto Jovellanos de Gijón (1937-1940)", *Actas del I Congreso de Estudios Asturianos, RIDEA*, mayo de 2006.

Nosotros nos hemos ocupado del estudio de la depuración franquista en los Institutos de segunda enseñanza canarios: Olegario Negrín, "El proceso de depuración franquista del profesorado en los Institutos de segunda enseñanza en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (1936-1943), en *Revista Ciencias de la Educación*, Madrid, 198-199, abril- septiembre, 2004, 171-194 y "La depuración del profesorado de los Institutos de segunda enseñanza de la provincia de Las Palmas (1936-1943)", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 198-99, abril- septiembre 2005, 171-194. Próximamente cerraremos el ciclo de esta región con algún trabajo de conjunto más para la totalidad de la represión franquista en los institutos canarios.

Entre los trabajos en proceso de elaboración para todo el país hay que destacar el proyecto I+ D+ I, "La depuración de las/os profesoras/es de Instituto en España durante el franquismo", financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001-2003), que vienen desarrollando un grupo de profesores de universidades andaluzas, del que es investigadora principal la profesora Isabel Grana. Fruto de este proyecto son las publicaciones siguientes: Isabel Grana y Francisco Martín, "La depuración del profesorado de Instituto en España durante el Franquismo: Primeros resultados", *XII Coloquio de Historia de la Educación*. Burgos, Universidad de Burgos, 2003; Isabel Grana, "La depuración de las profesoras de Instituto en España durante el franquismo: análisis de expedientes", en *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*, *XII Coloquio internacional de la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres*, 22, 23 y 24 de Abril de 2004. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla; Carmen Sanchidrián, "Qué hicieron para merecer esto. Tres profesores de Instituto ante la depuración franquista", en Autores Varios, *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*. Murcia, Universidad de Murcia, 2005, 537-560.

Además, desde hace varios años está esperando turno, y parece que será publicado próximamente por la revista de *Historia de la Educación* de Salamanca, un trabajo nuestro titulado: "La depuración del profesorado de los institutos españoles de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)". A esta investigación nos referiremos con frecuencia en este artículo, que también está basado en parte en los datos que encierra un importante documento de síntesis de la depuración de los profesores españoles de Instituto encontrado por nosotros en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

Esta contribución versa sobre la depuración del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza españoles en el período 1936-1943, exponiendo en una primera parte las características del proceso depurador que se siguió, sus etapas y los criterios represores que se utilizaban, así como los resultados finales del proceso resaltando el tipo

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 64

de sanciones más frecuentes. La segunda parte se ocupa de presentar un importante documento que, como hemos dicho, viene a ser el resumen de la depuración sufrida por los profesores españoles de Instituto, y que nos permite conocer sus nombres, las cifras concretas de tal represión y las sanciones sufridas por cada uno de los profesores depurados. La tercera parte da a conocer los datos de la depuración franquista de los profesores de Instituto de la región gallega. Se aportan también las listas de catedráticos de Instituto para cada Instituto de cada provincia gallega en torno a 1935. Igualmente, se comparan las nóminas de catedráticos en propiedad y las de profesores depurados para sacar una serie de conclusiones especialmente cuantitativas.

El proceso de depuración franquista en la segunda enseñanza

En diversas publicaciones hemos resumido las normas, características y fases del proceso de depuración franquista aplicado en el nivel de enseñanza secundario[9], prácticamente coincidente con el que se desarrollaba en el magisterio, a excepción de los miembros que formaban la comisión depuradora que era diferente en cada nivel educativo. No obstante, para facilitar al lector de esta publicación un contexto tan imprescindible, sin que tenga que recurrir a otras referencias bibliográficas, volveremos a repetir aquí lo más significativo del citado proceso depurador.

Los procesos de depuración del profesorado español tienen bastante recorrido histórico y muchas víctimas, si bien hay que reconocer que la mayor parte de las veces han sido las instituciones conservadoras las que han actuado como verdugos. En España, durante el primer tercio del siglo XX hubo depuración del profesorado más o menos sistemática durante la dictadura de Primo de Rivera y en el período republicano, pero la gran depuración, exterminadora y totalizadora, fue la puesta en marcha por la maquinaria demoledora de los golpistas de julio de 1936. El nuevo Estado se planteó como una contrarrevolución para eliminar todo lo que había representado el liberalismo político y la experiencia republicana, y fue la purga del profesorado el instrumento represivo elegido en el ámbito de la enseñanza.

Los especialistas en este tema coinciden en afirmar que, para el franquismo, la destrucción de la labor educativa republicana era un paso previo para la construcción del nuevo sistema educativo que se pretendía implantar; el objetivo era acabar con la organización democrática de la enseñanza, con la innovación pedagógica, con el laicismo y, en definitiva, con los principios y características de la educación liberal representada en la Escuela Nueva. En las publicaciones oficiales de la época y en la obra de los máximos responsables de la política educativa se defendía el sistema de la depuración con el que se pretendía poner las bases para el nuevo Estado autoritario, jerárquico, antidemocrático y antiliberal, que aspiraba a una escuela confesional, patriótica y reaccionaria[10].

[9] Véase, especialmente los siguientes: Olegario Negrín Fajardo, "El proceso de depuración del profesorado de enseñanza secundaria en España durante el franquismo (1936-1943)", *XXIV Congreso de la ISCHE*, París, 2002 y "La depuración del profesorado de los Institutos de segunda enseñanza de la provincia de Las Palmas (1936-1943)", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 198-99, 2005, 171- 194.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 65

En las zonas llamadas nacionales, controladas por los alzados en armas, los Gobiernos Civiles, las Inspecciones de Enseñanza Primaria y los Rectorados, comienzan a controlar el funcionamiento de las escuelas y centros de enseñanza secundaria, a conocer el contenido de las bibliotecas escolares y a saber acerca del comportamiento de los profesores. Enseguida el tema educativo fue objeto de atención legislativa por parte del bando nacional y, de hecho, la Junta de Defensa Nacional, por una orden de 19 de agosto de 1936[11], se ocupaba ya del tema de la depuración, estableciendo la obligación de los alcaldes de informar al Rectorado del Distrito Universitario sobre la conducta de los profesores dando cuenta de "toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español, que siente a España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbarie". En una norma posterior se pedía también la relación de los profesores que en el ejercicio de su cargo habían manifestado "ideario perturbador de las conciencias infantiles, así en el aspecto patriótico como en el moral", autorizando a los rectores para sustituir de inmediato a dichos maestros por provisionales o interinos[12].

Desaparecida la Junta de Defensa el 29 de septiembre de 1936, le sustituye una Junta Técnica del Estado, con siete comisiones; la Comisión de Cultura y Enseñanza, presidida por José María Pemán, sería la encargada de regular, controlar y continuar con la depuración. Una de las normas fundamentales fue el Decreto nº 66, de 8 de noviembre de 1936, que puso las bases de la estructura depurativa creando las comisiones de depuración y los criterios de funcionamiento de las mismas[13]. El citado decreto fijaba también que la comisión C, que se ocupaba de la enseñanza secundaria, estuviese formada por el gobernador civil, como presidente, y como vocales por el director del Instituto, otro profesor de enseñanza secundaria y dos vocales más en representación de los padres de familia y los grupos de falange y afines.

En diciembre de 1936 se daba a conocer una importante circular dedicada a la depuración en primaria pero que, por extensión, afectaba también a la secundaria, firmada por José María Pemán, que sería muy tenida en cuenta por las Comisiones provinciales que se refieren a ella con frecuencia y que, desde luego, debió hacer mucho daño, dadas las circunstancias del momento. En dicha circular se lee por primera vez el doble carácter, punitivo y preventivo, que debía regir a la depuración y, sobre todo, el criterio de eliminar del profesorado a todos aquellos profesionales que hubieran tenido algo que ver con el Frente Popular:

> "El carácter de la depuración que hoy se persigue no es sólo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles, que con las armas en la mano y sin regateos de

[10] La obra que ha hecho las interpretaciones más elaboradas y sistemáticas en torno a la educación española en tiempos de depuración, en las que nos basamos para hacer estas afirmaciones, es la citada de Francisco Morente Valero, *La escuela y el Estado nuevo. La depuración del magisterio* nacional.

[11] Boletín Oficial del Estado de 19 de agosto de 1936.

[12] Orden de 28 de agosto de 1936 que viene a aclarar diversos aspectos de la Orden de 19 de agosto del mismo año.

[13] Decreto nº 66, de 8 de noviembre de 1936.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 66

> sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sentado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España. No compete a las Comisiones depuradoras el aplicar las penas que los códigos señalan a los autores por inducción, por estar reservada esta facultad a los Tribunales de Justicia, pero sí proponer la separación inexorable de sus funciones magistrales de cuantos directa o indirectamente han contribuido a sostener y propagar a los partidos, ideario e instituciones del llamado "Frente Popular"[14].

También queda reflejada en la circular la animadversión que sienten las nuevas autoridades educativas hacia la educación liberal representada por la Institución Libre de Enseñanza:

> "Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada "Libre de Enseñanza", forjaron generaciones incrédulas y anárquicas. Si se quiere hacer fructífera la sangre de nuestros mártires es preciso combatir resueltamente el sistema seguido desde hace mas de un siglo de honrar y enaltecer a los inspiradores del mal, mientras se reservaban los castigos para las masas víctimas de sus engaños".

Con el ministro Sainz Rodríguez se crea la Oficina Técnico Administrativa "encargada de la tramitación de los expedientes, incidencias y recursos a que dé lugar la depuración del personal dependiente de este Ministerio"[15]. De esta manera se abre por primera vez la posibilidad de poder recurrir una sanción creando los mecanismos necesarios para ello y se reestructura y organiza todo el sistema depurador con la intención de finalizar lo más pronto posible la depuración del profesorado.

Poco después de julio de 1936 se separó del servicio a todos los profesores al tiempo que se dio un plazo de quince días para que quienes lo desearan solicitasen el reingreso ante las autoridades educativas, por eso algunos autores entienden que el proceso depurador se iniciaba con la presentación de una instancia en la que se manifestara el deseo de ser readmitido en el servicio y el cargo que se hubiera desempeñado hasta entonces. Además, deberían hacer constar su pertenencia, en su caso, a sindicatos y partidos políticos. A la instancia se acompañaba una declaración jurada en modelo oficial que pretendía averiguar la conducta profesional y privada de cada profesor, así como su postura ante el Movimiento Nacional.

Una vez incoado el expediente venía la fase de recabar toda la información posible sobre los profesores que, normalmente, se realizaba a través del alcalde, la Guardia Civil, el párroco y una persona de solvencia ideológica, todas ellas de la población donde ejercía el profesor de que se tratara. No obstante, siempre se podían pedir otros informes que se consideraran necesarios a otras personas o instituciones y, al tiempo, se recibían informes y denuncias más o menos espontáneas de particulares o asociaciones diversas. Los informes constituían la base documental fundamental para el desarrollo del proceso de

[14] Circular de 7 de diciembre de 1936

[15] Orden de 11 de marzo de 1938, firmada por Sainz Rodríguez. BOE de 19 de marzo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 67

depuración. Normalmente se interrogaba acerca de dos o tres aspectos del expedientado en un impreso normalizado pero otras veces era una petición cursada a través de oficio en el que se preguntaba en general por la conducta profesional, particular y política de determinados profesores.

Los informes emitidos eran muy variopintos; iban desde los muy prolijos a los muy escuetos que podían contestar con monosílabos o afirmando que desconocían el comportamiento del profesor o los hechos sobre los que debían informar. Algunos informes resultan, sin embargo, demoledores para los intereses de los expedientados y muchas de las afirmaciones que se hacen proceden de terceras personas o de juicios que han escuchado sobre el encausado. En algunos casos se deduce que el informante no quiere hacer daño y sólo menciona lo que realmente conoce pero en otros, especialmente los procedentes de los párrocos y asociaciones como Falange[16], resultan a veces incluso crueles y no parecen estar suficientemente apoyados por pruebas y certezas sino por suposiciones.

Los miembros de la comisión de depuración de cada provincia se repartían los expedientes a estudiar y valorar entre ellos de tal manera que cada uno se encargaba de informar un número determinado de expedientes, aunque luego se revisaban y comentaban en conjunto. De no existir sospecha sobre un determinado profesor, se daba por concluido el expediente y se proponía a la superioridad que fuera confirmado en su cargo. En el caso de que se encontraran hechos que pudieran dar lugar a sanción se abría el correspondiente pliego de cargos que consistía en un resumen de las acusaciones de las que debía defenderse el expedientado.

El pliego de cargos se le hacía llegar al interesado a través de una carta lacrada a su dirección particular. De no poder ser localizado por estos procedimientos, se hacía un requerimiento a través del boletín oficial provincial. De no ser tampoco localizado de esta manera se seguía con el expediente de depuración, sin que el interesado fuese oído, entendiendo que el silencio de la persona expedientada equivalía a una prueba de conformidad con las acusaciones.

Los cargos o acusaciones que más se repiten en los expedientes a profesores son los siguientes: Ideología de izquierda, actitudes contrarias a la Causa Nacional, militancia en organizaciones de la República, pertenecer a la masonería, irreligiosidad/ateísmo, planteamientos pedagógicos incorrectos, incompetencia profesional, conducta privada inmoral, mostrarse contrario al Movimiento nacional. Otro cargo que se tuvo en cuenta a la hora de

[16] Por los expedientes que hemos manejado a lo largo de diversas investigaciones en torno a la depuración franquista, podemos concluir que los informes más peligrosos eran los emitidos por los padres de familia y los curas-párrocos. Los padres de familia eran normalmente personas muy adictas a los golpistas, fanáticas y convencidas que había que acabar con el estado de cosas en que la República dejó la escuela y la educación; de ahí que se impliquen mucho en la valoración, sin descartar en bastantes casos, la posible animadversión personal que pudiera haber con el maestro de escuela. Los curas, aunque hay excepciones, suelen ser los más radicales a la hora de ejercer su función de informante de los expedientes de depuración; en algunos casos rayan en la crueldad y en la calumnia. Además, aunque también suele ocurrir eso con los alcaldes, son capaces de informar negativamente a la Comisión de Depuración y luego emitir un informe positivo al interesado.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 68

decidir la depuración de un profesor fue el relacionado con su actividad profesional. En concreto, la explicación en clase de contenidos que se consideraban "extranjerizantes", o propios de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza, era castigada con rigor. Se puede decir, en resumen, que el grueso de la depuración se apoyó en cargos de tipo político, sindical y de tipo religioso, siendo los demás cargos secundarios aunque en ocasiones podían resultar suficientes para sancionar con dureza al depurado.

Los escritos de descargo ofrecen una gran variedad en las presentaciones y en los estilos utilizados, dependiendo de la forma de ser, de la formación y de la actitud de cada profesor depurado. Unos son escritos a mano, otros, por el contrario, aparecen mecanografiados; algunos son breves, concisos, otros se extienden de forma prolija dando todo tipo de argumentos y explicaciones. Algunos pliegos de descargo están escritos con mucha corrección y, a veces, incluso, sumisión; otros son más agresivos, se muestran ofendidos y agraviados por el hecho de hacérsele cargos que consideran insultantes por falsos o calumniosos. En algunos casos se advierte que están asesorados por personas influyentes o por abogados; en la mayoría de los casos da la impresión que se contesta más con el corazón y de manera espontánea.

El grave problema era que las comisiones de depuración no valoraban la simple negativa que hacía el interesado a los cargos, ni la muestra de sorpresa e indignación. Se trataba de lo que se ha denominado "la justicia al revés", ya que quienes se habían levantado contra la legalidad se constituían en acusadores de los que la habían respetado y además le trasladaban la "carga de la prueba" de tal manera que no eran las comisiones depuradoras las que tenían que probar los cargos que se imputaban, sino que eran los propios acusados los que tenían que intentar demostrar la improcedencia y falsedad de los mismos. Por eso, los profesores depurados solían utilizar los avales que tuvieran a mano para demostrar la improcedencia de los cargos.

El último paso dado por la Comisión Depuradora provincial era, una vez estudiado el escrito de descargo del acusado, decidir la propuesta de resolución a elevar a las autoridades centrales, en un primer momento a la Oficina Técnica y con posterioridad a la Comisión Superior Dictaminadora que era, en última instancia, la que acababa calibrando las pruebas y proponiendo la sanción definitiva que debían firmar las autoridades ministeriales competentes. Hasta la orden de 18 de marzo de 1939, que refundió toda la normativa depuradora, no existieron criterios claros, singulares y distintos, así que cada Comisión actuó según sus propias consideraciones en muchos aspectos no regulados por las autoridades centrales. En todo caso, da la impresión que las comisiones provinciales actúan con algunos criterios no escritos pero que luego aplican en la práctica. Así, por ejemplo, si todos los informes preceptivos coincidían en sus cargos contra un acusado, se puede decir que aquél estaba condenado de antemano porque, dijera lo que dijera, no iba a ser tenido en cuenta.

La centralización de la decisión final representaba una posibilidad de que se eliminasen los elementos de influencia local que hubieran podido intervenir en las primeras fases de la depuración. Si bien es cierto que, salvo en un porcentaje no elevado de casos, en líneas generales el Ministerio daba el espaldarazo a las decisiones tomadas por las

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 69

Comisiones provinciales de depuración. La Oficina Técnico-Administrativa, primero, y, luego, la Comisión Superior Dictaminadora, actuaban al tiempo como instancia máxima de resolución y como instancia de revisión de causas juzgadas.

Las sanciones oscilaban entre la más grave, como era la separación del servicio y baja en el escalafón, hasta la suspensión de empleo y sueldo por un tiempo corto, o la inhabilitación para ejercer cargos directivos. Eran también sanciones importantes el traslado fuera de la provincia, la jubilación forzosa o la inhabilitación para la enseñanza. No dejaban de tener importancia otras sanciones como postergación en el escalafón, traslado dentro de la provincia en la que se ejercía o suspensión de empleo y sueldo por un tiempo determinado.

Como hemos visto, la posibilidad de recurrir y plantear la revisión de las sanciones recaídas en los expedientes de depuración no fue posible hasta la creación de la Oficina Técnico-Administrativa, por orden de 11 de marzo de 1938. Por esta razón habrá que esperar a finales de 1939 para que empiecen a fallarse las primeras resoluciones a los expedientes revisados. Cuando por orden de 18 de marzo de 1939 se creó la Comisión Superior Dictaminadora, fue este órgano el competente para entender en asuntos de revisión de expediente. Es decir que, hasta su supresión en enero de 1942 y creación del Juzgado Superior de Revisiones, la misma entidad oficial era la encargada de analizar, valorar y resolver el expediente de depuración y, al tiempo, revisar el citado expediente por si existían razones para cambiar la sentencia.

Aunque se puede asegurar que la revisión de expedientes de depuración se caracterizó por suavizar los resultados iniciales de la depuración y que sólo en un número bajo de casos significó el aumento de las penas, en realidad llegó tarde, cuando ya habían pasado varios años de la sanción inicial, así que aunque fueran recibidas con agrado ya el daño estaba hecho tanto desde el punto de vista social como personal y profesional. Además fue un proceso tan lento que cuando se resolvía no siempre tenía efecto alguno sobre el interesado que en ocasiones ya había cumplido la sanción. Si bien es cierto que para aquellos profesores que consiguieron reingresar en los cuadros del profesorado, aunque no siempre en su lugar en el escalafón, o que pudieron regresar a sus pueblos, ciudades o regiones debió ser una victoria considerable.

Un documento importante para la investigación: la relación de los expedientes de depuración de los profesores de instituto

Durante nuestras investigaciones sobre la depuración que tuvo lugar en los institutos de Canarias, habíamos observado un problema importante en relación con el hecho de que mientras la documentación de la depuración de primera enseñanza existente en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (A.G.A.) está organizada por provincias, y se sabe de antemano qué cajas y legajos corresponden a cada una de ellas, en el caso de la depuración de segunda enseñanza la catalogación está hecha por orden alfabético de profesores depurados y no por instituto ni por provincias. Esta dificultad se agrava porque sabemos que no es fácil que esté elaborada la historia de cada institución educativa española del siglo XX, así que para obtener los datos necesarios se hace pre-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 70

ciso acudir directamente a los archivos provinciales y a los propios de la institución de que se trate; el siguiente problema es que en tales lugares no siempre hay datos para el período que nos interesa ni tampoco, en el caso de que existan, están catalogados y al servicio del investigador.

De existir una ordenación por Instituto o, al menos, por provincia, se podría acortar mucho el período necesario para investigar la masa de documentos catalogados. Es decir, si queremos estudiar la depuración del profesorado de los institutos de una provincia determinada, o la depuración de profesores que se produjo en un instituto concreto, es preciso que primero conozcamos las listas de los Institutos que hubiera en su momento y la relación de profesores en activo que desarrollaran su labor educativa por entonces. De lo contrario sería necesario ir buscando uno por uno entre los miles de expedientes hasta seleccionar los que correspondan a un centro dado o a un conjunto de centros de segunda enseñanza, en el caso de una provincia. La actual organización de la documentación en el A.G.A. para la segunda enseñanza, y también para el profesorado depurado de universidades, dificulta mucho la realización efectiva de una investigación.

Por eso, cuando apareció perdido entre distintos documentos el que damos a conocer ahora[17] nos dimos cuenta de su importancia y utilidad ya que se trata del registro ministerial de todos los expedientes de depuración de los profesores de Institutos de España, con el cual será posible con poco esfuerzo elaborar la nómina de profesores para un instituto, para una provincia o para una región y luego acudir directamente al A.G.A. y pedir sólo los documentos correspondientes a los profesores que se desee estudiar. Cuando este documento sea conocido y puedan ser utilizados sus importantes datos, el principal obstáculo metodológico para el estudio de la depuración en tales centros de segunda enseñanza desaparecerá en buena parte.

El documento no tiene autoría concreta y de hecho fue elaborado por personas distintas como lo revelan los diferentes tipos de letra que en él aparecen. Normalmente se utiliza el orden de nombre y apellidos de los encausados, pero en algunos casos se utilizó el de anteponer los apellidos al nombre, con una letra distinta a la anterior y a la posterior, lo que indica diferente autoría. Así que es de suponer que la elaboración material corriera a cargo del auxiliar o burócrata de turno, que se limitaba a verter en la tabla elaborada a imprenta los datos que en ella se pedían. Se respetan poco las reglas de acentuación, algunos nombres son de difícil legibilidad y otros hemos detectado que están simplemente mal escritos, especialmente algunos de los procedentes del País Vasco y Cataluña, por su especial dificultad y rareza para un escribiente castellano.

El título general que lleva el documento que comentamos es el de *Expedientes resueltos. Cuerpo de Catedráticos de Institutos*[18]. Son un conjunto de 72 hojas hechas a impren-

[17] Próximamente, en su número 24, se publicará el documento completo, precedido de un estudio nuestro del mismo en la revista *Historia de la Educación* de Salamanca, con el título: "La depuración del profesorado de los institutos españoles de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)".

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 71

ta y una última que se incorpora al bloque de institutos con la siguiente explicación: "Está puesto en esta hoja por no encontrar los catedráticos de Universidad". Esto quiere decir que existió otro documento parecido, al menos para los profesores de Universidad depurados y, es posible, que otros similares para el resto de los cuerpos de enseñantes depurados: profesores de primaria, inspectores de primera enseñanza, profesores de Escuelas Normales y otros, sin que nos haya sido posible hasta el momento encontrarlos.

Las sanciones posibles eran, como hemos comentado antes, por orden de mayor o menor importancia según aparecen en el documento, las siguientes: Separación del servicio, suspensión por un año o más, suspensión por menos de un año, traslado, inhabilitación, confirmación en el cargo. En algunos casos la separación llevaba consigo la inhabilitación para cargos directivos y de confianza relacionados con la educación y la cultura, pero no se entiende muy bien que si un profesor era separado del servicio y se le daba de baja en el escalafón, que eso es lo que significa en el fondo "separación", se le castigase además con inhabilitación salvo que se estuviera pensando en obstaculizar las posibles salidas que algunos profesores pudieran encontrar al margen de la docencia y se quisiera así impedir cualquier relación con la formación de la juventud, aunque fuera en puestos burocráticos. La inhabilitación iba también unida en bastantes casos a la sanción de traslado y a la suspensión temporal para ejercer la docencia; otras veces se sancionaba a un tiempo con inhabilitación, traslado y suspensión temporal y, se entiende que, una vez cumplidas las penas, serían confirmados para el desarrollo de la docencia.

En términos absolutos, los datos completos de sanciones referidas al conjunto de profesores de Institutos de segunda enseñanza desde febrero de 1937, fecha en la que aparecen las primeras resoluciones sancionadoras y octubre de 1943, fecha en la que aparecen las últimas sanciones, son los que siguen:

Separación del servicio	205
Suspensión por un año o más	31
Suspensión por menos de un año	13
Traslado	72
Inhabilitación	162
Confirmación en el cargo	922
TOTAL	1405

[18] Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia, documento sin numerar, Fondo Educación del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. A pesar de lo que indica el título, junto a catedráticos aparecen profesores que pertenecen al resto de las categorías administrativas de la época, interinos, auxiliares, excedentes, cursillistas, incluyendo algunos maestros, algún profesor de dibujo e, incluso, un administrativo. También aparece un tornero, un profesor especial, un pedagogo, dos conservadores, tres profesores particulares, un profesor cesante y otro pensionado en el momento de la depuración.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 72

Hay que señalar que los datos no cuadran con exactitud porque algunos de los encausados tiene dos o más tipos de sanciones, por eso se advierte el desfase entre los 1280 profesores de Instituto depurados y las 1405 sanciones que aquí aparecen reflejadas. En cualquier caso, valorando los datos de sanciones que figuran más arriba podemos hacer una serie de afirmaciones fundadas sobre las características de la depuración del profesorado de segunda enseñanza española en el período 1936-1943.

Destaca el hecho que 922 personas, lo que equivale al 72,03%, fueran confirmadas en su cargo, si bien algunas de ellas con alguna sanción "menor": 21 inhabilitadas, dos separadas del cargo por más de un año, trasladadas e inhabilitadas, 2 trasladadas e inhabilitadas. Si se quiere, para ser más exactos, 897 profesores, el 70,1% fueron confirmados sin sanción alguna, ya que 25, como hemos señalado, fueron sancionados aunque luego fueran confirmados, una vez cumplida su sanción. Es decir, 483 profesores de Instituto, alrededor del 38%, fueron sancionados, algunos con penas relativamente menores que no le imposibilitaron gravemente a continuar con su profesión, mientras que eran separados o dados de baja del escalafón 205 de esos profesores, es decir el 16,01%.

Pues bien, siempre de forma provisional hasta que no se realicen todos los estudios necesarios en cada institución secundaria, se puede afirmar que estos son los verdaderos datos para el conjunto de los Institutos españoles en torno a las fechas señaladas: 1280 profesores de Instituto de diversas categorías académicas depurados, de ellos 897 confirmados en sus cargos sin sanción alguna, y 483 sancionados con penas de mayor o menor gravedad, entre ellos 205 separaciones del servicio, para los contratados, o bajas en el escalafón, para los funcionarios.

Esta cifra resulta altamente escandalosa y refrenda la tesis tradicional de represión ideológica, de imposición del terror para intentar conseguir la transformación más profundas posible de la enseñanza secundaria, eliminando a los profesores considerados no afines a los criterios ideológicos y políticos del nuevo régimen. De esta manera, el movimiento nacional-católico tendría las manos libres para poder aplicar sus criterios educativos y la política educacional que le era más cercana. De hecho, la política de extensión de centros oficiales se cortó con el nuevo régimen y se entregó la secundaria en buena parte en manos de las órdenes y congregaciones religiosas en detrimento de la enseñanza pública. Además de desaparecer bastantes de los institutos locales se concedieron todo tipo de facilidades a los religiosos para controlar ideológicamente a la enseñanza secundaria que quedó y, además, para abrir colegios especializados en la formación de las clases medias.

Los recursos a las sanciones impuestas sólo aparecen a partir de 1940, a pesar de que las primeras sanciones empezaron a emitirse a partir de principios de 1937: ¿cómo se explica este periodo de tiempo sin que nadie manifestara su disconformidad con una sanción o plantease la posibilidad de que la pena fuese cambiada por otra más benigna o por la absolución?. La respuesta está en la creación de la Oficina Técnico-Administrativa, por orden de 11 de marzo de 1938, que se iba a ocupar de analizar las revisiones de los expedientes que se plantearan, cosa que hasta ese momento era imposible por no existir la jurisprudencia ni el órgano jurídico adecuado para ello, no existía la posibilidad de recurrir; los maestros depurados se debían limitar a cumplir su sanción; a partir de la fecha

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 73

señalada los maestros sancionados podían recurrir el castigo recibido, pero se tardaba tanto en resolver que, al final, en el caso de que se ganara el recurso, sólo quedaba la satisfacción moral de tener razón y haber sido objeto de un trato injusto, pero nada más, porque ya se había cumplido la pena y se le habían causado perjuicios sociales, económicos y, desde luego, profesionales a los maestros encausados.

Según los datos que aparecen en el documento, se presentaron un total de 72 recursos, número a todas luces muy escaso, que apenas llega al 5,6% del número de expedientes abiertos. De los citados 72 recursos, 25 fueron desestimados, 34 aminorados en la cantidad de pena impuesta, y a 13 de ellos se les levantó la sanción; es decir que en más de la mitad de los casos se produjeron cambios en la sanción, bien porque fueran rebajadas las penas bien porque se les levantara el castigo.

A continuación, basándonos en la relación nominal y en los datos del documento que estamos comentando, hacemos el estudio cuantitativo posible en estos momentos para Galicia de aquellos profesores de Instituto que fueron realmente depurados en cada una de las cuatro provincias de la región. Teniendo en cuenta que no conocemos otras publicaciones que, con la profundidad requerida, se ocupen de la depuración del profesorado gallego[19] en este ámbito de la enseñanza, lo que aquí digamos será una referencia a tener en cuenta en el futuro, aunque llamada a ser corregida y matizada cuando avancen suficientemente los estudios que para cada Instituto y provincia es necesario realizar.

Estudio especial cuantitativo para Galicia

En este apartado realizamos un acercamiento cuantitativo al profesorado de los catorce Institutos gallegos[20] en torno a la guerra civil y a los resultados de su depuración,

[19] Sólo conocemos la relación de profesores de segunda enseñanza y universitaria y de inspectores de educación que aporta el profesor Antón Costa en su libro: *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2004, 1060-1061, y en otras publicaciones anteriores. Como no figuran las fuentes de tal información, es de suponer que sean más bien de carácter local y, desde luego, no procedentes de los fondos del Archivo General de la Administración. Ello puede explicar que aparezcan nombres de profesores que no figuran en el documento que damos a conocer en este artículo, quizás por no estar adscritos de manera permanente a los Institutos, y falten bastantes otros que sí están localizados en el archivo madrileño. Otros investigadores gallegos, como José Manuel Cíd Fernández, especialmente para la provincia de Ourense, aportan también diversos datos acerca de la depuración en la enseñanza secundaria. Puede también consultarse la obra de varios autores, *O Instituto de Pontevedra. Século e medio de Historia (1845-1995),* Pontevedra, Diputación Provincial de Pontevedra, 1997, "O Instituto baixo o franquismo", 205y ss.

[20] Sabemos que los centros oficiales, con la denominación de Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza e Institutos elementales, existentes en Galicia en torno a 1935 eran un total de 14, distribuidos entre las cuatro provincias. Los Institutos de Segunda Enseñanza eran los de A Coruña, Santiago, Ferrol, Lugo, Ourense, Pontevedra y Vigo. Los Institutos Locales, que habían sido creados en 1928, recibieron un fuerte impulso durante la II República, para extender la enseñanza secundaria y para cubrir los espacios dejados por las órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza. Surgieron en las ciudades más pobladas y con más necesidades educativas de este nivel. En Galicia, en torno a 1935, conocemos la existencia de los siete siguientes situados en Betanzos, La Estrada, Monforte de Lemos, Noya, Ribadeo, Tuy y Villalba.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 74

teniendo en cuenta los datos para Galicia del documento del AGA analizado, *Expedientes resueltos del cuerpo de catedráticos de institutos,* y el escalafón de catedráticos de segunda enseñanza de España de 1935[21]. Para poder medir mejor al final el impacto de la represión en el profesorado de los Institutos gallegos, a continuación aparecen las listas de catedráticos que hemos podido elaborar, a partir del citado escalafón de 1935[22]. Todos los profesores que figuran en estas relaciones fueron depurados, salvo los que se mencionan de manera expresa en nota a pie de página que no constan en el expediente general de depuración correspondiente.

Instituto de A Coruña

Ángel Díaz Grande, profesor de Matemáticas (Director)

Germán Martínez Mendoza*[23], profesor de Agricultura (Secretario)

Fermín Bescansa Casares, profesor de Ciencias Naturales

Manuel Tormo Domínguez, profesor de Dibujo

Gonzalo Brañas Fernández, profesor de Física y Química

Eumenio Rodríguez Rodríguez, profesor de Francés

David Fernández Diéguez*, profesor de Matemáticas

Rafael Pérez Gómez, profesor de Lengua Española

Ángel Blázquez Jiménez, profesor de Geografía e Historia

Fidel Rodríguez Alcalde, profesor de Geografía e Historia

Ramón del Prado Alonso, profesor de Filosofía

Instituto de Lugo

Alfredo Rodríguez Labajo, profesor de Matemáticas (Director)

---

[21] Hemos utilizado como fuente inicial el "Escalafón de catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza", publicado en febrero de 1935, lo que quiere decir que, en el mejor de los casos, se estaba trabajando con datos del curso 1933-1934 y comienzos del curso 1934-1935. Una limitación importante es que sólo aparecen los profesores numerarios y no así el resto de categorías del profesorado, con lo cual sólo podemos estudiar la realidad del profesorado numerario, a la espera que trabajos posteriores se ocupen del resto del profesorado: Profesores Especiales (caligrafía, dibujo, gimnasia, idiomas y religión), Auxiliares y Ayudantes; también habrá que tener en cuenta la figura del Encargado de Curso desde su creación.

[22] La cita exacta es REVISTA MINERVA: *Escalafón de catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza*. Madrid, Imprenta de L. Rubio, 1935, 92 pp. En el anexo segundo de este artículo figura también la relación de profesores de Institutos gallegos, según su puesto en el escalafón de catedráticos, y en el anexo tercero incluimos el listado de profesores de Institutos gallegos, según la materia impartida.

[23] Para evitar repeticiones innecesarias, debe entenderse que todos los profesores que lleven asterisco al lado de su nombre no figuran como profesores depurados por ninguno de los Institutos gallegos, de acuerdo con la tabla del anexo primero de este artículo, extraída del documento del Ministerio citado con anterioridad. AGA, *Expedientes resueltos. Cuerpo de Catedráticos de Institutos*. Puede que algunos de estos profesores no pasaran la depuración, por el motivo que fuera, o, simplemente, que en esos años de la represión pertenecieran ya a otros Institutos.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 75

Jesús Varela Novo (Secretario)[24]
Manuel Pérez Saavedra, profesor de Dibujo
Delio Mendaña Álvarez[25], profesor de Física y Química
Ramón Martínez López*, profesor de Lengua Española
Antonio Respino Díaz, profesor de Latín
Glicerio Albarrán Puente, profesor de Filosofía
Eugenio García Lomas*, profesor de Francés
Antonio Roma Fábregas, profesor de Agricultura
Teófilo L. Pérez Cacho Villaverde*, profesor de Matemáticas
José María Font Tullot, profesor de Ciencias Naturales

Instituto de Ourense

Juan Saco Maureso, profesor de Latín (Director)
Fernando Estalella Prósper, profesor de Física y Química (Secretario)
Jesús Soria González, profesor de Dibujo
José Rodríguez Bouzo, profesor de Agricultura
Gustavo Nieto Valls, profesor de Ciencias Naturales
Ramón Otero Pedrayo, profesor de Geografía e Historia
Jaime Pérez Cóleman, profesor de Lengua Española
Florencio de la Torre Carrillo, profesor de Matemáticas
Miguel Escudero Rodríguez, profesor de Filosofía
Luis Santos López[26], profesor de Francés
Salvador Ruiz Sánchez, profesor de Matemáticas

Instituto de Pontevedra

Enrique Míguez Tapia, profesor de Geografía e Historia (Director)
Secundino Vilanova Rivas[27], profesor de Matemáticas (Secretario)
Eduardo Castelo Rivero, profesor de Dibujo

---

[24] No hemos podido averiguar de qué asignatura era catedrático este profesor que, es muy probable, viniera trasladado de otro instituto y aún no había sido recogido en la lista de profesores correspondiente. Aunque sí figura que ocupaba un cargo de responsabilidad académica. Ello puede también explicar que no figure en la lista de profesores depurados.
[25] Figura como profesor depurado pero en el Instituto de Ribadeo.
[26] No aparece como depurado en el Instituto de Ourense y sí en el de Pontevedra, a cuyo claustro pertenecía, seguramente, en el momento en que se produjo la depuración.
[27] Este profesor fue nombrado presidente de la Comisión depuradora del Magisterio de Pontevedra. Esta información nos ha sido facilitada por el profesor A. S. Porto, de la Universidad de Santiago.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 76

Pedro Borrás Monné*, profesor de Matemáticas
Pilar Díez Jiménez-Castellanos*, profesora de Lengua Española.
Francisco de Luis Cremades[28], profesor de Francés
Nicolás Niño Sanz, profesor de Filosofía
Bibiano Fernández Osorio, profesor de Agricultura
José Antonio Botella Domínguez*, profesor de Física y Química.
Francisco Germá Alsina*, profesor de Ciencias Naturales
Xavier Echave-Sustaeta, profesor de Latín

Instituto de Santiago

José Royo López, profesor de Geografía e Historia (Director)[29]
Luis Peña Mantecón, profesor de Matemáticas (Secretario)
Rafael de la Torre Mirón*, profesor de Dibujo
Nicolás Díaz López*, profesor de Latín
Ramón Gallego García, profesor de Geografía e Historia
Ramón Sobrino Buhigas, profesor de Ciencias Naturales
Manuel Vidal Rodríguez, profesor de Lengua Española
Vicente García Rodeja, profesor de Física y Química
Agustín de la Rosa Gil*, profesor de Agricultura
Rafael Pavón Talleda, profesor de Matemáticas
José Arbaiza Basoa*, profesor de Alemán
Pedro Ledeven Boudier*, profesor de Francés
Manuel Souto Vilas[30], profesor de Filosofía

Instituto de Vigo

Pedro Carasa Arroyo, profesor de Geografía e Historia (Director)
Jerónimo Toledano Cañamaque, profesor de Lengua Española (Secretario)
Francisco Poggio Mesorana*, profesor de Física y Químicas

[28] Figura depurado en el Instituto de Ourense
[29] No figura como profesor depurado por ninguno de los Institutos gallegos. A destacar que aparece en el listado final de la revista Minerva como profesor en el Instituto de Santander y, al mismo tiempo, ocupando el cargo de director en el Instituto de Santiago. Lo más probable es que, mientras se confeccionaba el estudio de catedráticos españoles de Instituto se produjese el cambio y mientras se recogió su designación como director del Instituto no se tuvo la misma precaución en hacerlo constar como miembro del claustro del Instituto de Santiago. También es posible que, aún teniendo su plaza en Santander, se encontrara en Santiago en comisión de servicios o por otros motivos relacionados con la guerra civil.
[30] Este profesor fue depurado en el Instituto de A Coruña y no en el de Santiago, donde figuraba según el escalafón de 1935.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 77

Carmen Ambroj e Ineva, profesora de Geografía e Historia
Virgilio Trabazo Serapio, profesor de Agricultura
Benito A. Moneo Díaz, profesor de Matemáticas
José Rodríguez Arce*, profesor de Matemáticas
Domingo Casanovas Pujada*, profesor de Filosofía
Ricardo Aldama Herrero, profesor de Ciencias Naturales
Francisco Barnadas Bordas, profesor especial de Lengua Francesa

Instituto "Concepción Arenal" de Ferrol

Vicente Losada Díez, profesor de Filosofía (Director)
Enrique Montenegro López, profesor de Geografía e Historia (Secretario)
Carmen Vielva Otorel*, profesora de Lengua Española
Concepción Francés Piña[31], profesora de Francés
José Martínez Martínez*, profesor de Matemáticas
Valentín Rodríguez Lojo[32], profesor de Matemáticas
Adolfo Cabrerizo de la Torre*, profesor de Ciencias Naturales
Antonio Escribano Nevado*, profesor de Física y Química
Eduardo Valenti Fiol*, profesor de Latín

Instituto Elemental de Betanzos

Director: José González Prieto
Secretario: Miguel Noaín García*

Instituto Elemental de La Estrada

Director: Antonio Lino Sánchez
Secretario: Antonio Fraguas Fraguas[33]*

Instituto Elemental de Monforte de Lemos

Director: Julio de Ugarte Rodríguez*
Secretario: Luis Burgos Sánchez*

[31] Esta profesora fue depurada en el Instituto de Lugo y no en el de Ferrol, donde figuraba según el escalafón de 1935.
[32] Este profesor fue depurado en el Instituto de A Coruña y no en el de Ferrol, donde figuraba según el escalafón de 1935.
[33] En la documentación que hemos utilizado, Antonio Fraguas no aparece como depurado ni sancionado; sin embargo, algunos autores afirman lo contrario. Es bastante posible que este profesor fuera depurado pero en otro nivel educativo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 78

Instituto Elemental de Noya

Director: Jacobo Hontoria González
Secretario: Isabel Gil López*

Instituto Elemental de Ribadeo

Director: Desiderio Gutiérrez de Castro
Secretario: Ramón Fernández de Soto*

Instituto Elemental de Tuy

Director: Manuel Losa Álvarez*
Secretario: Teodoro Aparicio Gutiérrez*

Instituto Elemental "Murguía" de Villalba

Director: Alfonso Vázquez Martínez*
Secretario: Ricardo de Sádaba Sanfrutos*

Profesores de institutos gallegos depurados por provincias

En esta última parte del artículo, a partir del documento encontrado en el AGA, al que nos hemos referido repetidamente, exponemos la nómina que hemos podido elaborar de profesores depurados de los Institutos de Segunda Enseñanza gallegos, en el período que se extiende entre 1937 y 1942, aproximadamente. Aunque, al final de este trabajo, figura el listado completo de profesores, en este apartado los hemos organizado por provincia y por Instituto, haciendo constar al lado la principal sanción sufrida o, en su caso, su confirmación en el cargo. Todas las tablas que aparecen en este apartado son de elaboración propia, creadas a partir de la documentación citada en las notas de a pie de página.

PROVINCIA DE A CORUÑA

Instituto de A Coruña

Separados del servicio y baja en el escalafón:

Ramón del Prado Alonso.
Eumenio Rodríguez Rodríguez. Presentó recurso y fue aminorada la sanción

Sancionado con traslado e inhabilitación para desempeñar cargos relacionados con la cultura o la educación

Ángel Blázquez Jiménez

Sancionado con el tiempo que estuvo separado del servicio y confirmado en su cargo:

José Agustín Castro

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 79

Confirmados en sus puestos:

Fidel Rodríguez Alcalde
Enrique López Miño
Gonzalo Braña Fernández
Fermín Bescansa Casares
José Jiménez Niebla
Ángel Díaz Grande
Valentín Rodríguez Lojo
Rafael Pérez Gómez
Waldo Valino
Manuel Tormo Rodríguez
Joaquín Cuenca García de C.
José Sánchez Mosquera
José Seijo Rubio
Manuel Souto Vilar

Instituto de Ferrol

Inhabilitado para desempeñar cargos relacionados con la cultura o la educación y confirmado en su cargo:

Vicente Losada Díez

Confirmados en sus puestos:

Ernesto Fernández Paz.
Fernando García Fernández.
Trinidad Franco Rubio.
Enrique Montenegro López

Instituto de Noya

Separados del servicio y baja en el escalafón:

Carlos Maside García
Álvaro Casas Blanco

Confirmados en sus puestos:

Jacobo Hontoria González
Luis Vilanova García
Domingo Antonio Ríos Ronquete

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 80

Instituto de Betanzos

Confirmados en sus puestos:

Luis Ceruelo Arias.
Daniel Bescansa Aller
Fernando Martínez Álvarez
Agustín Folla Leis.
José González Prieto

Instituto de Santiago de Compostela

Confirmados en sus puestos:

Vicente García Rodeja.
Ramón Gallego García.
Rafael Pabón Talleda
Manuel Vidal Rodríguez.
Ramón Sobrino Buhigas.
Luis Peña Mantecón.

Tabla 1: resumen de la depuración de profesores de instituto en la provincia de A Coruña

Localidad	*Sep.*	*S+1*	*S-1*	*T*	*I*	*C*	Totales
A Coruña	2			1	1	14	**18**
Ferrol					1	4	**5**
Noya	2					3	**5**
Betanzos						5	**5**
Santiago						6	**6**
Totales	**4**	**0**	**0**	**1**	**2**	**32**	**39**

Tabla de elaboración propia. Sep.: Baja en el escalafón; S+1: Suspensión por 1 o más años; S-1: Suspensión por menos de 1 año; T: Traslado; I: Inhabilitación para cargos directivos; C: Confirmación en el cargo.

PROVINCIA DE LUGO

Instituto de Lugo

Separados del servicio y baja en el escalafón:

Glicerio Albarrán Puente. Presentó recurso y fue desestimado. Reingresó en el cuerpo
Narciso Aloguin Benedicto

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 81

Sancionado con menos de un año de empleo y sueldo:

José María Font Tullot

Inhabilitado para desempeñar cargos relacionados con la cultura o la educación y confirmado en su cargo:

Mariano Pérez Gómez

Confirmados en sus puestos:

Eugenio Torre Enciso.
Alfredo Rodríguez Labajo.
Antonio Respino Díez.
Primitivo Rodríguez Sanjurjo
Antonio Roma Fábregas.
José Filgueira Valverde.
Concepción Francés Piña

Instituto de Monforte

Sancionado con más de 1 año de suspensión de empleo y sueldo e inhabilitación para desempeñar cargos relacionados con la cultura o la educación.

Luis Gil de Vicario

Confirmados en sus puestos:

Joaquín Agra Cadalso.
Eladio Leiro Fernández.
Francisco Rico Verdún.

Instituto de Ribadeo

Separado del servicio y baja en el escalafón:

Enrique Roig Rodríguez

Confirmados en sus puestos:

Desiderio Gutiérrez Castro
Delio Mendaña Álvarez
Carlos Iglesias Fariña
Enrique López Galúa.
Manuela Molina Arboleda.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 82

Tabla 2: resumen de la depuración de profesores de instituto en la provincia de Lugo

Localidad	*Sep.*	*S+1*	*S-1*	*T*	*I*	*C*	Totales
Lugo	2		1		1	7	**11**
Ribadeo	1					5	**6**
Monforte		1				3	**4**
Totales	**3**	**1**	**1**	**0**	**1**	**15**	**21**

Tabla de elaboración propia. Sep.: Baja en el escalafón; S+1: Suspensión por 1 o más años; S-1: Suspensión por menos de 1 año; T: Traslado; I: Inhabilitación para cargos directivos; C: Confirmación en el cargo.

PROVINCIA DE OURENSE

Instituto de Ourense

Separados del servicio y baja en el escalafón:

Ramón Otero Pedrayo.

Gustavo Nieto Valls.

Salvador Ruiz Sánchez. Presentó recurso y fue aminorada la sanción

Florencio de la Torre Carril. Presentó recurso que fue desestimado

José Rodríguez Bouso. Presentó recurso y fue aminorada la sanción.

Francisco de Luis Cremades. Aunque no hay fecha de recurso, figura que reingresó en el escalafón.

Confirmados en sus puestos:

Jesús Soria González

Juan Saco Manreso.

Miguel Escudero Rodríguez

Jaime Bionegro Díez.

Joaquín Novoa Valencia

Jaime Pérez Coleman.

Fernando Estalella Prosper

Tabla 3: resumen de la depuración de profesores de instituto en la provincia de Ourense

Localidad	*Sep.*	*S+1*	*S-1*	*T*	*I*	*C*	Totales
Ourense	6					7	**13**
Totales	**6**	**0**	**0**	**0**	**0**	**7**	**13**

Tabla de elaboración propia. Sep.: Baja en el escalafón; S+1: Suspensión por 1 o más años; S-1: Suspensión por menos de 1 año; T: Traslado; I: Inhabilitación para cargos directivos; C: Confirmación en el cargo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 83

PROVINCIA DE PONTEVEDRA

Instituto de Pontevedra

Separado del servicio y baja en el escalafón:

Bibiano Fernández Osorio

Sancionado con menos de 1 año de empleo y sueldo:

Luis Santos López.

Confirmados en sus puestos:

Javier Echave Sustaeta
Manuel Lesteiro López
Enrique Míguez Tapia
Nicolás Niño Sanz
Eduardo Castelo Rivero
Luciano Rodríguez Requena
Pedro Araregui Col
Secundino Vilanova Rivas

Instituto de Vigo

Separados del servicio y baja en el escalafón:

Ricardo Aldama Herrero
Teodomiro Lozano Aguilera. Presentó recurso y fue aminorada la sanción.
Jerónimo Toledano Cañamate. Presentó recurso y fue aminorada la sanción.
Virgilio Trabazo Serapio

Confirmados en sus puestos:

María Carmen Ambrój Nieva
Fernando García de Acilu
Benito A. Moneo Díez
Francisco Barnadas Bordas
Maximino Montes Luege
Pedro Carasa Arroyo

Instituto de La Estrada

Confirmados en sus puestos:

Enrique Vidal Abascal
Nicolás Mata Varela
Mª Mercedes Costa Ramos

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 84

Antonio Lino Sánchez

Leopoldo Mosquera Caramelo

Instituto de Tuy

Separado del servicio y baja en el escalafón

Benito Prieto Cusen

Tabla 3: resumen de la depuración de profesores de instituto en la provincia de Ourense

Localidad	*Sep.*	*S+1*	*S-1*	*T*	*I*	*C*	Totales
Ourense	6					7	**13**
Totales	**6**	**0**	**0**	**0**	**0**	**7**	**13**

Tabla de elaboración propia. Sep.: Baja en el escalafón; S+1: Suspensión por 1 o más años; S-1: Suspensión por menos de 1 año; T: Traslado; I: Inhabilitación para cargos directivos; C: Confirmación en el cargo.

Tabla 4: resumen de la depuración de profesores de instituto en la provincia de Pontevedra

Localidad	*Sep.*	*S+1*	*S-1*	*T*	*I*	*C*	Totales
Pontevedra	1		1			7	**9**
Tuy	1						**1**
Vigo	3					8	**11**
La Estrada						5	**5**
Totales	**5**	**0**	**1**	**0**	**0**	**20**	**26**

Tabla de elaboración propia. Sep.: Baja en el escalafón; S+1: Suspensión por 1 o más años; S-1: Suspensión por menos de 1 año; T: Traslado; I: Inhabilitación para cargos directivos; C: Confirmación en el cargo.

Tabla 5: resumen de la depuración de profesores de instituto de Galicia

Provincias	*Sep.*	*S+1*	*S-1*	*T*	*T*	*C*	Totales
A Coruña	4			1	2	32	**39**
Lugo	3	1	1		1	15	**21**
Ourense	6					7	**13**
Pontevedra	5		1			20	**26**
Totales	**18**	**1**	**2**	**1**	**3**	**74**	**99**

Tabla de elaboración propia. Sep.: Baja en el escalafón; S+1: Suspensión por 1 o más años; S-1: Suspensión por menos de 1 año; T: Traslado; I: Inhabilitación para cargos directivos; C: Confirmación en el cargo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 85

Tabla 6: totales por sexo

Provincias	*Hombres*	*Mujeres*
A Coruña	38	1
Lugo	19	2
Ourense	13	
Pontevedra	24	2
Totales	**94**	**5**

Balance de la depuración del profesorado en los institutos gallegos

18 Profesores sancionados con separación del servicio y baja en el escalafón

Ramón del Prado Alonso
Eumenio Rodríguez Rodríguez
Carlos Maside García
Álvaro Casas Blanco
Glicerio Albarrán Puente
Narciso Aloguin Benedicto
Ramón Otero Pedrayo
Gustavo Nieto Valls
Salvador Ruiz Sánchez
Florencio de la Torre Carril
José Rodríguez Bouso
Francisco de Luis Cremades
Bibiano Fernández Osorio
Teodomiro Lozano Aguilera
Jerónimo Toledano Cañamate
Virgilio Trabazo Serapio
Benito Prieto Cusen
Enrique Roig Rodríguez

5 Profesores que presentaron recurso y les fue aminorada la sanción

Eumenio Rodríguez Rodríguez
Salvador Ruiz Sánchez
José Rodríguez Bouso
Teodomiro Lozano Aguilera
Jerónimo Toledano Cañamate

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 88

2 Profesores que presentaron recurso que fueron desestimados

Glicerio Albarrán Puente
Florencio de la Torre Carril

2 Profesores reingresados sin que figure recurso

Glicerio Albarrán Puente
Francisco de Luis Cremades

1 Profesor sancionado con traslado de provincia

Ángel Blázquez Jiménez.

74 profesores confirmados en sus puestos

Fidel Rodríguez Alcalde
Pedro Arasegui Col
Enrique López Miño
Gonzalo Braña Fernández
Fermín Bescansa Casares
José Jiménez Niebla
Ángel Díaz Grande
Valentín Rodríguez Lojo
Rafael Pérez Gómez
Waldo Valino
Manuel Tormo Rodríguez
Joaquín Cuenca García de C.
José Sánchez Mosquera
José Seijo Rubio
Manuel Souto Vilar
Ernesto Fernández Paz
Fernando García Fernández
Trinidad Franco Rubio
Enrique Montenegro López
Jacobo Hontoria González
Luis Vilanova García
Domingo Antonio Ríos Ronquete
Luis Ceruelo Arias
Daniel Bescansa Aler
Fernando Martínez Álvarez
Agustín Folla Leis

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 87

José González Prieto
Vicente García Rodeja
Ramón Gallego García
Rafael Pabón Talleda
Manuel Vidal Rodríguez
Ramón Sobrino Buhigas
Luis Peña Mantecón
Eugenio Torre Enciso
Alfredo Rodríguez Labajo
Antonio Respino Díez
Primitivo Rodríguez Sanjurjo
Antonio Roma Fábregas
José Filgueira Valverde
Concepción Francés Piña
Joaquín Agra Cadalso
Eladio Leiro Fernández
Francisco Rico Verdún
Desiderio Gutiérrez Castro
Delio Mendaña Álvarez
Carlos Iglesias Fariña
Enrique López Galúa
Manuela Molina Arboleda
Jesús Soria González
Juan Saco Manreso
Miguel Escudero Rodríguez
Jaime Bionegro Díez
Joaquín Novoa Valencia
Jaime Pérez Coleman
Fernando Estalella Prosper
Javier Echave Sustaeta
Manuel Lesteiro López
Enrique Míguez Tapia
Nicolás Niño Sanz
Eduardo Castelo Rivero
Luciano Rodríguez Requena
Pedro Araregui Col

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 88

Secundino Vilanova Rivas
Pedro Carasa Arroyo
Fernando García de Acilu
Benito A. Moneo Díez
María Carmen Ambrój Nieva
Francisco Barnadas Bordas
Maximino Montes Luege
Enrique Vidal Abascal
Nicolás Mata Varela
Mª Mercedes Costa Ramos
Antonio Lino Sánchez
Leopoldo Mosquera Caramelo

2 Profesores sancionados por un período de menos de 1 año de empleo y sueldo

José María Font Tullot
Luis Santos López

1 Profesor sancionado por un período de más de 1 año de empleo y sueldo

Luis Gil de Vicario

6 Profesores sancionados con inhabilitación para desempeñar cargos relacionados con la cultura o la educación.

Ángel Blázquez Jiménez
Luis Gil de Vicario
Eugenio Torre Enciso
Vicente Losada Díez
José Agustín Castro
Mariano Pérez Gómez

Como se puede observar, en realidad, los profesores de Institutos gallegos de segunda enseñanza depurados fueron 99, 94 hombres y 5 mujeres. Con la máxima sanción de separación del servicio y baja en el escalafón figuran 18 profesores; de ellos, 7 presentan recurso y son aminoradas sus sanciones en cinco casos y, además, otros dos figuran que reingresaron en el cuerpo, aunque no figura que hayan presentado ningún recurso.

Como no conocemos la cifra real de profesores de cada claustro de Instituto no podemos calcular el número de depurados del conjunto del profesorado. Habrá que esperar a reconstruir la relación o nómina de profesores de todas las categorías en cada centro de enseñanza para estar en condiciones de conocer los porcentajes reales de depuración.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 89

De momento podemos hacer algunos cálculos teniendo en cuenta los datos de depuración que aquí aparecen. Así, sabemos que el número de depurados es 99, y que dentro de este número hay catedráticos y profesores de otras categorías administrativas. Pues bien, sobre ese total de depurados, causaron baja en el escalafón 18 profesores, que equivale al 18,18%; con posterioridad se reintegran siete en diversos momentos, así que los profesores sancionados de forma más duradera fueron 11, es decir el 11,11%.

Las siguientes sanciones en gravedad eran las de traslados fuera de la provincia y suspensión de empleo y sueldo. Profesores trasladados hubo sólo uno, es decir el 1,01%. La sanción de suspensión de empleo y sueldo de más de un año se le aplicó a también a un sólo profesor, mientras que a dos más se le sancionó con suspensión de empleo y sueldo de menos de un año. Inhabilitados para ocupar cargos directivos relacionados con la enseñanza y la cultura figuran 6, si bien esta sanción coincide con otras en dos profesores y a otros dos de ellos se la levantan al poco tiempo. Los seis inhabilitados vienen a significar el 6,06 %. Si reunimos todos los profesores que fueron sancionados, nos encontramos con que forman un total de veintiséis (contando 4 inhabilitados que fueron confirmados), equivalente al 26,26%.

Conclusiones

La depuración franquista, a diferencia de otros procesos depuradores, fue una verdadera maquinaria que funcionó como una organización centralizada con sucursales en todas las provincias, con unos principios de actuación y con unos criterios represivos bien pensados y ejecutados con disciplina. No se trató de un hecho aislado y casual, sino de un plan premeditado apoyado en las órdenes y decretos que se publicaban en el Boletín Oficial del Estado. Fue una maquinaria deshumanizada y cruel que consiguió el doble objetivo, de una parte punitivo, sancionando duramente a los que consideraba culpables, y, de otra parte preventivo, porque alertaba al conjunto de la nación de que se estaba ante hechos incuestionables, que la nueva España iba en serio y no quedaba otra alternativa que unirse a ella. Salvando la distancias de todo tipo, el proceso depurador franquista fue lo más semejante al trabajo represor de la Inquisición.

Hasta el presente, se ha avanzado bastante en la investigación de la depuración franquista del magisterio nacional, si bien es mucho lo que queda aún por realizar, pero es muy poco lo que se ha estudiado la depuración que tuvo lugar en las enseñanzas secundarias y en la enseñanza universitaria. Como hemos visto en este trabajo, las características, etapas y normas del proceso depurador son semejantes, en lo esencial, para todos los niveles educativos, aunque hay algunas diferencias a tener en cuenta en la composición de las Comisiones e, incluso, en el número, gravedad y manera de aplicar las sanciones.

El documento en el que nos basamos en este artículo, *Expedientes resueltos. Cuerpo de Catedráticos de Institutos*, perteneciente a los fondos de educación del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, puede ser un instrumento de apoyo muy importante para facilitar y hacer avanzar las investigaciones en este ámbito de la enseñanza secundaria. No obstante, en la medida en que la investigación avance, es posible que los resultados que se alcancen puedan corregir o matizar algunos aspectos cuantitativos o

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 90

algunos datos, pero las cifras globales de la depuración del profesorado de los institutos de España, según el Ministerio de la época, son las que aquí se apuntan.

El estudio especial para la depuración de los profesores de Institutos gallegos está basado en la documentación del Archivo Central del Ministerio de Educación, depositada en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, que aparece resumida en el documento anteriormente citado. A partir de este documento podemos saber cuántos profesores de Institutos gallegos fueron depurados e, incluso, conocemos sus nombres, las sanciones que recibieron o si sus expedientes fueron sobreseídos. Sin embargo, falta bastante información para que estuviésemos en condiciones de hacer afirmaciones definitivas relacionando el número de profesores depurados y sancionados con el total de enseñantes para cada Instituto, para cada provincia y para el conjunto de Galicia, porque la realidad es que no se conoce la composición completa de los claustros de todos los Institutos gallegos.

Por esa razón, para tener un referente contrastado, utilizamos los datos del escalafón de catedráticos de Institutos gallegos para 1935, contando con que, es posible, falten algunos profesores que se incorporaran a lo largo de 1935 y en la primera mitad de 1936. Pero, además, tampoco existen elaboradas y publicadas las listas de profesores de Institutos pertenecientes a las otras categorías de Auxiliares y Ayudantes, con lo cual bastantes de esos profesores quedan al margen del acercamiento que ahora hacemos.

Sin embargo, después de elaborar las listas de catedráticos de Institutos gallegos, sabemos que eran un total de 76 con plaza en propiedad, y la lista de profesores depurados reúne a 99 profesores y catedráticos. Es decir, que en la relación de depurados sí que hay al menos 23 profesores de las otras categorías que no figuran en el escalafón de catedráticos.

En cualquier caso, mientras avancen las investigaciones en torno a la depuración franquista del profesorado de los Institutos gallegos, las cifras que podemos ofrecer en estos momentos son: 99 profesores depurados, cinco de ellos mujeres; causaron baja en el escalafón 18 profesores, que equivale al 18,18 %; con posterioridad se reintegran en sus puestos siete, en diversos momentos, así que los profesores efectivamente sancionados fueron 11, es decir el 11,11 %. Profesores trasladados hubo sólo uno. La sanción de suspensión de empleo y sueldo de más de un año se le aplicó a también a un sólo profesor, mientras que a dos más se le sancionó con suspensión de empleo y sueldo de menos de un año. Inhabilitados para ocupar cargos directivos relacionados con la enseñanza y la cultura figuran 6, si bien esta sanción coincide con otras en dos profesores y a otros dos de ellos se la levantan al poco tiempo. Los seis inhabilitados vienen a significar el 6,06 %. Si reunimos todos los profesores que fueron sancionados, nos encontramos con que forman un total de veintiséis (contando 4 inhabilitados que fueron confirmados), equivalente al 26,6%.

Los datos expuestos vienen a demostrar la veracidad de las afirmaciones que se venían haciendo acerca de la depuración llevada a cabo por el franquismo, para conseguir la transformación más profunda posible de la enseñanza secundaria, eliminando a los profesores considerados no afines a los criterios ideológicos y políticos del nuevo régimen. De esta manera, el movimiento nacional-católico se apoderó de la segunda enseñanza, como se refleja en la nueva ordenación normativa de 1938, que dejó en su mayor parte en manos de las órdenes y congregaciones religiosas, con las secuelas ya conocidas de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 91

deterioro de la calidad de la enseñanza por el abandono de la renovación y modernización educativas y la separación de sus cargos de la mayoría de los profesores más capacitados y mejor preparados.

ANEXO PRIMERO

EXPEDIENTES RESUELTOS. CATEDRÁTICOS DE INSTITUTOS DE GALICIA.

Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Archivo General de la Administración. Fondo Educación /depuración

Tabla final

	Nombre y Apellidos	CARGO	Destino	Resolución	SANCIÓN						fecha recurso	L	A	D
					S	S1 +	S1-	T	In	Con				
1	Ángel Blázquez Jiménez	C	La Coruña	27/1/1938				X	X					
2	Luis Gil de Vicario	C	Monforte	16/10/1937		X			X					
3	José María Font Tullot	C	Lugo	18/10/1937			X			X	11/7/1941	X		
4	Glicerio Albarrán Puente	C	Lugo	15/7/1937	X						5/9/1940 (1)			X
5	Narciso Aloguin Benedicto	C	Lugo	27/2/1937	X									
6	Ramón Otero Pedrayo	C	Orense	21/8/1937	X									
7	Gustavo Nieto Valls	C	Orense	20/2/1937	X									
8	Salvador Ruiz Sánchez	C	Orense	14/5/1937	X						7/6/1943		X	
9	Florencio de la Torre Carril	C	Orense	20/2/1937	X						27/1/1942			X
10	Ricardo Aldama Herrero	C	Vigo	1/3/1937						X				
11	Bibiano Fernández Osorio	C	Pontevedra	20/2/1937	X									
12	Teodomiro Lozano Aguilera	C	Vigo	27/7/1937	X						28/1/42 (2)		X	
13	Jerónimo Toledano Cañamate	C	Vigo	14/5/1937	X						13/3/1940		X	
14	Benito Prieto Cusen	C	Tuy	14/5/1937	X									
15	Virgilio Trabazo Serapio	C	Vigo	20/2/1937	X									
16	Luis Santos López	C	Pontevedra	4/10/1937			X							
17	Javier Echave Sustaeta	C	Pontevedra	23/9/1937						X				
18	Manuel Lesteiro López	C	Pontevedra	30/7/1938						X				
19	Enrique Mínguez Tapia	C	Pontevedra	30/7/1938						X				
20	Enrique Vidal Abascal	C	La Estrada	30/7/1938						X				
21	Nicolás Mata Varela	C	La Estrada	30/7/1938						X				
22	Nicolás Niño Sanz	C	Pontevedra	30/7/1938						X				
23	María Carmen Ambrój Ineva	C	Vigo	30/7/1938						X				
24	Eduardo Castelo Rivero	C	Pontevedra	30/7/1938						X				
25	Mª Mercedes Costa Ramos	C	La Estrada	30/7/1938						X				
26	Antonio Lino Sánchez	C	La Estrada	30/7/1938						X				
27	Leopoldo Mosquera Caramelo	C	La Estrada	30/7/1938						X				
28	Fernando García de Acilu	C	Vigo	30/7/1938						X				
29	Benito A. Moneo Díez	C	Vigo	30/7/1938						X				
30	Luciano Rodríguez Requena	C	Pontevedra	30/7/1938						X				
31	Jesús Soria González	C	Orense	23/8/1938						X				
32	Juan Saco Manreso	C	Orense	23/8/1938						X				
33	Miguel Escudero Rodríguez	C	Orense	23/8/1938						X				
34	Jaime Bionegro Díez	C	Orense	23/8/1938						X				
35	Joaquín Novoa Valencia	C	Orense	23/8/1938						X				
36	Jaime Pérez Coleman	C	Orense	23/8/1938						X				
37	Eugenio Torre Enciso	C	Lugo	20/10/1937					X	X	15/12/1941	X		
38	Ernesto Fernández Paz	C	Ferrol	23/7/1938						X				
39	Fernando García Fernández	C	Ferrol	23/7/1938						X				
40	Eumenio Rodríguez Rodríguez	C	La Coruña	27/7/1939	X						2/02/1942		X	
41	Carlos Maside García	P	Noya	17/7/1939	X									

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 92

Continuación

	Nombre y Apellidos	CARGO	Destino	Resolución	SANCIÓN						fecha recurso	L	A	D
					S	S1 +	S1-	T	In	Con				
42	Álvaro Casas Blanco	P	Noya	17/7/1939	X									
43	Alfredo Rodríguez Labajo	P	Lugo	3/8/1939						X				
44	Desiderio Gutiérrez Castro	P	Ribadeo	3/8/1939						X				
45	Delio Mendaña Álvarez	P	Ribadeo	3/8/1939						X				
46	Carlos Iglesias Fariña	P	Ribadeo	3/8/1939						X				
47	Enrique López Galna	P	Ribadeo	3/8/1939						X				
48	Antonio Respino Diez	C	Lugo	3/8/1939						X				
49	Primitivo Rodríguez Sanjurjo	C	Lugo	3/8/1939						X				
50	Antonio Roma Fábregas	C	Lugo	3/8/1939						X				
51	José Filgueira Valverde	C	Lugo	3/8/1939						X				
52	Secundino Vilanova Riivas	C	Pontevedra	3/8/1939						X				
53	Francisco Barnadas Bordás	P	Vigo	3/8/1939						X				
54	Maximino Montes Luege	C	Vigo	3/8/1939						X				
55	Ramón del Prado Alonso	C	Coruña	3/8/1939	X (3)									
56	José Rodríguez Bouso	C	Orense	3/8/1939	X						15/12/41		X	
57	Trinidad Franco Rubio	P	Ferrol	27/X/1939						X				
58	Joaquín Agra Cadalso	C	Monforte L.	25/X/1939						X				
59	Vicente Losada Díez	P	Ferrol	4/12/1939					X	X				
60	Fidel Rodríguez Alcalde	C	La Coruña	1/2/1940						X				
61	Pedro Carasa Arroyo	C	Vigo	26/8/1937						X				
62	Enrique Roig Rodríguez	P	Ribadeo	8/7/1937	X									
63	Fernando Estalella Prosper	C	Orense	15/6/1949						X				
64	Pedro Arasegui Col	C	Pontevedra	26/6/1940						X				
65	Eladio Leiro Fernández	P	Monforte	26/6/1940						X				
66	José Agustín Castro	C	La Coruña	26/6/1940					X (4)	X				
67	Francisco de Luis Cremades	C	Orense	5/6/1940	X 5)									
68	Enrique López Miño	P	La Coruña	12/7/1940						X				
69	Manuela Molina Arboleda	C	Ribadeo	16/11/1940						X				
70	Concepción Francés Piña	C	Lugo	11/1/1941						X				
71	Francisco Rico Verdún	P	Monforte	16/11/1940						X				
72	Luis Ceruelo Arias	P	Betanzos	30/4/1941						X				
73	Gonzalo Braña Fernández	C	La Coruña	30/4/1941						X				
74	Daniel Bescansa Aler	C	Betanzos	30/4/1941						X				
75	Fermín Bescansa Casares	C	La Coruña	30/4/1941						X				
76	Fernando Martínez Álvarez	P	Betanzos	30/4/1941						X				
77	José Jiménez Niebla	P	La Coruña	30/4/1941						X				
78	Jacobo Hontoria González	P	Noya	30/4/1941						X				
79	José González Prieto	P	Betanzos	30/4/1941						X				
80	Vicente García Rodeja	C	Santiago	30/4/1941						X				
81	Ramón Gallego García	C	Santiago	30/4/1941						X				
82	Agustín Folla Leis	P	Betanzos	30/4/1941						X				
83	Ángel Díaz Grande	C	La Coruña	30/4/1941						X				
84	Valentín Rodríguez Lojo	C	La Coruña	30/4/1941						X				
85	Rafael Pérez Gómez	C	La Coruña	30/4/1941						X				
86	Rafael Pabón Talleda	C	Santiago	30/4/1941						X				
87	Luis Vilanova García	P	Noya	30/4/1941						X				
88	Manuel Vidal Rodríguez	C	Santiago	30/4/1941						X				
89	Waldo Valino	P	La Coruña	30/4/1941						X				
90	Manuel Tormo Rodríguez	C	La Coruña	30/4/1941						X				
91	Ramón Sobrino Buhigas	C	Santiago	30/4/1941						X				
92	José Seijo Rubio	P	La Coruña	30/4/1941						X				
93	Joaquín Cuenca García de C.	P	Coruña	30/4/1941						X				
94	Enrique Montenegro López	C	El Ferrol	30/4/1941						X				
95	Luis Peña Mantecón	C	Santiago	30/4/1941						X				
96	José Sánchez Mosquera	P	La Coruña	30/4/1941						X				
97	Manuel Souto Vilar	C	La Coruña	8/4/1942						X				
98	Mariano Pérez Gómez	C	Lugo	14/4/1942					X	X				
99	Domingo Ant. Ríos Ronquete	P	Noya	7/12/1942						X				

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 93

(1) Hay una nota que indica que reingresó en el cuerpo

(2) Presentó un segundo recurso el 10/02/1943

(3) Fallecido

(4) Suspensión por el tiempo que lo haya estado

(5) Reingresado

Nota final de aclaración de siglas o categorías de sanción:

S: Baja en el escalafón (en algunos casos separación del servicio, cuando no se trataba de funcionarios).

(Su 1+): Separación del cargo por más de un año

(Su 1-): Separación del cargo por menos de 1 año

(T): Traslado de localidad o provincia

(In): Inhabilitación para desempeñar cargos relacionados con la cultura o la educación.

(Con): Confirmación en el cargo

Figuran también la fecha de los recursos presentados con la terminología utilizada entonces: "levantados", "aminorados" y "desestimados", según se aceptaran, se disminuyera la pena o se rechazaran, respectivamente.

Cargo: Además de la C, inicial de catedráticos, aparece una P en algunos casos, inicial de profesor, que indica que no sólo figuran los catedráticos expedientados sino también las otras categorías de profesores existentes en aquel momento.

Destino: El Instituto de Segunda Enseñanza en el que figuraban oficialmente como destinados.

Resolución: Figura la fecha de la resolución final del Ministerio.

ANEXO SEGUNDO

Profesores de institutos gallegos en el escalafón de catedráticos de 1935

Si analizamos el escalafón de catedráticos numerarios de 1935, nos encontramos con que no figura ningún profesor de los Institutos gallegos en las primeras tres categorías[34];

[34] En realidad, la primera categoría tenía sólo cuatro dotaciones, con un sueldo de 18.000 pesetas anuales; la segunda categoría tenía 8 dotaciones, con un sueldo anual de 16.000 pesetas; mientras que en la tercera categoría, con 9 dotaciones, los profesores percibían un sueldo anual de 14.000 pesetas. Datos extraídos de la publicación citada: REVISTA MINERVA: *Escalafón de catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza*, sin paginación.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 94

el primer catedrático que aparece es Rafael de la Torre Mirón, profesor de dibujo en el Instituto de Santiago, que tenía como antigüedad la fecha de 9 de noviembre de 1900 y percibía un sueldo de 12.000 pesetas anuales, correspondiente a los profesores de la cuarta categoría del escalafón. Dentro de esta misma categoría, incluyendo al ya citado, figuran los profesores:

Rafael de la Torre Mirón, Instituto de Santiago, profesor de Dibujo

Fermín Bescansa Casares, Instituto de A Coruña, profesor de Ciencias Naturales

Manuel Tormo Domínguez, Instituto de A Coruña, profesor de Dibujo

Gonzalo Brañas Fernández, Instituto de A Coruña, profesor de Física y Química

Nicolás Díaz López, Instituto de Santiago, profesor de Latín [35]

A la quinta categoría, con 79 dotaciones y con un sueldo anual de 11.000 pesetas, pertenecían los profesores de Institutos gallegos siguientes:

Secundino Vilanova Rivas, Instituto de Pontevedra, profesor de Matemáticas

Jesús Soria González, Instituto de Ourense, profesor de Dibujo

Eumenio Rodríguez Rodríguez, Instituto de A Coruña, profesor de Francés

Eduardo Castelo Rivero, Instituto de Pontevedra, profesor de Dibujo

José Rodríguez Bouzo, Instituto de Ourense, profesor de Agricultura[36]

A la sexta categoría, con 96 dotaciones y con un sueldo anual de 10.000 pesetas, pertenecían los profesores de Institutos gallegos siguientes:

Ramón Gallego García, Instituto de Santiago, profesor de Geografía e Historia

Ramón Sobrino Buhigas, Instituto de Santiago, profesor de Ciencias Naturales

Manuel Vidal Rodríguez, Instituto de Santiago, profesor de Lengua Española

David Fernández Diéguez, Instituto de A Coruña, profesor de Matemáticas

Vicente García Rodeja, Instituto de Santiago, profesor de Física y Química

Ángel Díaz Grande, Instituto de A Coruña, profesor de Matemáticas

Gustavo Nieto Valls, Instituto de Ourense, profesor de Ciencias Naturales

José Arbaiza Basoa, Instituto de Santiago, profesor de Alemán

Rafael Pérez Gómez, Instituto de A Coruña, profesor de Lengua Española

Ramón Otero Pedrayo, Instituto de Ourense, profesor de Geografía e Historia

Manuel Pérez Saavedra, Instituto de Lugo, profesor de Dibujo[37]

---

[35] Rafael de la Torre ocupa el lugar 23 bis del escalafón; Fermín Bescansa el 23; Manuel Tormo el 38 bis; Gonzalo Brañas el 45; y, Nicolás Díaz el 53.

[36] Secundino Vilanova Rivas ocupa el puesto 84 del escalafón; Jesús Soria González el 91 bis; Eumenio Rodríguez Rodríguez el 104; Eduardo Castelo Rivero el 111 bis; y, José Rodríguez Bouzo el 160 .

[37]Ramón Gallego García ocupa el puesto 164; Ramón Sobrino Buhigas el 171; Manuel Vidal Rodríguez el 195; David Fernández Diéguez el 199; Vicente García Rodeja el 204; Ángel Díaz Grande el 206; Gustavo Nieto Valls

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 95

A la séptima categoría, con 114 dotaciones y con un sueldo anual de 9.000 pesetas, pertenecían los profesores de Institutos gallegos siguientes:

Jaime Pérez Cóleman, Instituto de Ourense, profesor de Lengua Española

Agustín de la Rosa Gil, Instituto de Santiago, profesor de Agricultura

Rafael Pavón Talleda, Instituto de Santiago, profesor de Matemáticas

Pedro Borrás Monné, Instituto de Pontevedra, profesor de Matemáticas

Florencio de la Torre Carrillo, Instituto de Ourense, profesor de Matemáticas

Germán Martínez Mendoza, Instituto de A Coruña, profesor de Agricultura

Ángel Blázquez Jiménez, Instituto de A Coruña, profesor de Geografía e Historia

Juan Saco Maureso, Instituto de Ourense, profesor de Latín[38]

A la octava categoría, con 132 dotaciones y con un sueldo anual de 8.000 pesetas, pertenecían los profesores de Institutos gallegos siguientes:

Pedro Carasa Arroyo, Instituto de Vigo, profesor de Geografía e Historia

Fidel Rodríguez Alcalde, Instituto de A Coruña, profesor de Geografía e Historia

Pilar Díez Jiménez-Castellanos, Instituto de Pontevedra, profesora de Lengua Española.

Ramón del Prado Alonso, Instituto de A Coruña, profesor de Filosofía

Miguel Escudero Rodríguez, Instituto de Ourense, profesor de Filosofía

Jerónimo Toledano Cañamaque, Instituto de Vigo, profesor de Lengua Española

Carmen Vielva Otorel, Instituto de Ferrol, profesor de Lengua Española

Concepción Francés Piña, Instituto Ferrol, profesora de Francés

Francisco de Luis Cremades, Instituto de Pontevedra, profesor de Francés

Nicolás Niño Sanz, Instituto de Pontevedra, profesor de Filosofía

Luis Santos López, Instituto de Ourense, profesor de Francés

Vicente Losada Díez, Instituto de Ferrol, profesor de Filosofía

Bibiano Fernández Osorio, Instituto de Pontevedra, profesor de Agricultura

Francisco Poggio Mesorana, Instituto de Vigo, profesor de Física y Químicas

Delio Mendaña Álvarez, Instituto de Lugo, profesor de Física y Químicas

Pedro Ledeven Boudier, Instituto de Santiago, profesor de Francés

Alfredo Rodríguez Labajo, Instituto de Lugo, profesor de Matemáticas

---

el 237; José Arbaiza Basoa el 249; Rafael Pérez Gómez el 254; Ramón Otero Pedrayo el 258; y, Manuel Pérez Saavedra el 258 bis.

[38] Jaime Pérez Cóleman ocupa el puesto 274; Agustín de la Rosa Gil el 285; Rafael Pavón Talleda el 305; Pedro Borrás Monné el 308; Florencio de la Torre Carrillo el 330; Germán Martínez Mendoza el 334; Ángel Blázquez Jiménez el 346; y, Juan Saco Maureso el 352.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 78

Luis Peña Mantecón, Instituto de Santiago, profesor de Matemáticas

José Martínez Martínez, Instituto de Ferrol, profesor de Matemáticas

Ramón Martínez López, Instituto de Lugo, profesor de Lengua Española

Carmen Ambroj e Ineva, Instituto de Vigo, profesora de Geografía e Historia

Enrique Montenegro López, Instituto de Ferrol, profesor de Geografía e Historia[39].

A la novena categoría, con 143 dotaciones y con un sueldo anual de 7.000 pesetas, pertenecían los profesores de Institutos gallegos siguientes:

Antonio Respino Díaz, Instituto de Lugo, profesor de Latín

Enrique Migues Tapia, Instituto de Pontevedra, profesor de Geografía e Historia

Fernando Estalella Prósper, Instituto de Ourense, profesor de Física y Química

Manuel Souto Vilas, Instituto de Santiago, profesor de Filosofía

Glicerio Albarrán Puente, Instituto de Lugo, profesor de Filosofía

Eugenio García Lomas, Instituto de Lugo, profesor de Francés

José Antonio Botella Domínguez, Instituto de Pontevedra, profesor de Física y Química.

Virgilio Trabazo Serapio, Instituto de Vigo, profesor de Agricultura

Antonio Roma Fábregas, Instituto de Lugo, profesor de Agricultura

Teófilo L. Pérez Cacho Villaverde, Instituto de Lugo, profesor de Matemáticas

Salvador Ruiz Sánchez, Instituto de Ourense, profesor de Matemáticas

Benito A. Moneo Díaz, Instituto de Vigo, profesor de Matemáticas

José Rodríguez Arce, Instituto de Vigo, profesor de Matemáticas

Valentín Rodríguez Lojo, Instituto de Ferrol, profesor de Matemáticas[40]

A la décima categoría, con 150 dotaciones y con un sueldo anual de 6.000 pesetas, pertenecían los profesores de Institutos gallegos siguientes:

Francisco Germá Alsina, Instituto de Pontevedra, profesor de Ciencias Naturales

Adolfo Cabrerizo de la Torre, Instituto de Ferrol, profesor de Ciencias Naturales

---

[39] Pedro Carasa Arroyo ocupa el puesto 394; Fidel Rodríguez Alcalde el 395; Pilar Díez Jiménez- Castellanos el 397; Ramón del Prado Alonso el 411; Miguel Escudero Rodríguez el 413; Jerónimo Toledano Cañamaque el 423; Carmen Vielva Otorel el 424; Concepción Francés Piña el 445; Francisco de Luis Cremades el 450; Nicolás Niño Sanz el 451; Luis Santos López el 457; Vicente Losada Díez el 458; Bibiano Fernández Osorio el 467; Francisco Poggio Mesorana el 472; Delio Mendaña Álvarez el 474; Pedro Ledeven Boudier el 479; Alfredo Rodríguez Labajo el 480; Luis Peña Mantecón el 484; José Martínez Martínez el 490; Ramón Martínez López el 495; Carmen Ambroj e Nieva el 501; Enrique Montenegro López el 504.

[40] Antonio Respino Díaz ocupa el puesto 515; Enrique Migues Tapia el 531; Fernando Estalella Prósper el 567; Manuel Souto Vilas el 580; Glicerio Albarrán Puente el 584; Eugenio García Lomas el 586; José Antonio Botella Domínguez el 599; Virgilio Trabazo Serapio el 600; Antonio Roma Fábregas el 604; Teófilo L. Pérez Cacho Villaverde el 625; Salvador Ruiz Sánchez el 628; Benito A. Moneo Díaz 629; José Rodríguez Arce el 630; y Valentín Rodríguez Lojo el 634.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 97

Domingo Casanovas Pujada, Instituto de Vigo, profesor de Filosofía

Antonio Escribano Nevado, Instituto de Ferrol, profesor de Física y Química

Xavier Echave-Sustaeta, Instituto de Pontevedra, profesor de Latín

Eduardo Valenti Fiol, Instituto de Ferrol, profesor de Latín

Ricardo Aldama Herrero, Instituto de Vigo, profesor de Ciencias Naturales

José María Font Tullot, Instituto de Lugo, profesor de Ciencias Naturales[41]

En un apartado con la denominación de "profesores especiales de Lengua Francesa" figura Francisco Barnadas Bordas, adscrito al Instituto de Vigo.

ANEXO TERCERO

Profesores de Institutos gallegos según la materia impartida

A continuación, procedemos a ordenar los profesores de institutos gallegos según la materia que estuvieran impartiendo oficialmente y el resultado es el siguiente:

Profesores de Agricultura

José Rodríguez Bouzo, Instituto de Ourense

Agustín de la Rosa Gil, Instituto de Santiago

Germán Martínez Mendoza, Instituto de A Coruña

Bibiano Fernández Osorio, Instituto de Pontevedra

Virgilio Trabazo Serapio, Instituto de Vigo

Antonio Roma Fábregas, Instituto de Lugo

Profesores de Alemán

José Arbaiza Basoa, Instituto de Santiago

Profesores de Dibujo

Rafael de la Torre Mirón, Instituto de Santiago

Manuel Tormo Domínguez, Instituto de A Coruña

Jesús Soria González, Instituto de Ourense

Eduardo Castelo Rivero, Instituto de Pontevedra

Manuel Pérez Saavedra, Instituto de Lugo

[41] Francisco Germá Alsina ocupa el puesto 653 bis; Adolfo Cabrerizo de la Torre el 654; Domingo Casanovas Pujada el 664; Antonio Escribano Nevado el 672; Xavier Echave-Sustaeta el 675; Eduardo Valenti Fiol el 676; Ricardo Aldama Herrero el 682; y, José María Font Tullot el 699.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 98

Profesores de Ciencias Naturales

Fermín Bescansa Casares, Instituto de A Coruña
Ramón Sobrino Buhigas, Instituto de Santiago
Gustavo Nieto Valls, Instituto de Ourense
Francisco Germá Alsina, Instituto de Pontevedra
Adolfo Cabrerizo de la Torre, Instituto de Ferrol
Ricardo Aldama Herrero, Instituto de Vigo
José María Font Tullot, Instituto de Lugo

Profesores de Filosofía

Ramón del Prado Alonso, Instituto de A Coruña
Miguel Escudero Rodríguez, Instituto de Ourense
Nicolás Niño Sanz, Instituto de Pontevedra
Vicente Losada Díez, Instituto de Ferrol
Manuel Souto Vilas, Instituto de Santiago
Glicerio Albarrán Puente, Instituto de Lugo
Domingo Casanovas Pujada, Instituto de Vigo

Profesores de Física y Química

Gonzalo Brañas Fernández, Instituto de A Coruña
Vicente García Rodeja, Instituto de Santiago
Francisco Poggio Mesorana, Instituto de Vigo
Delio Mendaña Álvarez, Instituto de Lugo
Fernando Estalella Prósper, Instituto de Ourense
José Antonio Botella Domínguez, Instituto de Pontevedra
Antonio Escribano Nevado, Instituto de Ferrol

Profesores de Francés

Eumenio Rodríguez Rodríguez, Instituto de A Coruña
Francisco de Luis Cremades, Instituto de Pontevedra
Luis Santos López, Instituto de Ourense
Pedro Ledeven Boudier, Instituto de Santiago
Eugenio García Lomas, Instituto de Lugo
Francisco Barnadas Bordas, Instituto de Vigo

Profesores de Geografía e Historia

Ramón Gallego García, Instituto de Santiago
Ramón Otero Pedrayo, Instituto de Ourense

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 99

Ángel Blázquez Jiménez, Instituto de A Coruña
Pedro Carasa Arroyo, Instituto de Vigo
Fidel Rodríguez Alcalde, Instituto de A Coruña
Carmen Ambroj e Ineva, Instituto de Vigo
Enrique Montenegro López, Instituto de Ferrol
Enrique Migues Tapia, Instituto de Pontevedra
José Royo López, Instituto de Santiago

Profesores de Latín

Nicolás Díaz López, Instituto de Santiago
Juan Saco Maureso, Instituto de Ourense
Antonio Respino Díaz, Instituto de Lugo
Xavier Echave-Sustaeta, Instituto de Pontevedra
Eduardo Valenti Fiol, Instituto de Ferrol

Profesores de Lengua Española

Manuel Vidal Rodríguez, Instituto de Santiago
Rafael Pérez Gómez, Instituto de A Coruña
Jaime Pérez Cóleman, Instituto de Ourense
Pilar Díez Jiménez-Castellanos, Instituto de Pontevedra
Jerónimo Toledano Cañamaque, Instituto de Vigo
Carmen Vielva Otorel, Instituto de Ferrol
Ramón Martínez López, Instituto de Lugo

Profesores de Matemáticas

Secundino Vilanova Rivas, Instituto de Pontevedra
David Fernández Diéguez, Instituto de A Coruña
Ángel Díaz Grande, Instituto de A Coruña
Rafael Pavón Talleda, Instituto de Santiago
Pedro Borrás Monné, Instituto de Pontevedra
Florencio de la Torre Carrillo, Instituto de Ourense
Teófilo L. Pérez Cacho Villaverde, Instituto de Lugo
Salvador Ruiz Sánchez, Instituto de Ourense
Benito A. Moneo Díaz, Instituto de Vigo
José Rodríguez Arce, Instituto de Vigo
Valentín Rodríguez Lojo, Instituto de Ferrol

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 100

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 101

ISSN: 1138 - 5863

"A escola de Doloriñas": memoria, latexo e presencia dun tempo ecolar[1]

("The School of Doloriñas": memory, heartbeat and presence of an educational time)

Gena BORRAJO

Pedagoga

RESUMO: Exalumnos da escola de ferrado inmortalizada por dona Julia Minguillón na famosa pintura "A Escola de Doloriñas", evocan a súa infancia. As típicas trasnadas, as lecciónns aprendidas a carón de Doloriñas e algunha que outra privación afloran na mente destes nenos e nenas que hoxe roldan os setenta anos. Un destes alumnos completou a súa formación na escola pública e explica con todo luxo de detalles a principais diferencias dela co pobre, pero acolledor habitáculo onde aprendeu as primeiras letras. A memoria de dous mestres e os datos aportados polos investigadores Narciso de Gabriel e Vicente Peña veñen a completar esta panorámica sobre algunhas das escolas de Galicia.

PALABRAS CHAVE: Julia Minguillón, escolas de ferrado, escola pública, represión, depuración, memoria, ensino pimario, castigo escolar, ditadura franquista, escola republicana.

ABSTRACT: Former alumni of the "escola de ferrado" (rural school system in which the schoolteacher was paid in kind instead of receiving salary; a "ferrado" is a measure of corn, for example) immortalized by Julia Minguillón in the famous painting entitled "A Escola de Doloriñas" conjure up memories from their childhood. The typical pranks, the lessons learned with Doloriñas and some of the deprivations experienced are still very much alive in the minds of these boys and girls, who today are nearing seventy. One of these former students finished his education in the public school system and explains in detail, the main differences between the latter and the poor, but cozy little schoolhouse where he learned his ABC's. The memory of the teachers and the data provided by researchers Narciso de Gabriel and Vicente Peña complete this panoramic overview of some of the schools in Galicia.

KEY WORDS: Julia Minguillón, "escolas de ferrado", public school, repression, purge, memory, primary school, punishment in the school, Franco's dictatorship, Republican school.

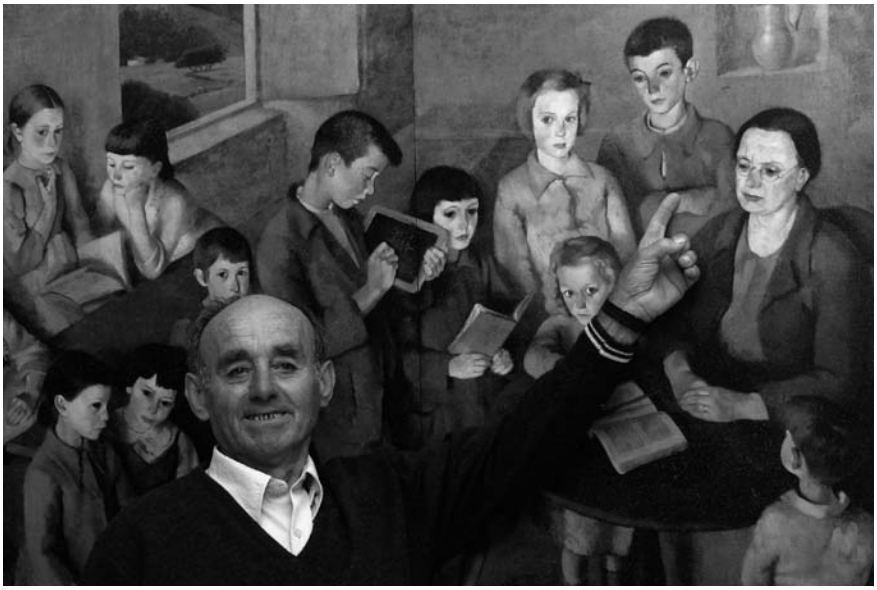
---

[1] Este traballo con outro título e agora traducido ó galego reproduce na sáu totalidade ainda que con outro formato o que aparecera no número 351 da revista *Cuadernos de Pedagogía* correspondente ó mes de novembro do ano 2005, páxs. 16-21. Desde *Sarmiento* queremos expresar o noso agradecemento a *Cuadernos de Pedagogía* polas facilidades e boa disposición mesmo a nivel persoal como material que fixeron posible a publicación-reprodución deste estudo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 102

Museo Pedagóxico de Galicia: memoria e latexo dun pobo

Abre as súas portas en Santiago de Compostela en outubro de 2004. Desde entón, pasaron polas súas salas máis de dez mil persoas. Aos nenos e mozos chámanlles a atención as pantallas informáticas distribuídas por todo o recinto. Aos maiores, o material escolar que utilizaron na súa infancia. Todo un escaparate para testemuñar o que foi e é a educación en Galicia. Pero o maior atractivo deste museo non son os obxectos, senón as historias da vida que se esconden detrás deles.



Casimiro amosa o seu lugar no cadro "A Escola de Doloriñas"

"Este son eu" –di Casimiro Rodríguez –, un dos alumnos que aparecen no cadro A escola de Doloriñas. Máis de sesenta anos separan a imaxe da realidade. Hoxe, cinco dos nenos e nenas da pintura máis coñecida de Julia Minguillón veñen dar ao Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega) o seu testemuño dunha infancia vivida na escola de Villapol, en Lourenzá, provincia de Lugo. Non viñeron sós. Acompáñanos outros alumnos que non están no cadro, pero que aprenderon da man de Doloriñas, unha muller de quen non coñecen as súas orixes –"daquela eramos moi pequenos e non nos preocupaban esas cousas"–. O que si lembran é que vivía coa súa filla, Dora, que era modista e que lles daba clase cando Doloriñas estaba enferma. Dictina Cabaleiro –outra das alumnas do cadro– explica que era menos tolerante cá súa nai. "Castigábanos de xeonllos e poñíanos areas de sal no chan".

Segundo un artigo titulado *Los modelos de Julia Minguillón*, publicado en *El Progreso* de Lugo o 20 de agosto de 1986, con motivo do centenario do seu nacemento, chamábase Dolores Chaves Vizoso. Nacera en 1886, na parroquia de Lagoa, en Valadouro (Lugo) e faleceu en 1968 no barrio de Pousada, onde vivira moitos anos. Poucos pintores se ins-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 103

piraron na escola á hora de facer a súa obra. Contan os habitantes do lugar que, cara ao outono de 1940, Julia Minguillón se atopa coa escena escolar e queda marabillada. É entón cando intenta inmortalizala e comeza a obra que concluiría uns meses despois, na primavera do ano seguinte. Tiña o estudio en Lourenzá. Digna Pérez di que sente envexa pola sorte dos seus compañeiros. Ela deixou a escola "seis meses antes de que dona Julia pintase o cadro". Digna adoitaba pasar por diante do estudio e daría calquera cousa a cambio de que a pintora a tomase como modelo. Pero isto non ocorreu. Iso si, "un día deume un relicario que aínda conservo" –lévao posto e móstrao como se fose un tesouro–. Os nenos-adultos contan que por cada sesión de posado lles daba "tres galletas pequenas a cada un" e que naqueles tempos de escaseza se daban por ben pagados.

A obra ocupa un lugar destacado, a poucos pasos dun mapa de Galicia e dunha campá, "símbolos do espazo e do tempo arredor dos cales xira toda a actividade escolar" —matiza Vicente Peña, o coordinador científico do Mupega–. Trátase dunha réplica. O orixinal está no Museo Provincial de Lugo e valeulle á pintora a Medalla de Ouro da Academia de Belas Artes no ano 1941. Foi a primeira vez que se lle outorgou tal galardón a unha muller.

As escolas de ferrado

"Os nosos pais pagábanlle a dona Dolores unha peseta ao mes" –di Mari Carmen Cabaleiro, outra das nenas-modelo e irmá de Dictina–. Ademais, levábanlle leña, patacas "ou unha bola de pan cando cocían". José Luis Cabaleiro –un dos máis pequenos da pintura– explica que a súa nai "lle botaba as patacas a dona Dolores". O traballo era outra forma de pago. Estamos ante unha das escolas típicas de ferrado. O profesor Narciso de Gabriel, no seu libro *Escolantes e escolas de ferrado*, fala amplamente delas e di que se chamaban así porque en orixe pagábase un ferrado anual de centeo, millo ou trigo pola escolarización de cada neno. Cos anos, fóronse introducindo variantes, coma o caso desta escola de Villapol.

Cada unha das aulas históricas expostas no museo dispón dunha vitrina cos materiais máis significativos da época. Neste caso, o ferrado ocupa o lugar central.

"Eu estiven moito tempo dividindo por tres cifras –lembra José Luis–. Dona Dolores non debía saber máis". Os escolantes –encargados da escola– tiñan unha formación limitada. En moitos casos, non pasaban dos estudos primarios e carecían de formación pedagóxica. As ensinanzas limitábanse a ler, escribir, contar, aprender o catecismo e algunhas normas de convivencia. "Ao entrar, tiñamos que dar os bos días –di Dictina–. Se o esquecíamos, dona Dolores facíanos saír para entrar de novo e saudar debidamente". Os libros de lectura eran "o Silabario, o Catón e, un pouco, a Enciclopedia" –lembra Casimiro–. As clases impartíanse no fogar, xeralmente na cociña e á calor da lareira. Paco Iglesias di que o servizo era unha corte na que había coellos e galiñas. De feito, "as galiñas andaban pola escola e ensuciábannos as mesas". "Cando isto ocorría –engade Hilda Ron, a máis pequena das nenas do cadro– dona Dolores mandábanos botar terra e varrer".

Os antigos alumnos contan estas vivencias diante da pintura. Na imaxe, nove nenas e tres nenos compoñen, xunto á súa mestra, a escena escolar. Sobre o velador, un libro e unha vara. "Con ela dábanos nos dedos cando faciamos algunha trasnada ou cando non

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 104

estabamos atentos", pero tamén din que lles "pegaba pouco". Todos teñen moi presente o velador, tal vez porque apoiados nel recibían as atencións de Doloriñas. Dous dos alumnos xa faleceron: o que está no centro intentando resolver unha conta e a nena que, ao seu lado, suxeita un libro. "Ao neno chamabámoslle o *canillero*, porque tiña as pernas moi longas" –din case todos á vez–.

Na escola de Villapol estaban mesturados nenos e nenas. "No recreo, os nenos xogabamos á billarda, ao correcinto ou ao fil dereito" –explica Paco Iglesias–. "As nenas saltabamos á corda, pero só cando o solo estaba seco", e iso non era moi frecuente.

Aínda estamos no vestíbulo do museo, nunha das zonas dedicadas ao xoguete. A Antonio López chámalle a atención unha buxaina xigante, que, en banzos e a modo de cigurat, sérvelles de repisa a decenas de buxainas de tamaño natural. Son exemplares de todos os modelos, lugares e épocas. Antonio albiscou entre elas unha elaborada con mazaroca de millo, como as que fabricaban eles cando eran nenos. Di que a peza non é moi antiga. "Isto non é de millo do país –asegura– é un híbrido que chegou a Galicia moito máis tarde". Facían buxainas, zancos e carrilanas. Explican como conseguían facer bailar as buxainas nuns terreos cheos de pedras e de restos de palla e feo, e como mantiñan o equilibrio cos zancos. "Máis dunha vez, entrei na miña casa pola ventá montado neles" –lembra José Luís–. Vivía á beira da escola. En realidade, a escola estaba na súa propia casa, o que ocorre é que "esa parte era propiedade doutro herdeiro". Naquela época, sobre todo cando os bens eran poucos, as familias dividían o fogar entre os fillos do propietario.

Encontro coa infancia

Os cinco alumnos do cadro de Doloriñas volven posar, esta vez no recanto dedicado á escola de ferrado. Os guías saltaron a orde da visita e leváronnos directamente á terceira planta. Así llo pedimos, porque queremos que, tras a evocación de tantos recordos, os protagonistas se encontren coa "súa escola".

O espazo está ambientado nunha cociña, como non podía ser doutro xeito. Segundo os alumnos o contorno aparece agora máis coidado. "A nosa tiña as portas cheas de buratos, que tapabamos con pedras para que non entrase o frío e a chuvia" –explica Paco–. A Mari Carmen faille graza a vasoira –está elaborada con xesta–. "É igual que a que utilizabamos nós para varrer a escola. O solo era de terra e estas limpan moi ben". Nunha despensa perfectamente restaurada, exponse a louza propia de calquera cociña da época. Julia Minguillón pintou unha xerra no seu cadro e, segundo os nenos-adultos, non foi invención súa. A xerra tiña unha función relevante, porque con ela ían "á casa dun veciño buscar auga para beber". Os espazos destinados ás aulas históricas móstranse ao público para a observación. Non se permite deambular por eles nin usar os seus bancos e pupitres, por razóns obvias de conservación. Pero hoxe os seus responsables fixeron unha excepción, porque os seus visitantes son excepcionais. Traen ao museo a súa historia de vida. Unha vida que dá testemuño da súa escola e da súa infancia. Non lamentan a falta de medios, máis ben séntense privilexiados, porque viviron "moitas e moi boas experiencias". Dictina recoñece que o que sabe débello a Doloriñas e que as súas ensinanzas lle foron de moita utilidade na vida.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 105

Despois de máis de 60 anos, volven a posar esta vez na aula dedicada á escola de ferrado.

Sentados xa nos bancos da aula histórica, José Luis Moar –asesor do museo– ofrécelles pizarras e pizarríns. Case instintivamente, comezan a escribir. "Eu aínda conservo a que utilizaba na escola" –di Dictinia–. Ao fotógrafo resúltalle difícil facer unha instantánea da escena. Os nenos-adultos están nerviosos. Dictina apenas pode reprimir unha risa compulsiva. Lembrando a súa infancia, aflorou a nena que foi. Mesmo fai pequenas trasnadas, como darlle co cóbado ao que está ao lado e dirixir miradas de complicidade cara aos seus compañeiros. Descubrimos que non é doado enfrontarse á infancia despois de máis de sesenta anos. Dictina deixa escapar a súa emoción, "isto é marabilloso". Sen dúbida, refírese ao seu encontro co pasado. Di que lle gusta a idea de que fose unha muller quen os inmortalizase na famosa pintura e que celebra que agora sexa outra muller a que escribe sobre iso.

Os escolares da guerra

Encontrámonos agora na aula da República. Unha bandeira tricolor –vermello, amarelo e morado–, a ausencia de símbolos relixiosos e a imaxe dunha muller cos ollos vendados e unha balanza na man sitúannos rapidamente. Antonio López fai memoria e cre lembrar que a primeira escola pública da zona de Lourenzá aparece cara ao ano 38, en plena Guerra Civil. Como ocorreu en toda a xeografía galega, as escolas de ferrado perviviron moito tempo ao lado das públicas. Antonio di que daquela ían á escola de Doloriñas ata os oito anos. A partir dese momento, uns abandonaban definitivamente a súa formación para ocuparse de pequenos labores do campo, como levar as vacas ao monte ou saír a

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 106

buscar leña, e outros coma el continuaban os seus estudos na pública. O ambiente alí era moi diferente. "Eramos uns cen alumnos, entre nenos e nenas, e a disciplina era bastante rigorosa". Lembra que o profesor lles daba coa vara aos que chegaban tarde. "Colocábase detrás da porta e, segundo iamos pasando, dábanos o que el consideraba o noso merecido". "Resultaba difícil despistalo porque iamos á escola con zocas" e o ruído alertábao de que un impuntual se acercaba. No seu rostro debúxase un sorriso un tanto picaresco e engade: "Aprendemos a pasar tan rápido que algunha vez conseguiamos librarnos do lategazo". Antonio di que cando avanzaban os nacionais o mestre poñíase moi contento, pero se eran os republicanos os que conseguían impoñerse ás tropas nacionais enfadábase moito e a disciplina volvíase máis implacable, se cabe. Pouco a pouco, a guerra pasou a formar parte das actividades lúdicas. "Xogabamos a roxos e nacionais e librabamos a batalla a pedradas". "Aínda que pareza incrible, non tiñamos demasiados contratempos". Todos están de acordo en que o campo lles proporcionaba un ambiente excelente para aprender a sobrevivir e a autoprotexerse. "A min –di Antonio– só me alcanzou unha pedra nunha ocasión. Foi na cabeza e sangrei bastante, pero o accidente non tivo maiores consecuencias". Daquela asistía a unha escola da República, semellante á que José Luis Moar nos mostra na visita.

Educar na ditadura

"Só as nosas virtudes e traballo farán a España poderosa". Esta é a consigna que reza no taboleiro doutra das aulas históricas. Unha pista certeira, é a aula dos profesores, pais e avós actuais. Para máis sinais de identidade: un crucifixo, unha fotografía de Franco e outra de José Antonio Primo de Rivera, o líder do único partido permitido. Na vitrina amoréanse enciclopedias, catecismos, bordados realizados polas nenas e cartillas de escolaridade, de cor azul para os nenos e rosa para as nenas. Sobre un dos pupitres, un caderno de rotación. "Cada día, un dos alumnos escribía nel todas as tarefas realizadas na clase", explica José Luis Moar. "Deste xeito, o inspector sabía que se facía na clase cada día e a cada hora". Estamos na aula do franquismo. Corenta anos de dificultades para estudar e para ensinar. As historias de vida de nove mestres e oito mestras recollidas ata o momento polo museo así o testemuñan. Rezos e cantos patrióticos ao entrar e ao saír, os nenos nunha aula e as nenas noutra, e moitísimas mestras e mestres entregados en corpo e alma a superar o atraso das zonas máis afastadas das cidades. "Entón no rural non había posibilidades de proseguir estudos" –conta o mestre Francisco Moisés Rivera Casás–. En 1934, chega a San Cibrao –un pequeno porto situado na costa de Lugo–, e alí traballa ata a súa xubilación en 1982. "Sempre me sentín atraído polo mar. Lembro as miñas viaxes de Viveiro –o seu lugar de nacemento– a Ribadeo". Case a metade de camiño encóntrase "esta península, cuxas vistas me namoraron". Naqueles tempos de dificultades o mestre era o principal referente cultural e, en moitos casos, o impulsor de promoción social. "Sempre intentei inculcar nos meus alumnos o desexo de autosuperación" –dixo nunha longa entrevista concedida ao museo–. No ano 1942, consegue levar a San Cibrao unha Escola de Orientación Marítimo-Pesqueira. "Nela formáronse traballadores do mar, patróns de barco, capitáns da mariña mercante e mecánicos navais". Esta escola tivo un papel moi relevante nunha comarca de gran tradición mariñeira. Hoxe, aos seus 93

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 107

anos, o mestre Rivera Casás pasea pola beira do mar que abrazou na súa xuventude e lembra sen nostalxia aqueles tempos nos que, polas súas clases na Escola de Orientación Marítima, cobraba 166,66 pesetas mensuais. "Isto, sumado ao meu escaso soldo de mestre, permitíame vivir con maior folgura". Tamén daba clases particulares e cobráballe 5 pesetas ao mes a cada alumno. "Sei que era moi pouco, pero as familias non podían pagar máis, e eu non me arrepinto de traballar por pouco diñeiro". "A tranquilidade de conciencia tamén é unha riqueza e, sobre todo, cando un é maior". Miles de recordos e anécdotas que nos permiten asomarnos á escola rural galega e imaxinar estes homes e mulleres empeñados en cambiar o seu pequeno e difícil mundo. Celso Currás López recorda na súa historia de vida o lamentable estado no que se encontrou a escola de Trabada, no interior de Lugo, en 1943. "Mesas de piñeiro totalmente encouzadas, e tantos nenos que non me quedaba máis remedio ca agrupalos por seccións e, mesmo, facer subgrupos dentro de cada sección". En Trabada, exerceu como mestre na escola unitaria de nenos. A de nenas era atendida pola súa esposa, tamén mestra. Na parte superior estaba a vivenda, pero el pasaba o día na escola. "Houbo temporadas nas que ía durmir ás tres da madrugada", dicía pouco antes de morrer. Hoxe na aula do franquismo hai un curioso moble para gardar os mapas que Currás lle mandou facer a un carpinteiro do lugar. Trátase dun armario que, a modo de libro, permite organizar e desprazar os mapas para uso dos alumnos. "Con este mecanismo podían consultar a un tempo o mapa físico e o político" –explícalles José Luis Moar aos visitantes–. "Por outra parte, a súa conservación é óptima ao estar colgados e resgardados do po e da humidade". Mentres o mostra, Moar refírese ao debate que, noutros tempos, se suscitou no seo dos Centros de Colaboración Pedagóxica –lugares de encontro dos mestres da época e orixe dos actuais centros de profesores–. "O debate xiraba arredor de dúas ideas contrapostas: se era mellor manter os mapas gardados e non mostrárllelos aos alumnos ata que tocaba xeografía e historia para espertar máis interese ante a novidade, ou, pola contra, se era preferible telos expostos permanentemente para que os nenos se familiarizasen con eles". Parece que é cuestión de teorías e que, aínda hoxe, o debate segue aberto.

As escolas do éxodo

Galicia foi tradicionalmente terra de emigrantes. "A emigración supuxo, en principio, unha ruptura traumática co contorno vivencial" –explica Vicente Peña –. "Non obstante –continúa– afianzou nexos simbólicos e contribuíu decisivamente ao desenvolvemento e á prosperidade de Galicia".Con estas escolas chegan a Galicia metodoloxías innovadoras."A fonte de inspiración foi moi diversa. Os movementos da escola nova, a escola racionalista, ou mesmo o movemento sarmientino de Arxentina, foron algúns dos idearios nos que beberon os nosos emigrantes. Pero tal vez a maior renovación fose a galeguización do ensino". Son estas escolas "as primeiras que tratan de impoñer materias relacionadas con Galicia: lingua galega, gramática galega, xeografía galega, etc. Tamén tentan inculcar un ensino laico".

Estamos na primeira planta ante unha escola das chamadas de indianos. Tamén se coñecen como escolas de emigrantes e algunhas denomínanse habaneras, por estar sufragadas por emigrantes galegos na Habana. Seguimos da man de Vicente Peña,

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 108

que é quen máis investigou sobre o tema. Explícanos como moitos dos galegos ausentes se organizaban en asociacións, estudaban as necesidades das súas zonas de orixe e, a través de cotas e doazóns, mandaban construír escolas, zonas de recreo e bibliotecas. Neste contexto tamén impulsaron movementos sociais destinados a mellorar o nivel instrutivo e cultural dos seus compatriotas. Nunha pantalla situada na zona de paso, o visitante pode localizar todos estes centros no mapa de Galicia. Os monitores están distribuídos polo museo e proporciónanlles aos máis curiosos datos de interese sobre cada un dos temas expostos. Mentres observamos a vitrina dedicada ás escolas de emigrantes, José Luis Moar sinala como curiosidade un obxecto. "Este libro levouno unha nena á Habana e, despois de moitos anos, regresou a Galicia para engrosar os nosos fondos".

Vicente Peña condúcenos ata un espazo contiguo. "É unha recreación do lugar de reunións no que estes filántropos estudaban e discutían a maneira de lles axudar aos seus conveciños". Das paredes colgan retratos dalgúns destes benfeitores, como os irmáns García Naveira, Pedro Murias ou Fernando Blanco de Lema. Aos irmáns Naveira –oriúndos de Betanzos– débeselles, entre outras, "a construción dun refuxio para nenas fisicamente discapacitadas, un grupo escolar e o gran parque enciclopédico, que contén mostras de diversas culturas que traían das súas viaxes: réplicas de estatuas e murais de obras de arte recoñecidas mundialmente, escenas da vida cotiá, costumes doutros pobos, etc. Pedro Murias apostou pola riqueza agrícola de Galicia e impulsou a formación agropecuaria mediante a creación da Escola Agraria que leva o seu nome, en Vilaframil, no Concello de Ribadeo. Fernando Blanco de Lema contribuíu "con toda a súa fortuna" a sufragar a construción dunha escola de nenas e un modélico colexio de primaria, secundaria e formación profesional na vila coruñesa de Cee. Á grandiosidade do Colexio Fernando Blanco hai que engadirlle o impresionante xardín botánico que o rodea, así como a dotación de instrumental científico e didáctico, a gran biblioteca e unha importante colección de pintura. O seu programa combinaba unha formación humanista e científica con materias prácticas para o desenvolvemento económico da comarca. José Luis Moar esboza un sorriso cheo de ironía. "Xogaba con vantaxe, porque era solteiro". As doazóns non estaban exentas de sa rivalidade. Cada un quería o mellor para a súa comarca e facían verdadeiros esforzos por superarse uns a outros.

Con rivalidade ou non, o certo é que as investigacións levadas a cabo ata o momento polo profesor Vicente Peña permítenlle afirmar que "as sociedades galegas de instrución radicadas en América implantaron ou promoveron a creación dun total de 235 colexios, provistos de 336 aulas e uns 184 edificios de nova construción". "A estes datos habería que engadir recadacións en metálico destinadas á compra de útiles escolares, dotacións de premios para alumnos, subvención de actividades, etc." O propio mestre Rivera Casás conta que de neno foi a unha destas escolas, concretamente á de Santa María de Magazos, promovida pola *Sociedad de Instrucción Vivero y su Comarca* (A Habana, 1914) e recoñece que foi "un privilexiado". "Dispoñiamos de máquina de escribir e tiñamos dous armarios cheos de libros, ademais de cuarto de baño e auga corrente". O que a principios do século XX non era habitual.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 109

Unha idea convertida en realidade

"Son mestre, fillo de mestres e irmán de mestres". "Crecín en Trabada, onde o meu pai e a miña nai exerceron toda a súa vida". "Lémbroos sempre dando clase e a miña vocación foise fraguando nese ambiente". Con estas palabras, Celso Currás Fernández –fillo do mestre Celso Currás López, exconselleiro de Educación e Ordenación Universitaria e impulsor do Mupega– trata de sintetizar as razóns que o levaron a apostar por un museo que se abría ao público o 21 de outubro de 2004. Atrás quedaba un arduo traballo que comeza cando a Consellería lle encarga ao Centro de Investigación Ramón Piñeiro un estudo de viabilidade e encoméndalle a Vicente Peña a realización de sondaxes para coñecer o estado da museoloxía no eido internacional. Aínda que o decreto de creación é do 2 de novembro de 2000, a recollida de material comeza en 2001. "En cada provincia había colaboradores que percorrían as escolas, sobre todo as rurais". "Organizáronse campañas para a busca de doazóns de particulares e de colectivos". Implicáronse desde o principio aos alumnos a través de certames, "queremos que o alumnado participe das actividades e sinta o museo como seu" –matiza o profesor Peña–. Paralelamente, ponse en marcha a rehabilitación e remodelación integral dun edificio xa existente, a restauración e clasificación de parte dos seus materiais e a recollida de historias de vida. "Había historias moi interesantes que non se podían dilatar no tempo, debido á avanzada idade dos seus protagonistas. De feito, unha destas mestras, xa centenaria, falecía aos poucos días de ser recollido o seu testemuño". Son precisamente estas voces, coas súas experiencias cargadas de dificultades e emoción, as que nos aproximan a unha realidade que, por afastada, nos resultaría difícil comprender doutro xeito. A visita chega á súa fin. Percorremos salas, vimos obxectos e escoitamos historias. Aínda así, ímonos coa impresión de que nos quedan moitas cousas por descubrir. Por iso, facemos nosas as palabras dos seus responsables: "Ademais de ideas, púxose moita alma e moito corazón neste proxecto". Iso é precisamente o que se percibe. Tras cada obxecto e cada espazo hai experiencias vividas ou contadas que nos fan palpitar ao ritmo da historia.

Datos de identificación do MUPEGA:

Museo Pedagóxico de Galicia

San Lázaro, 107

15781 Santiago de Compostela

Tel. 981 540 155

Fax 981 540 156

Páxina web: www.edu.xunta.es/mupega

Un centro documental de referencia

"Galicia é un exemplo de sensibilidade". Con estas palabras, Julio Ruiz Berrio, presidente da SEPHE (*Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*) iniciaba o seu discurso con motivo das primeiras xornadas celebradas no Museo

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 110

Pedagóxico de Galicia (Mupega), un acto que Vicente Peña cualificaba como punto de arranque das actividades científicas previstas". Ao longo de todo o seu discurso, o profesor Berrio animou aos participantes, chegados desde diferentes universidades do país, a ver neste museo "o irmán maior que debe guiarnos".

Un dos centros máis emblemáticos de Santiago é o CEIP Apóstol Santiago, cuxa maqueta suscita o interese destes rapaces.

En principio, o Mupega non nace con pretensións de ser exemplo de ninguén, pero abriga a esperanza de se converter en centro documental de referencia en Galicia. Ata o momento, máis de 45.000 pezas constitúen o seu acervo cultural. Delas, arredor dun 20% están expostas. Conta con exposicións permanentes e temporais. "Queremos que o visitante encontre sempre algo novo que ver" –di Vicente Peña–. Por outra parte, estase poñendo en marcha a rede Mupega, integrada por cinco institutos históricos da Coruña, Santiago, Lugo, Ourense e Pontevedra. Todos contan con patrimonio educativo propio, que merece ser coñecido e apreciado pola cidadanía. Neste momento, están restaurando os seus fondos e adecuando as súas instalacións para abrir as súas salas, que actuarán como extensións do Museo Pedagóxico de Galicia.

Educadores, non mestres

Un niño entró en la escuela [...]. El maestro le preguntó "¿No traes tus libros, hijo mío?". "Señor –respondió temblando—esquecéronme"; y todos los demás niños se echaron a reír [...]. Pero el maestro [...] les dijo: Hijos míos ¿cuál es la falta de este inocente

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 111

para que os burléis de él? No sabe castellano y habla en el dulce lenguaje de su tierra nativa [...]. Sabed, niños que el dialecto gallego, cuyas armoniosas palabras excitan vuestra risa [...] es la fuente de donde salió el idioma español [...] es un dialecto en que pueden expresarse con más dulzura [...] todos los pensamientos y todas las ideas; que en él hablaron nuestros padres, y que nosotros nada debemos [...] sino amarlo, venerarlo como a preciosa herencia que nos han legado nuestros antepasados. Amad el lenguaje en que hablamos todavía; el pueblo que olvida y escarnece su idioma, ese pueblo dice al resto del mundo que ha perdido su dignidad".

Murguía, Manuel (1859/1868): *La primera luz*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2000.

Con este fragmento, o ilustre historiador réndelle homenaxe a un idioma que durante moitos anos sufriu o afastamento dos centros educativos. Hoxe Manuel Murguía, ao lado de galegos ilustres, coma Vicente Risco ou Emilia Pardo Bazán, comparte espazo e recoñecemento. Ningún é pedagogo, pero todos contribuíron a mellorar a educación en Galicia.

O visitante pode velos na planta baixa, na primeira parada unha vez pasado o vestíbulo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 112

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 113

ISSN: 1138 - 5863

Dous modelos educativos, duas escolas enfrontadas: a escola republicana e a escola nacional-católica[1]

Two educational models, two diametrically opposed schools: the Republican school and the National Catholic school

Anxo S. PORTO UCHA

Universidade de Santiago de Compostela

J. Luis IGLESIAS SALVADO

Universidade da Coruña

RESUMO: Neste traballo tentamos achegarnos ós dous modelos educativos –representados nas súas correspondentes escolas- que máis teñen influido nas políticas educativas recentes e mesmo na memoria colectiva de boa parte da sociedade española. Alleos e radicalmente enfrontados representan, de xeito máis que evidente, unha dobre realidade social e educativa. Así, mentras a IIª Republica apostaba no seu momento por unha escola única, activa e sobre todo anovada, como posible solución ós problemas do país, o franquismo, impoñía, ó tempo que rexeitaba, negaba e perseguía á outra, o modelo ideolóxico do nacional-catolicismo –visceralmente enfrontado ó modelo republicano- que afastaba da escola calquera asomo de progreso, mentres a sometía a un proceso de depuración infausto e a sumía no abandono material e humano.

PALABRAS CHAVE: Escola única, escola activa, represión, depuración, nacional-catolicismo, franquismo, maxisterio, formación, control idelóxico, escola primaria.

ABSTRACT: This article approaches the two educational models –represented in their respective schools- that have had the greatest impact on recent educational policies as well as on the collective memory of a good part of the Spanish society. Isolated and diametrically opposed, these two schools represent – in a way that is more than evident-, a double standard in

[1] Unha primeira redacción deste traballo foi presentada como ponencia no marco do curso da UNED que co título *La recuperación de la memoria histórica de la educación durante el franquismo: la depuración del profesorado*, veu de celebrarse en Avila entre o 3 e o 7 de xullo de 2006. O texto que agora presentamos é unha versión revisada e actualizada daquel.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 114

terms of the social and educational reality. Hence, while at the time, the Second Republic was betting on a single, active, and above all, innovative school as a possible solution to the country's problems, Franco's regime, which rejected, refused and persecuted the former, imposed an ideological model of national Catholicism – at odds with the Republican model – driving out of the school the slightest hint of progress, while subjecting it to an unfortunate process of purging and plunging it into abandonment –both in terns of material and human resources.

KEY WORDS: One-room schoolhouse, active school, repression, purge, National-Catholicism, Franco's regime, teaching, training, ideological control, primary school.

Introdución

Borja de Riquer, na Presentación ao libro de Morente Valero, *La depuración del Magisterio Nacional*[2], afirma que cando Franco anunciou que a guerra civil acabara, faltou descaradamente á verdade. Durante moitos anos máis o réxime franquista apostou pola continuación da guerra en moitas frontes, utilizando, claro está, outros procedementos. Así, por exemplo, no período de postguerra máis de 50000 mestres foron depurados. Pero houbo, ademais, como dicía no seu día Ramón Carande[3], "demasiados retrocesos" en todas as ordes da vida da maioría dos españois.

Na súa orixe o sentido da depuración era destruír o labor escolar republicano, acabar co laicismo, coa coeducación, coa democratización do ensino e con toda innovación pedagóxica. Sen embargo a intención prístina do novo réxime non era unicamente, como cabería pensar, retroceder aos anos anteriores a 1931, senón poñer en marcha un proceso de involución moito máis profundo, reaccionario, ultra-católico e antiliberal; é dicir, tiñan a pretensión de establecer un absurdo e, sobre todo, doloroso proceso co que pretendían desandar a historia e volver moitos séculos atrás.

O represión non foi, pois, estrictamente punitiva, foi sobre todo preventiva. Había que castigar non tanto polo que supostamente fixera o Maxisterio en xeral, como polo que podería facer no futuro. O proceso resultou, como era de esperar, excepcionalmente eficaz. Había que pacificar á Escola, erradicar todo o que se considerase representativo da chamada "anti-España". Había que construír algo novo. E para facelo, os modelos a imitar foron os réximes fascistas. Nese sentido, a revisión dos estreitos e frecuentes contactos que o franquismo mantivo, o mesmo co fascismo italiano que co alemán, son fundamentais. A isto hai que engadir a colaboración interesada e nada disimulada da Igrexa na tarefa da "nova cristianización de España".

O que fóra Xefe do Servizo Nacional de Primeiro Ensino, Romualdo de Toledo, dirixíase en 1939 ao primeiro Ministro franquista de Educación Nacional, Pedro Sáinz Rodríguez, nestes termos: "En un Estado autoritario, jerárquico, antidemocrático y anti-

[2] Vid. Borja de Riquer i Peñamanyer, "Presentación" en Francisco Morente Valero, *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997, pp.13-22.

[3] Nunha consulta no BOE do ano 1937, en relación coas nosas pescudas sobre a depuración, encontramos a Ramón Carande Thovar, Catedrático de Economía e Facenda (Decano da Universidade de Sevilla) coa sanción de separación definitiva (BOE, 28-9-1937).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 115

liberal, como el que España está forjando (...) todos los individuos [referíase ao perigo que podería significar unha Asociación Profesional de Mestres] (...) han de estar previamente depurados"[4].

Polo tanto, para comprender a complexidade, amplitude e dureza do proceso de depuración posto en marcha polo franquismo, hai que achegarse necesariamente aos proxectos de reforma pedagóxica[5] postos en marcha pola Segunda República e, por suposto, ao rexeitamento que tales proxectos xeraron nos sectores máis reaccionarios da dereita española. Á escola da Segunda República dedicaremos pois, un primeiro momento. Referirémonos despois á escola do Nacional-Catolicismo característica dos primeiros tempos do franquismo, para finalizar cunhas reflexións xerais sobre o tema a modo de conclusión.

1. A escola republicana

A Segunda República naceu nun momento nada propicio para convulsións políticas, debido ás consecuencias negativas que para a orde económica mundial tivo a depresión de 1929. Historicamente, sen embargo, intentouse explicar a chegada da Segunda República española, naquelas circunstancias, a partir da consideración de determinados feitos que pasamos a referir de maneira sucinta:

a) O triunfo da II República debeuse máis ao afundimento dunha Monarquía obsoleta e mal concibida que á súa propia proxección

b) Foi proverbial e nada favorable para os seus intereses o feito de que as forzas republicanas estivesen divididas entre si, mentras durou o seu tempo e, aínda, durante a guerra civil.

c) Moitos dos que contribuíran á chegada do novo réxime fixérano para servirse da República como instrumento para os seus fins particulares.

A teor do sinalado, sería fácil concluír que coas forzas sociais e políticas divididas era imposible gobernar. Situación que resulta, se cabe, máis evidente se temos en conta os 19 gobernos que houbo nos pouco máis de cinco anos previos á guerra civil. Sen embargo, entendemos, que algunha das afirmacións anteriores necesitaría unha maior matización dadas as profundas contradicións que acompañaron á IIª República a partires do momento mesmo da súa proclamación, o 14 de abril de 1931.

Se ben, coa chegada da Segunda República faise visible con mediana claridade a conciencia ideolóxica da burguesía liberal española, cuxos antecedentes hai que buscar nos numerosos avatares políticos do século XIX (liberalismo), mesturada agora cun socialismo de carácter humanista, o certo é que non conseguiu atraerse á totalidade da clase obreira, na súa maioría militante nas filas anarquistas e sindicalistas. Ao tempo foron

[4] *Opus cit.*, p. 19. No mesmo documento se propoñía incluso a depuración do sindicato Falanxista de mestres, o SEM.

[5] Xunto ós proxectos de reforma pedagóxica, houbo durante o curto período republicano outros non menos importantes, que non analizaremos aquí.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 116

emerxendo, a partir da periferia, os movementos reivindicativos de carácter nacionalista. Xa que logo, a partir do primeiro momento fíxose patente que a situación non era nin moito menos favorable. En calquera caso é a marxe de outras consideracións, parece innegable que no relativo aos aspectos didácticos e metodolóxicos, estes teñen as súas raíces no pensamento da Institución Libre de Ensino. Pero tamén hai que entender que para falar da política educativa que se desenvolve ou tentou desenvolverse durante o periodo republicano temos que referirnos necesariamente ás ideais que atopamos condensados no pensamento de Lorenzo Luzuriaga[6], ao que volveremos máis adiante.

1.1. As distintas etapas da Segunda República. Avances e retrocesos

No curto pero intenso período que representa a Segunda República pódense observar distintos momentos de impulsión das políticas educativas[7] que aquí intentaremos esbozar brevemente. Ademais dun primeiro momento que denominaremos etapa dos "gobernos provisionais" (ata a proclamación da nova Constitución republicana), aparecen con claridade dous bienios, o azañista (1931-1933) e o radical cedista (1934-35), para chegar despois ao breve espazo que cobre á Fronte Popular (1936). Un quinto período ocupao o desenvolvemento dos proxectos republicanos durante a guerra civil nos territorios non ocupados polo denominado "bando nacional" (1936-39). Analizaremos brevemente eses períodos para poder considerar os avances e retrocesos republicanos en materia de política xeral e educativa en particular.

a) A etapa dos "gobernos provisionais"

Antes de que se tivese aprobado a Constitución de 1931, unha serie de disposicións legais cambiarán sustancialmente os principios nos que se sustentaba o ensino. Estas disposicións adiantaban xa claramente o programa educativo que se define arredor da implantación da escola única, da mán do seu principal impulsor e defensor Lorenzo Luzuriaga**:**

> Os dous conceptos básicos da educación do noso tempo, son os que poden expresarse coas palabras "escola activa" e "escola única". Aquela refírese ao contido, á vida interna das institucións educativas; a última afecta máis ben á forma, á organización exterior destas. A "escola activa" é ante todo unha concepción pedagóxico-psicolóxica; a "escola única", é fundamentalmente unha inspiración pedagóxico-social[8].

---

[6] A figura e o pensamento de Lorenzo Luzuriaga ten sido obxecto de amplia atención ao longo de estes anos por parte de Herminio Barreiro, hoxe profesor emérito da USC. Da súa dona, Mª Luisa Navarro Margati, vense ocupando Mª Dolores Cotelo, na súa Tese Doutoral.

[7] Para a análise de esta época, son xa clásicos, entre outros, os estudos de M. Pérez Galán (1975), M. Samaniego Boneu (1977) o M. de Puelles Benítez (1980). Na serie "Breviarios de Educación", contamos coa *Historia de la Educación en España IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, con un estudo Preliminar, preparación e seleción de textos e documentos, e notas, a cargo de Antonio Molero Pintado (MEC, 1991). De José Manuel Fernández Soria destacamos *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39),* Barcelona, NAU Llibres, 1984. Cabe citar tamén o texto de A. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social en España (1936-1939)*, Madrid, UNED, 1987.

[8] Vid. Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única*, Edición de Herminio Barreiro Rodríguez, Madrid, Biblioteca Nueva, p.46. A traducción é nosa.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 117

O propio Luzuriaga, sen embargo, era máis partidario do concepto "escola unificada". En calquera caso os debates desde o principio mesmo do tempo republicano anunciaron, á marxe do tipo de escola definido, os posicionamentos encontrados das distintas forzas políticas. Ainda que se algo se pode destacar como fundamental en todos os casos é o que se refire ó principio de socialización.

Os primeiros meses da etapa dos "gobernos provisionais", presididos por Niceto Alcalá Zamora (14/4/1931 – 14/10/1931) e Manuel Azaña (14/10/1931 –16/12/1931), con Marcelino Domingo Sanjuán (mestre) no Ministerio de Instrución Pública e Belas Artes e Rodolfo Llopis (formado como moitos dos seus compañeiros na Institución Libre de Ensino) na dirección Xeral de Instrución Pública, foron os de maior impulso e esforzo, orientados, sen dúbida ningunha, a construir unha nova Constitución republicana. Os Decretos sobre bilingüismo catalán, creación das Misións Pedagóxicas, o ensino da relixión -tan de actualidade sempre-, a reorganización do Consello de Instrución Pública, a reforma das Escolas Normais, a creación de Consellos de Protección Escolar, a supresión das oposicións e a organización de "cursos" de selección profesional, as condicións para o exercicio da docencia, as medidas encamiñadas a mellorar as condicións económicas do profesorado, publicacións de libros para os diversos graos de ensino, creación da Xunta de Intercambio e Adquisición de Libros, organización do ensino de Xordomudos, creación da Inspección profesional de Ensino Primario, e outros sobre o réxime de coeducación, escolas preparatorias, internados, etc, xunto á Lei do Plano Quinquenal que anunciaba a creación de 27151 escolas (7000 no primeiro ano e 5000 cada ano posterior), foron recibidos con grande expectación en xeral, pero principalmente polo Maxisterio.

Hai que ter en conta, desde o punto de vista da política xeral, que este tempo, desde 1931, está marcado pola presencia de Niceto Alcalá Zamora na Presidencia da República, desde que fora aprobada a Constitución, e que non sería relevado ata o ano 1936, sendo substituido entonces por Manuel Azaña.

Pasamos a referir aquí, para unha mellor comprensión das iniciativas republicanas en termos de educación, as disposicións legais con contido educativo que foron promulgadas durante o período dos gobernos provisionais

- Decreto sobre bilingüismo catalán (29/4/1931)
- Decreto creación Misións Pedagóxicas (29/5/1931). Nomeamento do Padroado (6/8/1931)
- Decreto sobre ensino relixión (6/5/1931). Circular de Llopis (13/5/1931)
- Decreto sobre reorganización do Consello de Instrución Pública (4/5/1931)
- Decreto sobre creación de Consellos de Primeiro Ensino (9/6/1931)
- Decreto sobre reforma de Escolas Normais (29/9/1931)
- Decreto sobre supresión das Oposicións e organización de cursos (3/7/1931)
- Decretos sobre condicións para o exercicio da docencia

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 118

- Decreto sobre condicións económicas do profesorado (7/8/1931)
- Lei Plano Quinquenal do M.I.P. e B.A.
- Decreto sobre publicacións de libros para os diversos graos de ensino
- Decreto creación Xunta de Intercambio e Adquisición de Libros
- Decreto organización do ensino Colexio de Xordomudos
- Decreto creación da Inspección Profesional de Ensino Primario
- Decreto sobre derogación de plans anteriores de Ensino Secundaria (13/5/1931)
- Decretos sobre guía de profesores, réxime de coeducación, escolas preparatorias, internados....

b) A coalición republicana-socialista (bienio azañista)

Comprende o bienio que vai a partir do 16/12/1931 ao 12/9/1933, con dous gobernos de Azaña nos que serán ministros de Instrución Pública, Fernando de los Ríos (socialista) e Francisco Barnés (Esquerda Republicana), os dous da Institución Libre de Ensino. O Director Xeral de Instrución Pública será neste período Rodolfo Llopis. Continúase coa política anterior, cunha Constitución baseada na de Weimer (Alemaña, 1919). A característica principal deste bienio foi a preocupación pola escolarización primaria e a formación do profesorado. O plano de crear 5000 escolas anuais limitouse en 1932 a 2580. Daquela Julián Besteiro era o presidente das Cortes. En 1933 creáronse 4000 prazas. Nesta empresa intentouse implicar aos municipios (Decreto de 5/1/1933) con resultados moi desiguais.

Mentres tanto creouse a Sección de Pedagoxía da Facultade de Filosofía e Letras da Universidade de Madrid. Quedaba así suprimida a Escola Superior do Maxisterio. O obxectivo desta sección era, ademais do cultivo da ciencia pedagóxica, a formación do profesorado de Ensino Secundario, Normais, Inspección e Escolas Graduadas.

A Lei de Confesións e Congregacións Relixiosas, aprobada polas Cortes o 17 de maio de 1933 e asinada polo Presidente da República o 2 de xuño (*Gaceta* do 3) apartaba a aquelas do ensino. Para compensar, na medida do posible, a supresión do ensino nas ordes relixiosas, créanse novos institutos. Este foi un dos argumentos máis socorridos pola dereita española para atacar á República. Sen embargo como toda cuestión esencial necesita ser matizada e interpretada á luz dos feitos e a realidade cotiá

Neste tempo tamén se crea a Inspección Xeral de Ensino Secundario e elabórase un Proxecto de Lei de Reforma Universitaria, presentado nas Cortes o 17 de marzo de 1933.

As disposicións legais durante o bienio azañista foron as que seguen:

- Decreto creación Sección de Pedagoxía (27/1/1932)
- Decreto sobre acceso de mestres á Sección de Pedagoxía (20/1/1932)
- Decreto sobre revisión de libros escolares polo Consello Nacional de Cultura (23/5/1932).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 119

• Lei de Confesións e Congregacións Relixiosas sobre supresión do dereito (17/5/1933)

• Decreto sobre inspección (2/12/1933)

• Decreto creación de Institutos (26/8/1933)

• Decreto de creación Inspección Xeral de Ensino Secundario (30/12/1933)

c) O bienio radical cedista

Doce gobernos se suceden neste período. Ábrese unha fase de inestabilidade. Coa Revolución de outubro de 1934, como resposta da chegada da CEDA ao poder, comenza a crise da República e o declive cara a que logo foi guerra civil.

Renace durante esta etapa a clásica postura dos conservadores españois de considerar a educación como arma político-relixiosa para a defensa da unidade e a orde social. Os melquiadistas foron anticlericais. Os radicais mostráronse favorables á postura da Igrexa ou da CEDA.

Durante este período diminuíron os presupostos de Ensino primario e os da Xunta para Ampliación de Estudos, e desapareceu a partida para as Misións Pedagóxicas.

Disposicións legais durante o bienio radical-cedista:

• Decretos de disolución da Inspección Central de Primeiro Ensino

• Orde sobre prohibición da coeducación (1/8/1934)

• Plano de Estudos de Ensino Secundario (29/8/1934)

• Decreto sobre probas de capacidade para acceso a Facultades (7/11/1934)

d) A Fronte Popular (febreiro-xullo, 1936)

Neste período, breve por mor da sublevación militar de xullo de 1936, intentouse relanzar o "optimismo educativo" que definira o primeiro bienio republicano. Volven Marcelino Domingo e Francisco Barnés ao Ministerio de Instrución Pública.

e) Os proxectos republicanos durante a guerra civil (1936-39)

Sinala Fernández Soria[9] que, ata 1936, a IIª República era a forma de Estado dun réxime burgués; pero a partir do inicio da guerra ponse en marcha un proceso revolucionario que afecta tamén á política educativa, de tal maneira que "non serán Pablo Iglesias nin Francisco Giner de los Ríos os piares básicos sobre os que se erga o entramado educativo". Os presupostos educativos da Institución Libre de Ensino e doutros pedagogos socialistas como Lorenzo Luzuriaga xa non eran suficientes. A escola como axente socia-

[9] Vid. Juan M. Fernández Soria, "La educación en la España republicana durante la guerra civil. Ideología y praxis", en *Primeras Jornadas de educación Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo/Ponencias*, Ciudad Real, Diputación de Ciudad Real, 1986, p. 56 (citado por F. Morente Valero, en *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 120

lizador acadaría a súa plenitude durante os anos da guerra civil. Sen embargo este non é o propósito deste trabllo e por iso non imos a extendernos neste apartado[10].

1.2. Política escolar da Segunda República

a) O ensino na Constitución

A nova Constitución, aprobada o 8 de decembro de 1931 e promulgada ao día seguinte, consta de 125 artigos e dúas disposicións transitorias. No Título III, Cap. II, no seu artículo 48 sobre "Familia, economía e cultura", sinálase:

> "O servizo da cultura é atribución esencial do Estado, e prestarao mediante institucións educativas enlazadas polo sistema de escola unificada. O ensino primario será gratuíto e obrigatorio. Os mestres, profesores e catedráticos do ensino oficial son funcionarios públicos. A liberdade de cátedra queda recoñecida e garantida. A República lexislará no sentido de facilitar aos españois economicamente necesitados o acceso a todos os graos de ensino, a fin de que non se ache condicionado máis que pola aptitude e a vocación. O ensino será laico, fará do traballo o eixe da súa actividade metodolóxica e inspirarase en ideais de solidariedade humana. Recoñécese ás Igrexas o dereito, suxeito a inspección do Estado, de ensinar as súas respectivas doutrinas nos seus propios establecementos"[11].

Pola súa banda, o artículo 49 determinaba de xeito ben claro que:

> "A expedición de títulos académicos e profesionais corresponde exclusivamente ao Estado, que establecerá as probas e requisitos necesarios para obtelos aínda nos casos en que os certificados de estudos procedan de centros de ensino das rexións autónomas. Unha Lei de Instrución pública determinará a idade escolar para cada grao, a duración dos períodos de escolaridade, o contido dos plans pedagóxicos e as condicións en que se poderá autorizar o ensino nos establecementos privados".

Mentres que no artículo 50 se dispoñía que

> "as rexións autónomas poderán organizar o ensino nas súas linguas respectivas, de acordo coas facultades que se concedan nos seus Estatutos. É obrigatorio o estudo da lingua castelá, e esta usarase tamén como instrumento de ensino en todos os Centros de instrución primaria e secundaria nas rexións autónomas".

Como xa temos apuntado, antes de proclamarse a Constitución de 1931 unha serie de disposicións cambiaban sustancialmente os principios nos que se sustentaba o ensino. Estas disposicións adiantaban claramente o programa educativo da República. Encargóullese a Lorenzo Luzuriaga a determinación das bases dun proxecto de lei de Instrución pública que non vería a luz. O artículo 48 da Constitución facía referencia á "escola unificada"[12], asunto que como temos comentado rematou por se converter nun

---

[10] Remitimos, en todo caso, ao libro de J.M. Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil*, *op. cit.*, pp. 21-180, na parte adicada a "La España Republicana", con documentados capítulos sobre a loita contra o analfabetismo, cultura popular y outros intentos de extensión cultural, educación anarquista, asistencia cultural dos intelectuais, difusión cultural dos "mass-media", etc, durante o período bélico.

[11] Citamos por *Constituciones Españolas*, Madrid, Edición conxunta do Congreso dos Diputados e o Boletín Oficial do Estado, 2001, p.325. A traducción é nosa.

[12] Para á análise do debate entre a escola única e a escola unificada, remitimos ó texto más reciente de Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única*. *Op.cit.*

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 121

elemento de controversia esencial. A *Revista de Pedagoxía*[13] recollía puntualmente as ideas principais de Luzuriaga ao respecto:

- A educación pública é esencialmente función do Estado
- A educación pública é gratuíta
- A educación pública é laica ou extraconfesional
- A educación pública ten un carácter activo e creador
- A educación pública ten un carácter social
- A educación pública atende por igual aos sexos
- A instrución pública constitúe unha unidade organizada:

Primeiro grao: 4-6 anos. Voluntaria

6-12 anos. Obrigatoria (escola clásica)

Segundo grao:12-15 anos. Obrigatoria (polo menos en cidades)

15-18 anos. Voluntaria (tecnolóxica, científica e humanista)

Terceiro grao: E. Superior. Rigorosa selección por aptitude.

b) A cuestión relixiosa e a educación

Durante a IIª República, a Escola, por imperativo do artículo 48 da Constitución, sería laica[14]. Inhibiríase nos problemas relixiosos e non ostentaría signo algún que implicase confesionalidade[15] . Nas Escolas Normais, prohibiuse incluso ás profesoras vivir en conventos, residencias, colexios e institucións privadas, onde se hospedasen ou preparasen as alumnas que cursaban os seus estudos na Normal[16.] Nesa liña, fixéronse esforzos para crear residencias oficiais onde poder ofrecer un ambiente de fogar e cultura[17.]

Coa promulgación da Constitución de 1931, enfróntanse dúas concepcións abismalmente diferentes da educación. Aprobada a Lei de Confesións e Congregacións Relixiosas o 17 de maio de 1933, o 2 de xuño o Episcopado español sacaba unha declaración colectiva, recomendando aos católicos obrigas categóricas:

1) Deben os pais de familia mandar aos seus fillos unicamente a escolas católicas.

---

[13] *Revista de Pedagogía*, 117 (1931), pp.417 y ss.

[14] Véxase a Orde de 12 de xaneiro de 1932 sobre a escola laica.

[15] Véxase a Orde de 12 de xaneiro de 1932 (*Gaceta* do 14) sobre a Escola laica (tomado de *Historia de la Educación en España. IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939), Op. cit*, pp.163-165).

[16] Véxase a Orde da D.G. de 1 de outubro de 1932 (*Gaceta* do 4/19).

[17] En Pontevedra, por exemplo, destacou a Residencia de Estudiantes, que comenzou a funcionar en 1934, para alumnos do Instituto e tamén do Plan Profesional da Escola Normal. No verán utilizábase para organizar cursos de formación para mestres nacionais da provincia.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 122

2) Prohíbese severamente a asistencia ás escolas acatólicas.

3) Cando o Ordinario tolere o anterior (...) os pais e titores gardarán unha serie de cautelas (...).

4) Exhórtase ós fieis a prestar auxilio moral e material para a fundación e mantemento de escolas católicas.

O enfrontamento entre os seguidores dunha escola confesional e unha escola laica tivo o seu punto culminante coa intervención da Santa Sede, coa Encíclica *Dilectissima nobis* (3/6/1933). Por primeira vez na historia de España, a educación enfrontaba ao Goberno e ao Estado Español coa Igrexa romana.

Hai que ter en conta sen embargo que, secularizados e reagrupados en sociedades cívicas, moitos dos membros das congregacións relixiosas, sobre todo as congregacións laicas, mantiveron abertos os seus colexios e escolas, aínda cambiando os nomes para borrar deles reminiscencias relixiosas. Pola súa banda, novas institucións de orientación católica, como as fundadas por Escrivá de Balaguer ou Pedro Poveda, desenvolveron unha nova estratexia, ao recomendar aos seus membros o acceso aos corpos docentes oficiais.

A Compañía de Xesús foi a primeira en disolverse, ocasionando non poucos problemas ao Goberno, ao ter aquel un importante número de centros que tiveron que pasar ao Estado. Por Decreto de 28 de xaneiro de 1932, especificábase que os directores dos Institutos a quen encomendábase a dirección destes centros, podían tomar medidas especiais. Pero o problema agudizouse ao promulgarse a Lei de Confesións. Segundo Fernando de los Ríos, nun discurso nas Cortes (11/5/1933), existían un total de 351937 alumnos de primeiro ensino en Centros rexidos por relixiosos e 17098 en ensino secundario, aínda que el mesmo recoñecía que esta cifra era deficiente.

Coa chegada da CEDA, o coñecido como “bienio negro”, lévanse a cabo unha serie de actuacións que viñan a dar resposta ás campañas promovidas pola dereita católica, entre elas a prohibición da coeducación nas escolas primarias. Retornaba así a clásica postura dos conservadores españois de considerar á educación como arma político-relixiosa para a defensa da unidade e orde social. Entre outras cuestións, durante este bienio, disolveuse a Inspección Central de Primeiro Ensino, diminuíron os presupostos en ensino primario, da Xunta para Ampliación de Estudos e das Misións Pedagóxicas, prohibiuse a coeducación e tentouse facer o mesmo nas Escolas Normais.

c) Os presupostos de instrución pública

Os presupostos da República tiveron gran impuntualidade na súa presentación. Debido en boa medida a circunstancias políticas e parlamentarias. O de 1931 tivo que ser aplicado ao primeiro trimestre de 1932. Só o de 1933 foi aprobado con regularidade. O de 1933 prolongou a súa vixencia durante o primeiro semestre de 1934 e o de 1934 prorrogou a súa vixencia dous trimestres de 1935. O de 1935 foi prorrogado 6 meses en 1936. Os dous primeiros foron asinados por Julián Besteiro no Congreso e os dous últimos por Santiago Alba, presidente, así mesmo, da Cámara.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 123

O aumento dos orzamentos foi permanente, se ben máis notorio nos primeiros anos. Tales aumentos presupostarios corresponderon fundamentalmente ao primeiro ensino. Así, pásase dun orzamento, en millóns de pesetas, para o ano 1931, de 131.551.000 a 171.854.223,75 en 1932[18]. O maior peso nesta partida correspondía a persoal de escolas nacionais de primeiro ensino, que aumentaran de 36680 mestres en 1931 a 51593 en 1935. Respecto ás novas prazas, creáronse 7000 en 1931; 2580, en 1932; 4000, en 1933; 1333, en 1934; 1242, en 1935 e 5300 en 1936.

Respecto á situación económica do Maxisterio, o Decreto de 29 de setembro de 1931 establecía para os mestres que rematasen estudos polo novo plano un salario mínimo de 4000 pesetas anuais. Isto obrigou a que as prazas creadas en 1935 tivesen ese soldo anual, ao egresar a primeira fornada de alumnos.

Hai que ter en conta que segundo o orzamento de 1931 existían 7 categorías de profesionais, nas que a maioría dos mestres e mestras ocupaban (na primeira escala) a sétima categoría, cun soldo anual de 3000 ptas. Pero existía, ademais, unha segunda escala, con tres categorías cos seguintes soldos: 3000 ptas (8ª categoría; 3100 mestres), 2500 ptas (9ª categoría; 1800 mestres) e 2000 ptas (10ª categoría; 5033 mestres). A República unificou en 1931 (Decreto de 7/8) as categorías 9ª e 10ª, que pasaron á 8ª, cun soldo único de 3000 ptas. Ademais, como xa sinalamos, para os do novo plano que comezou a rexer en 1935, estableceuse o soldo de 4000 ptas. Todo isto foi recibido con xúbilo polo Maxisterio. Aínda así, as posturas dos sindicatos estiveron divididas entre a FETE por unha parte, que defendía elevar os salarios máis baixos, e a Asociación Nacional do Maxisterio por outra, que prefería distribuír os cartos entre todas as categorías.

Respecto da Inspección de Primeiro Ensino, creáronse 100 novas prazas en decembro de 1932, cun soldo de entrada de 5000 ptas e outras 10 máis de inspectores mestres que se cubriron en 1933. O número de prazas aumentouse en 55 ao ano seguinte. O salario medio do Corpo de Inspectores era de 7224 ptas para 1933. No profesorado de Escolas Normais, que diminuíu ao unificarse os centros masculinos e femininos, ao crearse as Escolas Normais do Maxisterio Primario en 1931, os soldos oscilaban como os de Inspección.

En Ensino Secundario tamén aumentou o número de centros: 21 Institutos Elementais en 1932 e 20 Institutos Locais (nova denominación dos anteriores) no curso 1932-33. O alumnado experimentou un gran incremento, debido á substitución das ordes relixiosas. En 1931 existían 685 catedráticos, que sumaban 839, en 1935. Existía, ademais, un alto índice de persoal contratado, se ben a tendencia foi a que adquirise o status de numerario.

d) Os Consellos de Instrución e Cultura

Con data 31 de agosto de 1931 Marcelino Domingo dirixía a Miguel de Unamuno, presidente do Consello de Instrución Pública, unha carta sobre o encargo a Lorenzo Luzuriaga da elaboración das bases do anteproxecto de Lei, inspirado na escola única como eixe do sistema educativo[19]. O Consello de Instrución Pública tiña sido obxecto

[18] Seguimos a M. Pérez Galán, *La enseñanza en España durante la II República*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975, pp. 329 y ss.
[19] Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p. 323.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 124

dunha ampla transformación coa chegada da República. Atrás quedaban os tempos máis ou menos escuros desde a súa creación en 1834. Suprimido e reorganizado moitas veces. Pero sempre coa presenza das forzas conservadoras. Logo, despois do período bélico, viría as súa estructuración como Consello de Educación Nacional (1940).

O Decreto de 4/5/1931 entendíao non só como a clave dun complicado sistema técnico e administrativo, senón como "o órgano máis eficaz da renovación creadora que a educación nacional esixe para incorporarse rapidamente aos progresos do noso tempo". O Consello, cuxa presidencia se encomendaba a Unamuno, estruturábase en catro seccións: Primeiro Ensino; Ensino Secundario, Escolas de Comercio e outras especialidades; Belas Artes e Escolas de Artes e Oficios; Universidades e Escolas de Veterinaria.

Dentro do conxunto da administración educativa republicana, e relacionados co Consello de I.P., estaban os consellos de primeiro ensino, creados por Decreto de 9 de xuño de 1931 (universitarios, provinciais, locais e escolares), que viñan a suprimir as anteriores Xuntas (locais, provinciais), nas que se concentraba o problema do caciquismo escolar, principalmente instalado nas xuntas locais. Por medio de este Decreto convertíanse en "Consellos de Protección Escolar". Cos consellos universitarios implicábase á Universidade na difusión da cultura popular e na afirmación do sentido social da escola pública. Integraban os devanditos consellos o reitor ou persoa en quen delegase, un catedrático de letras e outro de ciencias, un catedrático de instituto, un profesor normal, un inspector de primeiro ensino e un mestre e unha mestra.

Os consellos provinciais estaban compostos polos inspectores de primeiro ensino da provincia, un profesor e unha profesora da Normal, o xefe administrativo de primeiro ensino, un mestre e unha mestra nacionais, un mestre da privada, un pai e unha nai de familia. Os consellos locais compoñíanse dun representante do concello, un mestre e unha mestra nacionais, un médico inspector de sanidade, un pai e unha nai de familia. Os consellos escolares estaban integrados por un representante do municipio, dous pais e duas nais de alumnos da escola e o director da mesma.

Hai que ter en conta que durante a IIª República chegouse á plenitude dun movemento intelectual. As Cortes Constituíntes estaban integradas en boa parte por universitarios. Besteiro ocupou o cargo de presidente dos Cortes, no proxecto de Constitución participaron Ossorio e Baril e Adolfo Posada. A obra definitiva foi do catedrático Luis Jiménez Asúa. Cando se discutíu o problema da lingua nacional, participaron Unamuno e Ovejero entre outros. A esta pléiade poderían engadirse os nomes de Ortega y Gasset, Marañón, Sánchez Albornoz, a chamada Xeración do 98 case completa e a do 27 en total ascensión.

Estes feitos xustifican que por Decreto de 27 de agosto de 1932, o Consello de Instrución Pública se transforma en Consello Nacional de Cultura. A partir de entonces, ademais de continuar coa comisión encargada ao anterior organismo, apareceron novas actividades. Así, créase unha sección de "cultura popular", na que se subliña a importancia do cine e a radio para cumplir os seus fins[20]. Por un Decreto de 23 de maio de 1932

[20] Vid. Eugenio Otero Urtaza, "El Patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de comunicación social", *Bordón*, 252 (1984), p. 201. Este número de Bordón estivo adicado o tempo da Segunda República.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 125

xa se confiara ao Consello Nacional de Cultura a revisión dos libros escolares[21]. É importante destacar que tanto desde Cultura como desde Instrución pública mantívose sempre o espíritu da reforma educativa propugnada pola ILE.

1.3. As reformas do ensino

As reformas do ensino foron un dos grandes cometidos dos gobernos republicanos. Entre as súas realizacións estivo a reforma das escolas normais, o impulso ao ensino primario, a secundaria, a creación da Inspección profesional e as innovacións en educación popular. A algunha destas realizacións imos dedicar un breve apartado.

a) A reforma das Escolas Normais

Unha das declaracións máis logradas, do que a Segunda República pretendía coa escola, atopámola no Decreto orgánico de 29 de setembro de 1931, polo que se reformaban as Escolas Normais. O texto legal, coa sinatura de Niceto Alcalá Zamora, Presidente do Goberno, e de Marcelino Domingo Sanjuán, Ministro de Instrución Pública e Belas Artes, afirmaba que esta Escola "será xardín e taller; convivencia de todas as clases sociais e todas as confesións; principio dunha selección que posibilitará o voo da intelixencia ás cimas do saber e o poder".

Para iso, convertíase ó Mestre no artífice desta nova Escola. E, nese senso, sinálase nas consideracións do Decreto:

> "urxía crear escolas, pero urxía máis crear Mestres; urxía dotar ás Escolas de medios para que cumprisen a función social que lles estaba encomendada, pero urxía máis capacitar ó Mestre para convertelo en sacerdote desta función; urxía elevar a xerarquía da Escola, pero urxía igualmente dar ó Mestre da nova sociedade democrática a xerarquía que merece e merecerá facéndolle merecedor dela".

Segundo o novo Decreto, a preparación do maxisterio primario comprendería tres períodos: cultura xeral, formación profesional e práctica docente. As Escolas Normais constituíanse, así, en verdadeiras institucións profesionais. O primeiro período realizábase nos Institutos, o segundo nas Normais e o terceiro nas Escolas primarias. O ingreso facíase mediante concurso-oposición para un número limitado de prazas, 16 anos de idade e ter o bacharelato. Os estudos para mestre adquirían, tamén así, categoría universitaria.

b) O impulso ao ensino primario e ensino secundario

No primeiro ensino desenvolveuse o plano quinquenal de aumento de centros escolares, co fin de erradicar o alto grao de analfabetismo que aínda tiña o Estado español. Para iso foi necesario tamén transformar os xa comentados estudos do Maxisterio. Cando entrou en vigor o novo Plano (o tan lembrado "Plano Profesional"), subsistíanse dous planos para os formación dos mestres e mestras: o de 1914, que debían seguir os que tiñan aprobado o ingreso e algunha asignatura do devandito plano, e o Plano de cultura complementaria (de tres anos), para os que só tiñan aprobado o ingreso.

[21] M. Samaniego Boneu, *Op. cit.*, p. 191.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 126

Mentres non entrou en vigor o novo plano, os mestres foron seleccionados, segundo decreto de 3/7/1931, por un novo procedemento. Substituíronse as oposicións por uns cursos de selección profesional que constaban de tres partes: clases, prácticas e lecciónsde orientación pedagóxica, con eliminación progresiva (selección dos idóneos). Por este sistema foron seleccionados durante aqueles anos (os célebres "cursillistas") os mestres que tiñan cursado estudos polo plano de 1914. A eles sumáronse en 1935 os que seguiran o plano de cultura xeral, que en 1934, mediante un ano máis de estudo, obtiveron o título de mestre.

Creada a Sección de Pedagoxía na Facultade de Filosofía e Letras da Universidade de Madrid (Decreto de 27/1/1932), suprimíuse a Escola de Estudos Superiores do Maxisterio (así denominada desde 1911). Entre os seus cometidos estaba a formación do profesorado de Ensino Secundario, escolas normais, inspección e directores de graduadas. Concedíanse nela tres clases de títulos: Certificados de Estudos Pedagóxicos, Licenciados en Pedagoxía e Doutores.

Respecto ao ensino secundario (o termo ensino medio é utilizado a nivel legal ao comezo do período franquista), por Decreto de 13/5/1931 derogáronse os planos anteriores, volvendo provisionalmente ao de 1903. Este Decreto afectou tamén á universidade. O novo Plano de Bacharelato (Plano de 29/8/1934) constaba de sete cursos, dividido en dous ciclos. Ao finalizar os tres primeiros cursos, había un exame de conxunto. O segundo ciclo tiña dous graos. Fronte á contemplación de dous bacharelatos de Ciencias e Letras (Plano Calella de 1926), aparece un só Bacharelato universitario. Ao final do mesmo, un exame de reválida.

Respecto ás Facultades universitarias, segundo o referido decreto era necesario ser bacharel ou mestre de Primeiro Ensino e aprobar un exame de ingreso ou seguir un curso preparatorio para ter acceso ás mesmas.

c) A inspección profesional

A escola da segunda república creou a Inspección profesional. Con ela, o inspector convértese nun orientador e colaborador profesional, fronte ao carácter meramente técnico e aínda político de datas anteriores. Como complemento á súa actuación, créanse os Centros de Colaboración Pedagóxica nos que, grupos de profesores co correspondente inspector da zona, desenvolven sesións de traballo[22].

Aínda que a Inspección foi creada xa nos que denominamos "Gobernos provisionais", sería un decreto de 2/12/1932 o que sistematizaría o realizado. Entre as innovacións, cabe sinalar:

• Inmobilidade do inspector (sufrirá alteracións no bienio "negro")

[22] No decurso das nosas investigacións sobre a depuración do maxisterio, tivemos a oportunidade de comprobar algunhas experiencias moi significativas que os inspectores desenvolveron cos mestres a través destes centros de colaboración, especialmente en relación coa celebración de misións pedagóxicas. Estes mestres e os seus inspectores respectivos convirtieronse co tempo, e sen pretendelo, en especial centro de atención das autoridades do "Estado novo".

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 127

• Autonomía na súa zona

• Suprímense zonas masculinas e femininas

• Créase a Xunta de Inspectores, unificando criterios da Inspección Central

• Estrutúrase a Inspección Central

Entre as súas funcións habería que sinalar entre outras as seguintes:

• Organizar cursos

• Propoñer escolas de ensaio

• Fomentar Centros de Colaboración Pedagóxica

Para ingresar no Corpo de Inspectores Profesionais de Primeiro Ensino había dúas fórmulas: mediante oposición (para mestres nacionais con menos de 45 anos, con 5 anos de "bos servizos en propiedade", Graduados de Pedagoxía na Facultade, Mestres Normais da Escola Superior do Maxisterio) ou ben por concurso restrinxido entre mestres nacionais con máis de 15 anos de "servizos excelentes" no ensino oficial. Así significados profesionais do mundo do maxisterio son ganados para a historia da inspección grazas a este sistema de acceso.

d) Innovacións en educación popular: As Misións Pedagóxicas

Dentro do apartado da educación popular está a realización das Misións Pedagóxicas. Por educación popular entendemos unha serie de accións non regulamentadas, non integradas nos niveis educativos establecidos polo sistema vixente. Durante o período republicano, ademais da corrente inspirada nos movementos obreiros, coa experiencia das universidades populares (por exemplo, "A Carraca", de García Lorca), cabe destacar principalmente a iniciativa inspirada na ILE, que se materializa na idea das Misións Pedagóxicas.

Cando o 14 de abril de 1931 quedaba proclamada a Segunda República, coméntanos Otero Urtaza[23] como as cidades se mostraran republicanas, pero o mundo rural e os pobos pequenos, con intereses e formas de vida tradicionais, ofrecera notables resistencias. Interesaba, polo tanto, elevar o nivel cultural deste sector, para a súa integración no novo marco social.

Durante a Segunda República, as Misións Pedagóxicas convertéronse na experiencia máis xenuína de educación popular. Esta institución, de carácter socio-educativo e cultural, estaba orientada a reducir a desigualdade entre o campo e a cidade. Non se trataba de organizar un ensino sistemático, senón de complementar o labor da escola. O que se pretendía era unha modalidade de educación, onde o que asistise ás Misións fóra acadando un nova herdanza de coñecementos a través do espectáculo ao aire libre, da conver-

[23] Vid. Eugenio Otero Urtaza, *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, Sada-A Coruña, Ediciós do Castro, 1982, p. 13.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 128

sa directa, das conferencias, etc. Era a plasmación do vello ideal institucionista da extensión universitaria.

Os iniciadores das Misións recibiran a súa inspiración da doutrina exposta por Manuel Bartolomé Cossío a partir dos seus primeiros anos de acción educadora. E, aínda que desde unha perspectiva distinta, de outro profesor da ILE e membro da primeira Xunta Directiva, José de Caso, quen utilizara o termo "misión pedagóxica", nun traballo produto dunha visita xirada a Galicia na década de 1880[24].

Cossío pensara con frecuencia na posibilidade de levar ás aldeas e lugares apartados o azo da cultura, reivindicando o ocio e a contemplación estética como valores educativos, convencido de que o gozo no estudo e na beleza da arte era tan importante para un labrego como para un intelectual. Esta preocupación por chegar ao corazón do mundo labrego xa a expresara no primeiro Congreso Nacional Pedagóxico de 1882. En 1934, escribía no Boletín da Institución Libre de Ensino:

> "As Misións pedagóxicas que, sen equívoco, sería, tal vez, máis acertado chamar Misións aos pobos ou aldeás, non se orixinaron abstractamente, senón diante do feito doloroso e innegable do abismo que na vida espiritual, máis aínda que na económica, existe no noso país entre a cidade e a aldea. Cidadáns son todos os españois da mesma nación e con idénticos dereitos, pero mentres que a uns o mesto ambiente da cultura regálalles a cada paso estímulos espirituais para o saber e para o gozo, aos outros o illamento súmelles na máis fonda miseria de todas as súas potencias. O illamento, xa que illamento privativo, cerrazón significa a terrible palabra con que o último límite da penuria espiritual exprésase. Se a sociedade busca afanosa, e como seu máis urxente problema, medios para diminuír, polo menos, o abismo que nela existe no que fai ao gozo da riqueza e isto pídese como obra de xustiza, non hai motivos para que por xustiza social igualmente non se esixa que chegue aos últimos recunchos das chozas, alí onde a escuridade ten o seu asento, un refacho sequera das abundantes loces espirituais de que tan fácil e comodamente gozan as urbes. Por isto, como obra de xustiza social han de fundamentarse as Misións. E cando o illamento desaparecese perderían a xustificación da súa existencia"[25].

O Padroado de Misións Pedagóxicas foi creado por un Decreto de 29 de maio de 1931 (*Gaceta* do 30/5). Constituíndose tres meses despois. Marcelino Domingo, o Ministro que subscribía o Decreto, sostiña que era necesario e urxente ensaiar novas formas de influencia educativa no pobo, non soamente coa letra impresa, senón coa palabra e o espírito que a animaba:

> "Trátase de levar ás xentes, con preferencia ás que habitan en localidades rurais, o azo do progreso e os medios de participar nel, nos seus estímulos morais e nos exemplos do avance universal, de modo que os pobos todos de España, aínda os apartados, participen nas vantaxes e gozos nobres reservados hoxe aos centros urbanos.
>
> (...)

[24] Vid. José de Caso, "Una misión pedagógica", *Revista de España*, Madrid, Tip. de "El Correo", 1885.

[25] Manuel Bartolomé Cossío, "Las Misiones Pedagógicas", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, LVIII (1934), pp. 97-104. Este artículo sirve de Introducción ó volumen do Padroado das Misións Pedagóxicas, *Misiones Pedagógicas (Septiembre de 1931, Diciembre de 1934)*, Madrid, Aguirre, 1934. A traducción é nosa.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 129

> A República estima que é chegada a hora de que o pobo se senta partícipe nos bens que o Estado ten nas súas mans e deben chegar a todos por igual, cesando aquel abandono inxusto e procurando suscitar os estímulos máis elevados. Desta sorte poderá abreviarse a obra sempre lenta que a educación pública vai logrando mediante a aplicación de recursos coñecidos, cuxo influxo se irá acentuando cada día"[26].

O 6 de agosto de 1931 (*Gaceta* do 13/8) saía á luz outro Decreto que nomeaba aos membros da Comisión Central: Manuel B. Cossío (Presidente), Domingo Barnés (Vicepresidente), Luis Álvarez Santullano (Secretario) e catorce vocais: Rodolfo Llopis, Marcelino Pascua, Francisco Barnés, Antonio Machado, Lucio Martínez, Luis Bello, Pedro Salinas, Enrique Rioja, Juan Uña, Oscar Esplá, Ángel Llorca, José Ballester, Amparo Cebrián e María Luisa Navarro.

O Decreto de Misións, impulsado pola corrente institucionista, sinala tres grandes apartados nos que vai centrar a súa actividade: a) fomento da cultura xeral, mediante o establecemento de bibliotecas populares, fixas e circulantes, organización de lecturas e conferencias públicas, audicións e exposicións; b) orientación pedagóxica, con visitas a escolas e celebración de Semanas ou Quincenas pedagóxicas; c) educación cidadá, con reunións onde afírmense os principios democráticos, acompañadas de conferencias e lecturas nas que se explique ao pobo diversas cuestións relacionadas coa estructura do Estado, participación política, etc.

Un dos servizos máis importantes do Padroado de Misións constituíuno a creación de Bibliotecas. O labor cultural das bibliotecas complementábase cos outros servizos do Padroado: coleccións de gramófonos e discos; o cinematógrafo e as proxeccións fixas, dous dos auxiliares máis poderosos da actuación misioneira, onde salientou José Val del Omar[27]; o Coro e o Teatro da Vila, encargados de espertar a sensibilidade artística (con Eduardo Martínez Torner e Alejandro Casona, respectivamente); o Retablo de Fantoches; os cursos para mestres, e, finalmente, o Museo da Vila, con reproducións de cadros, especialmente do Museo do Prado.

O clima creado polos gobernos da CEDA reduciu case completamente o campo de actuación das Misións Pedagóxicas. E a sublevación contra a República interrompeu totalmente este proceso. No goberno da República, en outubro de 1936, creouse unha Sección de Propaganda Cultural dentro do Padroado de Misións Pedagóxicas. En 1937 organizáronse na zona republicana as Misións de Cultura, polas que mestres e profesores foron enviados para ensinar aos combatentes. Logo, nos primeiros anos do Franquismo leváronse a cabo algunhas Misións Pedagóxicas, se ben cun carácter radicalmente distinto.

As Misións Pedagóxicas foron cualificadas por algúns de "utopismo educacional", argumentando que as necesidades da xente eran outras; tamén, de experiencia burguesa e de

---

[26] Vid. Ángel Porto Ucha, "Decreto de organización del Patronato de Misiones Pedagógicas. 29 de mayo de 1931", en Olegario Negrín Fajardo (Dir.), *Historia de la educación en España. Autores, textos y documentos*, Madrid, UNED, 2004, pp. 565-570. A traducción é nosa.

[27] Vid. *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2003.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 130

intento de colonización do campo pola cidade. De aí algunhas das súas contradicións. Cumpriron, non obstante, con medras, os fins para os que foron deseñadas.

2. A escola nacional-católica

2.1. A involución escolar na España do franquismo

Todo o sinalado ata agora, respecto ao modelo educativo da escola republicana, cambiou coa chegada do "Estado Novo"[28]. Vexamos algunhas das súas características e, sobre todo, os cambios tracendentais que en materia educativa se van producir de xeito inmediato e calculado. Tratábase, en definitiva, non só de substituir senon de aldraxar, de perseguir ata a eliminación e procurar o esquencemento.

a) A chegada da guerra civil. A escola do "Estado Novo"

Como sinalabamos ao principio, para construír un novo sistema educativo, era necesaria unha purga. De aí o represión a partir dos primeiros días do alzamento militar. Había que construír unha nova escola. A escola do "Estado Novo". Este novo Estado había que dotalo de legalidade e de lexitimidade. Alicia Alted[29], indica que o medio privilexiado para esa lexitimación era fixar na memoria da sociedade uns principios que encarnaran a esencia do novo réxime. Había que eliminar todo o que lembrase á República, someter o pasado inmediato ao esquecemento, substituíndoo por outro pasado máis afastado que se proxectase cara ao futuro. Había que institucionalizar a memoria. A nova rotulación das rúas, xunto a outras cuestións máis ou menos importantes seguiron un proceso idéntico. Como sinala A. Mayordomo,

> "néganse e rexeítanse con inflexibilidade absoluta o ideario da Institución Libre de Ensino e os postulados pedagóxicos da República; e búscase dar firmeza e seguridade na etapa fundacional do Réxime, poñendo freo, mediante un novo modelo educativo, a todo aquilo que se contemplaba como falsidade, anarquía e libertinaxe"[30].

Coa chegada da Guerra Civil, unha guerra que foi cualificada de relixiosa, de "Cruzada", segundo os gobernantes e ideólogos da época, desaparece o laicismo. Estamos nunha época que, polo menos ata comezos de 1960, Navarro Sandalinas[31] cualifica como "a longa noite da escola franquista", a escola "de himnos e de rezos", "de crucifixos, de Franco e José Antonio", escola de "copias" e "contas", de memorismo e medo. Decláranse obrigatorias as ensinanzas da Relixión e Historia Sagrada[32]. Se rescatan tradicións do culto como o exercicio do mes de María ou a salutación "Ave María Purísima".

---

[28] Véxase Pedro Sáinz Rodríguez, *La escuela y el Estado Nuevo*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.
[29] Vid. Alicia Alted Vigil, (Coord.), *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*, Madrid, UNED, 1996.
[30] Vid. Alejandro Mayordomo, "Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa", en A. Mayordomo, (Coord.) et alii., *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo*, Universitat de València, Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1999. A traducción é nosa.
[31] Véxase Ramón Navarro Sandalinas, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, pp.142 y ss.
[32] O. de 21 de septiembre de 1936.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 131

b) Os principios educativos do "Novo Réxime"

En termos de desenvolvemento institucional podemos sinalar entre outros aqueles que se constituen en si mesmos en elementos definitorios da nova situación política e social que escomenzaba a se crear.

- Xunta de Defensa Nacional, presidida polo xeneral Cabanellas (24/7/1936)
- Xunta Técnica do Estado, creada por Franco (1/10/1936)
- Decreto de Unificación de abril de 1937: Falanxe Española Tradicionalista das J.O.N.S.
- Foro do Traballo (Decreto de 9/3/1938)
- Creación das Cortes Españolas (Lei de 17/7/1942)
- Foro dos Españois e a Lei Municipal (1945)
- Nova estructura das Cortes: Democracia orgánica (17/7/1946)
- Lei do Referendo Nacional (22/10/1945)
- Lei de Sucesión na Xefatura do Estado (1947)
- Lei Fundamental (17/7/1958)

Ao finalizar a guerra civil atopámonos cun panorama material e cultural desolador. Os principios educativos do novo réxime aparecen xa definidos na Lei de Ensino Medio de 20/9/1938:

- Primacía do espiritual e a tradición
- Cultura clásica e humanística
- Sólida base relixiosa e patriótica
- Uniformidade de contidos
- Inspección
- Exaltación carismática do Xefe do Estado
- Lexitimidade moral do alzamento
- Recuperación do papel da Igrexa na educación

c) Depuración de institucións, profesores, libros e ensinanzas

Fracasada a sublevación militar do 17 de xullo, comezou a guerra. O 24 de xullo constituíuse unha Xunta militar, a Xunta de Defensa Nacional, que sería substituída despois pola denominada Xunta Técnica do Estado, que se artellou en sete Comisións. Educación quedou en mans da "Comisión de Cultura e Ensino", presidida polo escritor José Mª Pemán. Se ben JavierTusell concreta: "(...) en realidade, nesta comisión é moi posible que

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 132

o papel esencial lle correspondese ao vicepresidente, Enrique Súñer"[33]. Así, pois, o presidente "de facto" era Suñer, un auténtico extremista obsesionado polo tema da ILE, á que lle "dedicou" *Los intelectuales y la tragedia española (1937).*

A depuración comezou de forma un tanto desordenada, coa finalidade de separar aos que se significasen durante a etapa republicana. Unha Orde de 19/8/1936 establecía que os alcaldes debían informar aos reitores antes do 30 de agosto sobre a conduta político-social e sobre a educación moral dos mestres da localidade. Os reitores poderían destituír aos que desenvolveran "un labor perturbador das conciencias infantís". Frecuentemente, as destitucións foron ordenadas polos gobernadores civís. O feito desta precipitación inicial tivo como consecuencia que algúns foron posteriormente depurados sen ningún tipo de sanción.

Diante da envergadura do proceso, comezouse cunha segunda fase, que abarcaría xa a todo o período bélico. Segundo un Decreto de 8/11/1936 (BOE, 11/11), creábanse catro tipos de Comisións: A), para persoal Universitario; B), para Escolas de Enxeñeiros e Arquitectos; C), para Ensino Medio, Inspectores, Profesores de Escolas Normais e Persoal das Seccións Administrativas; D), para o Maxisterio Primario. Para as letras A e B, eran comisións únicas; para C) e D), unha por provincia. Por unha Orden de 10/11/1936, determináronse as normas de funcionamento, as sancións a aplicar e os prazos dos traballos (en principio, 3 meses). Se reiniciaba, así, todo ou proceso. Outra Orden de 17/2/1937 ampliaba a anterior, respecto ás sancións a impoñer. O obxectivo final era que ninguén puidese exercer a docencia (pública ou privada) sen ser sometido a expediente de depuración[34]. A aparición da Lei de Responsabilidades Políticas[35] contribuíu de xeito notable a agravar o problema na maioría dos casos.

Así, pois, o control ideolóxico do novo Estado sobre ensino concretouse en sancionar, mediante as célebres comisións depuradoras provinciais a todo o persoal docente de ensino Primario e Medio, así como de Universidade e escolas especiais, a todos aqueles profesionais do ensino que tiñan colaborado ou simplemente simpatizado co Goberno da República. Negábase todo o que fixese referencia a tendencias laicistas, renovadoras ou europeizantes (España, salvagarda da tradición). Respecto ás acusacións, lémbranos Gervilla Castillo[36] o caso de Unamuno que recibía informes da Comisión provincial, en calidade de Reitor da Universidade de Salamanca, nos que os curas poñían á marxe anotacións facendo constar que a Mestre non asistía a Misa: "Eu tampouco", dicía Unamuno; ou tamén unha mestra, tachada de comunista simplemente por ensinar aos nenos a canción "Asturias, patria querida", se cadra intentando relacionala coa Revolución comunista de 1934.

Segundo unha Orde de 4 de setembro de 1936, a Xunta de Defensa Nacional,

---

[33] Javier Tusell, *Franco en la guerra civil, Op. cit.*, p. 60.

[34] Para iso se dictaron distintas disposicións: O. de 3/3/1937 e 21/7/1937, ampliando a depuración ás fundacións benéfico-docentes; O. de 29/4/1937, para alumnos de Escolas Normais; O. de 14/5/1938, para mestres de colexios privados.

[35] Ley de 9 de febrero de 1939.

[36] Véxase Enrique Gervilla Castillo, *La Escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa.* Granada, Impredisur, 1990, p. 105.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 133

> "considerando que a xestión do Ministerio de Instrución Pública e especialmente a Dirección Xeral de Primeiro Ensino, non puido ser máis perturbadora para a infancia (...) dispón procédase á incautación e destrución de cantas obras de matiz socialista ou comunista se achen nas bibliotecas circulantes para nenos".

Neste clima de ruptura co réxime anterior, Martín-Sánchez Juliá, ao falar das Misións Pedagóxicas, di que foron

> "verdadeiro apostolado do diaño, corruptor de pobos enardecedores de revolucionarios do rego e da estepa. Repartíndose 'bibliotecas populares' cuxos libros comprados en masa por sectarios antiespañois do Ministerio de Instrución Pública eran manuais de anarquismo (...) cos que se 'ilustróu' a pobres labregos que só sabían ler ou a mozos obreiros con ambicións políticas (...)"[37].

Unha Circular sobre depuracións en instrución Pública, asinada polo Presidente de Cultura e Ensino, José María Pemán, en 1936, propón a separación inexorable das súas funcións maxistrais de cantos directa ou indirectamente contribuíran a soster e propagar os partidos, ideario e institucións do chamado "Fronte Popular". O escrito engade:

> "Os individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuxas demasías tanto espanto causan, son sinxelamente os fillos espirituais de catedráticos e profesores que, a través de institucións como a chamada 'Libre de Ensino', forxaron xeracións incrédulas e anárquicas"[38].

Nesta liña, outra Orde Circular da Comisión de Cultura e Ensino da Xunta Técnica do Estado, de 1937, é significativa no tema da ILE:

> "As forzas secretas da Revolución que se tiñan apoderado por completo estes últimos anos do Ministerio de Instrución Pública, levaron a cabo a obra de deformación espiritual do Maxisterio español; iniciado xa, moito antes, pola ILE, executora daquela 'espantosa liquidación do pasado', que anunciou Menéndez Pelayo, seducindo co espelliño dunha falsa e postiza Cultura á mocidade en vez de adiestrala no "cultivo do seu propio espírito', que é o único que ennoblece e redime ás razas"[39].

Máis ataques sobre a ILE figuran nas Ordes Ministeriais de 20/4/1939 e 21/2/1940. A súa disolución aparece no BOE de 28/5/1940. Ese mesmo ano aparece publicado o libro *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*. Este texto, xunto ao de Suñer, *Los intelectuales y la guerra española*, son duas obras fundamentais para darnos conta da concepción do franquismo respecto á ILE. Referíndose á primeira, na que aparecen desacreditados relevantes personalidades institucionistas, sinala Negrín Fajardo que "este tipo de afirmacións só revela incultura e odio porque estábanse referindo con tales termos insultantes a eminentes políticos, intelectuais e profesores universitarios"[40]. O profesor Negrín puntualiza ademais:

---

[37] Vid. Varios, *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española, 1940. A traducción é nosa.
[38] Circular de 7/12/1936. A traducción é nosa.
[39] Orden Circular de 17/7/1937. A traducción é nosa.
[40] Olegario Negrín Fajardo, "Prólogo", en Ángel Serafín Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia (1876-1936)*, Sada- A Coruña, Ediciós do Castro, 2005, p.14. A traducción é nosa.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:36 Página 134

"(...) Fai moito tempo que sabemos que as afirmacións que aparecen transcritas non se manteñen en pé, pero durante moito tempo foron, por desgraza, palabra sagrada para a maioría dos españois". Na Historia de los heterodoxos españoles, o autor recolle tamén unha cita de Menéndez Pelayo, "un dos escritores que máis contribuíu a desacreditar á Institución, ás súas obras e aos seus homes"[41].

2.2. O camiño ata 1945. A época da nacional-sindicalismo

Ao cabo da guerra, en 1939, estaba practicamente concluída a victoria sobre as armas, pero non a victoria ideolóxica e cultural. Ao triunfo das armas tiña que se unir a recuperación da relixión e cultura cristiá. Por esta época, chamada do "nacionalsindicalismo", a Igrexa desconfía do monopolio falanxista e rexeita a antirrelixiosa ideoloxía do nazismo, se ben estamos no denominado Estado totalitario de signo católico, que acusou trazos fascistizantes[42]. Ramiro Ledesma, o rebelde fracasado, na súa análise acerca da experiencia republicana, recollida nos textos *Discurso a las juventudes de España* e *¿Fascismo en España?* contesta que non existía en España fascismo. "Existían fascistizados: o Bloque Nacional de Calvo Sotelo, a CEDA de Gil Robles, a propia Falanxe, un sector do exército"[43]. Claro, que isto dicíao o fundador das JONS en 1935, consciente do final da súa experiencia política. Máis tarde, mentres a formación político-cívica de signo falanxista se foi facendo cada vez máis rutineira, as prácticas relixiosas e a ambientación católica foron gañando importancia, coincidindo coa caída do Eixe. A modo de exemplo baste recordar o que poñía nas moedas da época: "Francisco Franco, Caudillo de España, por la gracia de Dios".

José Ibáñez Martín, que relevou no cargo ao autodenominado "ministro da guerra" en Instrución Pública, Pedro Sáinz Rodríguez –que demitiu ao cabo da contenda, marchando a Portugal como conselleiro do pretendente ao trono de España Juan de Borbón-, acelerou o proceso de depuracións, iniciando unha dinámica contrarreformista, en relación á actuación do goberno da II República. Para o 30 de xaneiro de 1942, practicamente concluíra este proceso. Procédese entón e con toda celeridade a cambiar o nome dos centros (tamén das rúas), recorrendo agora a homes como "José Antonio", "Calvo Sotelo", "Xeneral Mola", "Xeneral Sanjurjo", "Padre Poveda", etc., "como lembranza imperecedoira para os mártires da Pedagoxía Católica que ofreceron a súa vida en defensa da Escola Católica e Española que o Novo Estado propugna"[44]. Comeza así o proceso de "inculcación ideoloxizante", no sentido de "repetición con empeño", "imbuir", "infundir con afán", calculada obstinación, en resumo. Aos párrocos –lémbranos Gervilla Castillo- pedíaselles que inculcaran "ás mulleres que leven vestido que respire e sirva de ornato e resgardo da virtude". O mesmo autor sinala que os bispos neses anos da postguerra multiplicaron as súas Pastorais sobre o pudor e a decencia. Así se manifestaba por entonces o Bispo de Pamplona:

---

[41] *Ibidem*, p.16. A traducción é nosa.

[42] Véxase Manuel de Puelles Benítez, "La educación autoritaria del Nuevo Estado", en *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Madrid, Tecnos, 1999, cap. XII.

[43] Vid. Fernando García de Cortázar, *Los perdedores de la Historia de España*, Madrid, Planeta, 2006, p. 474.

[44] Orden de 20 de abril de 1939 (BOE, del 26 de abril).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 135

> "¿Que non dirían deses bailes en que se zugan os alentos, se enlazan, se soban, estreítanse e asoballan os corpos, con miradas e palabras de paixón, e aos acordes dunha música enteiramente disposta para o estalido da máis baixa de todas elas...?"[45].

a) Importancia e enfoque do ensino medio na nova sociedade

Baixo o mandato do ministro de Educación Nacional, Pedro Sáinz Rodríguez (1938), acométese a reforma lexislativa do ensino. A Lei de 20/9/1938 corresponde á reforma do bacharelato. O criterio que se aplica neste nivel educativo vai posibilitar unha rápida transformación da sociedade española[46]. Trátase dunha consideración elitista deste nivel educativo, fronte á tradición liberal que ve no bacharelato unha prolongación do ensino primario. Este novo Bacharelato é basicamente un nivel preparatorio para a Universidade. A formación que van recibir as futuras clases directoras será a cultura humanística e clásica, un contido eminentemente católico e patriótico. Hai un amplo lugar para a lingua latina e a grega, a relixión e o idioma (ademais do inglés e o alemán, o italiano e o portugués). Fronte ao descenso do ensino estatal aparece un claro fortalecemento da privada, especialmente das ordes relixiosas.

O termo "Ensino Medio" aparece formalmente coa Lei de 1938 e será utilizado por moito tempo, ainda despois da aparición do Libro Branco (1969), e a posterior chegada do BUP (Bacharelato Unificado Polivalente). Na redacción da Lei, ademais de Sáinz Rodríguez, interviñeron García Valdecasas (Subsecretario do novo Ministerio de Educación Nacional), e Pemartín (Xefe do Servizo Nacional de Ensino Superior e Media). Ademais dos xa mencionados principios educativos (primacía do espiritual e a tradición, exaltación carismática do Xefe do Estado, lexitimidade moral do alzamento...), os principios pedagóxicos propoñen unha cultura clásica e humanística, uniformidade dos contidos, sistema cíclico e supresión de exames por materias. Establécense sete cursos, co ingreso á idade de dez anos. Ao final do sétimo ano de escolaridade, tiña lugar o temible "exame de Estado" diante dun tribunal descoñecido para o alumnado, a cargo da Universidade. A Lei foi contestada polo seu fracaso.

En 1939 houbo cambios no Ministerio. Aparece como novo ministro de Educación Nacional Ibáñez Martín, que ocupará esa carteira ata 1951. Sería o seu subsecretario Jesús Rubio García-Mina -que foi ministro no período 1956-62, despois de Ruiz Giménez (1951-56)- o que levaría as iniciativas dos novos ensinos do anteproxecto de 1947. Daquela as propostas iban na liña de organización do ensino nun só ciclo de 5 cursos e a creación do Bacharelato Laboral Superior de dous anos de duración.

Acorde cunha nova situación histórica, a Lei de Ordenación do Ensino Medio de 1953, co equipo de Ruiz Jiménez á fronte do Ministerio de Educación, divide o ensino medio en dous graos, elemental (4 anos) e superior (2 cursos), coas súas respectivas reválidas. Engadíase, ademais, un curso preuniversitario. Como resultado, producíuse unha elevada masificación do grao de bacharel elemental, que viña a encher as necesidades de amplos

[45] Véxase Gervilla, *Op. Cit.*, pp. 252-53.
[46] Vid. Manuel de Puelles Benítez, *Op. cit*, p. 370.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 136

sectores da sociedade. Sería o equipo ministerial seguinte (Lora Tamayo e González Álvarez, a partir de 1962) o que crearía as seccións delegadas de Instituto e a aparición do novo Ministerio de Educación e Ciencia (1966). Ao lado do bacharelato habería que referirse neste período ao ensino profesional. A nivel lexislativo, unicamente reseñamos:

- Lei de Bases de Ensino Medio e Profesional (16/7/1949). Créanse os Institutos Laborais.
- Lei de Formación Profesional Industrial (20/7/1955)
- Creación das Universidades Laborais (1955)
- Creación da Formación Profesional Acelerada (1957)
- Lei de Ordenación do Ensino técnico superior (1957)
- Plano Nacional do P.P.O. (1964)
- Planteis do Servizo de Extensión Agraria (1964)

b) Os plans acelerados para a formación de mestres

Ao finalizar a guerra, os mestres con carreira rematada tiveron que realizar os "Cursos de Formación do Maxisterio", onde aparecían como núcleos de contidos, en primeiro lugar, Relixión, seguida de Patria, Home e Mestre. A Revista *Razón y Fe*, 448-449 (1938) referíase ás prácticas relixiosas escolares, desde a idea de facer da Escola un "verdadeiro templo". Tamén no "Curso de orientacións nacionais de Ensino Primario" de 1938, Romualdo de Toledo falaba de substituír unha pedagoxía por outra pedagoxía; "Pedagoxía quente, cargada de Patriotismo e Fe". Igualmente o Bispo de Madrid-Alcalá, o vigués Leopoldo Eijo Garay (1878-1963), chamaba ós mestres "apóstolos da luz e o ben", afirmando que a súa profesión "é a máis parecida á do sacerdocio".

Finalizada a guerra, logo de dar oportunidade aos alumnos-mestres do Plano Profesional para rematar os seus estudos (polo menos, a algúns, os que non caeran no camiño ou non tiñan fuxido ao estranxeiro), establecéronse os planos Bacharel (1940), que restablecía os artículos 38 e 40 do Plano de 1914 na súa modalidade de Bachareles Mestres, e o Provisional (1942), no que se esixía de entrada, só a cultura primaria. Por estes planos estudaron unha boa parte dos mestres e mestras dos anos posteriores.

c) A situación da Universidade española

Durante o curto, pero intenso período de Sáinz Rodríguez no Ministerio, producíuse o desmantelamento do sistema educativo republicano: supresión do laicismo, prohibición da coeducación, derrogación dos órganos educativos da Generalitat e do País Vasco, exclusión do bilingüismo, censura dos libros de texto, depuración do persoal docente... Sen embargo a nova filosofía ideolóxica, e non só en termos educativos, que o novo Estado Nacional preconizaba desenvolveríase basicamente durante o longo período de Ibáñez Martín.

Á Lei de Ordenación de Ensino Medio (1938) seguíulle a de ordenación do ensino superior. Apenas iniciada a xestión de Ibáñez Martín, publícase a creación do CSIC, subs-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 137

tituíndo nese labor á JAE que tiña máis que evidentes resoancias institucionistas, segundo a opinión das novas autoridades educativas.

A Lei de 29/7/1943 foi "cecais, o máximo expoñente da exaltación ideolóxica en materia educativa"[47]. Por ela restaúrase a Universidade das cruzadas e as catedrais. Fortalécense as vellas fundacións universitarias e a acomodación dos ensinos ás do dogma e moral católicos, así como aos principios políticos e ideolóxicos. Puelles Benítez, recolle a cita de Damián Traverso, no sentido de cualificala de "delirio legal". Vólvese á universidade da "nosa tradición", aos vellos valores afogados pola "corrente extranxerizante, laica, fría, krausista e masónica da ILE".

A nova Lei de Universidades de 1943 foi de claro predominio falanxista, así como a de Educación Primaria de 1945 suporía o triunfo da Igrexa. Aínda que o xefe da Universidade é o Reitor, o seu mandato "deberá recaer nun catedrático numerario de Universidade e militante da FET e das JONS". Os profesores deberán de estar en posesión dunha certificación da secretaría Xeral do Movemento.

Sinalamos aquí un resumo das medidas lexislativas establecidas neste período de tempo:

- Restauración dos Colexios Maiores
- Creación do Secretariado de Publicacións, Intercambio Científico e Extensión Cultural
- Obrigatoriedade do ensino da relixión
- Obrigatoriedade da educación física e a formación política
- Os profesores quedan encuadrados no servizo da F.E.T. e das JONS, e os estudantes no SEU (Sindicato Español Universitario)

É verdade que tanto o ensino da formación relixiosa como a da educación física e formación política acabaron por non tomarse en serio e remataron por ser recoñecidas como "as tres Marías". Sen embargo, os doce anos de política de Ibáñez Martín poden cualificarse a nivel universitario de política católica e española. Cando Ruiz Giménez accede ao Ministerio, comezaría unha nova época de talante máis liberal, aínda que tamén é verdade que se tomaron medidas restritivas, como o fortalecemento do SEU. Terminado o seu mandato, o seu sucesor, Jesús Rubio García-Mina, iniciaría unha xestión máis pacificadora. Coa chegada da Lei de Ordenación Universitaria de 1965, de Lora Tamayo, fixeron aparición os movementos de contestación estudiantil, cuxas medidas represivas (presenza da policía armada nos campus universitarios, entre outras.) non foron eficaces. Cunha universidade convulsionada, presaxio de novos tempos, cesa Lora Tamayo en maio do 68 (o célebre maio francés), dando paso ao equipo de Villar Palasí, xestor e impulsor da LXE (1970).

[47] *Ibidem* p. 375.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 138

2.1. O nacional-catolicismo e a escola

a) A nova Lei de 17 de xullo de 1945

Sabemos que, a partir de 1936, quedaba en suspenso a Constitución de 1931. Catro Leis Fundamentais, previas ao Concordato de 1953 (Foro do Traballo, Lei das Cortes, Foro dos Españois (onde hai un apartado importante para o ensino) e Lei de Sucesión) sustentaban o Réxime. Coa Lei de 1945, o modelo de escola católica atopaba a súa normalización, confirmada logo no Concordato de 1953, que "volvía a recoñecer a relixión católica como 'a única' da nación española"[48]. Diría posteriormente o Ministro de Educación Nacional. "Non haberá lexislación escolar algunha de cantas dictáronse nos países civilizados durante os últimos cen anos que avantaxe pola súa fidelidade á doutrina católica"[49].

A escola debía, pois, ser perante todo católica. Sabemos que o elemento relixioso xa viña de atrás, cunha guerra que fora sinalada como "Cruzada". Escribía o Bispo de Ourense nunha pastoral en *Ecclesia*: "É necesario que o ensino todo estea como saturado de relixión e cristiandade, que a relixión o embeba e anímeo todo, constitúa o ambiente da escola"[50].

O 17 de xullo de 1945 aparecía a nova Lei de Educación Primaria. Comeza así a época da Nacional-Catolicismo. A Lei de 1945 comezou a xestarse en 1943 (sábese que incluso antes, a partir de 1939), coa participación do Primado da Igrexa, Plá e Deniel. A lei poñía a escola enteiramente ao servizo da Igrexa Católica. Fuxiu do sincretismo da de 1943, sobre Universidades, no que fai á presenza Falanxe-Igrexa, a favor da segunda. Recolleu plenamente a doutrina canónica da Igrexa e o contido das encíclicas, singularmente da *Divini Illius Magistri* de Pio XI (31/12/1929). A elaboración formal iniciábase, pois, en 1943, no pontificado de Pio XII (Papa desde 1939). No contexto deste clima, o Estado asinaría co Vaticano uns acordos (1946) "que favoreceron extraordinariamente o desenvolvemento dos seminarios e universidades e proporciona á Igrexa garantías sociais e políticas (...)"[51].

Por esta Lei a escola chegaba a ser un instrumento de apostolado ao servizo directo da Igrexa e, xa que logo, do Goberno, á vista da concepción e o modelo de formación cristiá do Mestre. No seu articulado sinalábase, entre os instrumentos pedagóxicos para a formación do Mestre, unha capela[52], que garantía, ademais da instrución, as prácticas relixiosas.

---

[48] García Regidor, "Iglesia y Estado ante la Educación", en B. Delgado, *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Morata, 1994, p. 861.

[49] Véxase Gervilla, *Op. Cit.*, p. 189.

[50] Véxase *Ecclesia*, 189 (1945), p. 19. Tomado de Mayordomo Pérez, A.: Estudio preliminar a *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos. V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (I)*. Madrid, MEC, 1990.

[51] Vid. T. García Regidor, *Op. cit.*, p. 861.

[52] Sobre esta cuestión temos presentado a comunicación "Elementos [materiales] para el culto en la formación de las maestras. La Escuela del Magisterio 'Santa Teresa de Jesús' de Pontevedra (1945-1964)", en XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, sobre *Etnohistoria de la Escuela*, Universidad de Burgos, SEDHE, 2003, pp. 429-436.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 139

A Lei de 17 de xullo de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, 18/7)[53] divide as ensinanzas (de carácter cíclico) segundo a seguinte clasificación: a) instrumentais, b) formativas (onde aparece en primeiro lugar a relixión) e c) complementarias.

A Lei sinala no Capítilo I do Título IV, dedicado ao mestre, que, entre os seus deberes e dereitos, está o de cooperar coa familia, a Igrexa e as institucións do Estado. Coa Igrexa, "mediante o respeto filial á mesma, a condución dos nenos á misa da Parroquia os días de precepto e unha perfecta intelixencia co Párroco que permita o seu eficaz acción apostólica nos escolares feligreses". Estimular a súa vocación como servizo debido a Dios e á Patria.

O ensino da Relixión na Escola Primaria, segundo se contemplaba na lei, era irrealizable sen a precisa preparación dos mestres nas Escolas Normais. Hai que ter en conta que no novo marco que seguiu á guerra civil, dentro dunha sociedade dividida en vencedores e vencidos, se lle encomenda especialmente á muller a misión de transmitir a ideoloxía da nacional-catolicismo: "Mulleres para Dios, para a Patria e para o Fogar"[54].

a) A formación de mestres e mestras: As escolas do maxisterio

Nun Discurso pronunciado diante das Cortes Españolas na sesión do 14 de xullo de 1945, en relación coa que ia ser a nova Lei de 17 de xullo de 1945 sobre Educación Primaria, o Ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, referíndose á formación dos mestres e mestras, afirmaba:

> "Desaparecen así da nosa vista as vellas Normais, unha de tantas fracasadas creacións do enciclopedismo liberal, para converterse nas novas Escolas do Maxisterio, que son como seminarios pedagóxicos vivos onde o futuro mestre vai a educarse fundamentalmente na difícil profesión de ensinar. Ampliación cultural dalgunhas disciplinas; intensificación da doutrina e das prácticas relixiosas e metodoloxía da Relixión; formación sólida nos principios que inspiraron a historia nacional (...)"[55].

En 1945, coa nova Lei de Educación Primaria, as Escolas Normais do Maxisterio Primario deixan de ser un centro único, pasando a denominarse Escolas do Maxisterio.

O Capítulo II da Lei está dedicado á "formación do Mestre". Nel de xeito ben patente indícase que as Escolas do Maxisterio son institucións docentes dedicadas á formación do maxisterio público e privado. Que "cun ambiente espacial e con unha metodoloxía apropiadas están chamadas a espertar e vigorizar as dotes vocacionais dos alumnos e o sentimento relixioso e humano...". Sinala os seguintes tipos de Escolas: Públicas do Estado, da Igrexa e privadas. As da Igrexa concederán títulos para o exercicio da docencia nas

[53] Ademais dos citados traballos de Navarro Sandalinas e Gervilla Castillo, para o análise da Lei, vid. Gregorio Cámara Villar, *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Madrid, Hesperia, 1984.

[54] Vid. María del Carmen Agulló Díaz, "Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar" (La educación de la mujer en los años 40), *Mujer y Educación en España 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Santiago, 1990, pp. 17-26.

[55] José Ibáñez Martín, "En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria", *Revista Nacional de Educación*, 55 (1945), pp.11-34. A traducción é nosa.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 140

Escolas primarias da mesma Igrexa e nas de Padroado de carácter relixioso. Para exercer nas primarias nacionais débese aprobar un exercicio de conxunto diante dun Tribunal. Así, pois, recoñécese á Igrexa (art. 3º) o dereito á creación de escolas do Maxisterio. É neste contexto no que se sitúa o nacemento de Escolas do Maxisterio da Igrexa. Para Galicia, por exemplo, Cámara Villar sinala unicamente a Escola "Luis Vives" de Tui, ata 1951[56]. No A.H.U.S. constatamos a partir de esa data a aparición das Escolas do Maxisterio da Igrexa, "María Sedes Sapientiae" (Vigo), "A nosa Dona dos Remedios" (Santiago de Compostela), "Sagrado Corazón de Xesús" (Ferrol) e "Xesús Maestro" (Ourense)[57].

Lembremos neste sentido o que sinala o artículo 60 da Lei de 17 de xullo de 1945:

> "Advocación e nome.- As Escolas poñeranse baixo a mesma advocación que para as Escolas Primarias determina o artigo 16 [art. 16.- Advocación.- Todas as Escolas se colocan baixo a advocación de Xesús, Mestre e modelo de educación]. Cada Escola será titulada co nome dunha figura ilustre da Pedagoxía nacional, principalmente de fundadores de institucións ou métodos de orixinalidade española".

De acordo con estas orientacións, temos rexistradas para Galicia as Escolas de Maxisterio de Pontevedra, denominadas "Santa Teresa de Xesús" (mestras) e "Concepción Arenal" (mestres); en Ourense, "Pai Feijoo (mestres) e "Concepción Arenal" (mestras); en Santiago, "López Ferreiro" (mestres) e "Isabel A Católica" (mestras); na Coruña, "María Pita" (mestras); en Lugo, "Bispo Odoario" (mestres) e "Santa María" (mestras). O crucifixo e unha imaxe da Virxe presidirían as dependencias dos Centros. En cada aula habería, ademais, un retrato do Xefe do Estado.

Na organización interna das Escolas do Maxisterio (art. 64), sinálase que se regulamentarán as condicións que deberán reunir os instrumentos pedagóxicos da formación do Mestre, como libros, material funxible escolar, material permanente e mobiliario, edificio, capela, etc. Á parte das horas lectivas, caberán as actividades dirixidas a formar na orde relixiosa, patriótica, social e física. Unha O.M. de 9 de outubro de 1945 concretaba as normas de funcionamento dos cursos.

A Lei de 1945 indica que as escolas mixtas serían rexentadas por mestras. Debido a esta circunstancia, descendeu o alumnado masculino nas Escolas Normais. De aí que os anos 50 caracterizáronse pola presenza dun maxisterio feminizado; as mesmas Escolas do Maxisterio serán, desde o punto de vista do profesorado, centros nos que constata unha presenza feminina importante en relación a outros centros onde se necesitaba parecida ou igual titulación.

O Plano de estudos aparece regulado por OO.MM. de 14 e 16 de outubro de 1946. En calquera caso, en 1950 aparece un novo Plano de Estudos. O Regulamento de Escolas do Maxisterio, publicado segundo Decreto de 7 de xullo de 1950, que co Plano de Estudos

---

[56] A Escola "Luis Vives", dos HH. Maristas de Tui foi creada o 30 de xuño de 1951 (véxase G. Cámara Villar, *Op. cit*, pp. 276-77, onde figura a relación de Escolas del Maxisterio da Iglesia hasta 1951.

[57] Destas Escolas temos atopado algunha documentación no Arquivo Histórico Universitario de Santiago (A.H.U.S.).

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 141

dese ano introducía unha certa flexibilización, concedendo maior importancia aos contidos científico-pedagóxicos e profesionais dos mestres e mestras, aínda que sen grandes cambios, sinala no seu artículo 4º que "en cada Escola do Maxisterio haberá unha Capela que estará a cargo do Capelán do Centro, o que coidará da dirección espiritual dos alumnos. De acordo co Director, disporá os actos de Culto. Os gastos que se orixinen serán satisfeitos con cargo a consignación especial". Á igual que no Plano de 1945, quedaba sempre a salvo a separación de sexos.

O Plano de Estudos que se deriva da Lei de 1945, foi, despois do de 1914, o de maior duración para a formación do maxisterio. Xunto á presenza fiscalizadora da Igrexa, coa colaboración en moitos casos dos curas das respectivas parroquias, e á vixiancia da Inspección, deu cobertura legal e obrigou a ir nunha dirección determinada a moitos mestres e mestras naqueles anos duros do Franquismo. Moitos deles, para poder sobrevivir, tiveron necesariamente quee refuxiarse no que vimos en denominar "exilio interior"[58].

CONCLUSIÓNS

Intentamos presentar ao longo destas páxinas algunhas das características de dous modelos educativos enfrontados: o da escola republicana e o da escola nacional-católica. En medio, a depuración do profesorado e os primeiros anos do franquismo despois da guerra, coa loita entre a Falanxe e a Igrexa, que se resolveu a favor da segunda, sen apartarse demasiado do modelo de escola que se pretendía implantar.

Sinalabamos na introdución a este traballo que, para entender a complexidade, amplitude e dureza do proceso de depuración posto en marcha polo franquismo, hai que atender aos proxectos de reforma pedagóxica postos en marcha pola Segunda República e ao rexeitamento co que aqueles proxectos foron recibidos pola ideoloxía da dereita. Este rexeitamento fíxose xa visible, como puxemos de manifesto, durante o curto período da experiencia republicana. Despois viría a actuación represiva do "Estado novo", fronte ás ideas defendidas pola "perversa anti-España" (liberalismo, democracia, socialismo). Pero non foron as represalias o peor, senón a montaxe dun plano implacable por parte do réxime para desmontar todo o que se tiña acadado ata entón.

O laicismo, a coeducación, a organización democrática do ensino foron algunhas das conquistas do fugaz lampo republicano. O ruído enxordecedor e tráxico do fracasado golpe de Estado e a posterior contenda civil desbotaron aquel proxecto de ilusión e de esperanza. A represión que se puxo en marcha tivo como finalidade destruír o labor escolar republicano, acabar co laicismo, coa coeducación, coa democratización do ensino e con toda innovación pedagóxica, defendidos tamén pola ILE, centro de atención e rancor das "autoridades" do novo réxime.

[58] Vid. A.S. Porto Ucha, "De rexeitados a esquecidos. O exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 9 (2005), pp. 15-36.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 142

Sinalaba Víctor Juan Borroy, con motivo da aparición do libro *La institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*[59], que máis que a compoñente técnico-pedagóxica, os principios didácticos ou as innovacións metodolóxicas, "o esencial é, sen ningún xénero de dúbida, o proxecto emancipador que a pedagoxía da Institución Libre de Ensino encerraba. A liberdade, o laicismo, a educación entendida como un dereito irrenunciable de todos, o respecto á conciencia do mestre e do neno...". Tales principios atopaban, xa preto da desaparición da ILE, o campo cuitado para a súa fructificación, a partir da Constitución de 1931. Non puido ser. Lémbranos Fernández Soria en *Educación e cultura durante a guerra civil* como, fronte a esta concepción, baseada no respeto á conciencia do neno e do mestre, rexéitase o naturalismo roussoniano; fronte á consideración positiva do ser humano, renace de novo a postura de que o home é malo por natureza e necesita da graza, da autoridade e da disciplina, do tradicional autoritarismo pedagóxico. Esa volta á tradición no ámbito educativo alimentarase dos contidos da España gloriosa e imperial. Se repudia a Ilustración do século XVIII, as Cortes de Cádiz e a ILE. Será o século XVI ao que se volvan as miradas, o sistema de repetición, o método xesuítico ou as Escolas Pias.

Xa o mesmo Morente Valero sinala nas conclusións de *La depuración del Magisterio Nacional* que a depuración, ademais de castigar as condutas, serviu para axustar o perfil ideolóxico do profesorado á nova escola que se pretendía implantar. Ademais, entendíase que a sorte do novo réxime (tamén o fóra anteriormente para os do modelo republicano) dependía en boa maneira da escola. De aí o seu papel como axente de socialización e a coidada atención á formación e á selección do profesorado. Na lexislación da época quedan ben determinados os rasgos da escola franquista: relixosidade exacerbada e ritualista, nacionalismo excluínte, homoxeneizador e imperialista, identificación relixión católica-nación española.

En "A consolidación do 'Estado católico' (1939-1953)", do citado texto de García Regidor recóllese este privilexio para a identificación entre catolicismo e educación española, que aparece manifesto na *Ley de Educación primaria de 1945*, na que se acentúa o carácter católico como principio fundamental: recoñécese á Igrexa ao dereito á creación de escolas primarias e de escolas do Maxisterio, o dereito á vixiancia e inspección de todo ensino, en canto teña relación coa fe e os costumes. Establécese que a educación primaria, inspirándose no catolicismo, consustancial coa tradición española, debe axustarse aos principios do dogma e moral católicos. Foron anos de afianzamento do "espírito nacional" xurdido da "cruzada" e, polo menos en aparencia (promovidos intencionalmente, pero de forma artificiosa), a coincidencia cos plans de estudo foi total.

Apunta tamén Morente Valero que a contrarrevolución na escola do franquismo non se limitou ao plano ideolóxico, tamén ao abandono de toda innovación modernizadora na educación: tradición no pedagóxico (non hai máis que fixarse nas figuras da historia da educación seleccionadas como referente), abandono da coeducación, establecemento

[59] Vid. "Novas", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 9 (2005), pp. 197-199.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 143

dun modelo de organización escolar non democrática nin participativa, fortemente xerarquizada, autoritaria, fiscalizadora para os docentes, cun evidente abandono das responsabilidades do Estado en materia educativa. Afectou a aspectos fundamentais do novo sistema educativo, co abandono da escola única ou unificada, no seu dobre significado como novo concepto de organización escolar e como movemento social, que posibilitara o ascenso dos estudantes e a carreira profesional; a situación de vía morta para a educación primaria, os programas de educación popular (as Misións Pedagóxicas de raíz institucionista, non as do franquismo), o ensino medio como propedéutico para unha universidade ideoloxizada, a desconsideración da formación profesional (só tivera algún eco no Fuero do Traballo), as disposicións sobre construcións escolares, a formación dos docentes, as retribucións dignas, a entrega ao sector privado, etc. Á parte dos incipientes signos de apertura que alborean arredor da LXE, non sería ata moito máis tarde, no 1985 coa LODE, cando se retoman algunhas destas iniciativas.

Como se puxo de manifesto con anterioridade, a relixión e a moral ocuparon un lugar central no novo modelo de escola nacional-católica a construír. De aí a atención a aspectos tales como o matrimonio e as relacións afectivas, penalizándose condutas e ideas contrarias ás que se impoñían sen máis criterio que a autoridade mal entendida e sempre desmedida e o terror. En consonancia co sinalado anteriormente, tamén se castigou aos que se tiñan distinguido pola defensa na aplicación de novas tendencias pedagóxicas, de carácter neutral, racional e activo. Como apunta Morente Valero, a quen seguimos, había a pretensión de volver a unha pedagoxía arcaizante, que, como sinalara Romualdo de Toledo, tiña nas ordes monásticas o seu “máis preclaro modelo”. Como consecuencia de todo isto, o maxisterio converteuse nun colectivo que, durante moitos anos, dificilmente ía asumir a innovación e a modernización educativa.

Diante de tal panorama, a moitos profesionais do ensino, que sobreviviron á traxedia da guerra [in]civil, o sector máis preparado e máis comprometido co movemento innovador republicano, non lles quedou máis saída que sumirse no seu particular e angurioso “exilio interior”. Certamente, unha das modalidades máis frecuentes de exilio interior foi o cárcere. Outra variedade foi a de agocharse. Houbo exilio da familia, do ocio e dos amigos. A clandestinidade política. O silencio e o esquecemento. O rexeitamento dos demais. A culpabilidade, a espera, a penuria económica, a non posibilidade de acceso á escola.

O traslado converteuse en moitos casos en auténtico desterro, especialmente para os que tiveron que abandonar o país. Debido a que algúns optaron por esta última saída, o maxisterio viuse privado de elementos moi valiosos. Ademais de medo, houbo moito desengano e decepción, distintos comportamentos e vías de fuga. Non é fácil xeralizar. Fronte á ilusión da época republicana, houbo que soportar moitas cousas. Uns estiveron dispostos a facelo. Outros, non tan facilmente. Xorde, así, outra variedade de exilio interior máis difícil de delimitar nas súas manifestacións, xa que se debía actuar con prudencia: o exilio como resistencia. Está relacionado coa non renuncia a vivir os acontecementos, a pesar do amordazamiento a que se está sometido.

Outra cuestión foi a preparación científico-cultural, que afectou ao que poderíamos denominar exilio interior da cultura. Relacionada con iso estivo o feito de que moitos pro-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 144

fesionais, que recibiran unha formación axeitada durante a Segunda República, outra forma de entender a educación, tiveron que convivir cos seleccionados atendendo a criterios ideolóxicos, aos formados, de maneira "acelerada" polos novos planos de estudo: Plano Provisional de 1940, Plano de Cultura Xeral de 1942 e seguintes (Plano de 1945 e Plano de 1950).

En todo caso, o franquismo beneficiouse tamén do exilio interior dos mestres e mestras, que continuaron desenvolvendo o seu labor, aínda en circunstancias extraordinariamente difíciles.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (1940): *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española.

AGULLÓ DÍAZ, C. (1990): "Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar" (La educación de la mujer en los años 40), *Mujer y Educación en España 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 17-26.

ALTED VIGIL, A. (Coord.) (1996): *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*, Madrid, UNED.

CAMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela*, Jaén, Hesperia.

CASO J. de (1885): "Unha misión pedagóxica", *Revista de España*, Madrid, Tip. de "O Correo".

Constituciones Españolas, Madrid, Edición conjunta del Congreso de los diputados y el Boletín Oficial do Estado, 2001.

COSSÍO, M. B. (1934): "Las Misiones Pedagógicas", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, LVIII, pp. 97-104.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1984): *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39)*, Barcelona, NAU Llibres, 1984.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1986): "A educación na España republicana durante a guerra civil. Ideoloxía e praxis", en *Primeras Jornadas de educación, "Lorenzo Luzuriaga" y la política educativa de su tempo/Ponencias*, Ciudad Real, Diputación de Ciudad Real.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F. (2006): *Los perdedores de la Historia de España*, Madrid, Planeta.

GARCÍA REGIDOR, T. (1994): "Igrexa e Estado diante da Educación", en DELGADO, B.: *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Morata, t. 3, pp. p. 861.

GERVILLA CASTELO, E. (1990): *La Escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 145

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. IV. LA EDUCACIÓN DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA y LA GUERRA CIVIL (1931-1939). Estudio preliminar y selección de textos y documentos, por Antonio Molero Pintado, Madrid, MEC, 1991.

IBÁÑEZ MARTÍN, J. (1945): "En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria", *Revista Nacional de Educación*, 55, pp. 11-34.

LUZURIAGA, L. (2001): *La escuela única*, Edición y estudio introductorio de Hermino Barreiro Rodríguez, Madrid, Biblioteca Nueva.

MAYORDOMO, A.(1999): "Aproximación a enfoques y tempos de política educativa", en MAYORDOMO, A. (Coord.) et alii., *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo*, Universitat de València, Dpto. de Educación Comparada e Historia da Educación, pp. 7-39.

MENÉNDEZ PELAYO, M. (1913-1932): *Historia de los heterodoxos españoles*, Madrid, Victoriano Suárez.

MORENTE VALERO, F. (1997): *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacio*nal (1936-1943), Valladolid, Ámbito.

NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975*), Barcelona, PPU.

NEGRÍN FAJARDO, O. (2005): "Prólogo", en PORTO UCHA, A.S., *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia (1876-1936*), Sada- A Coruña, Ediciós do Castro, pp. 9-25.

OTERO URTAZA, E. (1984): "El Patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de comunicación social", *Bordón,* 252. Monográfico dedicado a la segunda república.

OTERO URTAZA, E. (1982): *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, Sada - A Coruña, Ediciós do Castro.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1934): *Misiones Pedagógicas* (Setembro de 1931, Decembro de 1934), Madrid, Aguirre.

PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en España durante la II República*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

PORTO UCHA, A.S. (2003): "Elementos [materiais] para o culto na formación das mestras. A Escola do Maxisterio 'Santa Teresa de Jesús' de Pontevedra (1945-1964)", XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación sobre *Etnohistoria de la Escuela*, Universidade de Burgos, SEDHE, pp. 429-436.

PORTO UCHA, A. (2004): "Decreto de organización del Patronato de Misiones Pedagógicas. 29 de mayo de 1931", en Olegario NEGRÍN FAJARDO (Dir.), *Historia de la educación en España. Autores, textos y documentos*, Madrid, UNED, pp. 565-570.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 146

PORTO UCHA, A.S. (2005): "De rexeitados a esquecidos. O exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo",*Sarmiento. Anuario Galego de Historia dá Educación*, 9, pp. 15-36.

PUBLICACIONES DE LA RESIDENCIA DE ESTUDANTES (2003): *Val del Omar y las Misiones Pedagógica*s, Madrid.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.

REVAQUE, J. (2005): *Periodismo educativo de un maestro republicano*, Estudo preliminar de Vicente González Rucandio, Santander, Servizo de Publicacións da Universidade de Cantabria.

SÁINZ RODRÍGUEZ, P. (1938): *La escuela y el Estado Nuevo*, Burgos, Fillos de Santiago Rodríguez.

SAMANIEGO BONEU, M. 1977): *La política educativa de la segunda república*, Madrid, CSIC.

SÚÑER, E. (1937): *Los intelectuales y la tragedia española*, San Sebastián, Editorial Española.

TIANA FERRER, A. (1987): *Educación libertaria y revolución social. España (1936-1939)*, Madrid, UNED.

TUSELL, J. (1992): *Franco en la guerra civil*, Barcelona, Tusquets.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 147

ISSN: 1138 - 5863

A participación das mulleres ourensás no ensino secundario (1900-1930)

The participation of women from Ourense in secondary schools (1900-1930)

Carmen BENSO CALVO

Rosa María CID GALANTE

Universidade de Vigo

RESUMO: Neste texto analízase a evolución da incorporación da muller ourensá nos estudos secundarios no contexto galego e español, e mesmo cal era o pefil sociolóxico destas primeiras pioneiras así como o seu rendimento académico. Todo elo permitirá achegarmonos a derterminar cal era o interese que as move a realizar estudos sabendo que a mentalidade da época lles era adversa.

PALABRAS CHAVE: Educación feminina, ensino secundario, segregación cultural, clase social, Ourense, rendemento académico, legalidade.

ABSTRACT: This text analyzes the evolution of the incorporation of women from Ourense into secondary schools in Galicia and on a national level, focusing on the sociological profile of these early pioneers and on their academic performance. This has enabled us to speculate on what drove them to carry out these studies, even though they were well-aware that the mentality at that time was against them.

KEY WORDS: Woman's education, secondary education, cultural segregation, social class, Ourense, academic performance, legality.

1.-Da exclusión á coinstrución: a lenta incorporación das mulleres no bacharelato en España

Se difícil foi admitir o dereito da muller en España a incorporarse ao sistema educativo nacional deseñado polo liberalismo moderado, de ningún xeito podía pensarse que esta quixese ir máis alá da aprendizaxe acadada no ensino primario, pois a educación secundaria pensábase para unha minoría de privilexiados chamada a formar parte das clases dirixentes, prototipo onde non tiña cabida a muller. Por tal motivo, existía un baleiro legal

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 148

ao respecto, aínda que como ben di Consuelo Flecha, grande coñecedora do tema, lexislar non significa resolver o problema [1].

Na consideración que se tiña da muller a mediados do século XIX —momento en que se configura a ensinanza secundaria moderna— e no papel asignado a ela por parte dunha sociedade de réxime patriarcal non se contemplaba que esta aspirara a unha maior formación educativa que a adquirida no ensino primario pois non ía exercer nin unha profesión liberal nin dedicarse a actividades industriais, mercantís, profesionais, etc., para as que habilitaba unha maior instrución —na ensinanza media e superior. A lexislación escolar decimonónica nin sequera regulaba o acceso das alumnas ao ensino secundario nin universitario, pero tampouco o inhibía, de aí a incerteza que se viviu nos centros ante as primeiras solicitudes de ingreso[2].

As primeiras irrupcións da alumnas nos institutos comezaron a producirse no Sexenio Revolucionario e provocan a consabida axitación e asombro no persoal do establecemento. A falta de previsión fixo que os centros elevaran a consulta á Administración, que polo baleiro legal do momento e á espera de dar unha solución definitiva ao problema que se suscitaba, determinou que as mulleres puideran matricularse e examinarse pero non asistir ás clases. Non se producía, polo tanto, un ingreso automático, pois debían realizar os estudos de forma doméstica ou privadamente para evitar a coeducación no centro. Pero a situación foi cobrando cada vez maior complexidade cando algunhas comezaron a solicitar o título de grao, o que aumentou o desgusto do persoal do centro e a propia Administración, que de novo debía enfrontarse a algo imprevisto. As instancias políticas ditarán a Orde do 22 de xullo de 1878, que lles outorgaba ás alumnas o dereito de expedirlles dita titulación, pero coa aclaración de que esta non levaba consigo ningunha capacitación profesional, tratándose simplemente dun certificado de estudos "tan necesarios para elevar o nivel intelectual da muller" [3].

Esta traxectoria vaise ver truncada no curso 1882-83 ao decidirse que o ensino secundario quedaba vetado ás mulleres por consideralo innecesario e inútil para estas. Por fortuna esta medida tivo unha curta duración, pois o 23 de setembro de 1883 unha Real Orde autorizaría de novo ás mulleres cursar o bacharelato. Non obstante, existía outro obstáculo que minguaría, sen dúbida, o interese de moitas a realizar os estudos secundarios, tratábase da prohibición da admisión de mulleres na Universidade decretada no RD de marzo de 1882 e que permanecería vixente ata 1885[4].

---

[1] Consuelo Flecha García, "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)", *Revista de Educación*, número extraordinario, 2000, p. 270.

[2] Antonio Viñao Frago, "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer en el bachillerato", *Mujer y educación en España 1868-1975,* VI Coloquio de la Historia de la Educación, Santiago de Compostela, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1990, pp. 570-574.

[3] Vid.: Antonio Viñao Frago,"La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria. ¿Necesidad o virtud", *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España* en Nieves Gómez García (ed), Sevilla, Kronos, 1996, p. 140; "Espacios masculinos, espacios femeninos...", *Op. cit.,* p. 568-569.

[4] Vid: Consuelo Flecha García, "La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza en España.", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17, 1998, pp. 172-173; Las primeras Universitarias en España, 1872-1910, Madrid, Narcea, 1996, pp. 89 e 90.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 149

Entre tanto suscitárase un intenso debate —paralelo ao que se estaba a producir por aquel entón sobre a perspectiva que debía adoptar o bacharelato en xeral— acerca de se as alumnas accedían á secundaria para unha simple ampliación de saberes ou como paso previo á universidade. A impresión de Benito Pérez Galdós era que estes estudos estaban destinados a señoritas da clase media e superior co obxectivo de adquirir un saber relixioso, catro regras de aritmética, historia sagrada, piano, francés, etc.[5]. Non se decantaba nin a favor nin en contra desta nova achega pero reflectía unha realidade da época. Non obstante, expertos autores en educación como Pedro de Alcántara García, profesor da Escola Normal de Mestras, membro da Asociación para o ensino da muller e abandeirado da renovación educativa en España, e os propios Conselleiros de Instrución Pública, manifestaban de forma clara a súa opinión ao respecto. Sostiña o citado pedagogo que o ensino secundario para a muller valía tanto como dicir cultura ou educación xeral, debendo adaptarse estes estudos á natureza —distinta e inferior á do home, por suposto— e destino da muller para que formaran boas esposas e nais máis cultas e sempre evitando que se convertera en "bacharel" sabia. Se fose necesario, poderíase estimar a posibilidade de configurar unha segunda ensinanza específica para a muller cun currículo e establecementos propios, como estaban facendo algúns países europeos na época[6]. Polo tanto, a opinión dominante nas últimas décadas do século XIX respecto á educación das mulleres era a de admitir unha maior formación cultural que a proporcionada pola escola primaria adaptada ás súas necesidades e nunca cunha intención de acceder á Universidade nin de exercer as profesións para as que habilitaban os estudos superiores. Deste modo concibíanse as ensinanzas do bacharelato —disciplinas illadas ou cursos completos— como auténtico "pasatempo", cunha función similar á tradicional "ensinanza de adorno" que recibían as mulleres burguesas da época.

Unha vez que se permitiu ás primeiras mulleres acceder a estes estudos continuará a obrigada separación académica-institucional de alumnos por oficial e alumnas pola ensinanza doméstica reflectida nunha Real Orden do 11 de xuño de 1888 con carácter xeral[7]. Idea da que era partidaria Concepción Arenal manifestando no Congreso Pedagóxico de 1892 que o ambiente que reinaba nos Institutos era pouco recomendable para as mulleres[8]. Igualmente os estudos poderíanse facer de forma oficial se a Administración, tras a preceptiva consulta elevada á superioridade, resolvíao favorablemente. Temos constancia da remisión favorable dada polo Reitor de Santiago Don Romero Blanco en marzo de 1893 a unhas alumnas que querían cursar estudos no Instituto de Ourense:

> "El Ilmo. Director General de Instrucción Pública con fecha 27 del actual me dice lo siguiente: En 20 de Septiembre último se comunicó a ese Rectorado la orden siguiente. Vistas las instancias elevadas por Doña Inés Hernández San Martín y Doña María de la Luz Rodríguez Salgado en

[5] Benito Pérez Galdós, "La revolución de julio", *Episodios Nacionales*, Madrid, Aguilar, 1971, tomo III, p. 849.

[6] Pedro Alcántara García, "Caracteres, sentido y dirección de la educación fundamental de la mujer", *Revista de España*, tomo CIV, maio-xuño 1885, pp. 210-213, cit. por Consuelo Flecha García., "La incorporación de las mujeres...", Op.cit., 161.

[7] P. Ferrer y Rivero, *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1915, p. 77.

[8] Vid.: Raquel Vázquez Ramil, *La Institución Libre de Enseñanza y su aportación a la Educación de la Mujer Española: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*, Betanzos, Lugami, 2001, p. 57.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 150

> solicitud de matrícula en Segunda Enseñanza esta Dirección General se ha servido declarar que autorizada la mayor por las disposiciones vigentes para hacer los estudios del Bachillerato no necesitan autorización para efectuar las matrículas a que se refieren en las que pueden ser inscritas desde luego. Lo que traslado a VI. para su conocimiento y demás efectos".[9]

Dito proceso consultivo mantívose vixente ata a Real Orden de 8 de marzo de 1910 cando se derrogou a RO de 11 de xuño de 1888 e se admitiron as inscricións femininas sen limitacións e sen distinción por razón de sexos no ensino oficial e non oficial. É a partir de entón cando os centros tiveron que facer fronte a unha maior achega de mulleres que querían cursar estudos de bacharelato. Moitas delas xa accedían aos Institutos para dar cumprimento a obxectivos máis pretensiosos entre eles o acceso á Universidade ou a un traballo cualificado[10]. Pero un dos asuntos cruciais e de difícil resolución foi o tema da coinstrucción. A normativa de 1910, que autorizou a matrícula de mulleres no ensino secundario, non indicaba como debía facerse a organización espacial; polo tanto cada centro adoptou as medidas que consideraba máis oportunas, que eran similares en case todos Estas estratexias tiñan como finalidade evitar a xuntanza de alumnos e alumnas; por iso, nas aulas as mulleres adoitaban a permanecer xunto ao profesor se eran poucas, se o seu número aumentaba estarían apartadas nunha fila ou ao final da clase. No resto do edificio, durante os tempos de lecer era habitual dispensarlles diferentes espazos[11].. Evitar a educación mixta nas aulas, impedir o achegamento dos compañeiros e compañeiras, procurar que non se interferiran, etc., era cuestión de moralidade, aínda que en moitos foros —como por exemplo no Congreso de Luxemburgo de 1922— se manifestou que a coeducación, que existía nalgúns centros escolares españois, non estaba sendo en absoluto prexudicial para ningún dos dous sexos nin para o discorrer da vida do centro. Non obstante, a Reforma do Bacharelato de 1926 preocupouse de levar adiante as denominadas permanencias nos institutos, de forma que non coincidiran alumnos e alumnas nelas[12].

---

[9] AIOP, *Libro de Rexistro de Entrada*, caixa 137.1.

[10] Rosa María Capel Martínez, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1986, pp. 414-415.

[11] Antonio Viñao Frago, "Espacios masculinos, espacios femeninos.... *Op.cit.*, p. 570-574. No Instituto Provincial de Lugo ao rexistrarse en 1909 unha muller no centro, o claustro tivo que tratar este punto. Considerábase que esta non debía estar no claustro da planta baixa entre os seus compañeiros e tampouco na sala de profesores; pensouse na biblioteca, pero creuse que se trataba dunha condena á quietude e ao silencio. Finalmente chegouse á conclusión de que había que deixala en liberdade para que ela mesma escollese o lugar que máis lle agradase. Vid.: Luciano Fernández Penado, *Historia viva del Instituto de Lugo*, Lugo, Deputación Provincial, 1987, pp. 120-121.

[12] Vid.: Consuelo Flecha García, "La coeducación un quehacer ético: memoria y presente", *Cuestiones Pedagógicas*, nº. 10-11, 1993-74, pp. 233; "la Educación de las mujeres después del 98" en, J. Ruiz Berrio et al. (ed), *La educación en España a examen (1898-1998), Jornadas Nacionales en conmemoración del centenario del Noventayocho*, Volume II, Zaragoza, Excma. Diputación de Zaragoza, 1999, p. 335; Antonio Viñao Frago,"·Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato..."*Op. cit.*; "La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria... *Op.cit.*, p. 140; Patricia Delgado Granados, "La formación profesional en la mujer: 1900-1928" en Consuelo Flecha e Marina Núñez (eds), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2001, pp. 70-71.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 151

A medida que medraba o interese das mozas por incorporarse aos estudos secundarios volveu pensarse na necesidade de concibir centros específicos de ensino secundario, tal como se debatera no Congreso Pedagóxico-Hispano-Portugués-Americano de 1892. En Galiza un dos defensores desta idea foi J. Vicente Viqueira López-Cortón, quen, nunha conferencia pronunciada en 1918, reclamaba a creación de institutos para a muller, pois indicaba que neles se lle ofrecería á muller a mellor educación xeral posible e unha preparación para cantas profesións puidera desempeñar[13]. Sen dúbida, significaría un importante incentivo para que houbese unha maior achega feminina nestes estudos, pero dita empresa requiría contar cunha demanda avultada de mulleres que fixera posible o seu sostemento, algo que non se conquistaría ata avanzado o primeiro terzo de século, que, tras a experiencia da creación dunha sección feminina nun instituto de bacharelato en 1911 e o funcionamento de dúas secciones separadas,—masculina e feminina— no Instituto-Escola, será en 1929 cando se instauran os primeiros institutos femininos en Madrid e Barcelona, inicialmente cun carácter local e posteriormente elevados á categoría de nacionais, onde se impartirían todas as ensinanzas de bacharelato vixente[14]. No mesmo ano, no Congreso Internacional de Segunda Ensinanza que se celebrou en Bucarest tratouse de cuestións relativas a espazos, profesorado, currículo, obxectivos e finalidade en relación á segunda ensinanza para as mozas, cuestións que suscitaron un acalorado debate entre o profesorado; nas conclusións recolleuse que a ensinanza secundaria debería comprender a mesma formación para os dous sexos, nas mesmas condicións e co mesmo profesorado, asuntos que suscitaban igualmente intensas disputas en España[15]. Debates que se deixaban traslucir a través da prensa ourensá, como o seguinte artigo asinado por Salvador Padilla quen se mostraba favorable á coeducación como un medio beneficioso para ambos os dous sexos:

> "Las Normales, los Institutos, las Escuelas de Comercio, las Universidades han de estar a la Orden del día para hombres y mujeres, abandonando los soñados peligros de la coeducación de los dos sexos...Lo que yo he visto es que esta coeducación ha sido beneficiosa para ambos sexos. El varón por instinto mide más sus palabras, se estimula por una noble emulación, establece una fraternidad casta con las compañeras; estas aconsejan como futuras madrecitas, evitan por pudor que los malos lo sean delante de ellas, interceden por ellos cuando se hacen acreedores a castigo, sacan dulcemente los colores a la cara a los desaplicados..."[16]

---

[13] Vid.: Johan Viqueira, "Conferencia" en *A Nosa Terra,* A Coruña, nº. 115, 20 de marzo de 1920, p. 6 en Mª Xosé Rodríguez Galdo (coord.) *Textos para a Historia das mulleres en Galicia,* Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 1999, pp. 535-536.

[14] Vid.: *Diccionario de Pedagogía Labor.* Voz "Institutos femeninos de segunda enseñanza", tomo segundo, Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro, Editorial Labor, 1936; Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera. Institutos y Universidades, II,* Valencia, Universidad de Valencia, 1994, pp. 145-147; Consuelo Flecha García, "La educación de las mujeres después del 98...", *Op. cit.,* pp. 336-337.

[15] Benso Calvo, Carmen "El debate en torno a la segunda enseñanza en el contexto internacional de principios del siglo XX: coeducación, formación pedagógica del profesorado y renovación de la práctica docente", *Revista Española de Educación Comparada* (en prensa)

[16] Salvador Padilla, "La mujer debe estudiar", *La Región,* 13-6-1930, p. 1

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 152

¿Que interese animaba ás mulleres a cursar este nivel educativo? Para algunhas, como dicía Pérez Galdós, o bacharelato dirixíase a ampliar sen máis a súa formación sen afastarse moito do modelo das ensinanzas de adorno. Para outras, as menos, o interese centrábase en conseguir a credencial para acceder á Universidade. Nada mellor para coñecer con precisión los intereses femininos no ensino secundario que facer un seguimento das alumnas que accederon ao bacharelato, ver a súa traxectoria académica e conxecturar acerca das motivacións que as animaron a realizalos.

Xa a comezos do século pasado, se queremos saber cales eran as pretensións das mulleres que accedían ao bacharelato debemos ter en conta que certas normativas puideron servir de motores para esa decisión; por exemplo, cando se permitiu validar os estudos de bacharelato cos de maxisterio —carreira moi demandada polas mulleres— e viceversa, cando despois de estudar algúns cursos de secundaria poderíase exercer como profesor/a nunha escola incompleta; cando os estudos de maxisterio se trasladaron aos institutos; cando o grao elemental do Plan Callejo se estipulou suficiente para acceder á carreira de Matronas, Institutriz, Taquígrafa ou Enfermeira e os superiores para a Universidade e o Maxisterio, etc.[17]. En definitiva, todos eles podían supor un incremento de mulleres, sobre todo pertencentes ás clases medias, nos institutos, pero iso si, tomándose as medidas pertinentes para paliar a presenza conxunta[18]. Mentres tanto tamén serviría de filtro para aqueles, tanto homes como mulleres, que simplemente pretendían conseguir unha cultura maior.

2.-A evolución do alumnado feminino no Instituto ourensán no primeiro terzo de século

Cunha sociedade manifestamente en contra de que a muller accedera a unha formación completa e de rigor e unha vontade política, expresada na lexislación, pouco decidida a estimular o seu ingreso no bacharelato, era previsible que se producise unha incorporación lenta e tardía. Así mesmo, a existencia dun só instituto de carácter público na provincia, pensado maiormente para unha demanda masculina porque estaba destinado a ocupar postos de relevancia na sociedade, forzaría a moitas a deixar a súa casa para trasladarse á capital para ver cumpridos os seus obxectivos —de tal forma que preferían a ensinanza doméstica ou privada. Así, debemos imaxinar denodadas inquedanzas naquelas primeiras mulleres que xa a finais do século XIX fixeron a súa incursión no Instituto provincial, entre as que teriamos que citar a Rafaela Rodríguez, primeira muller matriculada no centro, natural de San Eusebio da Peroxa, que ingresou no centro no curso 1880-1881 aos doce anos e no 1885 examinouse de grao de bacharelato obtendo uns brillantes resul-

[17] Vid.: Manuel Puellez Benitez, *Educación e ideología en la España Contemporánea,* Barcelona, Labor, 1986, p. 273; Emilio Díez de la Guardia, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto socio-pedagógico,* Madrid, CIDE, 1988, pp. 379-381; Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la Educación en España de la Restauración a la II República*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, pp. 123-132, 179-182, 218-227; Consuelo Flecha García, "Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda enseñanza...", *Op.cit.,* pp. 276-283.

[18] Consuelo Flecha García, "La educación de las mujeres después del 98".... *Op.cit.,* p. 328-329.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 153

tados[19]. Outra das pioneiras foi Carmen Martínez Hernández, nacida en Pontevedra en 1866, que realiza o exame de ingreso no 1884 pero opta pola ensinanza doméstica. Nas materias nas que se inscribiu conseguiría uns excelentes resultados. Finalmente, expedíuselle un certificado para a Escola Normal da capital[20]. Xa a finais do século, en 1891, o instituto contaba coa inscrición por libre de Dona Elisa Carnicero del Río, nacida en 1864 e natural de Vilardevós, que se examinou a unha idade bastante avanzada, aos 27 anos, das disciplinas nas que se inscribiu acadando o título de Grao en Bacharel en 1892[21].

Nin que dicir ten, que a partir dos anos oitenta, aínda que a presencia de mulleres sexa simplemente testemuñal, o Instituto converteríase nun centro mixto. Por iso, habería que pensar na estupefacción que se viviría no establecemento e, aínda que non temos documentos que nos describan as primeiras reaccións, é de supoñer que serían similares ás que se produciron noutros establecementos de secundaria dentro e fóra de Galiza[22]. Véxase a continuación como foi evolucionando a matrícula masculina e feminina no instituto ourensán.

Tomando como fonte base os rexistros de matrícula que se atopan no Arquivo do actual Instituto Otero Pedrayo púidose elaborar a táboa da evolución do alumnado por tipo de matrícula. Trátase dunha información de primeira orde a través da cal podemos saber o nome dos matriculados, a natureza, a idade e as materias nas que se inscribiron. Pero, ao non poder ter datos de toda a serie, houbo que recorrer a outras fontes como os anuarios estatísticos e as memorias de instituto, que, a pesar de seren fontes oficiais, deben considerarase con certos receos, ao non ser raro atopar diferentes datos para o mesmo ano[23]. A dificultade aumentou cando, ao botar man das memorias, estas presentaban as cifras totais do alumnado sen discriminar por sexo, polo que nos vimos na obriga de realizar un cálculo aproximado das alumnas, efectuando a diferenza entre o total que indicaban as memorias e o número de matriculadas entresacadas dos expedientes académicos[24]. Os resultados recóllense no cadro 1.

---

[19] No AIOP non figura o expediente académico desta muller, da que si hai constancia nos libros de rexistro. Por tal motivo, a información sobre a súa traxectoria escolar foi extraída de Consuelo Flecha. Vid.: Consuelo Flecha García, *Textos y documentos sobre educación de las mujeres... Op.cit,* p. 248.

[20] Esta muller matricúlase entre os anos 1884 e 1886 nas disciplinas de Latín e Castelán, Xeografía, Segundo de Latín e Historia de España. No curso 1886-1887 está inscrita en Aritmética e Álxebra, Retórica e Poética e primeiro de Francés, pero non tivo dereito a exame por non aboar as taxas. AIOP, *Expedientes académicos.* caixa 219.

[21] Esta alumna matricúlase por libre de Latín, Xeografía, segundo Latín e Castelán, Historia de España, Historia Universal, primeiro de Francés, Retórica e Poética, Aritmética e Álxebra, Psicoloxía e Ética, Xeometría e Trigonometría, segundo de Francés, Física e Química, Historia natural e Agricultura. AIOP., *Expedientes Académicos,* caixa 350.

[22] Vid.: Luciano Fernández Penado, *Historia viva del Instituto de Lugo... Op.cit.,* pp. 120-121.

[23] Como exemplo, temos o caso dos datos ofrecidos polo Anuario Estatístico de Instrucción Pública do ano 1909-1910, que non coinciden cos ofrecidos polas memorias do Instituto. O primeiro indica un total de 333 alumnos matriculados e o segundo, 463.

[24] Como só contaba para estes anos co total de alumnos/as matriculados/as foi necesario recorrer aos expedientes académicos onde se nos ofrecía información do ano de ingreso das matriculadas.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 154

Cadro 1.- Evolución da matrícula no instituto ourensán (1900-1930)

Cursos	Homes				Mulleres				
	Oficial	Libre	Colexiada	Total	Oficial	Libre	Colexiada	Total	Total
1900-01	98	46	71	215	0	0	0	0	215
1901-02	149	50	32	231	0	0	0	0	231
1902-03	137	69	31	237	0	0	0	0	237
1903-04	147	74	21	242	0	0	0	0	242
1904-05	194	95	27	316	1	1	0	2	318
1905-06	202	129		331	3	4	0	7	338
1906-07*	182	113		295	8	6	0	14	309
1908-09**	221	239	53	513	0	2	0	2	515
1909-10**	194	199	52	445	9	0	0	9	454
1910-11**	197	235	47	479	0	6	0	6	485
1911-12**	205	248	45	498	0	7	0	7	505
1912-13**	195	216	47	458	2	25	0	30	485
1913-14**	177	289	48	514	5	16	0	21	535
1914-15	162	220	52	434	8	18	0	26	460
1915-16	159	247	69	475	3	16	0	19	494
1916-17	145	273	73	491	11	35	0	46	537
1917-18	131	300	66	497	23	51	0	74	571
1918-19	158	266	54	478	36	47	0	83	561
1919-20	138	333	28	499	46	68	0	114	613
1920-21	163	325		488	61	90	0	151	639
1921-22	188	312	38	538	65	123	0	188	726
1922-23	196	416	42	654	75	171	0	246	900
1923-24	198	462	54	714	73	169	0	242	956
1924-25	182	515	56	753	83	183	0	266	1019
1925-26	207	677		884	96	298	0	394	1278
1926-27	246	671	36	953	97	250	0	347	1300
1927-28	134	401	35	570	73	133	0	206	776
1929-30				697				237	934
1930-31	113	436	70	619	43	128	0	171	790
1931-32	190	760	62	1012	103	293	0	396	1408
1932-33	244	766	46	1056	183	362	0	545	1601

(Fonte: AIOP., *Registros de Matrículas do curso 1900-1901 a 1930-31*, Caixas 345, 346, 347, 141.2. Os datos que presentan dobre asterisco foron extraídos de: Instituto Otero Pedrayo, *Memoria del curso académico de 1908 a 1909*; *Memoria del curso académico de 1909 a 1910; Memoria del curso académico de 1910 a 1911; Memoria del curso académico de 1911 a 1912; Memoria del curso académico de 1912 a 1913, Memoria del curso académico de 1913 a 1914;* Órense, La Popular, aos que se lle restou do total –pois estes non especificaban a matrícula por sexo– o número de inscricións femininas que figuraban nos libros de rexistro. Polo tanto, no referente ao sexo feminino son datos aproximados. Os que teñen un asterisco son datos do Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Anuarios de Instrucción Pública correspondiente al curso 1906 y 1907 extendido al de 1907 y 1908,* Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1908.)

Vistos os datos da táboa, o que podemos indicar é que a finais do século XIX a presenza das primeiras alumnas supuña unha escasa pero testemuñal representación na matrícula dos institutos. A comezos do século XX éntrase nunha nova fase na que cada vez vai sendo máis normal a inscrición de mulleres nos establecementos de secundaria en xeral e no de Ourense en particular.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 155

No discorrer destes trinta anos apréciase un grande aumento da matrícula total no Instituto; se a comezos de século apenas pasaba do centenar de alumnos, cara a finais deste primeiro terzo, no curso 1926-1927, chegou ao seu máximo apoxeo a partir do cal comezou un descenso acusado atribuíble ao novo plan de estudos que se implantou nestas datas[25]. Este espectacular incremento de matrícula non cabe dúbida de que viña sendo impulsado polo proceso modernizador que comezaba a experimentarse en toda a provincia, pero especialmente na capital. Dito proceso tenta elevar o nivel de vida de certos sectores sociais que considerarán a educación como un ben de consumo e como un ben de investimento. Particularmente, na incorporación da muller xogan outros factores: os cambios de mentalidade que comezan a emerxer no ambiente do momento, a afloración de maiores aspiracións educativas e profesionais por parte do colectivo feminino[26] e, sobre todo, a nova normativa de 1910 que lles abría legalmente ás mulleres as portas dos institutos e das universidades sen ningunha restrición.

Observando a evolución do rexistro de alumnos no instituto ourensano podemos establecer diferentes etapas:

• *Primeira etapa*: tras a crise agraria finisecular, que no bacharelato ocasionara un brusco descenso de matrícula, dende inicios de século ata 1910 vai medrando moi lentamente. Arrinca a centuria sen presenza feminina no Instituto e cando esta xorde é pouco notoria. É un período no que a matrícula masculina oficial supera á libre —situación que se inverte a partir de 1908—, feito que se pode asociar ao endurecemento dos exames para o alumnado libre que establece Romanones en 1901.

• *Segunda etapa*: de ralentización dende 1910 a 1920, momento no que se duplica a matrícula e se mantén nunha media de medio millar de alumnos, aínda que no curso 1914-1915 hai un leve descenso, coincidente co proceso bélico que se estaba a vivir en Europa e que en certa medida prexudicaría o ánimo da sociedade do momento, e unha pequena oscilación en 1918-1919 producida pola incidencia na poboación escolar da epidemia da gripe. Pero a partir de entón seguiu incrementándose a matrícula, sobre todo de mulleres, chegando a exceder neste decenio o centenar de matriculadas. A modalidade de matrícula en ambos os dous sexos era preferentemente libre. No caso das mulleres pódese entender, á parte doutros aspectos, pola aínda incerteza da convivencia nun mesmo centro de homes e mulleres. No caso dos homes hai que ter en conta que cada vez son máis os colexios privados que se crean na capital e vilas importantes que teñen internado, o que supón un atractivo para eles. Este fenómeno non era illado, xa que tamén se producía no resto de España, tal como viña manifestando Eloy Luís André, que fora catedrático do Instituto de segunda ensinanza e ilustre intelectual da época[27]. Para André o auxe da matrícula libre e o gran desnivel con respecto á ofi-

[25] Tal descenso tamén foi apreciable noutros establecementos da xeografía española remitindo ás causas de conxuntura social e económica do momento. Vid: Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera…Op.cit.,* pp. 127-131

[26] Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del bachillerato tradicional en Galicia (1900-1930)" en *Historia de la Educación,* nº. 17, 1998, pp. 136-137.

[27] Eloy Luís André naceu en Mourazos, Verín, en 1876 e pertenceu á xeración de importantes galegos, como Basilio Álvarez, Cabanillas, Portela Valladares, etc. Cursou estudos no colexio dos Escolapios de Celanova e no

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 156

cial era debido a dous motivos principais: un, á escaseza dos centros oficiais de ensino secundario, que non chegaban a cubrir a crecente demanda social polos estudos secundarios, polo que habería que instalar en cada vila, polo menos, un centro de segunda ensinanza e, dous, porque o feito de realizar os estudos por libre, preferentemente sen saír da casa dos pais evitando os gastos do colexio privado, era unha forma de librarse da disciplina académica e os traballos da vida do centro. Todo iso, segundo el, obedecía ao falso concepto que en España se tiña da educación e da cultura en xeral crendo que o título de Bacharel era un mero precedente que tiña máis de burocrático que de académico para ingresar na Universidade[28].

• *Terceira etapa*: a partir de 1922 ata 1927, cando o volume de matriculados rexistrou cifras que superaron o millar. O alumnado masculino chegou ao seu punto culminante en 1926 con 953 inscricións e o feminino no 1925, con 394. Isto viña motivado tanto pola política económica primorriverista como pola incentivación cultural da época, poñendo especial interese na superación do analfabetismo cultural da sociedade española. Exemplo disto foi o notable esforzo por ampliar a rede de centros oficiais de segunda ensinanza, que, xunto á facilidade dos exames e á redución de disciplinas, vai supor un aumento do número de matriculados de forma máis notable que en épocas precedentes[29].

• *Cuarta etapa*: a partir de 1927, cando hai uns descensos tan drásticos que o Instituto chega a perder 526 alumnos no cómputo xeral. O rexistro de matrícula perde 385 alumnos e 141 alumnas. Así, despois de alcanzar as cifras máis elevadas en 1926, prodúcese un forte descenso, fenómeno que se aprecia en todo o conxunto español, debido ao descontento e incomodidade que sofren as familias pola entrada en vigor da reforma[30]. Ademais disto, tamén incidiron no número de inscricións factores de índole político e económico, como foi a depresión de 1929 e os cambios políticos do momento.

Paralelamente a estas matrículas formalizadas no centro provincial existía a ensinanza colexiada, que era aquela que se realizaba nos diversos centros privados da capital e da provincia, ligados a maioría deles a ordes relixiosas, e algúns podían estar asimilados

---

Instituto de Ourense. Fixo estudos superiores nas Universidades de Santiago de Compostela, Salamanca e Madrid. Becado pola Universidade de Salamanca foi en 1899-1900 a Lovaina, Bruselas e París. En 1904 ocupou a cátedra do Instituto de Soria, pasando de alí a Ourense e en 1909-1910 sería pensionado polo Estado en Leipzig e Jena. Foi autor de numerosos ensaios de temática diversa, de artigos periodísticos, etc. Interesouse tamén pola cuestión e problemática de Galicia centrándose en aspectos da vida política, social e económica. Era unha persoa aberta de ideas democráticas, pero sempre actuou dende a independencia. Sobre este ilustre personaxe, vid.: Enrique Bande Rodríguez, *Teoría política de Eloy Luís André,* Ourense, (s.n.), 1987; Ramón López Vázquez *Eloy Luís Andrés,* A Coruña, Baía, 2002; Enciclopedia Gallega, *Voz André, Eloy Luís,* Tomo 2, Gijón, Silverio Cañada, 1986, p. 90.

[28] Sobre as apreciacións que realiza Eloy Luís André acerca do Ensino Secundario é de sumo interés o seu libro, Vid.: Eloy Luís André, *Educación de la adolescencia*, Madrid, Imprenta de "alrededor del mundo", 1916, pp. 29-32.

[29] Vid.: Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera…Op.cit.,* pp. 126-130; Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del Bachillerato tradicional en Galicia ... *Op.cit.,* p. 139.

[30] Vid: Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera…Op.cit.,* pp. 127-131.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 157

ao Instituto referente. Ditos centros non tiñan potestade para realizar exames de curso nin de grao e por iso debían revalidar os seus estudos realizando as probas no instituto oficial. Como pode observarse no cadro 1, a matrícula colexiada representada nos homes —o que constata que nesta época non existían colexios de secundaria para mulleres— vai perfilar unha serie de oscilacións e o novo século arrinca cun número moi escaso de matrícula colexiada, porque había poucos centros na provincia e porque a política de Romanones incentivaba o ensino público co endurecemento dos requisitos esixidos aos establecementos privados. Non obstante o anterior, conforme avanzan os anos prodúcense máis fundacións de centros, o que fai incrementar a matrícula colexiada, que chega ao seu máximo no curso 1916-1917 e, despois duns anos de leve descenso de matrícula, de novo nos anos vinte recupérase grazas á política favorecedora de Primo de Rivera cara ás ordes relixiosas[31].

Establecendo comparacións coa matrícula media de Galicia e España (cadro 2) poderiamos dicir que a do Instituto ourensán cobra máis impulso que a global destas, pero esta aceleración ten máis que ver coas baixas taxas de partida que cunha situación de privilexio desta provincia respecto ao conxunto galego. Con respecto aos demais institutos galegos, o de Ourense é no que máis evoluciona a matrícula, concretamente aumenta entre 1915 e 1929 un 89%. E neste incremento adquire protagonismo a matrícula feminina, que, como pode observarse na táboa, presenta uns índices de crecemento moi superiores aos masculinos, que tenden a manterse ao longo dos anos.

Cadro 2.- Evolución porcentual da matrícula total do bacharelato nos institutos de Galicia e España (1915-1930)

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Santiago	Galicia	España
1915-16	100	100	100	100	100	100	100
1916-17	101,5	123,2	108,7	114,1	109,6	110,3	107,6
1917-18	101,8	128,4	115,5	120,2	109,7	114,4	108,6
1918-19	97,5	144,7	113,5	132,8	106,4	116,6	107,2
1919-20	105,1	158,3	124	143,5	104,2	124,5	108,5
1920-21	93,2	156,5	129,3	181,2	95,7	128,1	108,2
1921-22	94,1	150,1	146,9	184,7	97,1	128,7	113,02
1922-23	108,5	162,9	182,1	164,5	100,8	138,6	119,3
1923-24	112,7	175,5	193,5	173,8	107,8	147,06	130,5
1924-25	138,4	200	206,2	220,9	121,3	170,5	142,6
1925-26	189,4	208,7	258,7	206,6	130,2	190,3	153,7
1927-28	109,1	151,3	157,08	137,6	119,5	156,1	131,2
1929-30	224,9	155,2	189,06	174,7	105,3	167,7	
media	123,01	159,5	160,3	162,6	108,9	141,07	120,9

(Fonte. elaboración propia a partir Ministerio e Instrucción Pública y Bellas Artes, *Anuario Estadístico de España de 1912*, Madrid, Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M.Minuesa de los Ríos,1913; *Anuario Estadístico de España de 1915*,

[31] Trátase dunha etapa na que se engaden aos institutos provinciais de España unha gran cantidade de colexios incorporados, de tal forma que chegando a 1927-28 había 12.708 alumnos españois en colexios privados o que supuña un 20% da matrícula total. Vid.: Ramón López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera... Op.cit.,* pp. 133-135.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 158

Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M.Minuesa de los Ríos, Madrid, 1916; *Anuario Estadístico de España de 1916*, Dirección del Instituto Geográfico y Estadístico, Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M.Minuesa de los Ríos, Madrid, 1917; *Anuario Estadístico de España de 1918,* Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M.Minuesa de los Ríos, Madrid, 1920; *Anuario Estadístico de España de 1919,* Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid, 1921;, *Anuario Estadístico de España de 1920*, Imprenta de los Sobrino de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid, 1921; Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, *Anuario Estadístico de España de 1922-1923*, Establecimiento Tipográfico "Sucesores de Ribadeneyra", Madrid, 1924; *Anuario Estadístico de España de 1923-1924*, Establecimiento Tipográfico "Sucesores de Ribadeneyra", Madrid, 1925; *Anuario Estadístico de España de 1925-1926*, Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, 1927; *Anuario Estadístico de España de 1930,* Establecimiento Tipográfico "Sucesores de Rivadeneyra", Madrid, 1932).

Neste momento son os datos referentes ás mulleres os que requiren a nosa atención e, se observamos os datos ofrecidos no cadro 3, as inscricións femininas arrincan neste século en 1904 para despuntar no ano 1912, cando se chega á trintena. Logo, tras unha breve paréntese de inapreciables descensos, principiarán a partir de 1916 os progresivos ascensos, de tal xeito que no curso 1919-1920 se excede a barreira das cen alumnas, chegando ao seu cénit no curso 1925-1926.

Cadro 3.- Evolución do alumnado feminino de secundaria nas cidades galegas e índice de evolución (1900-1930)

	A Coruña	Evolución	Lugo	Evolución	Ourense	Evolución	Pontevedra	Evolución	Santiago	Evolución
1900*	3	20	0	0	0	0	0	0	0	0
1906*	3	20	0	0	14	60,86	0	0	0	0
1909*	2	13,3	0	0	9	39,1	0	0	6	24
1910*	2	13,3	0	0	6	26,08	0	0	0	0
1915-1916	15	100	23	100	23	100	8	100	25	100
1916-1917	44	293,3	53	230,4	46	200	16	200	39	156
1917-1918	46	306,6	53	230,4	74	321,7	32	400	45	180
1918-1919	56	373,3	71	308,6	83	378,2	30	375	65	282,6
1919-1920	69	460	100	434,7	115	500	56	700	87	348
1920-1921	96	640	128	556,52	151	656,5	97	1212,5	101	404
1921-1922	98	653,3	147	639,13	188	817,3	131	1637,5	115	460
1922-1923	101	673,3	162	704,3	246	1069,5	121	1512,5	166	664
1923-1924	92	613,3	185	804,3	242	1052,1	130	1625	155	620
1924-1925	107	713,3	200	869,5	266	1156,5	189	2362,5	145	580
1925-1926	164	1093,3	228	991,3	394	1713,04	221	2762,5	177	708
1927-1928	155	1033,3	158	686,9	206	895,6	114	1425	164	656
1929-1930	296	1976,3	167	726,08	237	1030,4	172	2150	156	624

(Fonte: Anuarios estadísticos de España, anos 1916 a 1926. Os datos con asterisco foron extraídos de Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondente aos anos 1900-01; 1906-07 e 1909-10, os datos de 1910 hai que miralos con reserva pois indica para Ourense 0 mulleres matriculadas pero nós sabemos polos rexistros que si había mozas cursando estes estudos)

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 159

A primeira muller que se inscribiu a comezos de século de forma oficial foi Vicenta Lamas Barreiro, que en 1904 ingresou no centro con dez anos. Naceu en 1893 en Ourense dentro dunha familia de clase media-baixa, pois o seu pai era carpinteiro. Matriculouse simplemente nun curso e tan só en catro disciplinas: Lingua Castelá, Xeografía Xeral de Europa, Nocións de Aritmética e Xeometría e Caligrafía, e pese aos éxitos académicos conseguidos, non continuou os estudos[32]. Por libre constaba no rexistro Deogracias Vega Vegas, que realizou o exame de ingreso no 1904 con quince anos. Era natural da Peroxa, filla de propietarios, e realizou cinco cursos en convocatorias de xuño e setembro conseguindo unha nota media de notable pero tampouco finalizou os estudos[33]. Posteriormente no curso 1905-1906 contamos coa presenza de tres mulleres que accederon por oficial aos estudos secundarios: a primeira sería María Paz Leonato, nacida en Ourense e filla dun médico, que fixo o ingreso con once anos e completou os estudos obtendo unha cualificación media de notable e o grao de Bacharel[34]. Camila Trulock Bertolini, parente de Camilo José Cela, nacida en Santiago e filla dun xerente de ferrocarril, realizou o exame de ingreso aos dez anos e inscribiuse en catro cursos por libre conseguindo unha cualificación media de notable[35]. Neste mesmo curso ingresou, aos trece anos, Blanca Vázquez Agudín, natural de Santiago e filla dun profesor da Normal. Realizou cinco cursos nos que tivo como media a brillante nota de sobresaliente, pero non rematou os estudos neste centro, pois consta que solicitou un certificado de traslado ao Instituto de Oviedo[36].

3. As alumnas de bacharelato en Ourense no contexto galego da época

Agora ben, ¿Qué panorama presentaba a matrícula feminina ourensá en relación ás restantes provincias galegas? Aproveitamos o cadro 3, que complementamos co cadro 4, que reflicten estes datos extraídos dos Anuarios estatísticos[37].

Constátase que a comezos de século as mulleres galegas, como as españolas (de 1900 a 1910 había un total de 646 alumnas matriculadas nos institutos en España), non demandaban estes estudos, pois, como xa se indicou no inicio deste apartado, este desexo ou inquedanza víase freado por unha mentalidade adversa a que a muller tivera maiores pretensións profesionais e formativas que as orientadas ao ámbito doméstico. Por tal motivo, en 1900 apenas había presenza feminina nestes establecementos e figuraban só tres na provincia da Coruña. Transcorridos uns anos, en 1906, aínda non podemos falar

[32] AIOP, *Expedientes académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, caixa 350/2.
[33] AIOP, *Expedientes académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, caixa 309/2-32.
[34] AIOP, *Expedientes académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, caixa 244.
[35] AIOP, *Expedientes académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, caixa 300-308.
[36] AIOP, *Expedientes académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, caixa 309/2-327.
[37] Debemos considerar con certa reticencia os datos que nos ofrecen os Anuarios Estatísticos, pois, aínda que son fontes de carácter oficial, non quere dicir que estean exentos de erros. Dicimos isto porque nos Anuarios Estatísticos de Instrucción Pública indícase que en 1910-1911 non había ningunha muller ourensá inscrita no instituto, pero nos rexistros de matrícula de dito centro si consta a presenza de polo menos 6 mulleres que fixeron o exame de ingreso e se matricularon no establecemento.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 160

de normalización da situación, pois unicamente se rexistraron unhas cantas mulleres nos institutos da Coruña e Ourense —que é a que ostentaba xa por estas datas un total de catorce alumnas—, mentres que Lugo, Pontevedra e Santiago non se estrearan aínda. En canto ao incremento porcentual de rexistros femininos nos diferentes establecementos, cabe destacar o de Pontevedra, debido a que partía en 1915 de cifras máis baixas.

Cadro 4.- Evolución da matrícula feminina nos institutos en Galicia e España (1900-1930)

	Galicia		España	
	Matrícula	Evolución	Matrícula	Evolución
1900-01	3	17,6	44	14,5
1906-07	17	100	302	100
1909-10	11	64,7	340	112,5
1915-16	94	552,9	1936	641
1916-17	198	1164,7	2808	929
1917-18	246	1447	3433	1136,7
1918-19	304	1788,2	3730	1235
1919-20	427	2511,7	4409	1459,9
1920-21	572	3364,7	5067	1677,8
1921-22	679	3994,1	5899	1953,3
1922-23	789	4641,1	6566	2174,1
1923-24	811	4770,5	7212	2388
1924-25	906	5329,4	7995	2647,3
1925-26	1153	6782,3	9357	3098,3
1927-28	797	4688,2	8399	2781,1
1929-30	1028	6047	10507	3479,1

(Fonte: elaboración propia a partir dos anuarios estatísticos)

En conxunto debemos apreciar as mesmas etapas que se estableceron ao falar da matrícula do Instituto ourensán, é dicir, tras un momento de vacilacións no primeiro decenio experimentarase un auténtico despegue nos centros galegos e españois (cadro 4) a partir de 1910 pola promulgación da Real Orden do 8 de marzo na que se derrogaba a RO de 1888 que obrigaba ás mulleres a consultar á Superioridade para cursar estudos secundarios e universitarios[38].

No que atinxe a número de matriculadas, Ourense adquire un rango preeminente ante as demais provincias. Esta supremacía iníciase de forma temperán cando o Instituto da provincia tiña no rexistro de 1906 a 14 alumnas. Pero será especialmente a partir de 1918 cando tome a dianteira e permaneza nesta posición ao longo dos anos.

É necesario comprobar se nos cómputos netos tamén se exhibía unha maior taxa de escolarización (cadro 5).

[38] Vid.: P. Ferrer Y Rivero, *Tratado de La Legislación de Primera Enseñanza... Op.cit.*, p. 77.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 161

Cadro 5.- Alumnas de bacharelato por cada dez mil mulleres de máis de dez anos (1920-1930)

	1900	1910	1920	1930
A Coruña	0,10	0,06	2,1	8,8
Lugo	-	-	4,9	8,5
Ourense	-	0,34	6,2	12,9
Pontevedra	-	-	2,2	6,7
Galicia	0,03	0,12	6	10,6
España	1,08	0,42	5,8	11,6

(Fonte: elaboración propia a partir dos censos de poboación e anuarios estatísticos)

O que observamos é que aínda nos anos vinte había unha taxa neta de escolarización bastante baixa, pois só constan entre dúas mulleres —como é no caso de Pontevedra— e seis matriculadas nos institutos por cada dez mil mulleres maiores de dez anos. Agora ben, o salto cuantitativo foi notorio chegados a 1930, cando nalgúns casos se duplicaron ou triplicaron as cifras do anterior decenio. Agora ben, sexa nun caso ou noutro, a provincia de Ourense é das que conta con maior número de matriculadas, superando incluso nos dous decenios a media nacional.

As estatísticas oficiais evidencian un aceleramento da incorporación das mulleres ao ensino secundario, apoiadas tamén por unha lexislación que as obstaculizaba cada vez menos. Pero non deixa de ser moi sorprendente a vantaxe da matrícula feminina ourensá sobre a estatal, duplicándoa ao longo dos anos e diferenciándose principalmente a partir de 1920.

Feitos todos estes cruces estatísticos e atendendo aos resultados obtidos, é o momento de que nos preguntemos, ¿que circunstancias fan que a muller ourensá se aventure a estes estudos de forma máis palmar que o resto do territorio galego e español cando estamos a falar dunha provincia con problemas culturais, escaseza e deterioro escolar e ambiente socioeconómico case medieval? e ¿a que obedece esta situación? ¿Pode tratarse dun fenómeno accidental ou casual?

É difícil aventurarse a dar explicación a este fenómeno, aínda que tampouco cremos que sexa casual ou accidental. Logo así —coa debida reserva e agardando extraer conclusións máis concisas ao facer o estudo sociolóxico das mulleres ourensás rexistradas no instituto provincial— pensamos que entre as posibles causas puidera estar a cuestión sociolaboral, é dicir, sabemos que os estudos de secundaria estaban encamiñados orixinariamente ás clases máis selectas, aquelas que empregarían estes estudos como símbolo de distinción social ou de clase. Con toda probabilidade as mulleres que accederon a estes estudos fixérono cun intento de adaptarse ás inquedanzas das clases medias galegas, que primeiro enviaron os fillos e agora empurraban as mulleres —nesta cuestión non diferiría ningunha das provincias e territorios españois. Non obstante, cando o bacharelato tradicional comeza a declinar para dar paso a un novo perfil sociolóxico do alumnado procedente doutras categorías sociolaborais (en maior medida a burguesía media de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 162

comerciantes e funcionarios e empregados e en menor medida os campesiños, artesáns, obreiros, etc.) que antes non previran a utilidade da educación secundaria[39], podemos pensar na hipótese —agardando os resultados que se saquen ao facer o estudo das alumnas do Instituto— de que parte das fillas destes grupos menos favorecidos, ante a escaseza de alternativas industriais ou actividade doutra índole favorable á man de obra feminina na provincia ourensá, ao contrario do que acontecía en Pontevedra e A Coruña onde as mulleres poderían ter acceso á industria téxtil, conserveira, pesqueira, tabaqueira, etc., accedían aos estudos secundarios como medio ou tránsito aos estudos de maxisterio ou outras diplomaturas como matrona, comercio, institutriz, etc. En situación similar estaría a provincia de Lugo, de condicións económicas análogas ás de Ourense, onde, por certo, se rexistraba o segundo maior volume de alumnas despois de Ourense. Se isto se confirmase, estariamos falando de que a provincia comezaba a apuntar a tendencia de formar unha clase media con dedicación ao sector servizos (funcionarios, comerciantes, empregados, etc.), aínda que isto é aínda moi prematuro de confirmar.

3.- Perfil sociolóxico das alumnas do Instituto ourensán do primeiro terzo de século

A análise sociolóxica do alumnado feminino no instituto ourensán permitiranos coñecer o perfil das bachareis e os obxectivos que perseguían, o que nos facilitará desentrañar aquelas cuestións que antes quedaron pendentes acerca de cal podía ser o motivo de que en Ourense se producira unha maior incorporación de mulleres a estes estudos. Para iso contamos cunha fonte de primeira magnitude, como son os expedientes persoais das alumnas que formalizaron a matrícula en dito establecemento[40].

3.1¿Cando se incorporan as nosas alumnas?

Con anterioridade analizamos pormenorizadamente como foi o proceso de incorporación da muller ourensá, xunto coa galega e a española, á ensinanza secundaria. Observamos etapas, detectamos diferenzas interprovinciais así como grandes distancias entre a matrícula masculina e feminina. Pero agora a nosa intención é empregar a nosa fonte de estudo para concretar a entrada máis ou menos real por decenios.

A gráfica que se insire a continuación é bastante explícito (gráfica 1). Nel podemos observar que, se o ritmo de incorporación da muller foi lento no primeiro decenio, no segundo a entrada das mozas no instituto fíxose evidente e notorio, pois vén acompañada, sobre

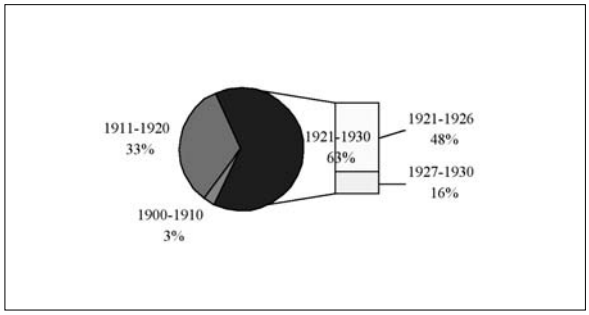
[39] Vid.: Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del Bachillerato... *Op.cit.,* p. 140; "Los destinatarios del Bachillerato en Galicia. Estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910)", *Revista de Educación*, nº. 305, 1994, pp. 321-352.

[40] Tras ter a relación nominal das alumnas inscritas nos libros de rexistro dos correspondentes anos, foron consultados un total de 871 expedientes, dos que, aproximadamente, 172 non figuraban ou estaban incompletos. Estes cartapacios, que se atopan no Arquivo do centro, comprendían unha serie de documentos requiridos para formalizar a matrícula, como a partida de nacemento, o certificado médico de gozar de boa saúde, o pago das taxas, expediente académico, etc. A través deles púidose extraer unha suntuosa información adxacente, como o ano e lugar de nacemento, a profesión dos proxenitores, o ano de ingreso, os cursos realizados, as cualificacións obtidas, a titulación acadada e as certificacións solicitadas.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 163

todo, pola publicación de dúas reais ordes que recoñecen ás mulleres uns dereitos negados. Ditas reais ordes son, como xa indicamos, a do 8 de marzo de 1910, cando se lles eximía as futuras alumnas de consultar á Superioridade e a do 2 de setembro, que permitía a posesión dos títulos que habilitaban para o exercicio de profesións. Grazas a esta normativa pasou a ser normal o que ata entón era extraordinario e produciuse un aceleramento nas inscricións no instituto e, como veremos, con posterioridade na Universidade.

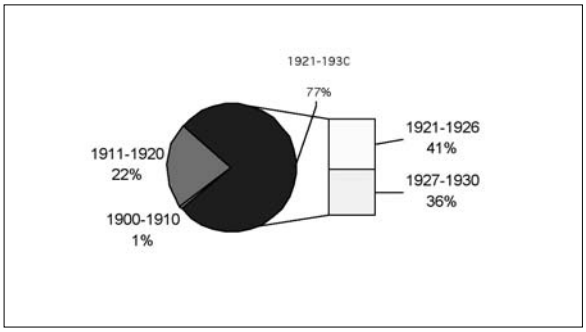
Gráfica 1.- Porcentaxe de ingreso por decenios das alumnas matriculadas no instituto provincial (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos. AIOP., *Expedientes Académicos*, ordenados alfabeticamente, caixas 350/1, sig. 1,2-22; 350/2, sig. 23-35; 350/3; 352/2, 352/3; 161-189/1; 191-192/1-2; 193/2-3-196/1; 196/2-197; 198-214/3; 216-231; 234-239; 240-243/1; 240-243/1; 244-268; 270/4-273/1; 273/ 2-3-296; 353/3; 300-308/1; 308/2-309/1; 309/2-327; 328)

A maior achega producirase no terceiro decenio, pero como se reflicte na gráfica, hai dous momentos: ata 1926 cunha tendencia alcista. A partir de entón un descenso nas inscricións polas causas anteriormente comentadas para o xeral da matrícula do instituto. A situación é análoga no resto de Galicia, aínda que en España, como se traduce da seguinte representación (gráfica 2) o descenso, aínda que se produce, foi menos acentuado.

Gráfica 2.- Porcentaxe de matriculadas por decenios no total de España (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos anuarios estatísticos)

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 164

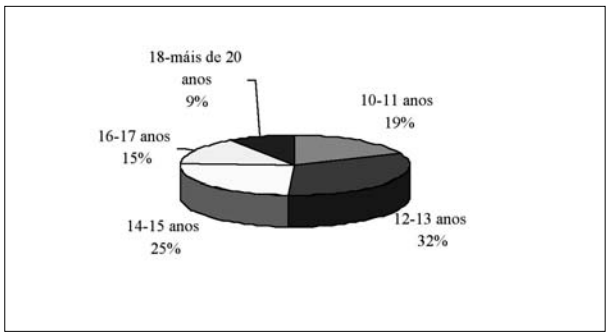
3.2-Modo e idade de ingreso nos centros

Dende a posta en marcha do proceso de creación da ensinanza secundaria pública víñanse contemplando dous requisitos para poder acceder a ela —de carácter administrativo-académico—, como a idade mínima e o exame de ingreso. Dos expedientes consultados podemos indicar que a proba de ingreso era doada, pois só unha mínima porcentaxe de alumnas, o 0,9%, non a superaron aínda que estas nun segundo intento aprobarían. Case a totalidade das mulleres rexistradas conseguiu a nota mínima, o aprobado, e o 1,2% conseguiu o premio ou sobresaliente[41]. Neste aspecto cabe salientar, aínda que volvamos sobre iso ao falar das cualificacións e exames finais, que aínda que os alumnos procedían das escolas primarias cunha pésima formación era rarísimo que se suspendera o exame de ingreso.

En canto á idade mínima de ingreso estableceuse nos dez anos, pero observemos se as mulleres ourensás se matriculaban de forma inmediata ao cumprir esa idade ou máis ben a decisión foi sopesada, o que atrasaría a súa incorporación a estes estudos. Partimos da idea de que o feito de que se produza ou non unha demora pode estar suxerindo comportamentos diversos das familias á hora de tomar unha decisión. Nalgúns casos púidose tomar con certa antelación, porque o camiño de acomodarse ás inquedanzas das clases medias ourensás xa fora aberto polos homes da familia e agora empurrábase as mulleres. Noutros casos as vacilacións escrupulosas redundaron nun atraso da incorporación das fillas a estes estudos, porque o proceso non estaba de todo normalizado e precisábase un tempo de asimilación.

Tendo en conta isto, procedamos a ver a que idades se viñan incorporando as ourensás a estes estudos (gráfica 3).

Gráfica 3.- Idade na que ingresan as matriculadas no instituto ourensán (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

[41] Das que acadan o Premio temos a Albina Ventúns Lorenzo, Remedios Rodríguez Durán, Concepción Ojea Bóveda, Manuela Novo Rodríguez, Dolores Martínez Rey, Dolores Fernández Rodríguez e Filomena García Solá. As que conseguen o sobresaliente son Blanca Vázquez Agudín, Marta Valencia Novoa, Vicenta Lamas Barreiro e Felisa García Núñez.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 165

Como pode observarse, un 19% do total de matriculadas teñen de dez a once anos[42], mentres que o 57% teñen entre doce e quince anos —das que son maioría as de trece—, e o resto superan os dezaseis e incluso os vinte anos. Isto fai que reflexionemos sobre o porqué da diferenza entre as matriculadas e conxecturemos que pode subxacer nas mentes e intencións das familias e das matriculadas. Está claro que a incorporación das ourensás a ensinanza secundaria se produciu cunha demora que superaba os tres anos, o que dá mostras de certa vacilación nas familias que finalmente decidiron que as súas fillas cursaran os estudos. ¿A que se debía esa vacilación? Sendo cautelosos poderiamos xulgar que todo era froito da incerteza con que se estaba a asumir este proceso, aínda que sería máis tolerable se se trataba de facer os estudos para un enriquecemento cultural e menos se se pretendía acceder ao mundo universitario.

3.3-Modalidade de matrícula

Non podemos esquecer que, ante unha actitude reticente por parte da sociedade pola incorporación da muller á educación máis alá das básicas de primaria, así como os perigos morais que supuña a convivencia con compañeiros de distinto sexo, maioritarios nos centros de secundaria, a resposta das mulleres fora acollerse a dito ensino de forma libre, presentándose só aos exames e reservándose de acudir ás aulas xunto co resto dos seus compañeiros. Tampouco podía ser doutro xeito na primeira década do século, xustamente ata a RO de 1910. Por tal motivo, as aínda escasas alumnas estudaban en academias ou eran preparadas por medio de preceptores particulares, moitos deles clérigos —por entón e durante todo o primeiro terzo de século non existía a ensinanza colexiada para mulleres. Pero esta situación apenas vai variar coa nova lei. Estas dificultades seguían para os estudos superiores e sobre todo para o exercicio profesional ao que estaban abocados as carreiras, o que propiciaría que as mulleres ampliaran os estudos primarios nas Escolas Normais de Mestras, máxime cando había escasas expectativas laborais [43].

Cando se autorizou a matrícula de mulleres nos institutos, non vai diminuír, como xa se viu anteriormente, a matrícula libre, pois non se trataba só dun asunto legal nin de moralidade, evitando a coeducación, senón que había outras razóns de peso como era a existencia dun só centro de secundaria de carácter público na provincia afincado na capital, o que supuña gastos para as familias que residían fóra no caso de que os fillos se trasladaran á capital en réxime de pensión. Pero non só a distancia física do centro, senón tamén a afectiva, e por iso se prefería que os fillos estudaran na casa a cargo dun titor ou preceptor, achegado á familia, máxime ao tratarse das fillas.

As fontes manexadas permítennos saber cales eran as opcións das alumnas ourensás así como observar a tendencia ao longo deste terzo de século.

---

[42] Están incluídas tres mulleres que segundo as fontes tiñan nove anos cando ingresaron, pero que ao longo do curso cumpririan os dez anos.

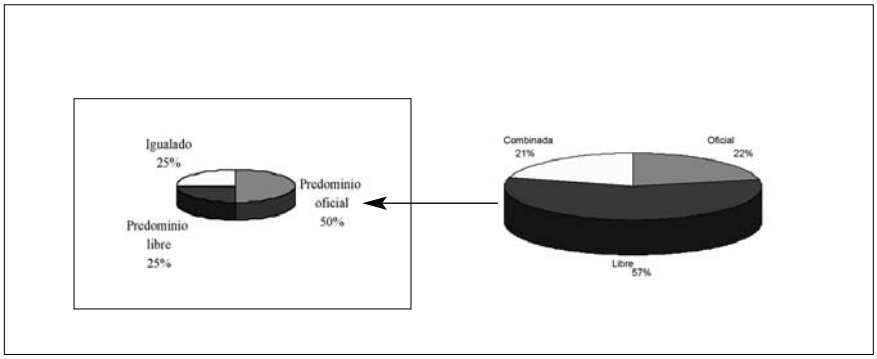
[43] Vid: Consuelo Flecha García, "La incorporación de las mujeres a los..." *Op.cit.*, pp. 172-173; *Las primeras universitarias... Op.cit.*, p. 175.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 166

Nos expedientes Académicos do alumnado feminino rexistrado nestes anos no instituto imos estudar a porcentaxe que realiza os estudos por unha modalidade ou outra, os cambios que se aprecian ao longo dos anos e a relación da opción escollida coa procedencia das alumnas cos resultados obtidos.

En primeiro lugar, a distribución do alumnado feminino por modalidade de matrícula represéntase na gráfica 4, onde pode observarse como entre vinteunha e vintedúas alumnas de cada cen fan os estudos de forma oficial e combinada, respectivamente, e as restantes, maioritarias, rexístranse na ensinanza non oficial. Agora ben, na opción combinada hai unha tendencia a realizar os primeiros de forma libre e os segundos de maneira oficial, cun predominio desta última, o cal é indicativo de que estas mozas se van integrando paulatinamente no ambiente do centro e van tendo un maior coñecemento da súa vida interna, o que as fai máis confiadas para formalizar unha matrícula oficial.

Gráfica 4.- Modalidade de matrícula das mulleres ourensás no instituto provincial(1900-1930)



Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

Pero a esta situación non hai que atribuírlle un carácter sexista, pois os seus homólogos viñan a ter un mesmo comportamento, de tal xeito que a porcentaxe de mozos matriculados por oficial durante este terzo era dun 25,2%, libre un 41,5%, combinada un 26,5% (con predominio da oficial sobre a libre) e colexiada un 6,9%[44]. Polo tanto, as cifras de matriculados totais no instituto pola modalidade oficial van ser inferiores ás libres —exceptuando o primeiro lustro de século—, o que pon de manifesto que para o crecente número de clientes provenientes cada vez máis dos núcleos de poboación rurais da provincia, o centro viña a ser insuficiente, e buscaban outros recursos para formarse, como academias, colexios privados, preceptores, etc. Tamén a fórmula de realizalos de forma combinada viña a ser unha maneira de resolver as cuestións tanto económicas como académicas[45].

[44] Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del Bachillerato ... *Op. cit.,* p. 138

[45] Estes aspectos están moi ben traballados no estudo de Carmen Benso sobre o alumnado do Instituto, ao que nos remitiremos en moitas ocasións para establecer as comparacións pertinentes. Vid.: Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del Bachillerato ...*Op. cit.*

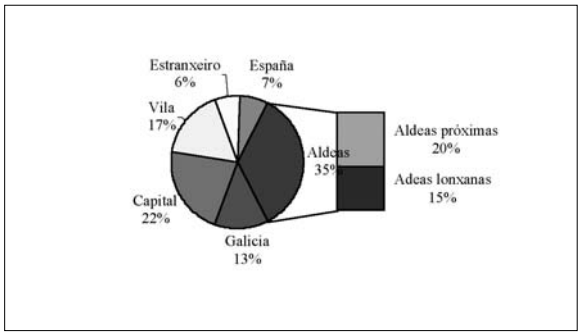
6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 167

En definitiva, ao longo do primeiro terzo de século o alumnado feminino, e tamén masculino, vai preferir a matrícula libre á oficial, debido á maior preferencia dos pais a que os seus fillos se preparen privadamente (con máis razón no caso das fillas), e porque o aumento do alumnado nestes estudos non vai parello á creación de novos establecementos públicos, polo que os excedentes de matrícula se van destinar aos privados, que si comezan a implantarse, aínda que estes supoñan uns esforzos económicos maiores para as familias. Debemos agardar á chegada da República para que a implantación de novos establecementos estatais permita unha maior achega de alumnos que se rexistren de forma oficial

3.4-Procedencia xeográfica das alumnas

A estimulación cultural e o desenvolvemento da educación non veñen só da man das lexislacións ditadas polas instancias políticas que teñen un imporante papel á hora de querer levar adiante un programa formativo para o ben da súa comunidade. Factores como a procedencia xeográfica e social das persoas están na base das repercusións das normativas e programas formativos que se dirixen dende as instancias administrativas. Pero, como ben é sabido, cando se regulan aspectos educativos non sempre se teñen en conta as peculiaridades físico-xeográficas de cada zona, e tampouco as súas características socioeconómicas. Polo tanto, aquela non adoita ser garante ou panacea para as conquistas culturais que se pretendían[46].

Gráfica 5.- Procedencia natural das alumnas do instituto provincial (1900-1930)



(Fonte: AIOP, Registros de Matrículas do curso 1900-1901 a 1930-31, Caixas 345, 346, 347, 141.2)

Ao instituto comezaron a acudir mulleres procedentes de distintas partes da xeografía da provincia de Ourense, establecidas nas seguintes categorías: capital, vilas (cabezas de partido), aldeas, outras provincias de Galicia, España e estranxeiro. Feita esta clasifi-

[46] Temos o exemplo da Lei Moyano que, para dar cumprimento ao seu artigo 102 en Galicia, tivo que ser readaptada promulgándose a RO do 18 de outubro de 1859. Vid.: V.F. Ascarza, *Diccionario de Legislación de la Primera Enseñanza,* Madrid, Magisterio Español, 1923, pp. 343-344; Antón Costa Rico, *Escolas e Mestres... Op.cit.,* p. 58.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 168

cación vexamos cal é a porcentaxe de cada grupo. A gráfica 5 permite indicar que a achega máis salientable de mulleres ao instituto procede de entidades poboacionais rurais pequenas e diversas, un 35%, das cales o 20% corresponde a aldeas próximas á capital e o 15% a núcleos afastados. Tal diferenciación ten como pretensión coñecer o radio de acción do Instituto da capital, é dicir, ver o grao de influencia que exercía dita entidade en función da súa localización. Seguido destes, a capital está representada por un destacado 22% e as vilas por un 17%. O resto das matriculadas procede de fóra da provincia.

Aclaremos un pouco máis as razóns destas porcentaxes.

1)Entidades xeográficas da provincia Ourensá

a) *A capital*: a cidade vai cambiando paulatinamente a súa morfoloxía, mellorando as súas infraestruturas e enriquecendo as súas comunicacións conforme evoluciona demograficamente. Un importante continxente de poboación de dentro da provincia e de fóra vaise ver atraído por ela, aínda que a medra económica sexa aínda moi lenta. Non obstante, é moi importante destacar a renovación social que se está a producir, pois da antiga fidalguía pásase a unha burguesía comercial que rexentará un importante número de comercios, coa consecuente aparición dun grupo de asalariados con certo poder adquisitivo. Neste ambiente, cada vez máis dinámico, vanse dar os ingredientes necesarios para que floreza o interese cultural (con especial relevancia destacamos a Xeración Nós, onde ilustres escritores e intelectuais, seducidos polo compromiso cultural, deixaron a súa pegada[47]). Con todas estas premisas, obviamente a capital favorecería que os mozos e mozas, a maioría descendentes desta incipiente burguesía e daquela fidalguía, agora urbana, deran continuidade aos seus estudos.

As mozas, fillas de pais comerciantes, avogados, veterinarios, médicos, etc. que teñen acceso a dito establecemento non só gozan da vantaxe de residir preto del senón que ademais deleitábanse dun ambiente moito máis propicio e tolerante que comezaba a ver normal a súa incorporación aos estudos secundarios, os que sen dúbida lles reportarían uns beneficios substanciosos para acceder á Universidade ou a outros estudos e tamén para ocupar postos laborais que comezaban a proliferar na capital.

Estas mozas veríanse en gran vantaxe con respecto a outras que, por non residir na capital, poderían quedar privadas de fornecer a súa cultura. A achega deste nutrido grupo

[47] Sobre o Ourense de comezos de século, a súa evolución e transformación existe un nutrido número de publicacións dos que podemos citar: Ramón Otero Pedrayo, *Temas ourensáns*, escolma de traballos de Otero Pedrayo preparados por Alfonso V.Monxardín e Xoán. C.Rivas Fernández, Ourense, Caixa Galicia, 1996*;* Fernando Fulgosio, *Crónica de la provincia de Ourense,* Valladolid, Maxtor, 2002; José Adrio Menéndez, *Del Orense antiguo (1830-1900)*, La Popular, Orense, 1935; Vicente Risco, *Geografía General del Reino de Galicia,,* (dir.: F. Carreras y Candi), Tomo XI, Orense, tomo 2º, La Coruña, Ediciones Gallegas, 1980; María Teresa González, *Evolución demográfica de la provincia de Orense, 1900-1970;* Universidad de Santiago, Facultade de Filosofía e Letras, Santiago, Departamento de Historia, 1973; Enrique Bande Rodríguez e Madarnás, *Ourense no século* XIX*,* Ourense, Deputación provincial de Ourense, 1995; Marcos Valcárcel, *A cidade da xeración Nós,,* Ourense, Caixa Galicia, 1995; VVAA. (dir.: Jesús de Juana e Fco. Xavier Castro)., *VIII Xornadas de Historia de Galicia: aspectos Históricos de Ourense,* Ourense, Deputación Provincial, 1995; Alberto Pascual Carballo, *Más de 100 años en la vida de Ourense. Escuela Provincial de Artes y Oficios,* Ourense, Deputación Provincial, 1996; Domingo Rodríguez Teijeiro, "Ourense contemporáneo" en *Historia de Ourense... Op.cit.*

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 169

de clientes orixinarios ou residentes na capital é moi elevada, dun 22%, en comparación cos outros territorios que tiñan potencialmente máis adolescentes que podían acceder ao Instituto. Polo tanto, o bacharelato en Ourense, tal como acontecía no resto de España, era un fenómeno fundamentalmente urbano.

b) *Cabezas de Partido*: Cabezas de partido: o ambiente semiurbano —vilas—, por ser unha entidade a medio camiño entre o mundo urbano e rural, goza por unha banda do nacemento dunha sociedade máis dinámica —pois xorden actividades que comparten coas cidades, aínda que en menor contía—, pero por outra banda aínda se sente vinculado ao espazo rural, co que comparte moitos aspectos e que intrinsecamente adoita continuar á rémora dunha mentalidade irredenta coa tradición. Esta dupla característica non impedirá que comecen a participar as mulleres de forma interesante neste proceso educativo, pero cunha proporción baixa en relación coas súas potencialidades.

Destas entidades proviñan mulleres a cursar os estudos de secundaria, como así o testemuñan os rexistros de matrícula e expedientes académicos. Existe representación de todas, aínda que a participación é dispar e é a vila do Carballiño a que máis mulleres incorpora a estes estudos, exactamente vinteúnha, seguida de Verín con dezanove, Allariz con dezaseis, Xinzo de Limia con nove, Celanova e Ribadavia con sete, Viana do Bolo con seis, Bande con catro e O Barco de Valdeorras con dúas. A priori non observamos que esta distribución teña que ver coa proximidade ou afastamento ao centro, pois hai vilas afastadas, como a de Verín, que teñen maior cota de mulleres que outras máis próximas.

c) *Partidos xudiciais*: recollemos agora información sobre a procedencia das alumnas por partidos xudiciais. A gráfica 6 amosa que é o de Ourense o que achega maior alumnado, seguido do Carballiño, Verín e Allariz. Máis atrasados son os demais partidos xudiciais.

Das mulleres da provincia que se matricularon en secundaria, unha maior porcentaxe procedía do partido xudicial de Ourense, quedando os demais cunha exigua representación. Aínda así podemos distinguir diferentes áreas de participación: unha zona de maior influencia e atracción por parte do instituto que comprende a capital e o seu contorno próximo, que achega o 50% do alumnado, unha zona de mediana influencia nos partidos do Carballiño, Verín, Allariz e Xinzo de Limia con distinto grao de contribución, que vai do 10% do Carballiño ao 5% de Xinzo de Limia, e unha terceira, menos representativa, que comprendería os partidos de Viana do Bolo, O Barco de Valdeorras, Ribadavia, Celanova, A Pobra de Trives e Bande, que achega entre o 4% e o 3%.

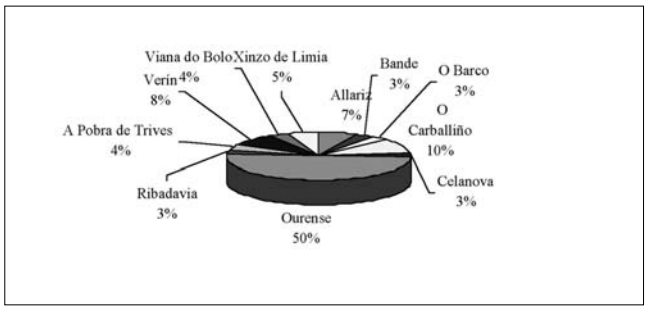
Entre os diferentes factores que poden dar explicación a este reparto[48] estaría, por un lado, a proximidade ao instituto, e polo tanto, da residencia familiar pois, obviamente, o afastamento destes provocaría un maior custo para o alumnado ao ter que sufra-

[48] En anteriores estudos mencionamos os factores que explicarían os niveis de influencia do Instituto nas distintas zonas xeográficas de Ourense que serían: a proximidade da zona ao centro educativo, número de escolas primarias desta, poboación e alfabetización. Vid.: Carmen Benso Calvo, "Los destinatarios del bachillerato en Galicia. Estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910), *Revista de Educación,* nº. 305, 1994, pp. 338-340.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 170

gar os gastos de manutención. Por iso é comprensible que sexan as da capital as que máis se matriculen.

Gráfica 6.- Procedencia das alumnas por partidos xudiciais de Ourense (1900-1930)



(Fonte: AIOP., Rexistros de Matrículas do curso 1900-1901 a 1930-31, caixas 345, 346, 347, 141.2)

d) *As entidades pequenas ou aldeas*: que o ámbito rural é o que achega o maior número de alumnas é obvio, pois pensemos que a provincia de Ourense era eminentemente rural. Pode observarse nas fontes consultadas que son un elevado número de aldeas ourensás as que contribúen a engrosar as matrículas do instituto, pero tamén é certo que existe unha gran cantidade deles que non saen á luz. Van ser en gran medida os máis próximos á capital os que fagan a achega máis dilatada[49]. Sen dúbida temos que ver nisto a atracción que exerce o centro sobre estas aldeas limítrofes, así como un maior coñecemento ou vinculación coa cidade por parte das familias que envían as súas fillas ao instituto. Son os máis representativos porque fan unha achega maior de mulleres ao instituto os seguintes (ordenados en orde crecente): Amoeiro, Cudeiro, Gustei, Nogueira de Ramuín, Xunqueira de Ambía, Punxín, Cea, Maceda, Maside, San Cibrao e Canedo.

A medida que nos afastamos da capital o influxo do instituto será menor pois a relación destas aldeas coa cidade sería menos intensa[50]. Non obstante, hai unha importante

[49] Consideráronse aldeas próximas aquelas que se atopan nun radio inferior a 30-40 km da capital e entre as que citariamos: A Rabaza, Alongos, Amoeiro, Armariz, Barra de Miño, Barbantes, Cambeo, Canedo, Cartelle, Casardomato, Castrelo do Miño, Cea, Coles, Cudeiro, Esgos, Gustei, Luintra, Liñares, Maceda, Maside, Os Peares, Pereiro de Aguiar, A Peroxa, Punxín, Sandiás, San Cibrao de Viñas, San Amaro, A Valenzá, Vilamarín, Xunqueira de Ambía e de Espadanedo, Xuvencos.

[50] Consideráronse núcleos poboacionais afastados os que se atopan a un radio superior a 40-50 km, entre os que citariamos: A Veiga, A Bola, A Rúa, Albarellos, Baños de Molgas, Baltar, Os Blancos, Boborás, Brués (Boborás), Castro Caldelas, Calvos de Randín, Castrelo Val, Entrimo, Feces de Abaixo, Ganade (Xinzo), Humoso (Viana do Bolo), Lobeira, Lovios, A Mezquita, Mixós, Montederramo, Muíños, O Bolo, Oímbra, Padrenda, Parada do Sil, Pazos (Verín), Petín, Porqueira, Pixeiros (Viana), Queizás (Verín), Rairiz de Veiga, Ramirás, Reádegos, Riós, Riocaldo, Santa Cristina, San Esteban, Sarreaus, Trado, Trasmiras, Vences (Verín), Ventas da Barreira, Vilamartín de Valdeorras, Vilariño, Vilardevós, Xagoaza.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 171

representatividade de núcleos rurais do leste e sueste provincial, algúns deles, como é o caso da Veiga, sorprende polo número de mulleres matriculadas no instituto e que son naturais desa zona. As aldeas que con máis frecuencia figuran son (en orde crecente): Castro Caldelas, Muíños, Albarellos, Castrelo do Val, A Gudiña, Riós, A Rúa, Calvos de Randín e A Veiga.

2) Resto de Galicia

Tamén hai alumnas procedentes do resto de Galicia, o 13%. Desta porcentaxe o 53,7% provén de Pontevedra e trátase da provincia que fai unha maior contribución de mulleres ao Instituto, que proceden da Cañiza, Forcarei, Lalín, Ponteareas, A Ramallosa, Ribadumia, Silleda, Tui, Vigo, Vilagarcía, Caldas de Reis, Cambados, Moaña, etc. As outras provincias galegas tamén aparecen representadas por un número considerable de mulleres; temos A Coruña cun 24,5%, que proveñen de Santiago, Ferrol, Ortigueira, Corcubión, etc., e Lugo que achega o 21,6%, que provén sobre todo de Chantada, aínda que tamén hai algunha de Monforte, Pantón, Quiroga, Sarria, Sober, etc.

Estas mulleres virían realizar os estudos neste instituto nalgúns casos de forma ex profesa e noutros porque se atopan afincadas na cidade debido a que os seus pais veñen trasladados á capital por razóns de traballo (as ocupacións fundamentais son a profesión liberal, funcionarios e empregados).

3) Resto de España

Que a capital nestes anos gozaba dun certo dinamismo vese reflectido pola procedencia de xentes de diversos lugares de España. As razóns son fundamentalmente sociolaborais, pois a maioría dedícase a profesións liberais, son militares trasladados, funcionarios, empregados, etc. As fillas destas familias van supoñer un 7% do total de inscritas. Hai representación de varias provincias estatais[51], pero son especialmente aquelas que se atopan máis próximas as que fan unha achega maior. Do 7% do total das que proceden do Estado, as de León supoñen o 17,24%, de Oviedo son o 12,06%, de Zamora, igual que Madrid, o 8,6%, de Barcelona o 6,8% e de Burgos, Valladolid e Salamanca son un 5,1% respectivamente. Das provincias restantes a achega é exigua, simplemente dun 1,7%.

4) Estranxeiro

Tamén contamos no instituto con mulleres procedentes de fóra das nosas fronteiras, fenómeno normal no centro. Trátanse de emigrantes retornados que proceden daqueles destinos a onde acudiran para poder mellorar a súa economía. Cando regresan, a ocupación principal será a de comerciante —se observamos a gráfica final pódese observar como o 50% dos pais das mulleres que se rexistran nestes anos no instituto se dedican ao comercio. Unha delas procede de Odessa (Rusia) e trátase de Ilia Zibarsky, nacida en 1905, pero non sabemos máis nada dela por falta de documentación.

[51] Álava, Alacante, Baleares, Barcelona, Burgos, Córdoba, León, Logroño, Madrid, Navarra, Oviedo, Palencia, Salamanca, Santander, Sevilla, Soria, Tarragona, Toledo, Valencia, Valladolid e Zamora.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 172

Estas mulleres supoñen o 6% do total de matriculadas e son oriúndas de Arxentina o 40%, de Cuba o 35,5%, de Brasil o 13,3% e de Costa Rica, Chile, México, Brasil e URSS o 2,2% cada un.

Visto todo o anterior cabe preguntarnos ¿que carácter adopta o bacharelato ourensán con relación á procedencia do alumnado feminino? Grosso modo poderiamos dicir que o instituto, dado que se ve nutrido maiormente por unha poboación feminina rural, vai ter prioritariamente ese carácter. Pero non nos levemos a engano, pois isto é unha circunstancia do peso porcentual que ten o ámbito rural sobre o urbano na provincia de Ourense destes anos (cadro 6).

Cadro 6.- Evolución e porcentaxe da poboación na provincia por entidades

	1900	*1930*	*Porcentaxe das matriculadas por procedencia en relación co total da provincia (en base á media calculada de 1900, 1910, 1920 e 1930). Por cada 10.000 habitantes*
Rural	*315.489 (80,2)*	*329.898 (77,9)*	*9*
Urbana	*15.194 (3,8)*	*21.579 (5,09)*	*110*
Semiurbana	*62.402 (15,8)*	*71.911 (16,9)*	*16*

(Fonte: elaboración propia a partir dos censos de poboación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Censo de la población de España de 1900, Madrid, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1902; Censo de la población de España de 1930, Dirección General de Estadística. Madrid, 1931; e os Expedientes Académicos)

Estes datos confirman a natureza eminentemente rural da provincia ourensá, aspecto que apenas se vai modificar durante o primeiro terzo de século. Isto podería facer pensar que o noso instituto gozara de certa singularidade e resultará paradoxal con respecto ao resto dos establecementos de España nos que o paradigma era o aspecto urbano, pero non é así. Tamén o instituto ourensán tiña ese carácter, pois hai que considerar que a capital e as vilas supuñan entre o 19,6% e o 21,9% respectivo do total da poboación ourensá e que fixeron unha achega da matrícula feminina ao bacharelato entre o 37% e o 36%. Pola contra, a poboación rural supuña entre un 80% e un 77,9% ourensán e participou na matrícula entre o 29,6 e o 38,2%.

3.5- Nivel socioeconómico das alumnas

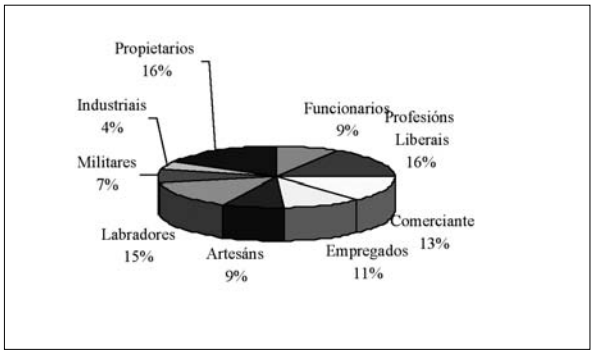
O desenvolvemento económico da provincia era moi limitado, cun predominio de poboación rural, maiormente agrícola. Inherentes a estas características estarían, como xa se comentou, unha mentalidade aferrada ao pasado e uns costumes moi arraigados na tradición, que en moitos aspectos suporán atrancos para a incorporación da muller ao ensino secundario. Fronte a esta maioría afloraban na provincia grupos sociais minoritarios máis selectos que xa animaran os seus fillos homes a realizar estudos de bacharelato e que agora incitarían as fillas.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 173

Atendendo a estas premisas vexamos cal era a orixe social das mulleres matriculadas no Instituto provincial. De novo, os expedientes das alumnas e en concreto a partida de nacemento (ou de bautismo) permite coñecer a profesión paterna e ás veces a materna das alumnas do instituto. De toda a mostra estudada (un total de 871 expedientes) nun 63% de expedientes figuraba a información desexada. Baseándonos nesta información realizouse unha agrupación en categorías sociolaborais —tal como establecemos no primeiro capítulo desta investigación—, que dá idea, aínda que de forma simplificada, da estrutura social da provincia e de cales son as categorías que en maior contía incitan as súas fillas a realizar estudos de secundaria[52].

Vexamos agora cal é o índice de representatividade de cada unha delas no alumnado feminino do Instituto (cadro 7).

Cadro 7.- Profesión dos pais das alumnas ourensás matriculadas no instituto (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

A simple vista reflíctese a presenza dun amplo espectro de categorías sociais, aínda que en diferente volume. Sobresaen sobre todo as profesións máis emerxentes e máis favorecidas economicamente (de procedencia urbana), como son as profesións liberais (como médicos, avogados, veterinarios, farmacéuticos, etc.), comerciantes, xentes da banca e funcionarios de grupos elevados (profesores da Normal, catedráticos, etc..). Outras categorías de certa solvencia económica, como empregados (no comercio, traballadores de banca, etc.) e, en menor medida, os funcionarios (profesores, administración pública, correos, ferrocarril, etc.) tamén concorren nos rexistros de matrícula feminina. Logo hai unha contribución do mundo rural, non desprezable e moi destacable: son as

[52] Seguimos as pautas doutros estudos anteriores. Vid. Carmen Benso Calvo, "Los destinatarios del bachillerato en Galicia. Estudio geográfico... *Op.cit.,* p. 342; "Educación y sociedad en Ourense a mediados del siglo XIX. La puesta en marcha del nuevo Instituto Provincial", *Revista Historia de la Educación,* nº 9, 1990, Isaura Varela, *La Universidad de Santiago 1900-1936. Reforma universitaria y conflicto estudiantil,* A Coruña, Edicións do Castro, 1989.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 174

fillas de propietarios e de labradores, que supoñen o 16% e o 15% respectivamente do total de matriculadas —logo veremos se esta porcentaxe é representativa no conxunto provincial—. Finalmente as descendentes de artesáns, as fillas de industriais (moi escasos na provincia) e as dos militares son os grupos que teñen unha menor representatividade neste conxunto.

Agora ben, ¿que porcentaxe supón cada unha destas categorías en relación co volume provincial? Temos que ver que as porcentaxes que reflicte a gráfica son sobre a mostra do alumnado feminino inscrito no instituto, pero debemos comprobar o seu peso relativo e específico en relación co conxunto provincial. A gráfica 7 permítenos ver cal era o total provincial de cada categoría socioprofesional en 1920[53]; e é máis preciso. Analicemos cada unha das categorías.

Gráfica 7.- Porcentaxe de matriculadas por categorías en relación ao volume provincial de cada grupo en 1920

	Poboación total na provincia por categorías en 1920	Porcentaxe en relación co total provincial	Porcentaxe en tantos por cen de matriculadas por cada categoría en relación co total provincial	Porcentaxe en tantos por 1000
Propietario	69.086	16,7	0,10	1
Profesión liberal	732	0,17	9,8	98
Comerciante	1.444	0,35	4,01	40
Funcionario	1.568	0,38	2,4	24
Empregado	245	0,05	19,1	191
Artesán	6.044	1,46	0,62	6
Labrador e xornaleiro	53.339	13,41	0,11	1
Militar	771	0,18	3,8	38
Industrial	2.036	0,49	0,88	8
Poboación improdutiva ou inactiva	274.241	66,48		
Total	412.460	100		

(Fonte: elaboración propia a partir do censo de poboación de 1920 e os expedientes académicos do alumnado feminino do instituto)

• *Propietarios*: é difícil concretar que se entende por esta categoría. Estudos diversos[54] incitan a pensar que fai referencia a unha actividade centrada na terra e estariamos a falar de donos dunha explotación que non traballan directamente senón que as subcontratan, arrendan, etc., obtendo polas rendas os seus ingresos. Pero ten un carácter bastante

[53] Escolleuse este ano, porque, dado que a mostra do alumnado feminino abarcaba o primeiro terzo de século, pode ser o que mellor represente a situación de toda a época estudada.

[54] Vid.: Isaura Varela, *La Universidad de Santiago 1900-1936...Op.cit,* p. 191; Carmen Benso Calvo, "Los destinatarios del bachillerato... *Op.cit.,* p. 344.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 175

heteroxéneo, pois van ter cabida antigos propietarios arrendatarios, así como campesiños redimidos dos foros, aínda que moitos destes últimos se encadren mellor na categoría de labradores ou campesiños. Na provincia ourensá, en 1920, podemos dicir que, de aproximadamente 69.086 propietarios en toda a provincia, o 97,4% (que serían 67.446) estaban ligados ao campo, é dicir, son propietarios de terras.

Pero tamén se podería incluír nesta categoría a aqueles que viven principalmente do produto de locación dos seus inmobles e que na provincia ourensá serían aproximadamente en 1920 uns 1.582 máis 58 arrendatarios (formarían o 2,6% restante do total da porcentaxe provincial deste grupo).

No instituto o 16% das alumnas bachareis son fillas de propietarios. Aínda que se poida pensar que estamos ante unha achega importante, só supón o 0,10% do seu grupo (ou o que é o mesmo, só un de cada mil propietarios). Polo tanto, atopámonos ante unha exigua representación deste grupo na matrícula feminina do instituto. Hai que pensar que moitos deles serían campesiños reconvertidos a propietarios que non teñen o poder adquisitivo suficiente como para enviar as súas fillas a estudar bacharelato, pois o máis prioritario é extraer o beneficio da súa recente pertenza.

• *Profesión liberal*: non podía faltar este grupo de titulados universitarios; neste caso falamos de veterinarios, médicos, avogados, notarios, enxeñeiros, arquitectos, procuradores, peritos, dentistas, etc., que representan o 16%. Son os que emerxen na capital e provincia, con certa relevancia, a medida que transcorren os anos e adoitan ser ocupacións da burguesía alta, da fidalguía que accede á capital, das clases aristocráticas tradicionais, etc. En 1920 había cerca de 732 persoas con profesión liberal, o que supuña o 0,17% do total da poboación. Por iso, a representación no instituto adquire un gran peso específico, dado que 98 persoas de cada mil que exercen a profesión liberal envían as súas fillas ao instituto. As súas posibilidades económicas, así como a súa formación cultural, permiten un recoñecemento dos estudos secundarios como medio de perpetuarse na escala social. Ao mesmo tempo, ao seren categorías instruídas e supostamente informadas, estarán máis embebidas das novas ideas renovadoras que ven á muller con capacidade suficiente para acadar niveis sociais elevados ou pretenden darlle unha educación esmerada e refinada propia da súa clase e do seu rango. Un gran número deles son orixinarios de Galicia e do resto de España. Xa na provincia adoitan proceder das vilas e da capital.

• *Labradores*: Coñécense por tales a aqueles que cultivan directamente unha terra propia ou allea. A heteroxeneidade é propia desta categoría social, pois hainos caseiros, arrendatarios, propietarios e xornaleiros. Eran un grupo moi numeroso na provincia; non en van supuñan o 13,41% da poboación total (uns 55.339), pois a economía ourensá apoiábase fundamentalmente na agricultura.

O 15% das alumnas matriculadas no instituto procede desta categoría, o que pode conducir a engano ao parecer que se trata dunha representación elevada do mundo rural e agrícola na matrícula feminina do instituto. Pero nada máis lonxe da realidade, pois o peso específico desta representación é moi exiguo, tan só do 0,11%, o que indica que tan só un campesiño de cada mil inscribe a súa filla no instituto. Proceden a maioría deles principalmente das vilas e aldeas da provincia, tanto afastadas como próximas á capital, pero

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 176

tamén os hai que veñen doutras rexións de España limítrofes e próximas a Galicia como son Zamora, León, Palencia, etc.

• *Comerciantes*: nas partidas de nacemento figuran con esta connotación xeneralizada, pero enténdese que comprende os predominantes na provincia, como son os alimentarios, hostaleiros, libreiros e papeleiros, téxtil, almacenistas, banqueiros, drogueiros, etc. Recoñecen que os estudos supoñen unha mellora social e, cunha mentalidade máis de acordo coa época, animan as súas fillas a proseguir os estudos. Ocupan o cuarto lugar co 13% de mulleres inscritas no Instituto. Trátanse, na maioría dos casos, de comerciantes afincados en Ourense capital ou cabezas de partido, que contan cunha certa solvencia económica dentro do que é o panorama xeral ourensán. Na provincia representaban en 1920 o 0,35% da poboación, o que indica que non era un grupo moi numeroso aínda. Por iso é moi importante a contribución deste grupo á matrícula feminina do instituto, pois corenta comerciantes de cada mil alentan as súas fillas a estudar bacharelato.

• *Empregados*: forman o quinto grupo máis numeroso, co 11%, e é que o xurdimento dunha rede comercial e administrativa cada vez máis densa na provincia e capital abriu as expectativas a unha parte da sociedade. O seu peso específico é o máis elevado de todas as categorías e sitúase no 19,1% o que quere dicir que 191 empregados de cada mil envían as súas fillas a estudar bacharelato. O seu número vai medrando na capital e vilas, aínda que lentamente, en función da creación dunha rede comercial, industrial e de servizos na provincia e, por iso, en 1920 contabilizábanse tan só aproximadamente 254 empregados, o que supón o 0,06% da poboación total provincial. Estes empregados traballan en distintos sectores, como a banca, comercios varios, hostalería, transportes, etc., afincados maiormente nun ambiente urbano e semiurbano. Estes, como clase media, quizais queiran emular os grupos privilexiados, pero, sobre todo, como contan cun certo poder adquisitivo máis ou menos seguro, permítense proporcionar ás súas fillas unha cultura maior.

• *Artesáns*: na cidade e resto da provincia o oficio de artesán contaba cunha longa traxectoria histórica ao ser un medio de vida que aseguraba un traballo continuo por ofrecer produtos moi demandados. Contabilizábanse na provincia aproximadamente 6.044 obreiros artesáns. Son forneiro, zapateiro, tintureiro, albardeiro, follateiro, xastre, prateiro, ebanista, reloxeiro, muñidor, etc. Normalmente son obradoiros pequenos e familiares ao cargo do mestre, que adoita ser o pai de familia e cuxos coñecementos se suceden de proxenitores a fillos, chegando a darse o caso de que a muller continúe co taller unha vez que morra o home. En todo caso, quizais por tal motivo, non adoita ser o grupo que máis achega faga no alumnado feminino do instituto, pero si vai haber unha gran diferenza con respecto aos homes, dado que os fillos de artesáns son os menos representados nos rexistros de matrícula, polo que todo fai pensar que os proxenitores lles reservaban para eles a profesión manual ou os estudos de Artes e Oficios. En relación co seu grupo, só seis artesáns de cada mil fan a inscrición das fillas no instituto.

• *Funcionarios*: este grupo pode ser un tanto heteroxéneo, pois nel hai que aludir a funcionarios de rango superior, medio e inferior. Nos expedientes atopáronse referencias a funcionarios de cadros inferiores, como escribentes, de correos, da administración, pericial de aduanas, capataz de obras públicas, telegrafistas, xefes de estación. En menor

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 177

contía aparecen os funcionarios de cadros elevados e alúdese a catedráticos e a algún profesor da Normal. O grupo de funcionarios era bastante numeroso na provincia, pois viñan a ser un total de 1.565 en 1920, pero en canto á súa participación como grupo nos rexistros de matrícula feminina é baixa, pois só 24 funcionarios de cada mil teñen as súas fillas inscritas no instituto. Os que o fan probablemente estea motivado porque o requirimento dun título para o exercicio da súa profesión de funcionario facía posible que incentivaran as súas fillas a cursar máis estudos para que gozaran desas mesmas posibilidades ou para mellorar o status social.

Todos eles, como centralizan as súas funcións dentro da capital, son maiormente procedentes desta, aínda que tamén os hai que proceden das aldeas preto da capital, do resto de Galicia e España.

• *Militares*: tamén constan nos expedientes fillas de militares que poderían incluírse no grupo dos funcionarios. Trátase principalmente de altos cargos militares co rango de altos funcionarios da Administración, como gardas civís, tenentes, sarxentos, capitáns, etc. quedando totalmente á marxe os soldados rasos. Na provincia contabilizábanse un total de 771 en 1920, pero destes só unha pequena porcentaxe envía as súas fillas a estudar bacharelato, aproximadamente 40 de cada mil. Representan o 7% do total de inscritas, igual que os artesáns, e estes altos cargos, por seren un grupo influente na cidade e contorno, incitarían as súas fillas a realizar uns estudos que as enriqueceran máis e deran a altura social adecuada. A maioría destes altos cargos eran de fóra de Galicia e proviñan de diferentes lugares de España.

Entre funcionarios e militares suman un total do 16% de inscricións femininas, o que situaría a toda a categoría entre as primeiras, xunto cos liberais e propietarios. O seu peso específico ascendería a 6,4% ou, o que é mesmo, sesenta e catro funcionarios de cada mil adoitan mandar as súas fillas aos estudos secundarios, polo que sería o terceiro grupo que máis aparece nos expedientes académicos das alumnas inscritas no instituto.

• *Industriais*: finalmente o grupo menos numeroso, o 4%, son os industriais. Tamén é certo que é o menos cuantioso da provincia por ser esta eminentemente rural. En 1920 hai un 0,49% da poboación total que se dedica á industria e deste só unha pequena parte envía as súas fillas ao instituto, oito por cada mil industriais da provincia, preto da participación dos artesáns pero moi lonxe dos empregados, funcionarios, comerciantes, militares e profesións liberais, o que quere dicir que se trata de industriais pouco solventes, aínda nunha fase artesanal rudimentaria con pouca capacidade de investimento. Nas partidas non chega a ser explicativa a que tipo de industria se refire; probablemente moitos estiveran ligados ao artesanado, de aí que puidera cometerse algún erro de clasificación. Non obstante, podemos saber que na provincia existían diferentes sectores industriais, como son as industrias alimentarias (muiñeiros, panadeiros, viños, etc.), artes gráficas, como imprenta, encadernación, fotografía, etc., industria téxtil, madeira, etc. Proceden moitos de Galicia e do estranxeiro, probablemente emigrantes retornados, que se afincan na capital con miras a aproveitar o devir económico e fomentar unha maior demanda a unha sociedade cada vez máis diversificada.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 178

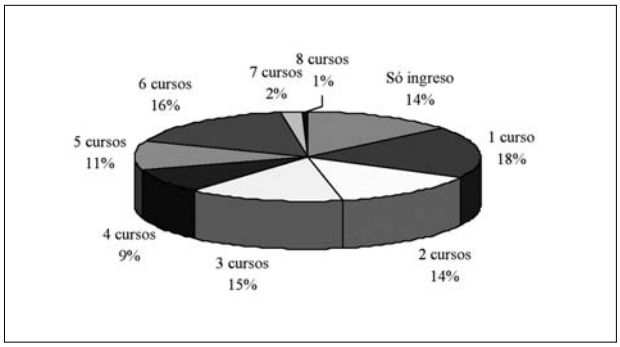
3.6-Rendemento académico

Acabamos de ver como as novas clientas dos estudos de bacharelato procedían dun amplo abano social onde os grupos socioprofesionais máis modestos ían suplantar as categorías máis elitistas, pero cómpre saber o grao de éxito dos estudos que realizan estas alumnas. Por iso, preguntámonos ¿en cantos cursos se matriculan as alumnas? ¿Realizan todos os cursos de bacharelato ou, pola contra, abandonan os estudos? E, se é así, ¿a que é debido? ¿Podemos pensar que os abandonos son producidos polo fracaso nos estudos ou porque estas mulleres só pretendían acadar unha cultura de adorno?, ¿que cualificacións logran as mulleres? ¿Cantas obteñen a titulación? e, finalmente, ¿depende todo isto da procedencia da condición socioeconómica?

3.6.1-Cursos que realizan

Cabe esperar que unha vez formalizada a matrícula nun centro de secundaria o obxectivo sería culminar os estudos. Pero a teor da información que nos transmiten os expedientes académicos das alumnas, púidose comprobar que non era así. Por iso, comezaremos analizando cantas destas mulleres só realizan o ingreso e que media de alumnas figuran realizando de un a seis cursos, que eran os anos que duraba o bacharelato. Os resultados son os que amosa a gráfica 8.

Gráfica 8.- Distribución do alumnado feminino de bacharelato polo número de cursos no que figura matriculado (1900-1930) (en porcentaxe)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

Na gráfica 8 podemos comprobar que aproximadamente había un 14% de mulleres que realizaron tan só o exame de ingreso sen matricularse posteriormente en ningún curso. Tratábase de ingresos superados satisfactoriamente —exceptuando unha pequenísima porcentaxe—, o cal quere dicir que a estas mulleres nada lles impedía efectuar os trámites administrativos de inscrición. Isto dá mostras de que aínda nos atopamos nunha etapa de tenteos e dúbidas que poñen en tea de xuízo a vontade das mulleres. Parece

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 179

ser que os homes tamén sufren este revés e un 12% deles só realizan o exame de ingreso pero despois non figuran en ningún curso escolar[55].

Como pode observarse no cadro 8, a dinámica é practicamente similar nos dous sexos. O maior vulto de abandonos prodúcese nos tres primeiros anos de bacharelato, aínda que é superior nas mulleres que nos homes, un 47% fronte ao 41,9%, e nos cursos posteriores a redución dos abandonos é plausible e paritario nos dous sexos. Varias poden ser as causas desta tendencia, aínda que unha das máis evidentes sería que o alumnado se conformara con realizar tan só o bacharelato elemental —cando este se implanta en 1926— sen aspiracións a encamiñarse aos estudos superiores, o que suporía un grande esforzo económico para as familias. Tratemos agora de centrarnos noutras hipóteses para comprender o porqué do abandono das alumnas do instituto.

Cadro 8.- Cursos que realiza o alumnado total do instituto provincial(1900-1930) (%)

	Homes	Mulleres
Só ingreso	12,1	14
1 curso	20,2	18
2 cursos	10,7	14
3 cursos	11	15
4 cursos	8,8	9
5 cursos	11,3	11
6 cursos	17,8	16
7 cursos	4,5	2
8 cursos	3,6	1

Fonte: os datos dos varóns foron tomados de Carmen Benso Calvo, "Los Inicios de la crisis del Bachillerato Tradicional en Galicia (1900-1930)", *Revista de Historia de la Educación,* 17, 1998, pp. 150-151. Os datos das mulleres son os resultados obtidos dos expedientes académicos das alumnas)

Como podemos observar no cadro 9 a través dos expedientes académicos, son moitas as que tramitan documentación de traslado, tanto a outros institutos de Galicia —sobre todo Pontevedra— como á Escola Normal de Ourense, onde lles serían revalidados os cursos realizados para finalmente acadar a titulación en maxisterio. A causa de que moitas mulleres optasen por continuar estudos na Escola Normal podería atoparse na Lei de 1903 no artigo 9 que indicaba que as disciplinas aprobadas nos institutos xerais e técnicos para o bacharelato serán de aboamento nas Escolas Normais para a carreira de Maxisterio[56]. Son bastantes as que plantan os estudos no terceiro ano e acadan a titula-

[55] Vid.: Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del Bachillerato tradicional en Galicia ...,*Op.cit.*, pp. 150-151.
[56] Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las Escuelas Normales,* Barcelona, PPU, 1986, p. 127.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 180

ción en bacharelato elemental e, posteriormente, acceden á Escola de Mestras tanto de Ourense como doutras provincias —por exemplo, León, a onde vai un cuantioso número de mulleres. Outras obteñen o grao de bacharel, das que unha pequena parte accede aos estudos de maxisterio, outra diríxese cara á Universidade de Santiago de Compostela e a maior parte dá por finado o seu periplo de estudante. En definitiva, as porcentaxes de mulleres que desertan son moito maiores cantos menos cursos realizan, de tal xeito que no primeiro e segundo curso a maior parte das alumnas non prosegue os estudos nin neste centro nin noutros, mentres que as que fan entre tres e catro cursos tenden a encamiñarse á Escola Normal. Pero debemos seguir indagando nas razóns que empuxaron a unha porcentaxe de mulleres a abandonalos.

Cadro 9.- Distribución das alumnas por cursos que realizan con relación a se continúan ou non os estudos (en porcentaxe)

	Escola Normal	Certificados a outros centros	Tituladas	Nada	Total
1 curso	25,4	20,1		54,3	100
2 curso	35,9	16,8		47,1	100
3 cursos	42,3	10,8	18,4	28,2	100
4 cursos	22,4	15,5	41,3	20,6	100
5 cursos	12,8	7,1	62,8	17,1	100
6 cursos	4,7	8,4	74,5	12,2	100
7 cursos	7,6		92,3		100
8 cursos	25		50	25	100

(Fonte: elaboración propia a partir dos expediente académicos)

Centrémonos nas alumnas que abandonan e das que temos constancia de que non realizaron ningún trámite administrativo, como puido percibirse a maior parte delas inscríbense entre unha e cinco disciplinas —especialmente en lingua castelá, caligrafía, aritmética, xeometría, nocións de historia ou relixión—, é dicir, nin tan sequera chegan a matricularse en todas as disciplinas do curso nin a escoller as propias dese nivel, senón que fan unha escolleita de materias de varios niveis, o que dá mostras de que existe unha premeditación das materias que lles resultan máis proveitosas. A maior parte das mulleres matrícúlase en orde crecente nas materias de Historia de España, Francés, Debuxo, Xeografía de España, Lingua latina, Nocións de historia, Xeografía de Europa, Relixión, Caligrafía, Xeometría, Xeografía xeral, Aritmética e Lingua castelá. Como podemos observar, son as disciplinas que se impartían nos dous primeiros cursos de bacharelato as que supuñan unha ampliación dos saberes adquiridos na ensinanza primaria. Cobra especial interese a Xeometría, que é unha das disciplinas nas que máis se matriculan estas mulleres, así como o Debuxo, dúas aprendizaxes que poderían aplicarse nos labores. Outras materias apreciadas son o Francés, polo gusto de coñecer unha lingua estranxeira, o Latín, para achegarse á cultura clásica; a Historia e Xeografía, dúas materias de carácter humanístico xunto con materias máis básicas como a Aritmética, Caligrafía e Lingua castelá para capacitarse máis en cuestións numéricas e gramaticais, e, finalmente, a Relixión, como base esencial da formación moral, tan prezada na formación das mulleres.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 181

Os abandonos explícanse, primeiro, pola concepción de que estes estudos servían, e así o consideraban os proxenitores, para adquirir certos saberes, ampliándose un pouco a cultura xeral e, segundo, polo cambio de aspiracións académicas debido á reconsideración dos pais que antes vían estes estudos como un medio para promoverse socialmente[57], e no caso das mulleres motivado sobre todo porque socialmente non se consideraba oportuno que estas tiveran moitas pretensións intelectuais e laborais como se criticaban en certos artigos da prensa ourensá:

> "Hay una población escolar femenina desmesurada, y bien se ve estos días de exámenes y de proximidad de los cursillos de Magisterio...y es para destacarlo y para lamentarlo también. Para lamentarlo, porque Dios sabe cuántos males nos provendrán y no pocos ya a la vista, ya palpados, ya sentidos, de este extravío del mundo...
>
> Díganlo los jóvenes de ahora universitarios, que hallan a sus compañeras deliciosas, como...compañeras, pero sin que a ninguno, o a cuán pocos, se le ocurra casarse con alguna, ni hacerle siquiera el amor. Es que les falta, a tantas, a la mayoría, eso que nadie enseña, pero que en otros trabajos que no sean los del hogar se pierden irremediablemente"[58]

3.6.2-Cualificacións que obteñen as alumnas do Instituto

O rendemento académico vai ser visible nas cualificacións que acada o alumnado no seu período escolar. As mulleres que se inscriben no instituto, tanto por libre como por oficial, estarían sometidas, de igual xeito que os seus compañeiros, a unha serie de probas establecidas nos meses de abril e maio, onde verificarían a aprendizaxe acadada en cada unha das materias nas que se inscribiu. Estas probas rexíanse pola lexislación vixente do momento, dende Romanones ata Callejo. Romanones estableceu dous modelos de exame anual diferentes segundo a opción da matrícula (oficial ou libre).

As cualificacións simplificábanse ao aprobado e suspenso[59] pero podíanse efectuar outras probas para acadar notas máis elevadas —notable e sobresaliente [60]— con posibilidade de optar a premio, solicitándoo ao director do centro [61]. Agora ben, dado que existía, por parte dos tribunais, demasiada brandura e pouco rigor á hora de xulgar as probas, limitouse a porcentaxe de sobresalientes e notables que o profesor podía dar na súa materia.

---

[57] Vid.: Carmen Benso Calvo, "Los inicios de la crisis del Bachillerato tradicional en Galicia ...,*Op.cit.*, pp. 155-157.

[58] "Temas de Orense. Fuera del hogar", *La Región, 26-5-36,* p. 1

[59] Segundo o ministro Romanones, a segunda ensinanza adoecía de ser máis extensiva que intensiva e por iso indicaba a necesidade de impor maior rigor. E, dado que era habitual que se chegara a aprobar a alumnos tras suspender reiteradamente unha materia e chegara a obter o título, no artigo 21 do RD de 12 de abril de 1901 prescribe que aqueles alumnos suspensos dúas veces en xuño e outras dúas en setembro en dúas materias, ou tres veces en xuño e tres veces en setembro nunha materia, non poderían continuar os seus estudos.

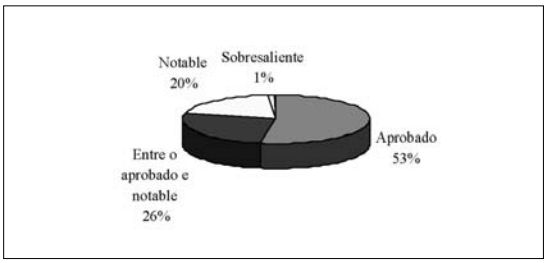
[60] Segundo o artigo 20 do RD de 12 de abril de 1901, a cualificación de sobresaliente outorgada polo catedrático daba dereito á matrícula de honra nunha disciplina do curso inmediato seguinte. Esta matrícula de honra era gratuíta para os que o solicitaran. "R.D. do 12 de Abril de 1901", *La Gaceta de Madrid*, 14 de abril de 1901, pp. 200-201.

[61] Podían optar a premio na segunda quincena de xuño os alumnos e alumnas cualificados de sobresaliente. Os premios daban dereito á matrícula de honra nunha disciplina do curso normal inmediato. Artigo 20 do RD de 12 de abril de 1901, *La Gaceta de Madrid,* 14 de abril de 1901, p. 201.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 182

Vexamos cales son as cualificacións medias que obteñen. A gráfica 9 representa a súa distribución. Polo que podemos observar, un 99% das mulleres supera con éxito as materias nas que se inscribe. Destas, o 53% obtén unha cualificación suficiente e destas o 6,7% obtén un aprobado bastante baixo, pois ten materias que suspendeu e o 20% ten unha media máis elevada por presentar nalgunha disciplina algunha nota elevada. O 26% serían as alumnas que teñen no seu expediente cualificacións que van dende o aprobado ao notable (sería o que hoxe en día recoñeceriamos como ben) e destas o 16% presentan unhas cualificacións máis próximas ao notable; o 14% obteñen notable, algunhas delas presentan no expediente algunhas materias coa máxima cualificación, e o 1% do alumnado obtén sobresaliente.

Gráfica 9.- Cualificacións obtidas polas alumnas do instituto provincial (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

En liñas xerais, as materias onde as alumnas obteñen as mellores cualificacións son Relixión, Aritmética, Latín, Lingua castelá, Xeografía de España e Xeografía de Europa. Pero nas que a maioría acada o aprobado son en Francés, Caligrafía, Ximnasia, Fisioloxía e Hixiene e Ética e rudimentos de Dereito. Pero lonxe de ver expedientes mediocres temos exemplos de numerosas mulleres, un 9,1%, que optaron a premio nalgunha das disciplinas o que dá mostras do esforzo e interese por conseguir un expediente brillante, como por exemplo Felisa Conde Gamboa, natural de Burgos, que presenta no expediente catorce premios, ingresara no instituto no ano 1921 á idade de trece anos. Ao rematar os estudos solicitaría traslado á Universidade Central de Madrid[62]. Concepción Vázquez Feijoo, natural de Celanova e filla de nai solteira, consegue dezaseis premios pero ao obter o título de bacharel non realiza ningún trámite[63]. Encarnación Padilla, que en ingresa no 1918 con dezaseis anos, vai ter premio en dezasete disciplinas. Ao finalizar os estudos trasládase á Escola Normal[64]. Tamén habería que destacar as que teñen matrícula de honra, como é o caso de Carmen Iglesias Alaez[65] que tivo catro e Pilar Fernández García[66], once.

[62] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 350/3.
[63] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 309/2.
[64] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 244.
[65] Carmen Iglesias Alaez, nacida en Ourense, ingresa no 1926 á idade de once anos no instituto. Realiza os estudos de forma combinada e ao titularse trasládase á Escola Normal de Ourense. AIOP., *Expedientes académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 193/2-3.
[66] Pilar Fernández García, natural de Ourense e filla dun comerciante, ingresa no instituto no ano 1927 aos trece anos de idade. Realiza os estudos de forma combinada e unha vez que se titula solicita certificado á Universidade de Santiago de Compostela.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 183

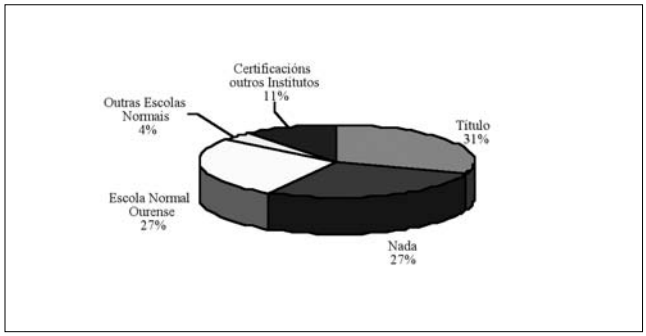
Tamén cabería facer mención das que obtiveron expediente excepcional, pois acadaron en todas ou case todas as materias a nota máxima, o que as distingue do resto das súas compañeiras. Algunhas serían as mencionadas anteriormente, ás que lles engadiriamos alumnas como Lía Río Anta, nacida en 1893 en Ourense e filla de avogado. Ingresa no centro en 1905, realiza os estudos por libre e obtén finalmente o título[67]. Blanca Vázquez Agudín, natural de Santiago, onde naceu en 1892, e filla dun profesor da Normal, ingresa no centro en 1905, onde realiza dous cursos por oficial tras os cales solicita certificado a un instituto de Oviedo[68]. María Cid López, filla dun comerciante, nace en Ourense no ano 1900. Ingresa no centro en 1912, onde permanece durante catro cursos por oficial para solicitar certificado á Escola Normal de Ourense[69]. María Brey Mariño, natural da Pobra de Trives, realiza un curso por libre no centro para trasladarse a un instituto a Bilbao, e Carme Santo Berjano, natural de Ourense, quen a partir de 1927 realiza os tres cursos de bacharelato elemental e solicita traslado á Normal[70].

3.6.3-Traxectoria das alumnas: certificados, graos e título:

En relación a todo o que anteriormente comentamos queda saber cal é a traxectoria das alumnas do instituto e facer balance dos resultados. Deste xeito daremos respostas ás seguintes preguntas: ¿cantas se trasladan e a onde se trasladan? ¿cantas non acadan a titulación?¿cantas acadan a titulación e que fan despois?¿que diferenza hai con respecto aos homes?.

Miremos o resultado na gráfica 10:

Gráfica 10.- Destino das alumnas matriculadas no instituto provincial (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

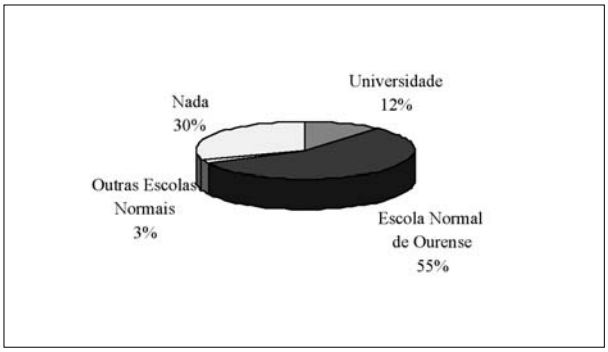
[67] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 273/2-3-296.
[68] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 309/2-327.
[69] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 198-214/3.
[70] AIOP., *Expediente académicos,* cartapacios ordenados alfabeticamente, 350/2 e 353/3.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 184

A gráfica repártese entre o 42% que solicita certificacións académicas para trasladarse a outros centros, o 31% que culmina os estudos e o 27% que renuncia. Un 11% vai continuar os estudos noutros institutos, preferentemente de Pontevedra (onde había estudos de comercio, opción laboral interesante para as mulleres da época), Santiago, Lugo, Oviedo, Bilbao, etc. Adoitan ser as fillas de pais con profesións flotantes, sobre todo militares e funcionarios. Unha gran parte encamíñase aos estudos de maxisterio nas Normais de Pontevedra, Lugo e León, pero sobre todo á Escola Normal de Mestras de Ourense. O 31% das alumnas vaise titular, fronte ao 27% que fracasa, posiblemente polas razóns que anteriormente comentamos. Os traslados tamén se producían entre o alumnado masculino do instituto, que tendía a encamiñarse tamén aos estudos de maxisterio, comercio ou artes industriais na provincia de Vigo.

As alumnas que finalizaron os estudos e aprobaron os exames anuais acadarían o título de bacharel. Acabamos de ver que do total de matriculadas foron un 31% as que conseguiron a titulación. ¿Que fan a continuación?.

Gráfica 11.- Destino das alumnas tituladas no instituto provincial (1900-1930)



(Fonte: elaboración propia a partir dos expedientes académicos)

Como indica a gráfica 11, non todo ten que rematar cando se acada a titulación no bacharelato, aínda que para moitas o obxectivo xa estivera cumprido, como é o caso do 30% das tituladas que non teñen unha maior aspiración académica nin profesional. O restante 70% das tituladas dá continuidade á súa formación, decantándose o 58% pola Escola Normal, ben sexa a de Ourense ou ben outras próximas como a de Vigo, Pontevedra ou León. A razón de que moitas mulleres optaran por continuar na Escola Normal era porque a Lei de 1903 no artigo 9 preveía que aos que superaran todas as disciplinas e exercicios de bacharelato podería conferírselles o título de Mestre Elemental, unha vez que aprobaran as disciplinas de pedagoxía e practicaran na escola anexa á Normal ou instituto durante o tempo que considere suficiente o Mestre rexente —con anterioridade o 2 de xuño de 1868 di que estes bachareis poderían aspirar ao diploma de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 185

aptitude para mestre, único requisito para exercer a pofesión[71]. Un 12% das tituladas accederá á Universidade de Santiago de Compostela e algunhas á Central de Madrid. Son aquelas que ambicionan unha maior formación académica, que culminará nunha titulación profesional de carácter liberal[72].

[71] Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las Escuelas...* Op.cit., p. 127; Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la educación en España: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Tomo II, Breviarios de Educación, Madrid, 1989, pp. 307.

[72] Algunhas destas ilustres alumnas serían Joaquina Rodríguez Caminero, Felisa Conde Gamboa, Antonia Avilés de Vega, Paz Parada Pumar, Pilar Fernández García, Paz Raimúndez Fernández, Alicia Romero Gallego, Remedios Torres Abeledo, Esperanza Trigo Gómez, María del Carmen Parada Font, Áurea González y González, Gloria Sánchez Borrajo y Encarnación Rivera Gran, María del Carmen Legido Pascual, María Eugenia Pereira Rodríguez, María Encarnación Martínez Macía, Obdulia Martínez Macía, Concepción Rocafull Usich, Esperanza Trigo Gómez, María del Pilar Pérez Guerrero e María Asunción Rionegro Bautista, María Rosa Pérez Pérez, María del Carmen Otero Pombar, Dolores Fernández Vázquez, María Pilar Vilar García e Irene Álvarez VerasAIOP, *Expedientes Académicos*, cartapacios ordenados alfabeticamente e *Memoria del curso académico 1917-1918*, Ourense, Imprenta Popular, 1918, pp.24-25; *Memoria del curso académico 1919-1920*, Ourense, Imprenta Popular, 1919, p. 31; *Memoria del curso académico 1920-1921*, Ourense, Imprenta Popular, 1920, p. 27; *Memoria del curso académico 1920-1921*, Ourense, Imprenta Popular, 1920, p. 27.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 186

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 187

ISSN: 1138 - 5863

Pedro Álvarez, mestre en Compostela: pequena historia da Academia Comercial (1944-1980)

Pedro Álvarez, a Compostela schoolteacher: a brief history of the Commercial Academy (1944-1980)

Isabel ÁLVAREZ GARCÍA

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: Neste artigo dase a coñecer brevemente a vida de Pedro Álvarez, mestre en Compostela e a historia da Academia Comercial dende que entrou en funcionamento no ano 1949 ata o seu peche en 1980. Nel faise percorrido pola súa vida e estudos, así como un comentario da evolución metodolóxica e didáctica seguida nese centro educativo ó longo dos anos sinalados e que tivo marcada incidencia na vida escolar Compostelá.

PALABRAS CLAVE: Mestre, maxisterio, academia, xornada escolar, actividades extraescolares, internado, dictadura

ABSTRACT: This article briefly illustrates the life of Pedro Álvarez, a Compostela schoolteacher and the history of the Commercial Academy, from its beginnings in 1949 until it closed in 1980. A description of his life and studies is presented, in addition to a discussion of the methodological and educational evolution that took place in this center of learning over the course of these years, which had a great impact on educational life in Compostela.

KEY WORDS: Schoolteacher, teaching, academy, school day, extracurricular activity, boarding school, dictatorship

Infancia e mocedade dun mestre

Pedro Álvarez naceu o 6 de xuño do ano 1915 en Candai, unha aldea fermosísima pertencente ó municipio de Outeiro de Rei na provincia de Lugo. Candai, está na Terra Cha luguesa, unha aldea pequena no medio dunha enorme chaira, rodeada de carballos con poucas casas e poucos habitantes. Non sei agora, pero fai uns 50 anos non había máis de 40 persoas vivindo nela.

Pedro vive cos seus pais Manuel María e Casilda, e tres irmáns máis Manuel, Antonio e José. Tamén vivían con eles os abuelos paternos dedicándose todos ás labores do

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 188

campo. Pedro non quere traballar na aldea, non lle gusta, gústalle ler, escribir, estudar. Seu pai o sabe por eso, cando Pedro vai cumplir 12 anos, decide envialo a Madrid para estudar no Colexio dos Franciscanos.

Estudia en Madrid ata o ano 1934, pero ós 19 anos volta para Candai coa idea de marchar de novo, esta vez para Oviedo a traballar na casa do seu primo que tiña alí unha xoiería.

No ano 1936, cando estala a guerra, Pedro está en Oviedo traballando e decide alistarse, pero ós poucos meses é ferido no frente e declarado mutilado de guerra polo que se traslada ó Hospital Militar de Ourense. Tan pronto se recupera é enviado a fábrica de armas da Coruña onde coñece a Escravitude García que estaba estudiando no Instituto feminino.

Mentres Pedro traballa na fábrica, o seu irmán José decide matricularse na Academia Comercial de Lugo e presentarse por libre os exames da Escola de Comercio. Cando remata os estudos, o director da Academia Comercial proponlle montar unha academia en Santiago. En 1945 alquila unha casa na Rua Travesa e fala con Pedro para que lle axude na docencia. Pedro só tiña os estudios que realizara nos franciscanos en Madrid e non lle parece boa idea trasladarse a Santiago e dar clases xa que non ten o título de mestre. Tamén é certo que Pedro estaba namorado de Escravitude polo que non lle facía moita ilusión marchar para Santiago.

José tenta convencelo xa que él só non se sinte capaz de levar adiante unha academia e sobre todo tamén porque se sentía con pouca formación no tocante a área das humanidades mentres que a formación de Pedro nesta rama do saber fora máis intensa no colexio dos Franciscanos.

A academia comercial.

Os inicios

Cando chegan a Santiago o primeiro que fan é buscar un lugar onde instalarse, unha casa ou un piso para alquilar, a ser posible que lles permita dispoñer dunhas aulas para dar clase e o mesmo tempo instalar a súa vivenda. Atopan unha casa de dous pisos na Rua Travesa, non é moi ampla pero suficiente para empezar. Tampouco sabían cantos alumnos iban ter nin se os estudos que iban impartir serían moi solicitados, en fin toda unha aventura.

Pedro casara con Escravitude no 1946, xa están vivindo os dous en Santiago. A Academia ten un éxito total, tanto que un profesor que se dedicaba a dar clases de comercio, vendo o ben que lles iba a Pedro e a José, decide pasarlle todos os seus alumnos. O piso da Rua Travesa xa non daba para máis, xa non cabían todos os alumnos matriculados, así que tan pronto remata o curso 1947 buscan outro local máis grande.

A casa que alquilan é no número 13, na Praza de Cervantes, parece un pazo: catro andares comunicados por unha escaleira ancha con pasamáns de ferro e o rodapés alto de madeira de pino roxo; cada andar ten varias dependencias tan grandes como salóns

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 189

de baile nas que caben moitas mesas o que lles permitía, sen demasiados gastos de obra, habilitar as aulas rápidamente. Os dous primeiros andares cun total de 5 aulas, todas exteriores con luz natural, conforman a Academia, o 3º e o 4º para vivenda,¡qué vivenda ¡. A cociña está no 3º andar e no mesmo andar o salón no que estaba a capela dende a que se miraba a Praza de Cervantes. Só a cociña era tan grande como un piso dos de agora, o resto, habitacións e cuarto de baño, un enorme faiado con claraboia por onde entraba a luz do sol que iluminaba ás escaleiras e que servía, ó mesmo tempo, de "patio" onde xogar os 6 fillos que tiveron Pedro e Escravitude. En realidade toda a casa era como un gran lugar de recreo, sobre todo os sábados pola tarde e os domingos que era toda para os nenos. Xogaban ó escondite, a galiña cega… e a un sinfín de xogos.

Comeza a funcionar a academia no ano 1948, matricúlanse aproximadamente 30 alumnos dos que o 20% son mulleres.

Pedro, segue preocupado por non ter o título de mestre e non se sinte ben para seguir dando clases, por este motivo, no ano 1949 matricúlase, por libre, no Instituto Nacional de Enseñanza Media de Lugo para facer os estudos de bacharelato, estudos que remata no 1951. Tamén por libre, no ano 1951, inicia os de Maxisterio na Escola do Maxisterio Masculino de Lugo acadando a titulación de mestre no ano 1955.

A xornada escolar.

Configúrase o espacio físico da Academia de tal xeito que no primeiro andar impártense os estudos de comercio, tres aulas en total, unha delas para clases de mecanografía. Todas as asignaturas de comercio: cálculo, contabilidade, etc. son atendidas por José Álvarez. No 2º andar con dúas aulas, daban clase Pedro Álvarez e a súa dona Escravitude García as asignaturas de matemáticas, historia, xeografía, literatura, dibuxo, etc. Escravitude daba clases na primeira etapa, pero a partir do terceiro fillo, Manuel, xa non se poido adicar ó ensino.

O momento do recreo consistía en sair á praza e pasar o tempo cada un como quería, ata que empezaban de novo as clases. Era un patio "espectacular", a Praza de Cervantes, cunha fonte no medio, o banco Olimpio Pérez a esquerda baixo os soportais, a igrexa de San Bieito ó fondo e logo as ruas que confluían: Algalia de Arriba, a de Abaixo, o Preguntoiro, e a Caldererría. Misturábanse os xogos dos alumnos da Academia co andar dos peregrinos que pasaban cara a Catedral, a xente que ía o banco, os que ían a praza de abastos e a un sinfín de pequenas tendas de ultramarinos que había arredor da plaza. Poucos coches pasaban daquela e cando o facían os nenos deixaban de xogar e reanudaban o xogo tan pronto pasaban. En inverno eran os soportais os que os protexían da choiva.

As mesas eran corridas con bancos a ambos lados, tamén corridos. Un enorme encerado un globo terráqueo, varios mapas colgados na parede, o de España físico e político e outro dos cinco continentes configuraban o mobiliario. Espallados polas mesas había tamén libros, unha caixa con figuras xeométricas de madeira e outra con diversos minerais, tinteiros, tizas e borradores. Había tamén un enorme compás de madeira para facer figuras no encerado, unha escuadra, cartabón e regra de enormes dimensións.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 190

Como no segundo piso só había dúas aulas, a miudo misturabanse os alumnos dos distintos cursos, na mesma clase coincidían os que estaban a facer primeiro, os de segundo, etc. Mentras Pedro impartía a clase de matemáticas para un curso, o resto, estudiaba, preparaba os deberes ou cumpría o "castigo" habitual de facer copias, máis que un castigo non deixaba de ser unha maneira coma outra calquera de conseguir que estiveran calados, entretidos e facendo algo, tamén os había que andaban a argallar con calquera cousa polo que era habitual que durante a clase Pedro tivera que chamar a atención ós que estaban a facer outros labores. Cando remataba unha asignatura pasaba á seguinte, xuntaba os alumnos do mesmo curso e seguía así toda a xornada, mañá e tarde inclusive os sábados.

As clases de matemáticas e as de xeografía eran moi activas e participativas. Na clase de matemáticas Pedro Álvarez sempre estaba de pé diante do encerado escribindo os problemas a resolver, explicando detalladamente os pasos a seguir, mesmo debuxaba impecablemente as figuras xeométricas. O feito de vivir na mesma casa onde impartía as clases axudáballe a empregar outros materiais didácticos que non tiña na clase. Recordo que sendo alumna del un día que nos estaba a explicar o que era un cono esférico, subiu á cociña colleu unha pataca e cun coitelo construiu a figura xeométrica.

Nas clases de xeografía utilizaba sempre os mapas colgados da parede para que os alumnos souberan sempre de que país se estaba a falar e mesmo mandaba ós alumnos situar os ríos, os montes, os mares, etc.

Facían moitos dictados, utilizaba tamén cuadernos de caligrafía e lectura en alto de párrafos de obras dos distintos autores.

A relación cos pais ou titores dos alumnos era moi intensa. Durante o curso Pedro informaba ós pais como ían os estudos dos seus fillos, mesmo os chamaba ou se poñía en contacto con eles por carta. A maior parte deles era dos arredores de Santiago, de Santa Comba, Conxo, Vidán, Villestro… e mesmo algún deles estaba interno na Academia Comercial.

Pouco a pouco a matrícula foise incrementando chegando, cos anos, a ter máis de 200 alumnos. Unha vez que remataba o curso e cando a Escola de Comercio da Coruña facía a convocatoria para os exames dos alumnos que estudaban por libre, Pedro e José acompañaban a todos os que consideraban que estaban debidamente preparados. Pasaban alí tantos días como duraban os exames para axudarlles a resolver dudas de última hora mesmo para darlles ánimos e tranquilizalos.

Organizaban o que eles chamaban "escursións didácticas" que consisitían en visitas a lugares que consideraban de intererés para a formación dos alumnos. Desta forma coñeceron como se construían os barcos na Bazán en Ferrol, visitaron a fábrica de Porcelana Álvarez en Vigo e unha fábrica de peines en Ourense. Quedaron abraiados cando coñeceron o Salto de San Estebo de Ribas do Sil no momento en que se iniciaba a súa construcción, lugar ó que volveron cando xa estaba rematada a obra. Para estes desprazamentos utilizaron sempre a Empresa de transportes Juan Rico porque un dos fillos do dono era alumno da academia.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 191

"Actividades extraescolares"

Algúns alumnos da academia chegaron a formar un equipo de futbol e outro de baloncesto. Evidentemente a Academia non dispoñía de campos apropiados, mellor dito non tiña campos para as actividades deportivas a non ser a propia praza e as que estaban máis cerca, sobre todo a Praza da Quintana. Eles "entrenaban" fundamentalmente nas súas casas, cada un por separado, e, cando viña o bo tempo organizaban un partido, as veces entre eles e outras, contra estudantes dalgún outro colexio como foi o de a Academia Alcazar. Meu pai gardaba varios trofeos conseguidos por gañar moitos de eses partidos. Meu irmá Pedro, o maior, recorda con claridade estes partidos e a modo de anécdota cóntame que a Academia "subvencionaba" estes equipos comprándolles o balón de futbol…

Consolidación da Academia Comercial

Ata o ano 1959 a Academia segue a súa andaina. O número de alumnos matriculados oscilaba entre 200 e 250 e en Compostela adquirira xa unha certa sona porque o número de alumnos aprobados era moi alto e tanto Pedro como José eran considerados moi bós profesores.

Precisamente ese ano de 1959, José Álvarez deixa a Academia porque se traslada A Coruña. Ó marcharse él, a Academia queda sen profesor para os estudos de Comercio. Este é o momento en que Pedro queda como único responsable da mesma e este é o momento tamén en que se produce por primeira vez na historia da Comercial a contratación de profesorado. Tres profesores foron contratados: José Parga, Mejuto e Otero. Tamén tivo que contratar outra persoa para a clase de mecanografía, D. Gervasio que mentres impartía as clases de mecanografía cantando a viva voz e de memoria que dedo pulsaba cada unha das teclas, atendía e vixiaba ós alumnos que entraban e saían da Academia.

O deixar de impartir os estudos de comercio, a Academia inicia os de Enseñanza Media. Comenza a admitir alumnos para preparar o ingreso e continúa cos estudos dos cursos 1º ata 4º e revalida, por este motivo Pedro Álvarez ten que contratar varios profesores, de Latín, de Física e Química e de Francés.

O número de matriculados seguíase mantendo entre os 150 e 200. A maior parte deles eran de Santiago e dos arredores e moitos deles viñan dos Institutos da cidade donde non lograran ter demasiado éxito nos seus estudos. A Academia seguía tendo moita sona. Pedro intentaba que non suspendera ninguén nos exames por libre e esa dedicación, case exclusiva en moitos momentos con cada un dos alumnos, contribuíu a esa sona.

Iniciou tamén por esta época o que hoxe se chama a Educación de Adultos. Rematado o horario de clase de bacharelato, xa pola tardiña, tiña varios alumnos maiores que querían aprender a ler e escribir e facer algo de contas, él lles chamaba "Clases de cultura general" na que os alumnos non pretendía presentarse a ninguha proba nin examinarse, simplemente ter os coñecementos básicos.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 192

Continuaba realizando tamén as escursións didácticas: Nesta época foron ó Salto de Belesar, ó matadoiro de Lugo, visitas ás conserveiras e a as pesqueiras do río Ulla ó seu paso por Padrón, etc.

A Academia continuaba ofrecendo catro prazas para alumnos internos que viñan de fora e vivían con nós, e mesmo nos anos 60 viuse incrementada coa chegada de 5 sobriñas de Pedro Álvarez fillas de Manuel, seu irmá, que vivían en Candai. Viñan a Santiago co fin de facer o Bachillerato. Tamén se sumaron tres sobriños máis, por parte de Escravitude para facer as súas carreiras respectivas. Unha gran familia vivindo en Cervantes, unha casa sempre chea de xente a todas as horas do día e da noite, a porta da casa sempre aberta, nin tan siquera había que chamar ó timbre.

Última etapa

No ano 1969 a Academia deixa de impartir os estudos de comercio, debido a que ás universidades absorberan esas titulacións a través das Facultades de Ciencias Económicas. Pedro Álvarez vese na obriga de extinguir o contrato de todos os profesores das asignaturas de comercio exceptuando o que daba clases de mecanografía, D. Gervasio, pois aínda había xente que tiña interese en aprender a escribir a máquina.

Por outra parte, Pedro, José Luis, Manolo, Isabel, Antonio y Ana, fillos de Pedro e Escravitude empezaron a sustituir ós profesores contratados de, física e química, latín e francés ó mesmo ritmo que cada un deles iniciaba o 5º curso, matriculados nos institutos compostelanos, comenzaban así a súa experiecia docente titorizada en todo momento por Pedro Álvarez o noso mestre. Comenzou Pedro ós 16 anos impartindo Física e Química, José Luis, o segundo non participou nesta etapa xa que unha vez rematado o bacharelato foi a Coruña a facer os estudos de comercio. Manuel, tan pronto cumpliu os 16 anos empezou a dar as clases de francés. A mesma idade Isabel daba latín. Antonio xa non chegou a impartir clases e Ana, a mais pequena continuou coas clases de mecanografía. Por certo Ana foi a única dos fillos que se fixo mestra.

A Academia seguíu funcionando ata o ano 1980 cando Pedro Álvarez se xubila. Pero foi a lei General de Educación de Villar Palasí do ano 1970 que propón a obrigatoriedade e gratuidade da Educación Xeral Básica así como a necesidade de crear centros coa dotación de medios adecuados para poder desenvolvela, a que marcou progresivamente o fin da Academia Comercial. A creación de novos centros educativos na cidade, con instalacions axeitadas e a titulación que todo o profesorado tiña obligatoriamente que ter e dado que ningún dos fillos de Pedro Álvarez quería adicarse ó ensino desembocou no peche da Academia.

Pedro Álvarez e Escavitude García seguiron vivindo na mesma casa de Cervantes 13, pero os primeiros pisos quedaron valeiros. Xa non había alumnos e alumnas subindo e baixando polas escaleiras, nin dentro das clases, nin había barullo. A porta de entrada fechouse e dende aquela sí foi necesario utilizar o timbre.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 193

ISSN: 1138 - 5863

Asociacionismo de base e concellos: unha lectura diacrónica (1964-2005)[1]

Basic associationism and city halls: a diachronic interpretation (1964-2005).

Manuel PÉREZ RÚA

Concello de Moaña

Héctor M. POSE PORTO

Universidade da Coruña

RESUMO: Os profundos cambios nas dinámicas sociais en Galicia provocaron, con certeza, outras tantas mutacións nas formas de participar socialmente. As representatividades, tipoloxías, actividades e os canles de interacción das entidades asociativas co resto dos axentes da comunidade, coas súas problemáticas e incertezas, esixen unha análise que os autores esbozan co fin de propor o debate, a partir do estudo duns períodos determinados da nosa andaina predemocrática e máis actual.

PALABRAS CHAVE: cambio social e político, municipio, asociación, crise de modelo.

ABSTRACT: The far-reaching changes in social dynamics in Galicia most certainly brought about other changes in the way people participated socially. Representative groups, typologies, activities and channels through which associative organizations interact with other community agents, along with their problems and uncertainties, require an analysis which the authors present here -for the purpose of triggering debate-, on the basis of a study of specific time periods ranging from pre-democratic to more current times.

KEY WORDS: Political and social change, municipality, association, model crisis

O século XX foi unha época de grandes cambios políticos e sociais, en que se ensaiaron ideoloxías en confrontación que deron lugar a organizacións políticas totalitarias ou

[1] Unha versión resumida deste artigo foi publicado en Pérez Rúa, M.; Caballo Villar, Mª B. e Montero Souto, P. (coords.) (2006): *Asociacionismo e participación cidadá: análise e perspectivas*. A Coruña, Deputación da Coruña.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 194

democráticas que, ata mediados do período, utilizaron intensamente o ideario da estruturación, a organización social e as grandes mobilizacións de masas. Foi o tempo do conflito social aberto, a loita de clases, o mito das masas organizadas e cultivadas como factor determinante para cambios revolucionarios ou a dependencia sociopolítica.

Parte deste imaxinario foi transformado en asociacionismo. Un dos enfoques-marco das entidades sen ánimo de lucro ou de base, dende comezos do s. XX, é –na linguaxe da época- o da "organización das masas" en agrupacións representativas para conseguir determinados fins sociais, sindicais e políticos. Isto deu lugar a unha mitificación e intensificación do proceso asociativo, creando xermolos do que sería, a partir de mediados do século XX, o Estado de Benestar, así como agrupacións sindicais, de solidariedade, lecer, educativas, culturais, deportivas, etc., ao abeiro, entre outras, da Declaración dos Dereitos Humanos e, nomeadamente, os de reunión e expresión como fundamentais.

O período de estabilidade e crecemento económico que experimentaron as sociedades occidentais europeas despois da II Guerra Mundial co pleno emprego de grandes masas asalariadas, o ascenso das novas clases medias, os avances do modelo de Estado de Benestar cos dereitos estendidos a amplas capas da poboación, son todos factores que contribúen a democratizar a sociedade e o acceso á cultura, tendo unha das vías principais na participación social e o asociacionismo. É nesa altura cando en 1964, en plena España franquista, aparece a Lei de asociacións, orixe da normativa que seguiu vixente –coas adaptacións á Constitución de 1978- na súa estrutura fundamental ata a nova lei reguladora do dereito de asociación de 2002.

Naceron daquela, a partir de mediados de 1960, a maior parte das asociacións que serían determinantes na vida social, cultural, educativa, etc., dos nosos concellos. Renacía, a un tempo, a primeira sociedade civil propiamente dita dende a II República, como un movemento articulado, reivindicativo e alternativo, porque estas asociacións cumpriron un papel funcional en canto á vehiculización de demandas sectoriais (pais de alumnos, veciños ou culturais) pero tamén foron, á vez, transmisoras das novas ideas e organizacións que se asentarían coa nova democracia, que arribou a partir de 1976.

1. O capital social

Na sociedade posindustrial do último cuarto do s. XX -contrariamente ós indicadores que se viñan utilizando dende a Revolución Industrial, onde a riqueza das nacións dependía en primeiro lugar dos recursos materiais dispoñibles e particularmente das materias primas- o primeiro recurso pasou a ser o capital humano, cuxo principal indicativo son os importantes niveis educativos que favorecen o desenvolvemento e xestión da complexidade. Diversos autores, J. S. Coleman en particular, engaden ó capital material e humano, o capital social definido como a densidade de redes ou interaccións entre o capital humano.

De forma esquemática, unha definición operativa de capital social sería a que fai referencia "*os recursos, tales como expectativas de reciprocidade ou información, derivados*

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 195

da participación do individuo nunha rede social. (...) Emprégase a densidade asociativa como un dos indicadores de capital social"[2].

O asociacionismo voluntario e as súas redes son, segundo esta teoría, importantes factores de desenvolvemento sociocultural e económico dunha comunidade posto que a facilidade de articulación social significa que a sociedade-rede ten máis posibilidades de avanzar a través de organismos cooperativos, mancomunados e socialmente representativos, que a través de accións individualizadas e isoladas.

As entidades xeradoras de capital social dan lugar ao chamado *terceiro sector* por seren mediadoras entre gobernantes e gobernados, independentes tanto do Estado como do mercado. A capacidade de crear confianza social é seu o grande activo, un factor que crea relacións horizontais (cidadáns con cidadáns) e verticais (cidadáns coas institucións públicas).

Diversos autores analizan como o Estado de Benestar favorece a creación de asociacións promovendo e incentivando a participación mediante subcontratación, delegación de funcións, apoio organizativo, financeiro (a través de transferencias, convenios, subvencións...), exencións fiscais, locais públicos etc. En países con políticas de benestar consolidadas (programas sociais, desemprego, seguridade social, educativos, sanitarios, igualdade de xénero etc.), algúns investigadores calculan que estes programas teñen beneficiado directamente á metade do electorado.

No debate do capital social hai posturas que inciden en que a rede asociativa crea círculos virtuosos fronte aos que defenden que crea dependencia e redes clientelares. Así mesmo, hai unha liña entre asociacións que perseguen fins privados e públicos:

> "As asociacións de bolos, as peñas de fútbol, os orfeóns, as sociedades gastronómicas, son todas asociacións que perseguen bens privados: se non se é membro desa asociación, non se pode participar na liga de bolos local ou nos festivais de habaneras. As asociacións ecoloxistas, feministas ou os sindicatos son grupos que perseguen bens públicos. Aínda que non se sexa membro desa asociación, pódese gozar dos beneficios da súa actividade: a declaración dunha zona como parque natural, a aprobación duna lei de discriminación positiva ou unha subida salarial"[3]

Dende este punto de vista, distinguindo os niveis de confianza ou desconfianza social creadas, algunhas redes asociativas poden ser positivas ou negativas, dándose o paradoxo de crear grupos con cohesión social no seu interior ou no sector que representan (endogrupo/nós) e destrutivas cara á fóra (exogrupo/eles) ou cara a entidades, territorios ou intereses en competencia.

2. Fidelización, clientelismo político e ideolóxico

O último enfoque teórico e de contexto trata dun dos fenómenos máis debatidos en Galicia: o das redes clientelares formadas para a consecución de determinados fins socio-

[2] Herreros, F. e Criado, H. (2001), p. 201.
[3] Herreros, F. e Criado, H. (2001). p. 212.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 196

políticos ou ideolóxicos, e tamén da proximidade ou interpenetración entre poder político-ideolóxico e sociedade, sobre a autonomía ou aliñación das asociacións.

Aínda hoxe, adoita poñerse como exemplo de clientelismo a Galicia interior, como sociedade dunha maior desarticulación e dependencia social fronte á Galicia que se estende pola liña de influencia da A-9 ata o litoral, entendida como sociedade de cultura máis complexa, aberta, urbana e articulada social e politicamente. É este un debate que vén cando menos dende o século XIX e que chega á transición política entre a ditadura e a democracia actual, formando un dos vectores que explica a dinámica dunha parte importante da sociedade e tamén do asociacionismo en Galicia.

Ampliando o concepto das redes tradicionais de dependencia sociopolítica e económica, Villares[4] centra o debate sobre o estas tramas clientelares entre redes de procedencia "descendente" ou de arriba a abaixo (o poder crea a súa propia clientela), defendida por Vicente Risco, e o enfoque de Castelao de ser a estrutura social galega (caciques, comunidades e intereses locais) quen crea e propicia a dependencia política, sendo este un enfoque de redes clientelares "ascendentes", ou de abaixo a arriba.

O asociacionismo que veremos ten -dende a súa creación- unha liña de pertenza e dependencia ideolóxica, primeiro de asociacións políticas e relixiosas, durante os últimos anos do franquismo e, xa na democracia -segundo a súa opción política se situase na proximidade ao poder local/autonómico ou na oposición- as súas liñas de actuación serán completamente diferentes, marcando nuns casos unha acción colaboradora, de retroalientación ou domesticación entre asociacionismo e poder, ou, polo contrario, de enfrontamento e conflito social aberto.

3. Obxecto de estudo

Estudaremos e analizaremos entidades que consideramos chave na traxectoria asociativa, como o asociacionismo veciñal e cultural, por seren ambos representativos para entender grupos con características e tipoloxías que teñen un longo percorrido no noso país e que chegan ata o día de hoxe coa suficiente representatividade como para considerarlos modelos ou tipos a través dos que tentaremos explicar a evolución do asociacionismo.

Incluímos, a partir de 1980, o asociacionismo de mulleres e de persoas maiores, nos perfís propios deste traballo: a similitude de estrutura organizativa, liderados, proximidade ou autonomía do poder, adaptación á situación social, coas asociacións veciñais e culturais. Ambos grupos de asociacións (veciñais/culturais, mulleres/maiores) teñen o seu contrapunto, reflexo, resposta, contexto e fondo de análise na actividade da Administración Local que en todo este tempo -en relación cos movementos sociais asociativos locais- afronta cambios decisivos (sobre todo, entre 1979-2005) e forma a outra póla do noso artigo.

[4] Villares, R. (2004). p. 288-9.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 197

A) Período 1964-1978

• Asociacionismo

Unha parte da Igrexa católica –época de *aggiornamento* post Concilio Vaticano II- abre os locais parroquiais a novas actividades e crea a rede de teleclubes. O nacente Opus Dei impulsa a creación da rede de ateneos populares e outras, intentando dar resposta a un cambio socioeconómico que non cabe nunha normativa de prohibición dos dereitos de reunión, expresión, asociación etc.

As posibilidades de utilización de locais e novos espazos de encontro e debate, acelera o nacemento de asociacións culturais e veciñais ao abeiro da mentada lei de 1964. Estes grupos, xunto co movemento estudantil e xuvenil procedentes do ensino secundario e universitario, así como a creación das primeiras asociacións de pais de alumnos, forman o orixinario movemento asociativo organizado e legalizado. O asociacionismo ten unha compoñente interclasista, formado por segmentos sociais das novas clases medias emerxentes na época: profesións liberais, sectores do movemento obreiro, comercial etc., e o seu liderado é unha mestura de militancia sociopolítica, voluntariado, compromiso e activismo no cambio social.

En pouco tempo, o movemento asociativo é unha realidade con influencia potencial e cualitativa sobre amplas áreas da sociedade, comezando a difundir conferencias, libros e actividades sobre temas de cambio social, sexualidade, cine, música etc., que rachan coa dinámica da cultura na ditadura e socializan a moita mocidade en contacto con novos formatos de expresión cultural como a reivindicación da música de raíz, cine-clube, lectura etc. As asociacións de veciños fanse cun espazo social nunha época con carencias de planeamento urbanístico e vivenda, esixencia de creación e mellora de servizos públicos básicos: redes de auga, luz, saneamento etc. Na mesma liña, as –naquel entón- APAS xogaron tamén un papel importante na difusión dos hábitos democráticos de reunión e expresión, aínda tutelados e censurados a aquela altura.

Gráfica nº 1. Principais accións e actores da época

ACCIÓNS	ACTORES
Nacemento e medre exponencial do asociacionismo	1. Igrexa, Estado 2. Organizacións políticas clandestinas (Partido Comunista, nacionalismo galego)
Creación de *plataformas* para a acción sociocultural	1. Igrexa/Estado (rede de ateneos populares, teleclubes, locais parroquiais, etc.) 2. Organizacións políticas (mobilizan Apas, asociacións culturais, veciñais, etc.)
Actividade sociocultural e asociativa impregnada de arelas de formación, comunicación, información, encontro social e cambio sociopolítico.	Asociacións de pais Asociacións culturais Asociacións de veciños
Aprendizaxe e formación sociocultural en hábitos democráticos, lecer compartido, etc.	Cadros das asociacións Primeira rede democrática de animadores culturais
Eleccións democráticas (sindicais)	Cadros das asociacións: militancia compartida

Fonte: Elaboración propia

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 198

Este é un período no que as entidades teñen gran lexitimidade social pola falta de liberdades, a represión social, cultural e política e presentan as súas credenciais ao abeiro do desconcerto e a maior tolerancia do remate do franquismo. O movemento asociativo formaba o fermento do cambio político que se aceleraría definitivamente a partir de 1975. Este Terceiro sector comeza a dar présa á súa actividade social e conta cun tecido asociativo cuantitativa e cualitativamente importante e influinte. Os seus cadros forman parte da primeira xeración de animadores socioculturais amadores cunha formación e acción social que será un importante *know-how* cara ás grandes transformacións que estaban en marcha na sociedade.

• Administración Local

A actividade sociocultural nas corporacións locais seguía a estela antidemocrática do período: cultura oficialista, fastos pretendidamente culturais, seudointelectuais pro-réxime político, actividades monolingües en castelán, folclore andaluz como nacional-español, presenza hexemónica e tutelar da Igrexa Católica, concepción da cultura como a guinda do pastel para certas elites, administrada masivamente en forma de televisión única, festas parroquiais e fútbol.

As mobilizacións de pais de alumnos reivindicando novos centros de ensino e melloras na participación social na educación, as asociacións culturais que fan do idioma galego a clave de comunicación de tal forma que os actos asociativos pasan a ser monolingües cando o galego aínda era considerado oficialmente como un dialecto, etc., e as reivindicacións veciñais a prol de melloras na súa calidade de vida diaria, fan que a administración local entre en crise ata que cheguen as primeiras eleccións democráticas. Presentamos unha gráfica onde se explica a dinámica entre acción social (as demandas presentadas polas organizacións) e a reacción dos concellos.

Gráfica nº 2. A Administración local ante os retos da sociedade organizada

ACCIÓN SOCIAL	ADMINISTRACIÓN LOCAL
Demandas sociais organizadas (educativas, socioculturais, servizos públicos básicos, etc.)	Ineficiencia, burocracia administrativa
Demanda de participación social e política	Falta de liberdade, crise, transición política
Pro recuperación do idioma galego	Toda a actividade institucional en castelán
Programación sociocultural aberta, participativa, alternativa, teatro, música de raíz, cine, etc.	Programación: coros-danzas, festas patronais, fútbol.

Fonte: Elaboración propia

B) Período 1979-2005

Establecemos o límite temporal en 1979 por tratarse do ano de constitución das primeiras corporacións locais democráticas, un corte profundo sobre a situación anterior e que afectou ás dúas partes do noso estudo, tanto ás entidades de base como á Administración Local. Engadiremos na evolución deste período, como adiantáramos, ade-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 199

máis das consideradas asociacións-tipo (veciñais e culturais), as de mulleres e persoas maiores.

• Asociacións

Este período caracterízase por un crecemento cuantitativo importante entre os anos 1979-1995, e cunha regresión posterior no intervalo temporal 1996-2005. A influencia da natalidade, sendo positiva nos anos 60-70, derivou en negativa a partir de 1975.

A actividade sociocultural é marcadamente interxeracional, abranguendo intencionadamente a todos os sectores poboacionais. Dase, así mesmo,unha evidente diversificación da actividade cultural asociativa: folclore evoluído, teatro, audiovisual, rock, obradoiros etc., e onde o idioma galego é o vehículo de comunicación hexemónico. Ao fío, prodúcese unha refundación do asociacionismo ligado ás comunidades educativas: as célebres APAS van paseniñamente denominándose ANPAS, nun exemplo máis do politicamente correcto na linguaxe. A eclosión deste fenómeno sociolóxico acorde aos novos tempos é paralelo á emerxencia de entidades representativas de certos sectores poboacionais e de idade: as asocacións de mulleres (amas de casa, nomeadamente) e de persoas maiores. Por último, o ciclo e dinámica do asociacionismo veciñal e cultural nestes intres resulta do proceso: crecemento-crise- desaparición/reconversión.

• Administración Local

A evolución foi moi desemellante. Non se pode establecer unha tendencia que sirva para toda Galicia nin sequera establecer similitudes en canto a grupos de concellos por tamaño, xa que tanto grandes como pequenos e medianos teñen comportamentos distintos en canto á participación social e ao asociacionismo. Foron algúns dos municipios grandes e medianos, así como os de dinámicas máis urbanas de entre os pequenos, os que estableceron as características máis salientables, que podemos distinguir en dúas etapas:

1. Período de creación, asentamento e normalización da democracia local: caracterizado por certo activismo político diante da necesidade de visibilizar o cambio nas corporacións locais e “facer cousas”. Ao compás, ante o baixo nivel formativo nos concelleiros, o descoñecemento legal e burocrático da Administración Pública, enténdese a precariedade dos cadros laborais e téndese a unha profesionalización da administración local con cambios tecnolóxicos, funcionais, capital humano etc.

É a época febril da creación de equipamentos socioculturais de proximidade con pouco criterio: centralizados, descentralizados, monofuncionais, polifuncionais, con propiedade/xestión por parte dos propios municipios e moi poucos concedidos á xestión asociativa. Así mesmo, avánzase na profesionalización das figuras de técnicos de cultura, educación, xuventude etc., e dase unha diferenciación de funcións entre o xestor/programador sociocultural (actividade institucional) e o animador sociocultural (actividade asociativa).

A maneira de tratar institucionalmente o asociacionismo por parte municipal deveu en dúas basicamente: concellos con relacións normalizadas coas asociacións e aquelesoutros municipios sen relación algunha ou mesmo belixerantes co seu tecido asociativo. Nos primeiros, visualízase tal actitude coa posta en marcha de concellarías de relacións cida-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 200

dás, cultura, educación, xuventude etc. Un proceder este que é parello a un incremento substancial, sobre a etapa anterior, nos orzamentos de cultura, educación ou de relacións cidadás, así como un palpable aumento e unha diversificación da oferta sociocultural e socioeducativa.

2. Modernizada a administración local e cun nivel de infraestruturas e equipamentos importante, os poucos concellos que marcan as diferenzas en aspectos de participación e asociacionismo, afrontan o seu futuro botando man de ferramentas tales como o planeamento estratéxico.

A modernización na xestión corre parella á vontade de institucionalizar a participación, transparencia e gobernanza en colaboración coa cidadanía e as asociacións con iniciativas de:

- Recoñecemento da capacidade asociativa de representatividade, iniciativa, interlocución e negociación.
- Elaboración de regulamentos de participación cidadá organizada: consellos consultivos territoriais (barrio, parroquia) e sectoriais (educación, cultura, xuventude etc.)
- Deseño de Planos comunitarios.
- Propostas de regulación do voluntariado.

Insistimos en que non se pode xeneralizar, nin moito menos, á maioría dos concellos de Galicia senón que tratamos de establecer trazos diferenciais dun e outro período en canto ás características máis avanzadas do labor dunha presa de administracións locais galegas que marcaron ou están a marcar as diferenzas con políticas máis avanzadas en relación coa participación social e o mundo asociativo. Por suposto, cómpre engadir que abunda tamén o modelo de concello inerte e clientelar, que crea, domestica e/ou fideliza un tipo de movemento asociativo que acaba resultando funcional para a retroalimentación do propio poder local.

4. Análise comparativa do asociacionismo-tipo

a) Asociacionismo socioeducativo

As antigas APAS, transformadas en asociacións de nais e pais de alumnos (ANPAS), perderon a función sociopolítica e complementaria que tiveran na súa orixe e son hoxe asociacións dedicadas á actividade dentro de cada centro educativo ou á relación deste co seu contorno socioeducativo, a administración pública, para a xestión de actividades, do voluntariado etc.

b) Asociacionismo veciñal

Salientamos unha serie de características do seu tránsito ata a situación actual:

1. Coa normalización democrática, os seus líderes vanse desdobrando (compartindo militancia política, veciñal, sindical etc.) ou pasando de forma definitiva aos campos político ou sindical o que significa unha mingua da capacidade organizativa das asociacións.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 201

2. A dobre militancia (política e asociativa), significou contradicións e conflitos: se o grupo político que inspira ou apoia á asociación está na oposición municipal, incentívase o nivel reivindicativo daquela e a confrontación sociopolítica. Porén, se o partido político afín pasa a gobernar, a asociación devala a formulación reivindicativa e adoita ser máis partícipe ou defensora da política municipal.

Esta dobre dinámica tende a deslexitimar á asociación aos ollos da cidadanía, producíndose inhibición participativa, hibernación, cando non a morte orgánica da entidade.

3. Crise de lexitimidade e representatividade: é a asociación a lexítima e única representante dos intereses do barrio/parroquia ou da vila? É quen unha asociación de elección non directa por parte de todo o vecindario, de representar, negociar ou xestionar intereses comúns?

4. Efecto localista e centrífugo: cada asociación demanda para un ámbito (aldea, lugar, barrio, parroquia...) difuso na organización territorial socialmente operativa, en detrimento dunha concepción xeral do social, o que dá lugar á negociación do orzamento municipal como xogo de actores con gran capacidade de veto, manifestado este na potencia de mobilización veciñal. Esto provoca unha dinámica pouco sustentable (hai parroquias e barrios con varias asociacións), facendo que unha demanda cidadán se multiplique en interlocutores e xestións ante a mesma Administración Pública.

5. Difusa delimitación da concepción de servizo público e privado: certos “obradoiros” veciñais ou culturais que compiten dende locais públicos coa oferta privada, son de interese público?

6. O xogo acción-reacción propio da dinámica sociopolítica dos anos 70-80 foi evoluíndo por camiños máis cooperativos e as asociacións tenden a ser na actualidade máis proactivas que reactivas. A dinámica de buscar consensos ten avanzado moito, en detrimento do conflito social e o enfrontamento aberto.

c) Asociacionismo cultural

A entrada de xeracións novas ven a escenificar o cambio social, unha maior educación formal, un menor activismo, unha mellor situación de democracia e liberdades e mesmo estilos de vida distintos. Do igual xeito, percébense fenómenos tales como un incremento da mobilidade social, desprazamentos extramunicipais, unha competencia de oferta sociocultural intermunicipal e unha ampliación e ruptura da ecuación cultura igual a proximidade. As isocronas de 30 e 60 minutos de tempo en desprazamentos para asistir a actividades culturais son asumidas como hábitos sociais e crean un novo *territorio de uso sociocultural* amplo e supramunicipal.

A esto cabe engadir a perda de incidencia do local como imaxinario-identidade, a crise de formas tradicionais de expresión e acción cultural visualizados en certo declive de festas tradicionais e patronais, o incremento de grandes festivais folk, pop, teatro, grandes exposicións de plástica, fotografía, danza etc.

Por último, son características definitorias deste período e tipoloxía de asociacionismo, o tránsito dunha maior necesidade de actividades cooperativas, grupais, de cambio social

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 202

como horizonte etc., á postmodernidade de opción máis individual, influencia das tecnoloxías da información/comunicación, cultivo de hobbies, actividades menos gremiais e máis minoritarias, etc.: crise e sostida substitución do modelo asociativo dos anos 60-80, de forte compromiso político-social.

d) Asociacionismo contemporáneo de mulleres e de persoas maiores

Cremos que son dous dos grupos sociais máis importantes en canto á súa emerxencia social a partir dos anos 80 e explican outra parte do importante cambio social, económico e de hábitos experimentado en Galicia no longo período que estamos a analizar.

Non é que non existise un asociacionismo feminino ou de maiores anteriormente, pero tanto un como outro tiñan a súa representación en organizacións tuteladas, limitadas a certos ámbitos (caridade, beneficencia social e familiar no caso das mulleres, clubes de xubilados pechados para os maiores) e cunha dinámica de pouca autonomía grupal. Interésanos as asociacións femininas e de maiores que xorden nos anos 80 e 90 baixo a estrutura asociativa e funcional de calquera das entidades que estamos a analizar neste traballo.

Dáse o paradoxo de seren dous grupos emerxentes asumindo dinámicas e roles maduros en canto á súa acción social, actividades socioculturais, liderados etc. Son visibles socialmente cando a demografía do país comeza a reflectir os efectos do brusco descenso da natalidade experimentado a partir de mediados da década dos 70, e prodúcese o seu ascenso social cando debalan as cohortes do *baby boom* dos anos 60 e tamén cando se comeza a falar de cultura do ocio ou dunha maior esperanza de vida. No modelo cultural anterior (muller como eixo familiar, ética do deber, persoas maiores con tarefas agrícolas ou complementarias na familia) sería imposible entender a estes dous grupos ligados á actividade sociocultural pública.

Falando en termos xenéricos, como estudo de asociacións-tipo, a maior parte do asociacionismo feminino nado en Galicia a partir dos anos 90, sendo formalmente novo, segue a dinámica das asociacións que xurden entre 1964-78: creación, apoio ou pulo por parte de poderes fácticos ou das institucións ideolóxicas e políticas. Despois dunha primeira xeira de crecemento societario importante, con actividades de formación, concienciación, autoaxuda etc., a etapa actual –sen deixar de organizar actividades de lecer e cultura- caracterízase pola súa proxección social, participando de forma significativa en actos de masas como o entroido, festas gastronómicas, cabalgatas de Reis etc.

Existe controversia sobre o papel actual do asociacionismo feminino no sentido de acabar sendo subsidiario ou continuador dunhas funcións e formas –aínda que contemporáneas- asociadas aos roles tradicionais da muller, pero hai que ter en conta tamén a situación de partida en Galicia e valorar debidamente a acción de crear asociacións -sobre todo, en concellos pequenos e medianos, por outra banda, a inmensa maioría dos concellos galegos- que sacasen o feminino do rol e os hábitos arraigados no ámbito privado para fomentar a súa autonomía, formación social, lecer e visibilidade no eido público.

Pola consideración e respecto social que esperta o sector da terceira idade, hai unha aproximación intensa entre as asociacións e o poder local e autonómico. Esta aliñación ou

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 203

falta de autonomía leva a que as asociacións reproduzan un esquema semellante ás institucións públicas: o mellor xestor é o mellor conseguidor. Existe tamén nestes grupos unha dificultade xeracional para asumir o cambio social: hábitos socioeducativos arraigados, carencia de cultura de grupo, falta de diálogo, formas por veces autoritarias (incapacidade na resolución de conflitos por vía proactiva e consensuada etc.), que levan á asociación a dinámicas de crise, ruptura e tutela pública.

Así mesmo, reproducen -nun modelo arraigado sobre unhas formas tradicionais de sentir o territorio- o esquema localista, dando lugar ao nacemento de gran número de asociacións en competencia e solapamento nun ámbito territorial reducido, aspirando cada unha á autonomía funcional e a un espazo propio, cedido pola administración local ou autonómica. Porén, o cambio de paradigma experimentado por este grupo de idade que se encontra ante unha situación de intenso cambio social, familiar ou de rol, fai valorar a achega asociativa como integración social e solidariedade interxeracional, factores ambos para superar a soidade e a falta de función das persoas maiores na cultura actual.

5. Algunhas conclusións finais

As asociacións que analizamos tipoloxicamente –con mínimas reconversións- teñen un modelo organizativo e funcional que está a debate, cando non en crise aberta, como se pode ver na desaparición dun importante número de entidades con longa e importante traxectoria ou, cando menos, no seu estado de aletargamento. O asociacionismo cultural e o veciñal que atravesou con gran éxito social o período 1970-1980, amosa dende aquela dificultades de adaptación a unha sociedade cambiada, complexa, con novas formas de vivir o social, o cultural, o lecer, o territorio, a individualidade e a vida privada, a participación.

O modelo organizativo aínda vixente en Galicia non é homologable na súa meirande parte coas teorías recibidas no debate sociocultural destes anos, procedente sobre todo da animación sociocultural francesa, nin co asociacionismo anglosaxón no que se basea a maior parte do debate teórico cando falamos de participación ou de capital social. Actualmente, o asociacionismo analizado, non fomenta tanto sociedade civil como, polo contrario, a aliñación co poder, nin crea círculos virtuosos de capital social senón círculos viciosos e clientelismo político. Hai unha ligazón directa entre a crise dunha determinada forma de facer política e a crise do asociacionismo, e esta é tamén unha das explicacións sobre o desinterese social da cidadanía, nomeadamente a máis moza, por este tipo de entidades.

O asociacionismo que vimos de analizar significa tamén a ruptura do mito da participación social, o número de entidades e de asociados etc., como indicadores de maior calidade cívica e social. No seu día foron entidades funcionais con gran dinamismo social pero non foron quen de se adaptar ás dúas últimas décadas do século pasado. Este asociacionismo clásico -sobrevalorado polos seus creadores e mantedores ideolóxicos e políticos- contrasta coa falta de lexitimidade social que experimentan as súas organizacións, sobre todo, no campo veciñal onde máis que atender á sustentabilidade que adoitan colocar como portal reivindicativo, fomentan un neolocalismo froito da inadaptabilidade -funcional, ideolóxica, de estrutura e liderados- a unha sociedade de novos públicos.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 204

A emerxencia de asociacións máis febles cuantitativamente, con vocación de autonomía dos ámbitos do poder ou das institucións, ligadas a proxectos que responden a inquedanzas persoais pero de utilidade social, como se pode ver nos grupos de apoio á lectura, náutica tradicional e contemporánea, formas de plástica minoritarias, novas músicas etc., son parte dunha nova cidadanía organizada con respecto ao poder como consumidores críticos ou co-creadores de servizos públicos, rachando as costuras dos modelos asociativos citados.

Estimamos, a súa vez, que parte da crise do modelo asociativo clásico ou tradicional está na normalización democrática, tanto da sociedade como nas súas institucións. A extensión dos dereitos no Estado de Benestar a través da implementación dos servizos sociais, cultura, educación, emprego etc., atende demandas sociais de forma positiva e establece unha competencia co asociacionismo resolta a favor das institucións públicas.

Neste sentido, e aínda que os concellos tampouco foron quen de definir aínda un modelo ou traza xeral en equipamentos socioculturais de proximidade ou nas relacións coas asociacións (Alguacil, 2003), sendo certa a descoordinación entre departamentos con incidencia no campo da participación social, por contra –en parte derivado da presión social e asociativa-, temos por vez primeira na historia unha consolidación institucional destas áreas e servizos. Estos, debidamente mellorados, son unha opción a medio e longo prazo para que unha sociedade como a galega -aínda en cambio socioeconómico estrutural, con problemas de identidade e asentamento- vaia recibindo unha cultura dialogante e aberta, identificada cara á dentro do país e en relación co exterior, uns servizos públicos básicos para a calidade de vida cidadá (Axenda 21 da Cultura, 2004), un planeamento urbanístico ou medioambiental que vaia desbrozando no inverno para evitar os incendios no verán etc.

A necesaria confianza entre a sociedade civil, e entre esta e as institucións públicas, terá que vir dun diálogo propiciado por un novo asociacionismo que vai pouco a pouco ocupando parcelas sociais de responsabilidade. Un asociacionismo que, sendo necesariamente crítico e autónomo, promove e coparticipa na mellora da sociedade civil, dos servizos e institucións ou na eliminación das redes clientelares existentes para que o sistema político local reciba doses de democracia participativa que axuden a paliar a gran desconfianza que as enquisas amosan entre a sociedade e a política, nomeadamente os cargos públicos.

Referencias bibliográficas:

Alguacil, J. (edit.) (2003): *Ciudadanía, ciudadanos y democracia participativa*. Fundación César Manrique, Lanzarote.

Axenda 21 da Cultura (2004): *interea visual* 02. A Coruña, Deputación da Coruña. Separata.

Coleman, James S. (2001): “Capital social y creación de capital humano”, en Herreros, F e de Francisco, A.: *Capital social*, Zona Abierta nº 94/95.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 205

Herreros, F. e Criado, H. (2001): "El problema de la creación del capital social. Estado, asociaciones voluntarias y confianza generalizada", en Herreros, F. e de Francisco, A.: *Capital social*, Zona Abierta nº 94/95.

Pérez Rúa, M.; Caballo Villar , Mª Belén e Montero Souto, P. (coords.) (2006): *Asociacionismo e participación cidadá: análise e propostas*. Deputación da Coruña, A Coruña.

Villares, R. (2004): *Historia de Galicia*.Galaxia, Vigo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 206

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 207

ISSN: 1138 - 5863

Quen habita aos educadores sociais? Escenografías dos profesionais da axuda

Who qualifies social educators? An overview of assistance providers

Pablo MONTERO SOUTO

Dpto de Tª da Educación, Hª da Educación e Pedagoxía Social

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: O obxecto deste artigo é contribuír ao quefacer de reflectir arredor da historiografía da acción sociopedagóxica moderna, a partir dalgunhas das achegas postfoucaultianas á cuestión do saber técnico-profesional conquistado por expertos (expertise) e reservado para un determinado corpus disciplinar das ciencias sociais, en xeral, e das ciencias da educación, en particular. A andaina proposta no seu contido remite cara un itinerario xenealóxico por algunhas escenografías daquelo que, no pasado, puido estar na base de certas configuracións profesionais que, na actualidade, atopan a súa manifestación máis desfigurada nas prácticas asistencialistas e caritativas aínda non desterradas da identidade que habita a moitos dos pseudo-profesionais que actúan en nome da Educación Social.

PALABRAS CHAVE: educación social, profesionalización, asistencialismo, xenealoxía, Foucault

ABSTRACT: This article reflects on the historiography of modern socio-pedagogical action on the basis of post-Foucaultian approaches to the issue of technical and professional knowledge appropriated by the experts (expertise) and restricted to a specific corpus of disciplines related to the social sciences in general and educational sciences in particular. This overview takes us on a genealogical tour of certain scenarios, which in the past, may have been at the foundation of some professional configurations which are currently faced with their most distorted manifestation in social services and public assistance and which have not yet been banished from the identity that serves to qualify many of the pseudo-professionals acting in the name of Social Education.

KEY WORDS: Social education, professionalism, assistance providing, genealogy, Foucault

A presente ollada cara a acción socioeducativa, dende unha perspectiva historiográfica e cun certo atrevemento intelectual, pretende situarnos nas condicións escenográficas que nos permitan indagar cómo, ao longo do século XIX, os relixiosos e filántropos que se ocupaban de encerrar no interior das institucións aos delincuentes, levaron a cabo unha

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 208

serie de medidas de corrección, readaptación e reinserción que converteu a arte de castigar no oficio de curar. De tal xeito que un reformismo que comezou tendo unha función caritativa e benéfica tornouse progresivamente no quefacer oficioso dos chamados profesionais da axuda: uns *terapeutas da alma* que viven e actúan coa convicción de que a súa misión consiste en redimir aos inadaptados[1].

Para achegarnos ao modo no que apareceron estes profesionais que aínda hoxe encontramos no presente, teño dado a palabra a Michel Foucault, un pensador escéptico e incómodo[2], aínda mal comprendido por aqueles investigadores da educación[3] que ata o de agora non procuraron descubrir a radical natureza do seu pensamento[4]. Pese a que no ámbito da educación, aínda continúa a ser notable a grande ausencia de traballos post-foucaultianos, este é un deses autores "externos a un quefacer pedagóxico-social directo" pero "claves nas súas lecturas políticas, antropolóxicas, filosóficas, psicolóxicas…". Razón de máis para que a historia da educación social, de recente percorrido temporal aínda que de longo pasado cronolóxico, tome en consideración aquelas achegas foucaultianas que nos permitan xerar "un discurso historiográfico propio, singularizado nos modos de coñecer e interpretar aos autores, iniciativas e realizacións"[5].

A inauguración dun novo asistencialismo

Acostúmase a situar a xeneralización das prácticas asistencialistas no momento de aparicion dun corpus pseudoprofesional da asistencia social que comezou a atender non só aos individuos e colectivos minoritarios, senón á toda a poboación. Sen embargo, o asistencialismo ten unha historia diferente e, polo menos dende o século XVIII, os suxeitos da pobreza e da miseria non foron os primeiros destinatarios da beneficencia, senón os últimos. En realidade, o pobre tan só se converteu en obxecto de asistencialización a partir do segundo terzo do século XIX. De feito, ata entón non existía unha auténtica preocupación polas poboacións que vivían na pobreza. Pois, na verdade, lonxe de ser un perigo, á súa maneira, eran bastante útiles.

> "Os pobres dunha cidade, de feito, desempeñaban toda unha serie de tarefas, repartían o correo, recollían o lixo, retiraban da cidade mobles, roupas e farrapos vellos que logo redistribuían ou vendían… polo tanto, formaban parte da vida urbana. Nesta época as casas non estaban numeradas nin había servizo postal, e ninguén mellor que os pobres para realizar toda unha serie de funcións urbanas fundamentais, como o transporte da auga ou a eliminación dos desfeitos."[6]

---

[1] Thomas S. Popkewitz, "A Administração Da Liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais", Mirian Jorge Warde (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação História e Filosofia da Educação, São Paulo, PUC/SP, 1998.

[2] Didier Eribon, *Michel Foucault y sus contemporáneos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión (*Cultura y sociedad*), 1995.

[3] Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (compiladores), *El desafío de Foucault, Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor (*Educación y conocimiento*), 2000, p. 11-14.

[4] Stephen J. Ball (compilador), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata (*Educación crítica*), 1993.

[5] José Antonio Caride, *Las fronteras de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa (*Pedagogía Social y Trabajo Social*), 2005, pp. 122-123.

[6] Michel Foucault, *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós (*Paidós Básica 101*), 1999, p. 380.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 209

Algo debeu acontecer no devir do século XIX para que a convivencia entre ricos e pobres nun mesmo espazo social e xeográfico pasara a ser un perigo sanitario de grande calado, que levou aos gobernos das cidades a comezar a súa particular persecución contra as persoas indixentes e famentas. Neste momento, co gallo de garantir a saúde pública, para acabar coas epidemias que puñan en risco o funcionamento social, estendeuse un cordón sanitario que someteu a tódolos habitantes a controis médicos e campañas de vacinación; de tal modo que os sistemas da asistencia social impuxeron un particular modo de vida ao cal estaban suxeitos non só os pobres senón tódolos individuos[7]. O obxectivo desta intervención, dende logo, non foi curar as enfermidades duns seres en particular, senón protexerse ante calquera posible contaxio virulento que puidesen causar os proscritos na e da pobreza[8].

A medida que a asistencia social deixou de ser unha práctica individual, os reformadores levaron a cabo unha intervención a gran escala en toda unha serie de campos que ata entón lle eran alleos. En efecto, antes do século XIX, o movemento asistencialista tiña un campo de intervención limitado e aínda era posible concibir a existencia dun conxunto de prácticas que escapan ao seu control. Pero, xa a finais do XVIII, as *tecnoloxías de administración social* descubriron que as prácticas da asistencia social permitían aumentar a vixilancia non só sobre os pobres senón tamén sobre o resto da poboación. De modo que cada nova intervención sobre a pobreza desenvolvida para gobernar os espazos converteuse simultaneamente nunha estratexia para actuar sobre os habitantes das cidades. E cantos máis mecanismos asistenciais foron despregados, menos vidas ficaron fóra dun control omnipresente que actuaba sen necesidade de facer uso da represión, por medio dun discurso salvífico e protector.

A noción de *poboación de risco*, que designaba a aquelas poboacións que foron convertidas nun perigo permanente para a saúde pública, apareceu xustamente para xustificar o funcionamento de calquera medida de *prevención*. Tal prevención non é máis que un dispositivo para xestionar, a través de distintas "artes manipulativas", o que de antemán foi establecido como perigoso. Mais perigoso non propiamente para os individuos afectados senón para o resto.

> "Por iso prevenir é vixiar, isto é, poñerse nun lugar social que permita anticipar a emerxencia de acontecementos supostamente indesexables (enfermidades, anomalías diversas, condutas desviadas, actos delictivos, etc.) en poboacións estatisticamente definidas como portadoras deses riscos. Habilítase desta forma (tórnase necesario, lexítimo) o peinado sistemático dos barrios (prazas, rúas, incluso os bares…) desas poboacións de risco. O renacemento, nestes momentos, da figura do educador de rúa non é alleo a estas cuestións."[9]

---

[7] Michel Foucault, *Politics, philosophy, culture: interviews and other writings of Michel Foucault, 1977-1984*, New York, Routledge (Edited with and Introduction by Lawrence D. Kritzman), 1990, pp. 164-165.

[8] Robert Castel, *Las metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós, 1997.

[9] Violeta Núñez, "Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 10, Segunda Época, Diciembre 2003, p. 116.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 210

A redistribución urbana e as institucións disciplinares

Tal preocupación polo saneamento das cidades comezou a funcionar, sen dúbida, para facer da asistencialización unha instancia de regulación social capaz de establecer unha orde colectiva que permitise xestionar as aglomeracións das multitudes. Neste sentido, a situación das institucións, a edificación dos establecementos, a distribución das poboacións e a reclusión de focos infecciosos non foi máis que o arranque dunha *tecnoloxía do poder* que, en nome da saúde e da hixiene, comezou a fiar o urbanismo cos problemas de control da poboación.

Para asistir *in situ* ao nacemento destes dispositivos de control hai que retroceder ata o século XVIII. Naquela época, cando aparecía un caso de lepra, o *leproso* era inmediatamente encerrado para evitar o contaxio; seguindo así un *modelo de internamento* que obedecía a regras de confinamento que separaban aos enfermos e aos criminais do resto dos individuos.

Esta especie de expulsión dos infectados deixou de funcionar a finais do XVIII. A partir de entón, cando se declaraba a peste, o *apestado* xa non era o único en ser recluído, senón que se distribuía aos individuos de tal xeito que se podía controlar o seu estado de saúde tan só con vixialos. Ao tempo que toda a cidade era posta en corentena, a chegada dunha norma de saúde fixo funcionar un *modelo de vixilancia* que permitía redistribuír ás poboacións nos espazos urbanos.

O proxecto consistía en fixar aos individuos nun determinado lugar, dividir os espazos, xeneralizar a vixilancia e desinfectar casa por casa calquera foco de contaminación. Os vixiantes tiñan que desinfectar as rúas dúas veces por día, deterse fronte a cada casa e comprobar que cada individuo asomaba a cabeza pola xanela. Do contrario, entendíase que estaba na cama, e se estaba deitado era porque estaba doente. Nada debía quedar sen vixiar e todo o observado mediante esa especie de exame visual tiña unha finalidade de ordenar os lugares.

Existiu pois un combate contra a *lepra* que consistiu en desinfectar a cidade mediante a exclusión; e existiu outro, o que se librou contra a *peste*, que pretendeu poñer a cadaquén no seu lugar. Un modelo de *purificación*, polo tanto, relixioso; e un modelo de *revisión*, logo, militar[10].

> "A reacción á lepra é unha reacción negativa; una reacción de exclusión. A reacción á peste é unha reacción positiva; unha reacción de inclusión, observación, formación de saber, multiplicación dos efectos de poder a partir da acumulación da observación e o saber. Pasamos pois dunha tecnoloxía de poder que expulsa, exclúe, prohibe, marxina e reprime, a un poder que é por fin un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir dos seus propios efectos."[11]

[10] Michel Foucault, *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós (*Paidós Básica 101*), 1999.
[11] Michel Foucault, *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*, Madrid, Akal (*Akal universitaria 217*), 2001, p. 53.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 211

Tal preocupación por ordenar os espazos que ata entón tiñan permanecido indiferenciados xa existía incluso antes de que a arquitectura dos establecementos fixera funcionar a observación permanente e a vixiancia continua sobre cada un dos internos. Poren, xunto cas *tecnoloxías positivas de poder* xurdiron ademais outras técnicas de control que permitiron localizar a cada individuo en prol do seu propio *benestar*, é dicir, "estar ben situado".

Pero será o *principio do panóptico*, sen embargo, o que resolverá definitivamente tódolos problemas de control das poboacións numerosas. O panóptico é un edificio que permite que algo se faga sen necesidade de alguén, pondo a centenas de individuos baixo a inspección dun só. Nel, os internos senten que unha mirada os vixía, incluso cando non hai ningún vixiante do outro lado. Así, o vixiante, unha vez simbolizado, instálase na conciencia do vixiado e, deste modo, cada suxeito interioriza a omnipresencia da vixiancia ata o punto de vixiarse a si mesmo[12].

Atribúeselle a un dos irmáns Bentham a descoberta deste invento da arquitectura funcional ao visitar unha escola militar; pois parece que un destes primeiros modelos de encerro tiña sido posto en práctica nos dormitorios da Escola militar de París en 1755, onde cada un dos alumnos debía dispor dun cuarto con cristaleira a través da que podía ser controlado sen ter ningún tipo de contacto co exterior.

Posteriormente, será Foucault quen redescubra neste tipo de "establecementos nos que un único home está encargado do coidado de moitos"[13] a inauguración do modelo reeducador da *sociedade disciplinaria*: unha sociedade que xa non só se proporá separar aos individuos perigosos para impedirlles que cometan crimes de sangue, senón que tentará reformar as súas actitudes e os seus comportamentos morais. Antes que castigar as infraccións, o obxectivo da idade da *ortopedia social* será corrixir aos individuos a través dun tipo de sociedade disciplinaria oposta ás sociedades propiamente penais que coñecemos con anterioridade[14].

Na sociedade disciplinaria o principio de clausura deixa de ser indispensable[15], porque nela "resulta máis económico vixiar que castigar, é dicir, domesticar, normalizar e facer produtivos aos suxeitos en vez de segregalos ou eliminalos"[16]. De feito, o sistema carcerario tradicionalmente punitivo e represor, é agora inserido nun sistema disciplinario moito máis vasto onde todos son castigados e sometidos por todo un exército de gardiáns encargados de custodiar aos individuos en institucións como a escola, o orfanato, a casa de corrección, o psiquiátrico, o manicomio, o hospital, o cárcere, etc.

Un sistema que fai das institucións educativas un piar fundamental para o desenvolvemento das novas formas de goberno mediante aplicación dos modernos dispositivos de

[12] Jeremias Bentham, *El panóptico*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del poder*), 2ª edición, 1989, p. 132.
[13] Jeremias Bentham, *El panóptico*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del poder*), 2ª edición, 1989, p. 74.
[14] Michel Foucault, *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós (*Paidós Básica 101*), 1999, p. 227.
[15] Gilles Deleuze, *Foucault*, Barcelona, Paidós (*Paidós Studio*), 1987.
[16] Jorge Larrosa (editor), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del Poder 26*), 1995, p. 163.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 212

control e disciplina "que non deixan de acompañar certos ámbitos e prácticas dos nosos días; especialmente os ligados á chamada *educación social especializada*"[17].

Nestas pedagoxías os educadores terán que someter aos individuos ao escrutinio dos sentimentos máis íntimos e dos pensamentos máis inconfesables para constituír a alma do suxeito. O papel do educador social neste escenario é, por tanto, procurar reeducar ao individuo para corrixir as súas disposicións, mediante unha pedagoxía da suxestión que controle o espírito dos suxeitos e moldee as súas vontades, a fin de que desexen educarse conforme á súa suposta natureza inducida[18].

Foi mediante este dispositivo instaurado ao longo do século XIX como os profesionais da axuda conseguiron disciplinar a alma dos suxeitos e moldear a súa individualidade por medio da supervisión e da vixilancia. Neses espazos institucionais, neses laboratorios de observación, todo se organizou a partir dunha óptica psicolóxica baseada en tecnoloxías que implican unha relación que fai aos suxeitos tanto máis dependentes e manipulables canto máis liberados se crean, é dicir, canto máis comunicativos, creativos e expresivos, tanto máis automonitorizados, autocorrectores e autodisciplinados[19].

Unha vez máis, a autoridade se inscribe a partir dun apelo á liberdade, tal como a disciplina se inscribe como parte do discurso da autonomía, e viceversa. É a fusión destes dous conceptos -control e autoregulación-, e non a súa contraposición, a que permite lanzar un ollar diferente sobre as pedagoxías da liberdade e, dese modo, chegar a comprender o modo no que *educar* e *educarse* convertéronse nun xesto único e idéntico[20].

Panorámicas asistenciais galegas entre 1850 e 1950

As vilas e aldeas galegas de entre séculos servirannos de caso histórico para ilustrar o modo de funcionamento este mecanismo disciplinador instaurado en derredor do quefacer socio-asistencial. Tal como salvagarda o arquivo histórico de Compostela, na Galicia de mediados de século XIX, ouleadas de crianzas sen abeiro eran "candidatas á mendicidade cando non ao crime". Urxía pór fin á "invasión dun crecido número de indixentes que percorren diariamente as rúas e as prazas implorando caridade", para que "baixo ningún concepto vaguen pola cidade individuos que poden perturbar aos demais". De aí que toda unha serie de institucións apareceran para facer funcionar unha tecnoloxía de internamento que non só tiña finalidades asistenciais e benéficas, senón que tamén procuraba reformar e corrixir aos internos para tornalos dóciles e útiles[21].

---

[17] José García Molina, "Genealogía de la mirada institucional", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 9, Segunda época, Diciembre 2002, p. 261.

[18] Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (compiladores), *El desafío de Foucault, Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor (*Educación y conocimiento*), 2000, p. 75.

[19] Jorge Larrosa (editor), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del Poder 26*), 1995, p. 184.

[20] António Nóvoa, *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, ASA Editores, 2005.

[21] Asilos, hospitais, reformatorios, casas pía, hospicios, orfanatos e casas de expósitos como, por exemplo, o Gran Hospital de Santiago e a Casa de Expósitos anexa ao mesmo, a Obra da Santa Infancia, a Casa-asilo de mendicidade ou o Asilo de Nosa Señora da Piedade, tamén de Santiago; o Asilo de Anciáns Desamparados ou a Casa da Caridade de Vigo; a Casa Provincial de Maternidade e Expósitos de Lugo, etc.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 213

Institucións nas que botou a andar unha política de encerro que procuraba facer posible o *utilitarismo* da pobreza. De facto, as poboacións eran obxecto de diferentes tipos de intervención segundo foran ou non capaces de traballar, e en función desa condición eran tratadas de maneiras totalmente distintas[22], porque o medio para a reforma destes individuos era o traballo manual nos obradoiros de artes e oficios; obradoiros que tiñan o obxectivo de facer de cadaquén un individuo útil para a sociedade.

Aos empregados destas institucións lles estaba confiada pois unha misión caritativa e benéfica: dar alimento e vestido aos pobres, dispensar aluguer aos indixentes e socorrer a infancia desamparada. O fundamental desta encomenda consistía en coidar da educación física, intelectual e moral-espiritual de tódolos internos; pero, para levala a cabo, estes individuos tiñan a potestade de sancionar as faltas cometidas e os comportamentos que estiveran fóra da norma. Estas faltas eran reprendidas polos "educadores" da institución mediante castigos proporcionados ás infraccións cometidas polos internos.

Roubar, blasfemar, desobedecer e estar en posesión de armas e licores considerábanse *faltas graves*. Mentres que a vagancia no traballo, a falta de hixiene e erguerse antes da hora considerábanse *faltas leves*. Segundo a súa intensidade, estas faltas eran punidas mediante *castigos morais* ou *corporais*. Os *castigos morais* supoñían unha "reprensión severa", e os *corporais* podían implicar penalidades como a obriga de traballar en horas de descanso, a incomunicación mediante o encerro e a privación dunha parte de ración. Cando o interno non se emendase de ningunha destas formas, os reformadores prevían castigos de maior escala, como a expulsión dos establecementos ou a entrega aos tribunais.

A medida do grado de punición das infraccións pasou a ser fundamental para impartir xustiza. Poren, para operar con eficacia, o aparato administrativo do Estado precisaba dun saber concreto, específico e medible. "As demandas de información sobre a poboación requirían o desenvolvemento dun sistema de métodos empíricos para planear, organizar e supervisar as actividades sociais."[23] Era necesario empadroar aos vagabundos en censos de información caritativa, polo que todas as faltas cometidas eran rexistradas nun "libro de moralidade" xunto ao nome do individuo que as cometía e o castigo que se lle impuña. Tratábase dun tipo de "centros de clasificación" onde os desamparados eran minuciosamente censados que non se empregaban a penas para "favorecer a adopción e o amparo dos menores", senón sobre todo para determinar cales debían ser tratados, cales tiñan que ser apartados do resto e a cales había que internar nas institucións.

E foi a partir deste mecanismo destinado a acumular toda unha serie de observacións sobre as poboacións como tomou forma a *estatística asistencial*: unha ciencia encargada de abastecer os ficheiros do Estado de toda unha serie de datos que puideran axudar a individualizar aos suxeitos para poder regular a súa conduta, facela previsible e predicible.

---

[22] Robert Castel, *Las metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós, 1997.

[23] Thomas S. Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata (*Educación crítica*), 1994, p. 53.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 214

Así, grazas a este tipo de saber cada vez máis "científico", foi posible xustificar tanto as intervencións asistenciais como a recruta dos profesionais da axuda para a solución dos problemas do benestar.

As autoridades asistenciais

Os propósitos destes primeiros reformadores sociais que iniciaron a era da estatística asistencial nas institucións disciplinarias eran de tipo misional. Todos eles partillaban unha obriga moral de axudar aos menos afortunados e, ademais, un mesmo discurso redentor que os convertía en portavoces do progreso. A súa profecía consistía en facer posible o control das poboacións e a súa reforma mediante a caridade da beneficencia[24].

As primeiras institucións que se dedicaron á formación destes primeiros "profesionais da axuda" denomináronse seminarios: institucións que tiñan como finalidade a formación dos seminaristas que posteriormente terían que ocuparse da custodia da infancia retida nos orfanatos e da reforma espiritual dos recluídos nas casas de corrección[25]. Posteriormente, para promover o cumprimento das políticas socioasistenciais, a inicios do século XX, foron organizados "cursos destinados ao estudo das cuestións sociais referentes á beneficencia, asistencia pública, delincuencia xuvenil, colonias de reforma…". Nas facultades de medicina de Compostela, por exemplo, impartíanse ensinanzas puericultoras, utilizando xornais, carteis e ata proxeccións para mostrar a forma de evitar a mortalidade infantil. E un labor semellante era levado a cabo nas facultade de dereito da universidade santiaguesa, onde eran divulgadas as formas de aplicar os regulamentos das institucións de caridade.

O resultado da progresiva profesionalización deste tipo de intervencións ten sido a instalación de toda unha serie de tecnoloxías de regulación social destinadas a controlar os efectos da educación social, unha vez que o exercicio do asistencialismo se converteu nun instrumento enormemente útil para o facer funcionar a sociedade. De feito, a profesionalización destes educadores non representa máis que a inclusión dentro do aparato da sociedade disciplinaria de todos aqueles efectivos que permiten regular e disciplinar a alma dos individuos. Pois "a historia destas profesións non é a evolución dun altruísmo desinteresado"[26], senón o desenvolvemento dunha certa autoridade que ten a misión de promover o cambio sen alterar a orde[27], xa que "tais profesións sociais non existirían sen aquilo que queren ou pretenden erradicar"[28].

---

[24] Thomas S. Popkewitz, "A Administração Da Liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais", Mirian Jorge Warde (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação História e Filosofia da Educação, São Paulo, PUC/SP, 1998, p. 152.

[25] Michel Foucault, *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*, Madrid, Akal (*Akal universitaria 217*), 2001, p. 179.

[26] Thomas S. Popkewitz, "Profesionalización y formación del profesorado", *Cuadernos de pedagogía*, 184, 1990, p. 106.

[27] Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del poder 20*), 1991.

[28] Juan Sáez Carreras y José García Molina (2003) "Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 10, Segunda Época, Diciembre 2003, p. 202.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 215

É por iso nalgúns países europeos presenciamos a aparición dunha nova forma de traballo social que, no parecer de Bourdieu (2001: 58-59), estimula unha especie de "automistificación colectiva" e unha crenza no universo de sucedáneos baseados nunha "filosofía social" caritativa e nunha "socioloxía soft", que se cre comprensiva e que, desexando adoitar o punto de vista dos suxeitos, "está condenada a reproducir a visión mistificada e mistificadora do traballo social".

É verdade que xa pasou tempo dende que apareceron e desapareceron algúns destes dispositivos. Non obstante, historiar algunhas destas propostas pode ser unha escusa para reflexionar acerca do papel que desempeñan na actualidade os axentes profesionais do ámbito socioeducativo. Facer esta historiografía permitiría trazar os albores de todas estas profesións -das que encontramos pegadas xa a finais do XVIII e principios do XIX- e "axudaríanos a saber algo máis das nosas orixes, non para descubrir o que somos como pedagogos senón para, de algunha forma, poder rexeitalo"[29]. É dicir, para fuxir deses espazos intelectuais estériles onde triúnfa o mesianismo, mediante un exercicio de deconstrución que nos permita facer familiar o que nos é estraño e pór en dúbida a inxenuidade das evidencias. Porque, en educación, todo son falsas evidencias. *Evidentemente*, o que é evidente, minte[30].

Referencias bibliográficas

Ball, Stephen J. (compilador), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata (*Educación crítica*), 1993.

Bourdieu, Pierre, *Contrafuegos 2: por un movimiento social europeo*, Barcelona, Anagrama, 2001.

Bentham, Jeremias, *El panóptico*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del poder*), 2ª edición, 1989.

Caride, José Antonio, *Las fronteras de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa (*Pedagogía Social y Trabajo Social*), 2005.

Carreras, Juan Sáez y José García Molina (2003) "Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 10, Segunda Época, Diciembre 2003, 195-219.

Castel, Robert, *Las metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós, 1997.

Castilla Vallejo, José Luis, *Analisis del poder en Michel Foucault: consecuencias para la sociología de la educación*, La Laguna, Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna (*Sociología 2*), 1999.

[29] José García Molina, "Genealogía de la mirada institucional", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 9, Segunda época, Diciembre 2002, pp. 273-274.
[30] António Nóvoa, *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, ASA Editores, 2005.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 216

Deleuze, Gilles, *Foucault*, Barcelona, Paidós (*Paidós Studio*), 1987.

Eribon, Didier, *Michel Foucault y sus contemporáneos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión (*Cultura y sociedad*), 1995.

Foucault, Michel, *Estrategias de poder*, Barcelona, Paidós (*Paidós Básica 101*), 1999.

Foucault, Michel, *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*, Madrid, Akal (*Akal universitaria 217*), 2001.

Foucault, Michel, *Politics, philosophy, culture: interviews and other writings of Michel Foucault, 1977-1984*, New York, Routledge (Edited with and Introduction by Lawrence D. Kritzman), 1990.

García Molina, José, "Genealogía de la mirada institucional", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 9, Segunda época, Diciembre 2002, 261-275.

Larrosa, Jorge (editor), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del Poder 26*), 1995.

Nóvoa, António, *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, ASA Editores, 2005.

Núñez, Violeta, "Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos", *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 10, Segunda Época, Diciembre 2003, 111-122.

Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan (compiladores), *El desafío de Foucault, Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor (*Educación y conocimiento*), 2000.

Popkewitz, Thomas S., "A Administração Da Liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais", Mirian Jorge Warde (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação História e Filosofia da Educação, São Paulo, PUC/SP, 1998.

Popkewitz, Thomas S., "Profesionalización y formación del profesorado", *Cuadernos de pedagogía*, 184, 1990, 105-110.

Popkewitz, Thomas S., *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata (*Educación crítica*), 1994.

Silva, Tomaz Tadeu da (org.), *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta (*Genealogía del poder 20*), 1991.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 217

Documentos

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 218

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 219

ISSN: 1138 - 5863

Mestres de España (III)

Víctor M. JUAN BORROY
Universidad de Zaragoza
J. Luís IGLESIAS SALVADO
Universidade da Coruña

O retrato dunha época

Seguimos a presentar, dentro desta sección, biografías de mestres e mestras que apareceran na publicación quincenal *Los Maestros de España. Biográfias y estudios estadísticos* que se editaba en Pontevedra e da que eran redactores Emilio Álvarez Jiménez, Vicente Alcañiz, Severiano González Regueral e Victoriano Encinas. Todos os biografiados, nove en total, que presentamos nesta terceira escolma desenvolven a súa profesión en diversos lugares da xeografía española, a diferencia dos que conformaban as duas entregas anteriores que comprendían unicamente mestres –galegos ou non– que exercían en Galicia[1]. En calquera caso, son mestres que salientaron sobre a *honrada medianía* que para eles parecía reservada en forma dun máis que previsible destino, consecuencia da mesquiña, por escasa, formación que recibiran e da propia concepción que o Estado tiña desta profesión, que de modo tan evidente se poñía de manifesto no Decreto de creación das Escolas Normais de Mestres[2] .Non era necesario formar intelectuais. Abondaba con saber ler e escribir, coñecer a Historia Sagrada e poder ensinar, no caso das mestras, *os labores propios do seu sexo*. Ainda así, estes mestres superaron o anonimato, o silencio que a historia tíñalles reservado, grazas ao cronista que decidíu relatar nunha revista profesional os seus principais méritos e os máis significativos fitos da súa vida profesional e persoal. Por iso estes profesionais son unha especie de heroes que contra todo pronóstico conseguiron rachar e traspasar o estreito cerco no que había de transcorrer a súa existencia. Podemos dicir que conseguiron desbotar unha profecía, aquela que reserváballes unha vida anónima, chea de estreitezas e afastada das miradas dos seus contemporáneos.

---

[1] Véxase *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, números 8 e 9, sección Documentos, pp. 173-204 e 131-170 respectivamente.
[2] Paulí Dávila Balsera, *La honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español*, Barcelona, PPU, 1994.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 220

Entre os biografiados que presentamos nesta ocasíon non hai mulleres. Esta historia repetirase case sempre con independencia das circunstancias: un colectivo profesional en proceso de feminización, no que sempre sobrancean os homes sobre as mulleres. Algúns deles teñen moitos anos de servizo, outros só uns poucos. En calquera caso, o cronista consegue sempre –pretendendoo ou non, consciente ou inconscientemente–, facer un retrato dunha profesión, da sociedade, dunha época e da escola como unha institución chamada a formar parte da vida de todos os individuos. Aínda que habería que esperar unhas décadas máis para que o tempo escolar se convertése nun tempo compartido por toda a poboación.

Todos os biografiados son mestres normalistas. Algúns estudaron durante os primeiros anos de funcionamento das Escolas Normais. Parece posible pensar logo que estes profesionais comparten un título que, en principio, failles participar tamén dunha visión da súa profesión. Ao fin e á corda esta era un dos principais obxectivos das Escolas Normais: establecer a "norma", é dicir, transmitir aquilo que debía ser común para todos os que quixesen desempeñar esta profesión, tentando acabar coa heteroxeneidade na formación que caracterizou á etapa precedente, e ainda, por moito tempo, ás seguintes..

Máis alá dos datos e das circunstancias persoais, nestas crónicas ofrécense elementos suficientes para entender o que foi a educación. Estes textos son unha imaxe conxelada que permítenos imaxinar con precisión os trazos definitorios e as principais características de quen acudían ás escolas e de quen nelas traballaban. Tamén abórdanse algunhas das circunstancias que caracterizaron a escola española durante décadas: o absentismo escolar, a ausencia de inspectores, a escasa formación dos mestres e mestras, a pouca dignidade dos edificios, a escaseza do material, a pobreza que todo o presidía. O abandono que caracterizou a escola e a educación en España apréciase claramente se se considera que desde 1856, cando se publica a Lei que asinou Claudio Moyano, ata a Lei Xeral de Educación de 1970 mantívose o mesmo marco lexislativo xeral. Se cadra, non hai un dato máis elocuente que demostre a nula importancia que tivo a educación e a escola, unha institución que non cumpría para a maior parte da poboación unha función importante, unha institución que nin sequera era determinante para a socialización dos nenos en determinados valores. Este abandono, xa que logo, podería explicarse pola forte presenza da igrexa católica na sociedade española. A tarima das escolas e a cátedra do espírito santo das igrexas eran os lugares privilexiados a partir dos que se podían introducir os valores, as ideas, os discursos e, en definitiva, unha maneira determinada de entender o mundo e a orde na sociedade. Esta influencia era evidente no medio rural onde moitas veces non existían máis espazos para a difusión da ideoloxía que as igrexas e as escolas. O Estado non precisaba dun sólido aparello escolar que procurase a socialización dos individuos porque esta función a desempeñaba con total eficacia a igrexa, unha institución que acompañaba ao individuo a partir do seu nacemento ata a morte, unha institución que marcaba os momentos máis importantes da vida das persoas. Esta circunstancia explica de xeito claro que a escola primaria se artellase tan lentamente e moitas veces dun modo tan deficiente na España rural e mesmo xustifica as altas cifras de analfabetismo que amosan as enquisas oficiais na España de principios do século XX, ou incluso nas portas da proclamación da II República. O mesmo cabería dicir do fenómeno do absentismo escolar. Era común que os nenos non asistisen senón esporadicamente á escola, sobre todo en épocas de traba-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 221

llo no campo. Ao pensar naquelas escolas vennos á mente o certeiro diagnóstico que facía Manuel Bartolomé Cossío:

> "(...) fan ben eses dous millóns e medio de nenos (que non teñen praza escolar) en non ir á escola, e os seus pais obran con moito siso ao non envialos. Porque se un día se lles ocorrese obedecer as nosas sabias leis, perderían o tempo e, o que é máis grave, a saúde, como perden xa ambalas duas cousas gran parte dos seus aplicados compañeiros. Perderían o tempo, porque non hai en España nin escolas en que metelos, aínda que fosen almacenados, nin suficiente número de mestres para educalos de verdade; e perderían a saúde, porque os que malamente coubesen, irían a envelenarse no pestífero ambiente duns locais infectos, onde hoxe mesmo están xa amoreados os nenos que asisten; e co tempo e a saúde perderían tamén a alegría e a esperta curiosidade que, nestas condicións, non tardan en cambiarse en rutina servil e en arrepío á escola".[3]

Esta visión pesimista non era exclusiva de Cossío ou dos intelectuais independentes, alleos á Administración. Tamén persoas que tiveron grandes responsabilidades no ámbito oficial coinciden na denuncia de abandonos e desidias que padecían as escolas. Este é o caso, por exemplo, de Amelio Gimeno, Ministro de Instrución Pública e Belas Artes en 1906, quen describía o pésimo estado das locais escolares nestes termos:

> "A (escola) rural, substituta en moitos casos da bufarda ou do celeiro; utilizando a casucha ruinosa con cuxo aluguer soña o cacique; xunto á corte as veces, moi poucas feitas de planta. A urbana, nunha casa de veciñanza, coa casa xunto ó cuarto e non lonxe da cociña, arrendada a bo prezo para saír do paso, e a falta de cousa mellor: todas pequenas, fedentas a causa do aire de tan rumiado irrespirable, non sobradas de luz, de cubicación escasa, feas, nada limpas, aínda contra a vontade do mestre, dispostas a propósito para deixar no neno lembranza perdurable de noxo".[4]

Polo que fai referencia ao maxisterio, durante o século XIX resulta fácil constatar o desprestixio social que o feito de ser mestre implicaba. Andrés Manjón en *Cosas de antaño, contadas hogaño* ofrecía unha clara descrición de todas as carencias que adornaban ó seu mestre: "quen sabía facer letras, pero sen ortografía; ler, pero sen gusto, e calcular, pero en abstracto, e só con números enteiros, ata dividir por máis dunha cifra... O señor mestre (...) conversaba con cantos viñan a pasar o tempo, saía a tomar o sol e o aire á rúa". Con frecuencia "empuñaba as disciplinas e a todos zurraba ata poñerlles as orellas encarnadas". Como a dotación era escasa, a mestre reunía varios cargos e oficios: "Sancristán, Cantor, Campaneiro, Reloxeiro, Barbeiro, Carpinteiro, Cazador, Mariñeiro, Secretario, Amanuense e Lector de familias e soldados, e o Factotum do pobo, todo con letras maiúsculas e minúsculas retribucións".[5]

---

[3] Manuel B. Cossío, "La reforma escolar", artículo publicado en *Revista Nacional*, 31 de octubre de 1899, pp. 321-323. Tomamos esta referencia de Manuel de Puelles Benítez, *Historia de la Educación en España (III). De la Restauración a la II República. Textos y Documentos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 349. A tradución é nosa.

[4] Amalio Gimeno (1906), *Discurso leído en la Universidad Central. Apertura del curso académico de 1906 a 1907*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, p. 9. A tradución é nosa.

[5] Andrés Manjón, "Cosas de Antaño" en *Edición Nacional de las obras selectas de Don Andrés Manjón*, Madrid, Patronato de las Escuelas del Ave María, 1955, pp. 321-323.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 222

Tamén resulta moi esclarecedor o testemuño dun dos pensadores rexeneracionistas, Ricardo Macías Picavea, quen describíu con extremada dureza na súa obra *El problema nacional* (1899) como eran os mestres e do que implicaba ser mestre en España:

> "O mestre é en España un ser horriblemente formado; mellor dito, deformado. Nas Normais, nada se lle ensina; pero en cambio gábanlle a natural intelixencia, o bo sentido e o san xuízo das cousas. Ata onde non é popular en España a pobre, a baleira e ideolóxica pedantería destes malpocados, que parecen aquí formados para o rigor de todas as desgracias?
>
> (...) na época de "tanto vales canto tes" se lles sitia por fame (...)
>
> Mestres ignorantes, cuasi esmoleiros, desprovistos de todo prestixio ou influencia social, desconsiderados pola plebe e maltratados polos caciques (...) non saben nada de nada, porque ninguén lles ten ensinado e logo vense asistidos con estes instrumentos de traballo; calcúlense os milagres que poderán colgárselles".[6]

Diante destas declaracións podemos pensar que en España houbo a clase de mestre que se pretendeu. Non diremos o mestre que o país merecía porque cremos que, evidentemente, merecíase outra cousa. Unha vez máis só poden entenderse as claves da construción desta profesión se se analíza a sociedade que a impulsaba Se se considera este aspecto, facilmente chégase á conclusión de que a ninguén lle importaba realmente a educación dos súbditos. En 1933 Rodolfo Llopis en *La revolución en la escuela* diría que para ser súbditos xa abondaba con aquel tipo de escola, que a monarquía, os oligarcas e os caciques vivían ben rodeados de ignorantes[7]. E é unha boa hipótese.

Nalgúns casos, os mestres biografiados que presentamos nesta ocasión, fixéronse cargo de escolas sen contar máis que con 14 ou 15 anos e sen ter cursado outros estudos que os da escola primaria. Por moito que queira xustificarse este feito a partir da intelixencia, o traballo, as abundantes lecturas ou o celo deses xovencísimos mestres resulta a todas luces desaxeitado encargar unha institución –supostamente importante– a alguén sen experiencia, sen formación e sen tempo para ter conquistado prestixio e autoridade entre a poboación. Elías Arias Camisón, por exemplo, fíxose cargo da escola de nenos de Villasbuenas con tan só 13 anos:

> "Aos 13 anos de idade encargóullese interinamente a administración de Correos do devandito pobo, e ó pouco tempo a Escola de nenos de Villasbuenas por enfermidade do Mestre, merecendo que as autoridades locais lle tributasen grandes eloxios polo bó desempeño da súa comisión. Un neno de trece anos rexentando unha Escola, a satisfacción dos interesados, revela dotes non comúns de instrución, de formalidade, e aínda tal vez de talento. Que o tiña o noso biografiado, verémolo ben pronto".

---

[6] Ricardo Macías Picavea, *El problema nacional (Hechos, causas y remedios)*, Madrid, 1899, p. 61. A tradución é nosa.

[7] Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Edición de Antonio Molero Pintado, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 223

Estanislao Martínez Esquivias axudaba ao seu pai na escola desde que cumpriu os 17 anos. Tamén é sorprendente o caso de Esteban Oca e Meiriño [Morales. Logroño, 1851], quen foi mestre cando contaba 15 anos:

> "Escribía cunha letra moi clara e intelixible, lía con fácil e limpa pronunciación, e coñecía suficientemente ata o modo de ensinar, sen telo aprendido en ningún libro nin terllo oído ó seu mestre. Ao seu espírito observador e a unha especialísima intuición debía sen dúbida tal vantaxe.

Só así concíbese que á curta idade de 15 anos se lle nomease Mestre interino da Escola do seu pobo, a cal rexentou durante trece meses, a satisfacción dos pais de familia e con gran contento del."

Algunhas circunstancias repítense nas biografías destas mestres: son fillos de mestres, (Gerardo García Blázquez, Gregorio Herrainz (Seganiel, Cuenca, 1842), José María Ortega); proceden maioritariamente de zonas rurais; só podían permitirse estudos curtos –en ocasións simultaneábanos con algún traballo–; varios deles son ex-seminaristas [Antonio Andrés del Villar, Torrellas, Zaragoza, 1843, José María Ortega].

Elías Arias Camisón rematou sendo mestre porque na súa vida se xuntaron unha serie de circunstancias adversas. Pero tamén pasou polo seminario antes de ingresar na Escola Normal:

> "Aos nove anos comezou o estudo da lingua latina baixo a acertada dirección do Arcipreste Don Isidro Simón, continuando o da música, ensinanza que empezara a recibir de seu cariñosísimo pai, cun profesor acreditado. Un ano despois fixo oposición a unha media bolsa vacante no Seminario de Coria, e nos seus exercicios mereceu a cualificación de Meritíssimus.
>
> Cónstanos que non pensaba seguir a carreira da Igrexa, senón a de Leis, e só ingresara no Seminario para adquirir coñecementos preparatorios a tal fin. Pero aínda así non puido continuar no devandito establecemento os seus estudos, porque tivo a inmensa desgraza de que o seu virtuoso e ilustrado pai falecese".

En varias ocasiones o cronista afirma que os personaxes son mestres a pesar de si mesmos, mestres que non quixerann selo pero que terminan aceptando este feito e comprométense co traballo e coa tarefa que lles fora encomendada:

> "Hei aquí un novo Mestre, a quen circunstancias da vida obrigaron a seguir unha carreira para a que non se sentía con vocación, nin sequera coa menor inclinación. E sen embargo, é un dos mellores Mestres da provincia de Salamanca e aínda tal vez de España". [Elías Arias Camisón, Hoyos, Cáceres, 1846].

Tamén no caso de Estanislao Martínez Esquivias (Valera de Abajo, Cuenca, 1847) recoñécese expresamente que cursase outra carreira:

> "Ata a idade de 17 anos axudou aos seus pais nas tarefas escolares, e non podendo seguir outra carreira, dedicóse á do Maxisterio de primeiro ensino na Escola Normal de Cuenca. Terminouna en 1867 con lucimento, distinguíndose entre os seus discípulos no derradeiro curso, razón pola cal mereceu que o Director da referida Escola lle encargase a substitución da súa cátedra en varias ocasiones".

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 224

Na biografía do mestre José María Ortega [Bustares, Guadalajara, 1818] atopamos algunhas elocuentes valoracións sobre o prestixio e o tipo de persoas que seguían os estudos de mestre para dedicarse a dar clases nas escolas.

> "Se unha verdadeira e decidida vocación ten impelido e impele a algúns a seguir a carreira do Maxisterio de primeiro ensino, houbo non poucos, como vimos e aínda veremos, a quen varias circunstancias da vida e principalmente a necesidade, ou sexa a escaseza de recursos pecuniarios obrigaron a dedicarse a devandita profesión, que se é nobre e ao home dignifica, non ofrece certamente atractivos e encantos. Por iso admira o ver a moitos que se están alentados pola esperanza de achar posición desafogada, emprenden sen embargo con resolución a carreira do Maxisterio e ao fin chegan a amala e a conseguir nela notables triunfos (…) tamén gran número de mozos obrigados por unha non menos severa lei seguen diferente rumbo do que desexarían e acadan por fin na milicia docente non pouco prestixio, defendendo os foros da ciencia e da virtude".

Noutras ocasiones era a única carreira que podían seguir, ben pola brevidade dos estudos, ben pola proximidade da Escola Normal do domicilio da aspirante a mestre. Este é o caso de José Morte (Córdoba, 1858) a quen o seu pai, "empregado como era de pouco soldo non podía dar ao seu fillo outra que esixese grandes gastos". Estas biografías corroboran o argumento sostido en varias ocasiones por Joaquín Costa "Non hai verdadeiros mestres en España porque só o son os que non poden ser outra cousa?". Estaban estes mestres –pola súa procedencia socioeconómica ou incluso xeográfica– en condicións de cursar outros estudos que os que podían seguirse nas Escolas Normais e que os capacitaban para exercer a docencia? Tiñan outra alternativa?

O prestixio dos mestres sempre está relacionado co cultivo de parcelas e ámbitos que van máis alá da escola. Así atopamos mestres que son autores de libros ou académicos (José Morte, quen ademais escribiu unha zarzuela dun acto), que participan na Sociedade Económica de Amigos do País (José Morte), xornalistas, conferenciantes

O discurso que cinguíu a construción deste corpo profesional está caracterizado por ter unha linguaxe pouco transparente que contribúe a ocultar a realidade máis que a mostrala. O celo, a abnegación, a vocación, etc. Conceptos tan abstractos como falsos. Os epítetos rimbombantes: "Poderá habelos como el tan intelixentes, tan celosos cumplidores dos seus deberes, tan probos, tan amantes dos Mestres e do público ensino, tan asiduos ao traballo, pero moi poucos se terán contado tan perseverantes nos seus propósitos e tan instruidos. A súa carreira literaria é unha serie non interrompida de triunfos, e a súa folla de servizos unha historia brillante onde pode aprender o pouco avisado ou o apático así como o de sás intencións e bós designios" (Antonio Andrés del Villar).

Cada unha destas biografías permítenos asomarnos á escola e á profesión de mestre a partir dunha perspectiva sociolóxica ou antropológica. Máis alá das declaracións grandilocuentes, das palabras baleiras, completariamos este cadro persoal-profesional se puidésemos reunir información sobre algúns aspectos como os que a seguir sinalamos:

Como eran os pobos nos que traballaban? Sería moi interesante poder acceder á información que nos brínda o Madoz: ocupacións da poboación, riqueza da localidade, comercio, funcionarios municipais, medios de comunicación, médicos, curas, veces que chegaba o correo por semana, casas de comidas, fondas, etc.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 225

Como eran as casas destes funcionarios públicos?, de que comodidades gozaban? de que medios culturais dispoñían?, que lerían aqueles profesionais da educación?, onde pasarían as súas vacacións se é que as tiñan?, a onde viaxarían?, cantos libros tiñan na casa?, como eran os edificios escolares nos que traballaban?, a que clase social pertencían os nenos que acudían ás aulas?, cantas cartas escribían?, cantos periódicos lían?, cantas veces acudían a algún espectáculo cultural?

Sabemos que moitos deles publicaron libros didácticos ou de lectura para os escolares e mesmo dirixían ou colaboraban asiduamente en publicacións de carácter xeral e profesional. Tamén sabemos das súas angurias económicas e mesmo da precariedade laboral, da submisión ó cacique de turno, e dun incerto e continuo ir e vir por escolas e pobos. A inestabilidade laboral e a precariedade económica serán, ó cabo, os elementos que mellor definen a realidade dunha profesión que, por outra parte, estaba chamada a dignificar o país no seu conxunto a pesares dos atrancos que atopaban. En calquera caso a súa realidade profesional e persoal era moito máis complexa e difícil do que cabería esperar

> "Dirixe, ademais, un xornal desde Abril de 1882, non para soliviantar, non para facer rebeldes e protestantes ós Mestres, non para afondar as súas diferencias con Autoridades e Corporacións locais; si para defendelos, ilustralos, poñelos ao tanto do que deben coñecer e observar". [Gregorio Herrainz]

Mestres ocupados exclusivamente dos "seus deberes como mestres", afastados dos problemas reais das comunidades nas que viven e exercen. Esta circunstancia destácase especialmente na biografía de Juan Álvarez e Sánchez (Aguda, Asturias):

> "Consagrado principalmente a cumprir os seus deberes como Mestre, fuxiu noso biografiado con senlleiro empeño de mesturarse en asuntos políticos e noutra clase de asuntos que se axitan nas pequenas localidades, razón pola que todo o mundo, sen excepción de clases, condicións e cores políticos lle ten aprecio, porque tamén a todos fixo ben cando e como puido.
>
> Polos méritos e servizos que enumeramos, áchase a señor Álvarez e Sánchez condecorado coa cruz de Cabaleiro da Orde de Isabel a Católica e ocupa un lugar na escala de Mestres da provincia de Oviedo, fai oito anos, contando 27 dedicados ao ensino".

Agora ben, cando se recoñece o traballo dos mestres tamén se recorre a procedementos retóricos que tiñan escasa ou nula repercusión real no traballo que estes profesionais realizaban. Así eran frecuentes os agradecementos, os votos de grazas, as mencións honoríficas, os diplomas de honor, as cruces de cabaleiro da Real e distinguida Orde de Isabel a Católica, os diplomas de mérito, os oficios laudatorios, a ponderación das autoridades, etc.

A imaxe que frecuentemente se repite para comparar ao mestre é a do sacerdote: vocación, abnegación, servizo, chamada, desprendemento, misión que cumprir, etc. Tamén recórrese frecuentemente á imaxe do soldado: disciplina, corpo, batalla contra a ignorancia, as hostes do saber, etc. O exército da ilustración que tiña que librar desigual batalla contra a ignorancia, o caciquismo, a estreiteza mental das xentes da España rural. "Os Mestres son os soldados do saber" –afirma o biógrafo no comentario que dedica a Gerardo García Blázquez [Macotera, Salamanca, 1866]–. Estas duas comparacións repítense varias veces nas biografías dos mestres que seleccionamos. Así atopá-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 226

monos con mestres que parecen rozar a santidade ou mestres que, segundo o biógrafo, terían desenvolvido unha brillante carreira militar. En calquera caso, e recoñecendo as simplificacións que da realidade fan este tipo de biografías, son unha boa maneira de achegarnos a unha realidade, a do maxisterio e o ensino público no último tercio do século XIX, que transcende á retórica dos cronistas, de aí o valor deste tipo de documentos.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 227

Don Antonio Andrés del Villar.

Con suma diligencia y cuidado y movidos por gran interés hemos ido recogiendo datos y noticias referentes a este Profesor, porque deseábamos que en su biografía no faltase ni la menor circunstancia importante, dado que de él teníamos un alto concepto por informes fidedignos y por hechos por nosotros mismos comprobados.

Joven es aún, y ya ocupa entre los Inspectores, a cuyo cuerpo ha tiempo pertenece; un puesto distinguido y ganado por sus especiales dotes para el difícil y delicado cargo que desempeña. Podrá haberlos como él tan inteligentes, tan celosos cumplidores de sus deberes, tan probos, tan amantes de los Maestros y de la pública enseñanza, tan asiduos al trabajo, pero muy pocos se contaran tan perseverantes en sus propósitos y tan instruidos. Su carrera literaria es una serie no interrumpida de triunfos, y su hoja de servicios una historia brillante donde puede aprender el poco avisado o el apático así como el de sanas intenciones y buenos designios.

Consuela el ánimo el ver que a pesar de la indiferencia de algunos y de la oposición de otros que más obligados están a favorecer los intereses de la enseñanza, hay quienes con toda fe y amor trabajan y luchan por ponerlos a salvo o para desenvolverlos y darles vigor. Son almas puras, consagradas a misión civilizadora, espíritus fuertes que tanto desprecian alardes de poder mal entendido, pero al fin resistente, como desdenes y acaso ofensas contra el bien que acarician.

Quien sabe todos los secretos, todos los misterios que encierra esa lucha es el que puede apreciar cuan dignos de elogio son esos funcionarios celosos que en su cargo de Inspectores trabajan con miras tan levantadas.

Y cuenta que nosotros nos inspiramos tan solo en un sentimiento de justicia al rendir a sus nobilísimos esfuerzos el debido tributo. Ni la adulación, agena (sic) de nuestro carácter, ni el pago de deudas para con ellos que no tenemos bajo el punto de vista material, ni otros fines interesados mueven nuestra pluma. Les debemos a la mayor parte consideración y aprecio, alientos para nuestra empresa, consejos para seguir bien en nuestro camino, esperanzas y halagos; pero nada más, absolutamente nada más.

He aquí por tanto como nuestros elogios nacen del corazón, de la pura conciencia, de la razón libre de todo interés pequeño y mezquino que empañar pudiera su hermosa luz.

D. Antonio Andrés del Villar, actual Inspector de primera enseñanza de Logroño es pues, como hemos indicado, uno de esos funcionarios que mejor historia tienen y la cual vamos a tener el gusto de trazar.

Nació en Torrellas -provincia de Zaragoza- el día 30 de Octubre de 1843, siendo su padre Maestro de la Escuela elemental de aquella villa, cuyo cargo había ganado por oposición. Poseía el matrimonio regulares bienes de fortu-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 228

na lo mismo en el término de Torrellas como en la provincia de Soria y además era el Maestro administrador del duque de Villahermosa.

Estudió nuestro biografiado con su padre la primera enseñanza e inútil es decir cuan bien quedaría instruido, dado que ningún discípulo podía inspirarle tanto cariño y a ninguno debiera enseñar con tanto interés, agregándose a ello el natural talento del niño para aprovechar las lecciones de su padre.

Así es que, aun no cumplidos diez años de edad, pudo ingresar en el Seminario Conciliar de Tarazona perfectamente preparado en conocimientos para poder brillar es sus estudios. Cursó pues, en dicho Establecimiento la Latinidad y Humanidades, tres años de Filosofía y el 1.º de Teología, alcanzando en todas las asignaturas la nota de Meritissimus, que, como la mayor parte de nuestros lectores debe saber, equivale a la de *Sobresaliente*.

Pero llegada la edad en que la razón empieza a manifestar su poder y brotan en el alma sentimientos avasalladores, edad de los dorados sueños y halagadoras esperanzas, los padres de nuestro biografiado comprendieron que tal vez este mas bien por obediencia que por inclinación, mas bien oyendo sus indicaciones que la voz del corazón continuaría estudiando la carrera de Teología y con prudencia suma consultaron el parecer del joven seminarista.

Pensó éste en el asunto, oyó la opinión de algunos sacerdotes y otras personas ilustradas, y pesando inconvenientes y ventajas y no sintiéndose realmente inclinado a abrazar el estado eclesiástico, dejo el Seminario por la Escuela Normal.

Pero es de advertir que primeramente tuvo el pensamiento de estudiar las asignaturas de la Facultad de Ciencias con el ánimo de dedicarse a la carrera de Magisterio de segunda enseñanza o de Universidades; mas habiéndose enterado de que para terminarla necesitaba emplear lo menos diez años periodo en verdad largo para sus deseos- resolvió seguir la del profesorado de primera enseñanza con el intento de aspirar a una plaza en las Escuelas Normales. Así, pues, curso en las de Zaragoza y Madrid las asignaturas exigidas por la ley para optar al titulo de Maestro Normal, habiendo obtenido en los exámenes en todas aquellas la calificación de *sobresaliente*.

Durante el cuarto año de su carrera, en su deseo de adquirir conocimientos y títulos útiles y honrosos, estudió las asignaturas para hacerse Maestro de sordo-mudos y ciegos, como así lo logro en Junio de 1864 en el Real Colegio establecido en Madrid.

No satisfecho con tener estos conocimientos, dedicóse también al estudio de la Teneduría de libros y de la música, para la que contaba con muy buenas disposiciones, siguiendo en todo esto el consejo de su padre que le advertía lo conveniente que era aprovechar los años de la juventud para aprender cuanto le fuera posible en varios ramos del saber, a fin de utilizarlo en la vida, según las vicisitudes de esta.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 229

Esperaba entretanto que se sacasen a oposición las vacantes de las Escuelas Normales; pero no por eso quiso dejar perder la ocasión de medir sus fuerzas con diez aspirantes a varias Escuelas de la provincia de Zaragoza, y en pública oposición ganó el primer lugar, siendo por lo tanto nombrado Maestro de Fabara con el sueldo de 950 pesetas. Mas tarde ganó del mismo modo la Escuela de Bujaraloz dotada con 1.100 pesetas y luego la de Tarazona con 1.397.

Convencido de que no podía conseguir el objeto que se propusiera al dedicarse a la carrera del Magisterio de primera enseñanza, que era llegar a desempeñar una plaza de Profesor en alguna Escuela Normal, porque el gobierno no facilitaba el medio para ello, tuvo por conveniente aceptar el cargo de Inspector de la provincia de Guipúzcoa, para el que fue nombrado en 15 de Diciembre de 1875.

Si en el desempeño de su cometido como Maestro había merecido plácemes y elogios por el exacto cumplimiento de sus deberes, durante los cinco años que en Guipúzcoa estuvo al frente de la Inspección, logró consideraciones y favores muy merecidos por su celo nunca desmentido, por su energía jamas entibiada, por su tino especial en arduas cuestiones y por su amor a la enseñanza siempre creciente y en armonía con las prescripciones del deber, que era y es para él un culto.

Gracias, pues, a tales cualidades consiguió el Sr. Andrés del Villar que se normalizase la situación de las Escuelas y la de los Maestros, estableciéndose la práctica de la formación de los presupuestos para el material y la del abono a los profesores de las consignaciones legales, habiendo logrado por este medio que todas las Escuelas se hallasen bien provistas de menaje y enseres. Celebráronse convenios sobre retribuciones entre Maestros y ayuntamientos en casi todos los pueblos de la provincia, se elevaron algunas Escuelas a la categoría de oposición, se crearon otras varias, entre ellas dos con el expresado carácter en la capital y tres en Irún, se formó el escalafón de los Maestros, haciéndose efectivo el pago de sobresueldo que se hallaba en suspenso desde el año de 1872, y se resolvieron buen número de expedientes instruidos a Maestros más o menos complicados en los asuntos de la última guerra civil, resultando absueltos la mayor parte de aquellos funcionarios.

Feliz y contento vivía el Sr. Andrés del Villar en la provincia de Guipúzcoa, amado de los Maestros, considerado por las autoridades, apreciado por todos y por todos elogiado.

Era su ambición tan solo seguir desempeñando su cargo en aquella para él tan querida provincia y por ello renunció a mejorar de posición en la carrera, cuando se le ofreció una Inspección de primera clase, en punto que era cabeza de distrito universitario.

Pero una desgracia horrible, que hirió su corazón de padre y que afectó hondamente a la compañera de su vida, a su virtuosa y amante esposa que

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 230

perdió la salud, le obligó a pensar en dejar aquel país. ¡Triste condición humana, que cuando más gozamos de un bien decreta a veces nuestra desdicha!

He aquí el suceso a que nos referimos. Era la tarde del 18 de Julio de 1881 y los niños Ricardo y Aurelio, de edad de once años el primero y de nueve el segundo, alegres y dichosos discurrían por las orillas del Urumea. Era el calor sofocante, y brindaban las frescas y limpias aguas del río a refrescarse en ellas. Aurelio fue el primero que se desnudó para bañarse y se lanzó animoso al río; bien pronto se vio envuelto por la corriente y no pudo contrarrestarla. Comprendió Ricardo el peligro en que se hallaba su hermano, y rápido como una exhalación se precipitó en el agua para salvarle. La corriente les envuelve, luchan, y en el vértigo que produce el terror se abrazan y ambos perecen ahogados, sin que a tiempo pudiera llegar para su salvación la persona que presenciaba la triste escena. ¡Pobres niños e infelices padres!... Renunciamos a describir los horribles sufrimientos de aquella cariñosa mujer que había llevado en sus entrañas a tan queridos seres, a quienes amaba con delirio, porque no queremos traer a su memoria, si acaso lee estas líneas, los amargos días de desventura tanta.

Tuvieron, pues, que abandonar los afligidos esposos la provincia de Guipúzcoa y pasaron a la de Logroño. En ella el Sr. Andrés del Villar ha llevado a cabo importantes mejoras en el ramo de la primera enseñanza, entre ellas la creación de una Escuela elemental en Calahorra y otra incompleta de ambos sexos en Ruedas de Enciso.

No ha sido nuestro biografiado de los que menos ha trabajado a favor de la clase a que pertenece en todos los terrenos en que ha podido.

Varios artículos suyos han visto la luz pública en los periódicos profesionales de Zaragoza *El Instructor*, *El Protector y El Magisterio Aragonés* y en los de *Madrid El Preceptor, La Idea, Los Anales de 1.ª enseñanza y La Defensa.*

Como escritor didáctico y autor de libros merece ciertamente ocupar un puesto distinguido y buena prueba de ello es el éxito que han alcanzado los que ha dado a la estampa, pues de su *Aritmética teórico-práctica*, se han hecho ya doce ediciones, de *El Diamante de la Infancia* –libro de lectura gradual- se han publicado tres, y de su silabario siete. Esto nos excusa hacer un juicio crítico de dichos trabajos, porque el mejor juez es el público que premia al autor comprando sus obras.

Diremos algo, sin embargo, de la más importante, de la *Aritmética*.

Examinada por nosotros con la debida atención, nos complacemos en manifestar que, ya por su extensión, ya por los numerosos ejercicios prácticos tomados en su mayor parte de los usos comunes de la vida, la encontramos digna del favor que ha merecido del público.

En sus detalles sin embargo creemos notar algunos ligeros lunares que por mas que no afectan a la parte esencial, siempre conviene evitar tratán-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 231

dose de libros de esta índole, a fin de que el que los estudia pueda ampliar las ideas en ellos adquiridas, cuando lo necesite, pero que no se halle nunca en el caso de corregirlas.

Así en el número 48, por ejemplo, dice: "multiplicar es tomar un número tantas veces como unidades tiene otro." Como esta definición tan sólo puede aplicarse a los números enteros, al tratarse de la de los quebrados hay necesidad de dar otra que los comprenda. Esto se evitaría consignando la definición general, tan conocida, que comprende la multiplicación de todas las clases de números.

La regla de multiplicación establecida en el número 52 pudiera ser más explícita para evitar los inconvenientes que pueden resultar de su aplicación.

La definición de *número compuesto* establecida en el número 78 sería conveniente omitirla; porque además de no ser necesaria, no se aviene con la consignada en el numero 15.

También pudieran sufrir una ligera modificación las reglas para determinar cuando un número es divisible por 4 y por 8, diciendo cuando las dos últimas cifras, o tres, según el caso, forman un número múltiplo de 4 u 8; y no diciendo cuando las dos últimas son múltiplos de 4 o las tres últimas múltiplos de 8.

Precisamente por que la obra vale, hemos creído conveniente hacer estas observaciones. Por lo demás mucho nos complace elogiar al señor Andrés del Villar, como escritor didáctico, y le felicitamos por sus obras. Y añadiremos que todas están aprobadas por el Consejo de Instrucción pública.

Enumeremos ahora los méritos y servicios especiales de nuestro biografiado.

Durante los tres años de su carrera en Zaragoza fue inscrito en el cuadro de honor de la Escuela Normal por su excelente conducta y notable aplicación; las Juntas locales le dirigieron por los buenos resultados en la enseñanza comunicaciones altamente laudatorias y la provincial de aquella ciudad le distinguió con un premio especial, haciendo público su comportamiento en el *Boletín oficial* de la provincia en Setiembre (sic) de 1874.

Por sus trabajos y artículos escritos a favor del Magisterio de primera enseñanza, la Academia de Maestros de Madrid le nombró socio honorario.

La Junta de Instrucción publica en Guipúzcoa, en sesión ordinaria celebrada en 12 de Mayo de 1880, acordó por unanimidad declarar que el Sr. Andrés del Villar merecía el más alto concepto tanto por su conducta privada como oficial, toda vez que se había distinguido notablemente por su celo, inteligencia y acierto en el desempeño de sus funciones, fomentando con el mayor interés el importantísimo ramo, cuya inspección le estaba confiada, y evacuando con actividad cuantos informes y servicios le habían sido encomendados.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 232

En distintas ocasiones la misma corporación hizo elogios de sus especiales dotes, y con fecha 11 de Mayo le expidió certificación en la que consta cuanto acabamos de enumerar.

En la ciudad de Tarazona organizó las Escuelas nocturnas de adultos y las de primera enseñanza establecidas en la casa de Beneficencia de dicho pueblo, aquellas por encargo del ayuntamiento y estas por acuerdo de la Diputación provincial.

En la misma ciudad tuvo a su cargo una academia privada en la cual cursaron algunos alumnos la segunda enseñanza y otros la Teneduría de libros por partida doble, habiendo logrado satisfactorios resultados.

En el escalafón de Inspectores figura en la segunda clase desde el 1º de Julio de 1882.

Como recompensa por una Memoria escrita sobre el estado de la primera enseñanza en las provincias vascongadas, se le ofreció una Inspección de primera clase, que no quiso aceptar por las razones que antes indicamos.

Es Caballero de la Real y distinguida orden de Isabel la Católica y además de los títulos de que hemos hablado, tiene el de bachiller en Artes que ganó en Tudela.

Al empezar esta biografía hemos dicho que es el Sr. Andrés del Villar uno de los más celosos y entendidos Inspectores de primera enseñanza con que cuenta España, y nuestros lectores habrán podido juzgar por lo que hemos relatado que merece en efecto gran elogio. Con gusto al par que con justicia se lo tributamos alentándole, si de ello necesita, a que persevere en la senda que hasta ahora ha seguido, por más de que sus servicios, como los de muchos de sus compañeros no hayan alcanzado el debido galardón.

Pero confiemos en que no está lejano el día en que tales funcionarios sean considerados como merecen. La razón y la justicia se abrirán paso y podremos ver por fin que el Inspector como el Maestro y como el Profesor en todos los ordenes logran una posición independiente, segura, y sino completamente desahogada libre al menos de penurias, de temores y miserias.

El grito de esperanza ya ha sonado: eco ha debido hallar en los corazones generosos y en los espíritus iluminados por la luz de clara inteligencia, exentos de preocupaciones, inspirados en el bien de la humanidad, que no hallará remedio a sus males como no enaltezca al Maestro. No es la pasión la que nos domina. Un sentimiento profundamente arraigado en nuestro corazón, una conciencia recta y pura es lo que guía nuestra pluma al estampar estas líneas.

Así como no pude haber en una familia buenos hijos sino son buenos los padres, no podrá haber buenos ciudadanos sin buenos Maestros. Y no podrá de ninguna manera haber buenos Maestros si no se pagan bien sus servicios, si no se les atiende siquiera como a los demás funcionarios del Estado, si no se les libra de la férula del cacique, si no están sujetos a una Inspección propia, inteligente, activa y justiciera.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 233

Don Elías Arias Camisón.

He aquí un nuevo Maestro, a quién circunstancias de la vida han obligado a seguir una carrera para la que no se sentía con vocación, ni siquiera con la menor inclinación. Y sin embargo, es uno de los mejores Maestros de la provincia de Salamanca y aun tal vez de España.

Concíbese fácilmente que el hombre que ha elegido una profesión la ejerza con gusto, se dedique con afán a procurarse por su medio la subsistencia, arda en deseos aun de lograr en ella un puesto distinguido, y si le es posible la gloria. Amar una cosa, que constituye nuestras esperanzas y ambiciones y poseerla no es obra meritoria, porque no hemos tenido luchas que sostener, obstáculos que superar, ni disgustos ni pesares que sentir.

Pero es digno ciertamente de elogio el hombre que no sólo cumple sus deberes, sino que se hace notable por su celo, cuando tiene que desempeñar un cargo, contrario a sus inclinaciones y miras. Pudiera no faltar y habría cumplido, siendo laborioso, asiduo, tenaz, constante en el trabajo, supliendo tal vez el escaso amor hacia la misión que está obligado a realizar con su obra de dignidad, si sobra puede admitirse en esta cualidad humana, no cabe dudar que se hace merecedor de toda loa.

Parece que la carrera de Maestro desde el momento en que se empieza imprime en el hombre cierto carácter que le obliga a reprimir los vuelos de algunos deseos, a desoír la voz de algunos afanes, a ahogar el grito de algunos instintos, a seguir la línea recta, segura, fija del bien. El mundo critica al que ha de educar, y obra perfectamente, si no está bien educado. A veces exagera su sentimiento y de aquí las terribles censuras que lanza sobre los pobres maestros, en todos los cuales quisiera hallar las virtudes de un Catón o de un Epicteto.

Pero fuera de esta exageración, hace bien el mundo.

¡Ojalá se penetrara también de los sacrificios que a veces se imponen los educadores de la niñez! Así sería completamente justo.

La verdad es que con vocación o sin ella para ser Maestros, vemos a muchos de estos cumplir fiel, exacta, dignamente sus deberes y hasta llegar al sacrificio en su misión civilizadora.

Aunque lo repitamos: todos son dignos de la mayor consideración, y no poca merece el que en este momento nos ocupa. Veamos su historia.

Nació D. Elías Arias Camisón en el pueblo de Hoyos –provincia de Cáceres- el día 20 de Julio de 1846, de humildes padres por su posición social, pero no por su cuna, pues ambos descendían de ilustres familias.

Don Agustín Arias, padre de nuestro biografiado traía su origen de los fidalgos (sic) de Alcántara y ejercía en Hoyos el cargo de Maestro de la Escuela pública. Dio a su hijo esmerada educación, ayudándole con todo cariño y solicitud en este deber su esposa que, como madre ambicionaba que él fuese modelo y espejo de niños. Y sus afanes no fueron perdidos, porque la semilla

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 234

arrojada en el corazón del tierno infante dio bien pronto sazonados y hermosos frutos. ¡Tan cierto es que la educación constituye una segunda naturaleza!….

A los nueve años comenzó el estudio de la lengua latina bajo la acertada dirección del Arcipreste Don Isidro Simón, continuando el de la música, cuya enseñanza había empezado a recibir de su cariñosísimo padre, con un profesor acreditado. Un año después hizo oposición a una media beca vacante en el Seminario de Coria, y en sus ejercicios mereció la calificación de *Meritíssimus*.

Nos consta que no pensaba seguir la carrera de la Iglesia, sino la de Leyes, y solo había ingresado en el Seminario para adquirir conocimientos preparatorios a tal fin. Pero aun así no pudo continuar en dicho establecimiento sus estudios, porque tuvo la inmensa desgracia de que su virtuoso e ilustrado padre falleciese.

Tal vez, y sin tal vez D. Agustín bajo tan pronto al sepulcro por haber herido su naturaleza los profundos dolores y privaciones que experimentó cuando tuvo que acompañar en la emigración a su padre, que fue cruelmente perseguido por sus ideas liberales.

He aquí a nuestro infeliz niño en amargo trance, teniendo que dejar sus libros, que eran sus mejores amigos, su encanto, su esperanza. Pobre su madre, sin una persona en su familia que le protejiese (sic), se vio en la dura necesidad de abandonar por de pronto el estudio, para dedicarse a ganar un pedazo de pan. No falto quien se compadeciese de la triste situación en que quedaba la familia del desgraciado Maestro de Hoyos, y proporcionó a nuestro huérfano una plaza de escribiente en el Ayuntamiento del pueblo, dotada con el sueldo de 365 pesetas anuales.

¡Pequeña y bien mezquina cantidad por cierto para atender al sustento de su madre y dos hermanos!

No dejaba de comprenderlo así la referida corporación, que estaba animada de los mejores deseos a favor de aquellos seres infortunados, y tan pronto como pudo encargó a nuestro biografiado varios trabajos extraordinarios, en que se ganó mayores emolumentos.

A los 13 años de edad se le encargó interinamente la administración de Correos del referido pueblo, y a poco tiempo la Escuela de niños de Villasbuenas por enfermedad del Maestro, mereciendo que las autoridades locales le tributase grandes elogios por el buen desempeño de su cometido. Un niño de trece años regentando una Escuela, a satisfacción de los interesados, revela dotes no comunes de instrucción, de formalidad, y aun tal vez de talento. Que le tenia nuestro biografiado, lo veremos bien pronto.

Siguiendo los impulsos de su corazón, penetrado de que sólo sus bienes de fortuna estaban en los libros, no olvidando los consejos de su buen padre, sufriendo con santa resignación los duros golpes de su suerte, no pensó en otra cosa que en hacerse un hombre instruido y moral. Los grandes ejemplos

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 235

de virtudes fueron su Escuela para el bien y los hombres doctos y los libros el modelo para ensanchar la esfera de sus conocimientos.

Algunos años pasó dedicado a este trabajo del corazón y del espíritu, hasta que llegado el de 1864 se matriculó en la Escuela normal de Salamanca a expensas de dos hermanos suyos que, merced a la protección de un caritativo amigo de la familia, D. José Picado, habían podido hacerse Maestros.

Fue tan aplicado nuestro joven y tenia tan felices disposiciones para la carrera del Magisterio de primera enseñanza que aprobó todas las asignaturas de 1.º y 2.º curso con la nota de *sobresaliente*. Sin tiempo a revalidarse mereció que el Sr. Viñé, a la sazón Inspector de la provincia, le recomendase al Ayuntamiento de Peñaranda de Bracamonte para que le nombrase auxiliar de la Escuela pública de dicha villa, cargo que empezó a ejercer en Julio de 1865.

Revalidóse (sic) a poco tiempo, y en el mes de Octubre de 1867 tomó parte en las oposiciones que se celebraron en Avila para proveer algunas Escuelas, siéndole aprobados los ejercicios. En Enero de 1869 volvió a hacer oposiciones a cuatro vacantes de la provincia de Salamanca; pero sólo con el objeto de adiestrarse en esta clase de ejercicios y ganar méritos, pues su afán era entonces llegar a obtener el título de Maestro superior, lo que consiguió en Setiembre (sic) del último año citado. En el mismo mes y siendo Maestro interino de Peñaranda de Bracamonte, hizo oposición a una Escuela de dicho pueblo dotada con 1.100 pesetas, la que, en lucha con varios contrincantes ganó, y viene desempeñando desde Noviembre de 1869.

En 1872 aprobó las asignaturas de 2.ª enseñanza, habiéndose revalidado de Bachiller en 1875.

En atención a sus excelentes cualidades y circunstancias fue nombrado por el Ayuntamiento de la citada villa ayudante de la biblioteca popular, cargo que desempeñó gratuitamente así como y del mismo modo por espacio de 5 años el de Profesor de la Escuela de adultos, recibiendo por tales servicios plácemes y votos de gracias. También explicó, sin admitir remuneración alguna, un curso de Matemáticas en la sociedad *La Artística* de Peñaranda.

Por las simpatías con que cuenta en aquel pueblo, por la confianza que inspira y por sus especiales dotes ha merecido que se le nombrase para diferentes cargos de sociedades recreativas, literarias e industriales, no siendo los Maestros de su distrito y de la provincia los que menos le han distinguido, ya eligiéndole habilitado de la sección Administrativa de Peñaranda, ya vocal de la Junta de Asociación de los mismos, ya depositario, etc.

En 1875 se revalidó de Maestro Normal, habiendo obtenido en los ejercicios de título la nota de *Sobresaliente*.

En 1881, fue nombrado por sus notables servicios y singulares dotes Inspector de 1.ª enseñanza de la provincia de Teruel, cargo que no llegó a desempeñar por causas tan inesperadas e imprevistas como completamente ajenas de su voluntad; pero si relacionadas con el bien de su familia ¡Lástima

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 236

fue que persona tan competente no hubiese podido prestar en aquella u otra provincia el concurso de su saber y experiencia a favor de la enseñanza!

En 1882 fue subvencionado por el Ayuntamiento juntamente con los demás profesores de la localidad para asistir al Congreso Nacional Pedagógico, a cuyo presidente le entregaron una "Memoria o bosquejo de una historia de los progresos en la Instrucción pública y en las doctrinas pedagógicas."

Es un trabajo que toma por base o motivo la *Historia critica de las doctrinas acerca de la educación en Francia*, debida a la pluma de Mr. Compayré.

Los profesores de Peñaranda estudian esta notable obra y hacen su análisis y crítica. Comparan a Francia con nuestra nación y sacan de hechos y testimonios irrecusables la deducción de que no solo España "ha llevado su contingente a la obra que más debe orgullecer al siglo XIX –los progresos de la pedagogía- sino que se ha adelantado a Francia y a las demás naciones de Europa en allegar materiales para esa obra."

El trabajo de los ilustrados profesores de Peñaranda es sumamente curioso, instructivo, oportuno y está escrito en estilo fácil, correcto y limpio.

El señor Arias Camisón es autor de un librito titulado: "Lecciones de Analogía y Sintaxis de Gramática castellana, con sujeción a los preceptos de la Real Academia"

Con decir que se ajusta, en efecto, a la Gramática de la Academia y por consiguiente que admite casi todas sus definiciones y divisiones, nada tenemos que criticar o aplaudir en dicha obrita que no se haya aplaudido o criticado en el libro de aquella corporación. Sin embargo, diremos que el Sr. Arias ha procurado reducir los preceptos a los absolutamente necesarios para dar idea, en las dos partes que estudia, del genio y carácter de nuestro idioma; que se ha valido de la forma dialogada, que si bien es algo monótona en cambio facilita al alumno la comprensión, y que ha empleado ejemplos fáciles y acomodados a la inteligencia de los niños.

Si nos propusiéramos hacer una crítica detenida de la obrita, algo hallaríamos que advertir en cuanto a definiciones; pero las biografías que publicamos no deben contener juicios críticos extensos; sino ligeras indicaciones suficientes para que se conozca el afán con que buen número de Maestros procuran llevar al edificio de la pública instrucción su grano de arena.

El señor Arias Camisón esta casado con la virtuosa señora Doña Joaquina Cardo, de la cual tiene dos hijos, siendo el mayor de 13 años encanto de sus padres y admiración de todos por su desarrollo físico e intelectual. Ha cursado los dos primeros años de 2.ª enseñanza, obteniendo en las asignaturas que abrazan la nota de *Sobresaliente*.

Tiene el señor Arias diez y seis (sic) años de servicios en la enseñanza pública.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 237

Don Estanislao Martínez Esquivias.

Nació este ilustrado profesor en Valera de Abajo –provincia de Cuenca- el día 2 de Julio de 1847. Hijo del Maestro de dicho pueblo a él le debe los conocimientos que adquirió en la primera enseñanza, que a la verdad fueron bien sólidos, porque al interés con que su padre le enseñaba, se unía su no escasa ilustración y la gran capacidad del niño. Su madre cariñosa como todas las madres, celosa por el bien de su hijo, ávida de que tuviese una educación moral y religiosa como ninguno, si posible fuera, cuidó con ahínco de formar el corazón del tierno infante, que ciertamente respondió a sus afanes y desvelos. Hasta la edad de 17 años ayudó a sus padres en las tareas escolares, y no pudiendo seguir otra carrera, dedicóse (sic) a la del Magisterio de primera enseñanza en la Escuela Normal de Cuenca. Terminóla (sic) en 1867 con lucimiento, distinguiéndose entre sus discípulos en el último curso, razón por la cual mereció que el Director de la referida Escuela le encargase la sustitución de su cátedra en varias ocasiones.

Con tan buenos antecedentes, no es de extrañar que inmediatamente que terminó sus estudios se le nombrase Maestro interino de la Escuela de Iniesta –en dicha provincia- con el sueldo de 1.100 pesetas. Hubiera deseado el joven y entendido Maestro demostrar desde luego su suficiencia en el palenque de las oposiciones; pero no hubo ocasión para ello hasta el año de 1868 en que las verificó para ganar Escuela entre 28 aspirantes, siendo 8 las anunciadas para proveerse por tal medio. Mereció ocupar el 4.º lugar en la propuesta y por consiguiente pudo elegir la Escuela de Motilla del Palancar que viene desempeñando desde entonces. Habíala ya regentado interinamente y contaba en dicho pueblo con grandes simpatías. A la vez reunía la ventaja de estar cerca del punto donde enseñaba su padre, que era Campillo de Altobuey.

Por todas estas circunstancias nuestro biografiado no ha pensado sino en ser útil a la que considera ya su patria adoptiva, y no solo educando a los hijos de ella, sino haciéndoles todo el bien posible así como a sus convecinos.

Los sentimientos de caridad y amor al prójimo que su madre infiltró en su corazón se han revelado claramente por hechos, que honran a este profesor. Pasemos en silencio sus trabajos y esfuerzos por allegar recursos a favor de las víctimas de los terremotos de Andalucía, la práctica constante que hace observar a los niños de dar limosna a los pobres el día en que aquellos comulgan, sus proyectos presentados al Ayuntamiento para defenderse el pueblo del cólera y sus ofrecimientos para ser el primero en asistir a los enfermos y dar de su pobre peculio cuanto pueda. Fijémonos en su conducta durante los años de 1878 y siguiente.

Una gran carestía y por consiguiente la miseria en las clases pobres de Motilla hacían su desgracia, hasta el punto de que gran número de niños que asistían a la Escuela iban a ella más bien que para educarse, a alimentarse con las migajas de pan que por acaso dejaban caer los ricos, con alguna fruta u otra cualquier cosa que llevaba para aquellos el más pudiente o el más caritativo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 238

No podía ser indiferente nuestro biografiado a tamaña desdicha e imitando a San Martín que rasgo la mitad de su capa para entregársela al *Pobre*, el Sr. Martínez Esquivias, dio a los niños necesitados parte del alimento destinado para él y su familia. Hubo ocasiones en que socorrió a 25 alumnos. Esta conducta llamó la atención de algunos vecinos, excitó sus sentimientos generosos y obligó a alguno a que enviase al caritativo Maestro dinero para que le destinase a tan filantrópico objeto. Entre los favorecedores de los niños figura Doña María Teresa Serrano, a la cual por consejo del Maestro, dióle una comisión de los favorecidos las gracias por su acto noble y benéfico.

Son estos hechos públicos y notorios y nos complacemos en consignarlos.

¡Cuánto enaltece al Maestro conducta semejante! ¡Cuantas bendiciones merece, él que apenas si tiene lo absolutamente necesario para vivir!

Celoso y exacto cumplidor de sus deberes, el Sr. Martínez Esquivias ha merecido que la Junta local, además de felicitarle en diferentes ocasiones por su celo e inteligencia en el desempeño del cargo, le haya concedido un diploma de honor como premio a sus servicios entre los cuales cuenta el de haber dado lecciones gratis durante un año a buen número de adultos.

En un periódico de Cuenca y en la *Ilustración de España* hemos visto también que, a consecuencia de la visita girada por el Inspector de la provincia

a la Escuela de Motilla y en vista de su informe, la Junta de Instrucción pública y el Ayuntamiento del pueblo le han distinguido recientemente con un voto de gracias que en mucho le honra por los términos laudatorios en que esta redactado.

Nunca ha dejado de prestarse propicio para llevar a cabo toda clase de trabajos, en los cuales pudiera ser útil a corporaciones y particulares, anticipándose a veces a los deseos de unos y otros. Una de las dotes características de este profesor es ser lo que en lenguaje familiar llamamos *servicial* y que obliga a veces al hombre a labores y faenas penosas y que observen tiempo y exijen (sic) paciencia y no dan lucro, a trueque de no perder un nombre y una opinión ganados acaso por su excesiva benevolencia, de la cual hay quien en ocasiones abusa. No es esto decir que nuestro biografiado este arrepentido de haber hecho el bien, ni quejoso de nadie, por que no lo haya agradecido.

En 1877 pesó sobre él todo el trabajo de las operaciones del censo, porque pocos o ninguno se prestaban a llevarlas a cabo con la escrupulosidad y detenimiento que requerían. En algunos pueblos el Maestro que entonces intervino de una manera activa en dichos trabajos ganó honra y provecho. Nuestro biografiado se contentó con la satisfacción de haberlo hecho todo a gusto de todos, y con una certificación de elogio del Alcalde para que le sirviese de mérito en la carrera.

Llegamos al punto en que debemos escuchar al Sr. Martínez Esquivias como escritor. No somos críticos de fama ni mucho menos, no alardeamos de poseer un criterio fino y delicado para juzgar las obras de los demás, cuando estamos convencidos de que son imperfectas todas las nuestras; pero en

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 239

la condición de biógrafos en que nos hemos colocado, en la creencia de que nuestras advertencias y no lecciones pueden ser útiles a los Maestros que escriben, nos permitimos juicios en este punto que nos han de perdonar si por acaso notamos algunos lunares o defectos, en gracia de la buena intención que nos guía y del deber en que nos hallamos.

Es el Sr. Martínez Esquivias un escritor por lo general fácil, correcto, de regulares conocimientos, sobre todo en la pedagogía, de sana intención y recto juicio. No hemos leído cuanto de él ha visto la luz pública; pero a juzgar por los artículos que han aparecido en los periódicos *La Voz de Cuenca, La Reforma, La Defensa, La Ilustración de España* y otros, no podemos menos de consignar que honra al profesorado de 1.ª enseñanza, como muchos que consagran su pluma a la defensa de los intereses de la clase y de la educación de la niñez. Pocos sin embargo, hemos visto como el Sr. Martínez Esquivias tan amantes y tan entusiastas del Magisterio primario. Cuando escribe sobre la conveniencia de asociarse los Maestros, de entenderse, de estrechar los lazos de amistad y compañerismo, sus artículos son alocuciones llenas de fe y de amor.

Es un verdadero apóstol, y lástima es que su voz no sea oída como debiera.

De dos obras de carácter didáctico es autor nuestro biografiado: titúlase la una *Defensa del bello sexo e importancia de su educación* y la otra *Compendio de Aritmética explicada para uso de los niños.*

Inspirada la primera en un sentimiento de consideración hacia la bella mitad del genero humano, es un justo elogio y entusiasta defensa de las cualidades que la adornan, de su misión en la sociedad y del derecho que tiene a educarse e instruirse en bien de esta. Para ello acude el autor a la historia, y cita gran número de mujeres celebres, y a su criterio para aducir razones en apoyo del fin que se propone. La obra es ingeniosa y merece leerse. Varios periódicos la han elogiado, y nosotros que hallamos en ella algo nuevo, no dicho por los escritores que han defendido también al bello sexo, no podemos menos de recomendarla.

El compendio de *Aritmética* esta dividido en ocho secciones, en cada una de las cuales se hallan consignadas las definiciones y reglas que los niños deben enviar a la memoria, así como las advertencias a los profesores para esta enseñanza.

El librito en que nos ocupamos forma un compendio conciso y metódico. Sin embargo, la parte de quebrados que coloca en la sección octava estaría mejor, a nuestro juicio, en la sétima.

En algunas definiciones y reglas sería de desear mas precisión.

Como el número puede ser entero o quebrado, la definición de *número* dada en la página 5.ª no puede comprender más que al número entero, y debiera ser general; pues la del entero aparece consignada en la página siguiente.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 240

En la página 9 hay una nota que dice: "Nunca se usen números abstractos." Establecido esto, no debiera haberse consignado en absoluto, como se hace en la página 12, que el cambio de factores no altera el producto; porque aplicado este principio a la multiplicación de números concretos puede dar resultados erróneos.

No debe decirse, como aparece en la página 27, que la unidad de medida de *pesos* es el kilógramo (sic), sinó el *gramo*. Porque, si fuese el kilógramo (sic) ¿qué nombres resultan para los múltiplos y divisores de esta unidad, empleando la regla puesta a continuación, o sea anteponiendo al nombre de la unidad, *kilógramo* (sic), las palabras Deca, Hecta, Kilo etc.?

Por lo demás, obras como las que acabamos de analizar, aunque ligeramente, honran a sus autores, porque revelan conocimientos, práctica en la enseñanza y un buen deseo, que nunca será bastante alabado.

El Sr. Martínez Esquivias cuenta cerca de 18 años de servicios en la enseñanza, y esta comprendido por mérito en la 3.ª categoría del escalafón de Maestros de la provincia de Cuenca.

Don Esteban Oca y Merino.

En la villa de Morales, provincia de Logroño, vio la primera luz el día 26 de Diciembre de 1851, Don Esteban de Oca y Merino.

Demostró gran inteligencia desde sus primeros años, habiendo conseguido en muy poco tiempo llegar a adquirir tales conocimientos que, niño aún, era oído con gusto por los hombres de algún saber, y tal vez consultado por más de una persona cuando de ciertas cuestiones de lenguaje o de historia se trataba. Escribía con una letra muy clara e inteligible, leía con fácil y limpia pronunciación, y conocía suficientemente hasta el modo de enseñar, sin haberlo aprendido en ningún libro ni habérselo oído a su maestro. A su espíritu observador y a una especialísima intuición debía sin duda tal ventaja.

Sólo así se concibe que a la corta edad de 15 años se le nombrase Maestro interino de la Escuela de su pueblo, la cual regentó durante trece meses, a satisfacción de los padres de familia y con gran contento de él. Reveló entonces que tenía no comunes dotes para la enseñanza, pues aunque casi un niño demostró esa seriedad necesaria para hacerse respetar, de que tanto ha menester un Maestro, y una dulzura a la vez, que con aquella muy bien se compadece, y que tanto sirve para ganarse la voluntad de los niños y hacerles agradable el estudio.

Nuestro biografiado pues, estaba en camino de no dudar respecto de la elección de carrera. Parecía que sus cualidades por un lado y por otro la suerte, de consuno trabajaban para inclinarle a que siguiese la del Magisterio. Y en efecto, comprendió que esto le convenía, dado el buen resultado de su aprendizaje, y desde el sillón del Maestro pasó a los bancos del aula. Matriculóse (sic) en la Escuela Normal de Logroño y al par que estudiaba,

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 241

pues conocía que si la teoría es muy buena, poco, muy poco vale sin una práctica constante. No le bastaba la que tenía en la Normal y procuró buscar otra Escuela donde ensanchar por decirlo así el círculo de su formación. Hallábase a la sazón abierta une Escuela de adultos en Logroño y brindóse (sic) a ser auxiliar sin percibir retribución alguna por tal servicio. Fue aceptada su cooperación, y de tal modo se distinguió en la enseñanza de los adultos que la Junta de Instrucción pública y el ayuntamiento de aquella capital le dieron un expresivo voto de gracias por su desinterés y por los resultados obtenidos en la instrucción de los alumnos.

No contento el Sr. Oca con los estudios que había hecho en Logroño, quiso terminar su carrera en Madrid, cursando en la Escuela Central las asignaturas que le habilitasen para profesor Normal. Con verdadero afán no solo se dedicó a tal estudio, sino que en las horas que podía no dejaba de asistir a las bibliotecas públicas, para consultar libros y tomar apuntes.

Siempre se encontró dispuesto a medir sus fuerzas intelectuales y conocimientos con los adversarios que se presentasen a disputarle el puesto que deseaba, así es que ya en Junio de 1870 hizo oposición a la Escuela elemental completa de San Vicente de la Sonsierra, que desempeñaba interinamente, y venció a los cato9rce contrincantes que la pretendían.

No contento con esta victoria, y como si el triunfo le alentase, presentóse (sic) a hacer oposición a la de Castrojeriz, provincia de Burgos, ganándola también entre cinco aspirantes, y por fin hizo iguales ejercicios en 1871 para la plaza del primer maestro de las Escuelas Pías de la villa de Soto de Cameros, venciendo así mismo a los pretendientes que en número de seis se la disputaban. Desde entonces ha hecho parada en este camino, y se ha dedicado a servir su Escuela con un celo poco común y digno de todo encomio.

No tenemos el gusto de conocer personalmente al Sr. Oca; pero un amigo nuestro que ha podido apreciar cuanto vale nos ha informado que los padres de familia de la villa de Soto de Cameros no sólo le demuestran gratitud por la buena educación que da a sus hijos, sino que le estiman por sus prendas morales, y le respetan por los conocimientos que posee, dándole pruebas inequívocas de ello, siempre que la ocasión se presenta propicia.

Cuando un Maestro llega a conquistarse de tal manera la consideración y el aprecio puede estar en verdad orgulloso. Pero no bastan las justas y sinceras demostraciones de afectos tales por parte de quienes aparecer pueden inmediatamente interesados, porque no toman una forma tan solemne como a la conveniencia del Maestro y a su legítimo orgullo importa, y hé (sic) aquí porque le interesa hallarlas expresadas de modo más concreto y elocuente. No puede quejarse en este punto nuestro biografiado, pues en 1877 recibió un voto de gracias de la junta de Instrucción pública por su celo e inteligencia en el desempeño de su cargo, más tarde le premió con diploma de honor en dos ocasiones, y por fin durante los años que lleva en la citada villa ha sido felicitado 18 veces por el patronato de las escuelas Pías, que le ha aumentado el sueldo, siempre que ha hallado razón para ello.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 242

No son desconocidos par el señor Oca los principios de ciencias que no se rozan directamente con los que cultiva el Maestro, y por ello ha podido ser útil con algunas al pueblo donde reside y aún a la nación.

Decimos esto a propósito del cargo de director de la Escuela meteorológica que desde 1880 desempeña, habiéndole ejercido gratuitamente el primer año. Han sido, y son tan importantes sus servicios en este punto que por ellos ha recibido gracias de la Diputación provincial de Logroño y de S. M. El Rey por Real orden de 16 de Febrero de 1881, y merece alto concepto en el Observatorio astronómico por su notable suficiencia y celo.

Debido a sus conocimientos e inclinaciones, se le ha encargado la biblioteca popular establecida en dichas Escuelas por la dirección general de Instrucción pública en 30 de Diciembre de 1880.

En la exposición logroñesa celebrada en el año que acabamos de mencionar, obtuvo la Escuela que dirige el primer premio en la sección correspondiente a la primera enseñanza.

En atención a las relevantes circunstancias que concurrían en el señor Oca como Maestro y director de la *Revista Escolar* fue propuesto por el ministerio de Fomento en 22 de Diciembre de 1884 para una cruz de caballero de la Real y distinguida orden de Isabel la Católica, siendo aceptada la propuesta y honrado con tal distinción en 8 de Enero de 1885.

No es al Maestro tan sólo al que tenemos que aplaudir en la persona del Sr. Oca, sino al periodista y al escritor didáctico. Su pluma, como redactor de periódico, no se ha salido nunca de los límites de la templanza, ni se ha humillado a las alabanzas, ni ha manifestado tampoco engreimiento en las victorias. Ha reflejado fielmente las aspiraciones, los deseos, las necesidades de los Maestros, y ha expuesto con sencillez buenas y sanas doctrinas.

Como escritor didáctico merece este Maestro un lugar distinguido. En sus obras y principalmente en la *Aritmética para niños*, ha observado aquella claridad y método riguroso tan necesarios para que la verdad de los principios se haga perceptible y perspicua al menos inteligente.

He aquí ahora los títulos de las obras de que es autor, todas aprobadas de texto por Real orden y premiadas las dos primeras con medalla, y la última con mención honorífica en la Exposición pedagógica nacional:

1ª. Aritmética y sistema métrico decimal para niños.

2ª. Complemento de Aritmética para las Escuelas elementales completas y las superiores.

3ª. Nociones de Geometría con especial aplicación a la Agrimensura, división, agregación y segregación de terrenos, y medición de rectas inaccesibles.

El Sr. Oca está comprendido por mérito en el Escalafón de Maestros de la provincia de Logroño desde 1876, y colocado hoy en la segunda clase. Cuenta 15 años de servicio.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 243

Don Gerardo García Blázquez.

No adquiere tan sólo mérito, no es digno tan sólo de alabanza y por consiguiente no debe tan sólo figurar en nuestra obra, según los propósitos que nos guían, el Maestro encanecido en el ejercicio de su profesión o el que cuenta con notables y numerosos servicios o es autor de obras más o menos buenas, o ha desempeñado comisiones más o menos importantes, sino aun aquel que nace, por decirlo así, a la vida profesional o el que, a la manera que el árbol de que habla el poeta, *muestra ya en esperanza el fruto cierto*, o el que ha dado los primeros pasos en el camino glorioso sí, pero difícil y escabroso de la enseñanza, demostrando fe, abnegación y capacidad.

Han pasado ya por delante de nosotros buen número de Profesores distinguidísimos –modelo y norma en su clase- y aun les seguirán muchísimos más que en nada son inferiores a los ya conocidos; pero justo es que de vez en cuando aparezcan en las páginas que escribimos otros que, como el Sr. García Blázquez, joven, muy joven a fe, casi sin historia y sin servicios, ya ha dado gallardas muestras de su inteligencia, de su amor a la enseñanza y de celo por el cumplimiento de sus deberes.

Así como los soldados veteranos y aguerridos honran a un ejercito, sirven de ejemplo, son base segura de gloria y alientan a los bisoños, también estos, si luchan con valor y acaso ganan algún premio, no son menos dignos de loa. A veces un hecho da ya fama y obliga por el aplauso alcanzado a seguir la buena senda con vivo afán de no perder el prestigio.

Es necesario empezar bien, si no se quiere acabar mal, como alguien, que no recordamos, ha dicho.

Los Maestros son los soldados del saber, y he aquí hoy uno que ha empezado de modo muy honroso su carrera.

Nació nuestro Profesor en Macotera –provincia de Salamanca- el día 21 de Febrero de 1866, siendo su padre laborioso y entendido Maestro de la Escuela elemental de aquel pueblo, y su madre la muger (sic) cariñosa y lo bastante ilustrada para poder dirigir convenientemente el desarrollo de las facultades de su hijo.

Asistió, descollando entre todos sus compañeros, a la Escuela de párvulos del referido pueblo, continuando después su educación bajo la dirección acertada de su padre en la elemental que este regenta.

Tanto en la una como en la otra consiguió siempre los premios más distinguidos. En los exámenes anuales, en los verificados con cualquier motivo extraordinario y en los que tenían lugar cuando el Inspector de la provincia giraba visita, en todos y en todas las ocasiones demostró sus felices facultades y su laboriosidad y aprovechamiento. Buena prueba de ello es la distinción con que le honro el gobernador de Salamanca cuando con ocasión del regio enlace del Rey con la malograda y virtuosa princesa Doña Mercedes,

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 244

expidió a su favor un diploma de mérito por haber dado brillantes muestras de sus poco comunes dotes a la corta edad que contaba el niño.

Su espíritu observador y sus ensayos de educador de la infancia, auxiliando a su padre, le hicieron conocer cuán difícil es llenar cumplidamente y a conciencia la delicada misión del Maestro; pero sintiéndose con inclinaciones para ejercerla, entusiasmóse (sic) ante las dificultades y obstáculos como todo joven estudioso y de carácter resuelto, y emprendió la carrera del Magisterio tan pronto como le fue dable, matriculándose en la Escuela Normal de Salamanca, que es, y con gusto lo confesamos, una de las mejores de España.

En Octubre de 1880 empezó sus estudios.

En este año y en el de 81 cursó las asignaturas correspondientes al grado elemental, consiguiendo en todas sin excepción la nota de *sobresaliente*, así como también en los ejercicios de revalida, cosa tanto más digna de tenerse en cuenta cuanto que la Normal de Salamanca es también una de las que más rigor sigue en los exámenes.

Lo que llevamos apuntado prueba de una manera clara lo bien que empezó su carrera nuestro biografiado, pero esto que es mucho, como sin duda apreciaran nuestros lectores, es muy poco comparado con lo que aun tenemos que decir, y en ello encontraran, sin duda alguna, mucho que admirar, sobre todo, si fijan la atención en que nos estamos ocupando en un joven, casi un niño puesto que apenas cuenta hoy diez y nueve (sic) años y que en la época a que nos referimos no había llegado a los diez y seis (sic).

Tenia Macotera, pueblo del señor García Blázquez, tres Escuelas elementales y una de párvulos en atención a que el número de habitantes de dicha localidad pasa de 3.000, cuando dicho joven salía de las aulas que tantos quisieran haber pisado con el aprovechamiento que él, y cuando vacaba precisamente la última de las Escuelas antes citadas.

Suprimióla (sic), aprovechando esta ocasión el Ayuntamiento, creando en su lugar otra de niños y niñas que se anunció para proveerse por oposición al mismo tiempo que nuestro biografiado recibía su titulo de Maestro elemental.

Entre los ocho opositores se encontraba él con menos categoría que ninguno y con menos edad, lo cual no impidió, sin embargo que el tribunal le colocara por unanimidad en primer lugar y que fuera nombrado Profesor de muchos que poco tiempo antes habían sido sus condiscípulos.

Entre las lágrimas de gozo de sus padres y el entusiasmo de sus convecinos, tomo posesión de su Escuela el 30 de Setiembre del mismo año en que terminó su carrera, siendo el acto verdaderamente solemne y conmovedor, a lo que contribuyeron en primer término el discurso que el nuevo Maestro pronunció dirigido a los niños y los con que (sic) le contestaron el Alcalde y el Cura párroco.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 245

No se crea que por haber obtenido este triunfo que al mismo tiempo que satisfacía su amor propio aseguraba su porvenir se durmió, como vulgarmente de dice, sobre sus laureles. Nada de esto: puso un sustituto en su Escuela e inmediatamente volvió a Salamanca a estudiar el grado superior, en el que al finalizar el curso alcanzó también plena cosecha de *sobresalientes* tanto en las asignaturas como en la revalida.

Otro triunfo más, verdaderamente notable obtuvo aquel año y de muy distinta índole que los hasta entonces alcanzados; nos referimos al discurso que con el título "Escuelas Normales; su historia, importancia y beneficios que reportan," escribió, leyéndole en el paraninfo de la Universidad salamantina el 22 de Abril de 1883.

Estudiaba entonces el Sr. García Blázquez tercer año, y todos los alumnos de la Escuela Normal de Salamanca celebraban un Festival pedagógico, conmemorando el premio de diploma y medalla de 1.ª clase que dicha Escuela Normal había ganado en la exposición pedagógica de 1882.

Muchos eran los buenos y estudiosos aspirantes al Magisterio que en aquella época como en todas escuchaban las lecciones de los inteligentes Profesores de aquel centro de instrucción; pero si muchos eran los buenos ninguno debía serlo tanto como nuestro biografiado, puesto que, a pesar de su juventud, mereció la honra y distinción de ser entre todos elegido para escribir y leer el trabajo, cuyo asunto hemos apuntado.

El acto, que fue verdaderamente solemne, como se comprenderá con solo fijarse en que se verificó en el paraninfo de aquella celebre Universidad, que lo presidió el Rector de la misma y que asistieron comisiones de la Diputación, Ayuntamiento y de todos los establecimientos de enseñanza, tuvo para el Sr. D. Gerardo García mayor solemnidad e importancia si cabe, que para nadie. ¿Y como no? El humilde Maestro tenia que leer un trabajo suyo ante concurso tan notable y no sólo tenia que leerlo si no que para ello le era preciso ocupar la tribuna del saber y de la ciencia que tantos hombres eminentes, honra de España y gloria de Salamanca, han ocupado haciéndola objeto del mayor respeto y de la más alta consideración. ¡Qué emoción debió sentir cuando ante tan escogido público y en tan elevado sitio leyó su discurso! ¡Cómo latiría su corazón a impulsos del temor y de la consideración de su pequeñez, exagerada por la vergüenza y la modestia y por el sitio, que a él le parecería profanada! Y que ideas no surgirían en su mente, al considerar que el mozo aun y novel Maestro iba a ser escuchado por doctores notables envejecidos en el estudio y la ciencia¡ A pesar de todo leyó su discurso con claridad y corrección, mereciendo plácemes de todos los concurrentes.

Desde Julio de 1883 está al frente de su Escuela, separada sólo por un tabique de la de su padre, el que se siente orgulloso de tener por compañero profesional a su hijo. ¡Orgullo legitimo y que a no dudarlo llenará los días de su ancianidad de justas satisfacciones!

En nuestro biografiado en grado extremo respetado hasta por los mismos que hace pocos años eran sus condiscípulos.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 246

Al celebrar la Junta local los exámenes generales de 30 de Junio del 84 consignó en acta y por medio de comunicación oficial manifestó al joven Maestro que había quedado satisfechísima de los brillantes resultados por él obtenidos en la enseñanza.

Con fecha 16 de Mayo de este año giró visita ordinaria el Inspector a las Escuelas de Macotera, en cuya visita, no sólo de palabra sino en el acta fue calificada la Dirección de la Escuela de *sobresaliente*, rogando dicho Inspector a la Junta dirigiera a tan laborioso Maestro un oficio laudatorio, que le fue expedido en 28 de Mayo.

Como es muy joven y se encuentra con decidida vocación y fuerzas suficientes háse (sic) matriculado en la Escuela Normal Central con objeto de aprobar el cuarto año, lo que seguramente conseguirá en los próximos exámenes.

Todos aquellos de nuestros lectores que hasta aquí nos hayan seguido estarán sin duda conformes con lo que apuntamos al principio y con nosotros afirmarán que pocos Maestros empiezan y han empezado con tan buenos auspicios y consiguiendo tanto, gracias a su trabajo y no comunes facultades como el Sr. García Blázquez ha conseguido.

Desde las columnas de LOS MAESTROS DE ESPAÑA le enviamos nuestra cariñosa felicitación que hacemos extensiva a sus buenos y laboriosos padres, al mismo tiempo que aconsejamos que alienten al novel Maestro para que siga sin pararse en el camino que con tan buen éxito ha emprendido, pues las detenciones al principio se convierten en abandono más tarde, causa segura del desprestigio del Magisterio en primer lugar y en segundo y como consecuencia lógica de la desgracia de muchos de los que como el Sr. D. Gerardo García Blázquez han empezado.

Don Gregorio Herrainz de Heras.

Ilustran su nombre los que no deben riquezas a la fortuna, si de talentos dotóles (sic) naturaleza y bien los emplearon, y si en su educación atesoraron virtudes, y las ejercieron. Esta es la mejor gloria, que brilla más o menos, según los primeros sean más o menos potentes y las segundas en mayor o menor escala lleven a actos meritorios.

Y tanto más crece la importancia del hombre, y más digno es de loa y más amor y más respeto alcanza, cuánto más cruel es la lucha que le presenta el mundo con sus envidias y malquerencias, la vida con sus naturales obstáculos y contrariedades, las propias pasiones con sus ciegos impulsos, si al fin tantos enemigos caen esclavizados bajo el poder de la inteligencia y de la virtud.

Muchos, muchísimos seres, casi todos nacen para trabajar, y vivir de su trabajo, y desde que dejan la cuna hasta el sepulcro no cesan un punto en su constante, necesaria tarea, como la abeja en su faena y labor. Y aún, ¡cuántos, debiendo a Dios privilegiadas dotes intelectuales y poseyendo generoso corazón y amor al trabajo y constancia en sus santos afanes, difícilmente

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 247

logran el bien que apetecen! Y es que hoy casi no hay más que un talento que vale y brilla y triunfa y conquista magnífica posición, el talento del político; que a veces no es talento, que es osodía (sic); no es talento que es fortuna; no es talento que es adulación.

Fuera de esos hombres que gobiernan la cosa pública, los demás literatos y pintores, músicos y poetas, médicos y abogados etc. etc. pocos, muy pocos, escasísimos son los que logran crearse una posición desahogada, aunque puedan alcanzar nombre glorioso.

Y ¿qué diremos del pobre Maestro? ¿Dónde hay uno rico o medianamente acomodado? ¿Será porque ninguno tenga talento? ¿Será porque no tenga instrucción ni virtudes?

Pues es sencillamente porque lucha con un destino fatal y mucho más en España, donde no se rinde debido culto a la enseñanza, ni se protege al mentor de la niñez ni al que forma al Maestro ni al que educa o enseña en cualquier ramo.

Vése (sic) al Maestro trabajar sin descanso y que dan magníficos resultados sus afanes, y se le elogia, pero difícilmente se le premia: escribe una obra notable y se recomienda, pero no hay quien la compre. Y no puede comprarse porque la mezquina cantidad destinada a material de Escuelas no permite ni aún pequeños gastos. De modo que como hemos dicho al empezar el presente trabajo, el Maestro pertenece a esa especie de seres que pueden ilustrar su nombre con sus talentos y virtudes, y aun para ello tienen que entablar grandes luchas; pero no esperen en España ganar, aunque mucho valgan algunos, lo suficiente para vivir con cierto decoro, y legar un pedazo de pan a sus hijos y a su esposa. En cambio el político, el empleado de la Nación, el militar dan el último adiós al mundo sin la cruel y punzante espina en su corazón de dejar en desampara a seres queridos.

La miseria se levanta enseñando su horrible faz ante los ojos del moribundo Maestro, que podrá legar un nombre sin mancilla; pero nada más, absolutamente nada más.

Un tanto nos hemos apartado de la forma que nos hemos propuesto dar a estas biografías, al empezar la del ilustre Profesor D. Gregorio Herrainz, pero no es fácil acallar siempre el sentimiento, ni creemos inútiles a veces ciertas reflexiones, aunque parece puedan algo fuera de lugar, porque no lo serán en verdad para el hombre de generoso sentir y de clara inteligencia.

Lo cierto es que las anteriores han brotado espontáneamente de nuestra pluma, después de haber pasado la vista por los apuntes biográficos que hemos reunido relativos al Profesor, en cuya vida vamos a ocuparnos.

Y dispénsenos el lector, en gracia de la buena intención que nos guía, este ya largo prefacio o introducción.

Nació nuestro biografiado en Seganiel, provincia de Cuenca, el 9 de Mayo de 1842, siendo sus padres Don Felipe Herrainz de Parada, Maestro propie-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 248

tario y ya sustituido de la Escuela pública de niños de aquel pueblo, y doña Juana Heras, ya difunta, y a cuyo fallecimiento, su viudo siguió la carrera de la iglesia.

El señor Herrainz pertenece a la familia de los Parada y Guzmán Manrique, de las más distinguidas e ilustres de la región conquense.

Con dispensa de edad comenzó sus estudios de Maestro en 1858, haciendo los del primer curso en la Normal de Cuenca y de los tres restantes en la Central, obteniendo la nota de *sobresaliente* en todas las asignaturas de la carrera. Al terminar esta, Herrainz ya era redactor de periódicos científicos y políticos, daba lecciones particulares a varios hijos de la aristocracia madrileña; tenía, pues, asegurada su subsistencia entonces, pero considerando que el porvenir podría serle más lisonjero moviéndose en los variados y anchos horizontes de la capital de España, que circunscribiéndose a los límites de nuestro mal dotado ministerio, así se lo manifestó a su padre, quien le indicó la conveniencia de que se consagrase al Profesorado, para vigilancia y ayuda inmediata en los estudios de tres hermanos menores que él en edad.

Sin réplica y aun sin violentarse, puesto que si la conveniencia le aconsejaba un derrotero su vocación y aptitudes le empujaban hacia la enseñanza, el Sr. Herrainz se sometió a la voluntad paternal. Con el objeto, pues, de conocer prácticamente una Escuela, aspiró a desempeñarla: niño casi todavía, cuando aun no había jugado la suerte de soldado, acudió a las oposiciones anunciadas en Guadalajara, para proveer plaza única, la de Hiendelaencina, dotada con 1100 pesetas, y que con el número primero entre nueve opositores, obtuvo y regentó hasta dejarla a los pocos meses por cátedra en la Normal de Oviedo, también alcanzada por el propio procedimiento, con tan honrosísimo lugar entre más de cuarenta opositores y diez y seis (sic) aprobados, que tuvo derecho de elección, prefiriendo ir a la capital de Asturias donde fue tercer Profesor desde el 16 de Enero de 1864 hasta el 17 de Mayo de 1865, habiendo sido trasladado a su instancia y con el mismo cargo a Guadalajara.

La Diputación provincial de esta última le subvencionó para el curso especial de Dibujo Hendrick, por el que obtuvo diploma de aptitud, así como desde 1860 le tenía para la enseñanza de Sordo-mudos (sic) y de ciegos.

En los años 1865 y 1866 explicó gratuitamente *Educación popular* en el Círculo mercantil, y también sin retribución aleccionó a sus alumnos de su Escuela nocturna de dicha ciudad.

En 1869 publicó una *Gramática castellana*, que él reputa de ensayo, pero que sirvió de texto; en 1870, dio a la luz el *Compendio* de la misma y en 1872 el *Modo de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y clases jornaleras*, lema de concurso abierto por la Sociedad Económica Matritense y cuyo premio logró el Sr. Herrainz en público certamen.

Liberal de convicción, a la vez que partidario resuelto del orden, tan amante de la sanción del derecho como del cumplimiento del deber, el Sr. Herrainz,

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 249

uno de los despojados y proscritos por la ley de Catalina, encontróse (sic) entre los triunfadores de 1868, de tal suerte que fue en Guadalajara y su provincia de los hombres de mayor prestigio e influencia durante el periodo revolucionario. Dirigió un periódico de aquella capital, figuró en repetidas comisiones que en los Ministerios gestionaban intereses locales y provinciales; fue el pensamiento y la palabra del municipio durante algún tiempo, dando siempre verbalmente y por escrito tales informes y consejos que constituía sólida garantía de reposo público y de tranquilidad para sus convecinos, sin tener para nada en cuenta las opiniones de cada cual.

Varias veces se le vio regresar de Madrid con bastantes credenciales; ninguna para él ni su familia: le satisfacía su cargo de tercer Profesor y sólo –se lo hemos oído- sintió no aprovechar la posibilidad de ir a las Cortes, cuando en ellas figuraron algunos de nuestros compañeros, que sin grandes obstáculos pudieron presentar y sacar triunfante una ley de primera enseñanza, como así Herrainz presumió que lo harían y por lo que le apenó después no haber procurado la investidura de Diputado, solamente en el propósito de más gestión o con la esperanza de más fortuna en bien de la Instrucción primaria en los diversos elementos de su organismo.

Su presencia en la municipalidad, fue beneficiosa para la primera enseñanza en Guadalajara; pues comenzó a actuar la Junta local, que no funcionaba, se adquirieron dos nuevos locales a largo plazo de arrendamiento para dejar otros de todo punto inadecuados e insalubres; el material aumentó considerablemente y por medios extraordinarios, y e Magisterio percibió cuanto se le debía por atrasos.

En 1873 fue el representante por la provincia de Guadalajara en la Asamblea del Magisterio que celebró sus sesiones en la Universidad Central; se le nombró individuo de la comisión redactora del Reglamento y lo mismo en aquellas que en el seno de la última, expuso sus temores de que nada sólido y duradero se establecería, como así aconteció. En 1874 fue nombrado presidente de la Asociación provincial del Magisterio de Guadalajara, y en concepto de padre de familia y por nombramiento del Presidente del Poder ejecutivo, en 12 de Setiembre de 1874, fue individuo de la Junta provincial de Instrucción de dicha capital.

Sus programas razonados de las asignaturas de Gramática, Geografía e Historia que explicaba en aquella ciudad, fueron premiados en la Exposición celebrada en la misma en 1876, y el Ilmo. Sr. Rector de la Universidad Central le dijo de oficio en 12 de Diciembre del mismo año que había manifestado al Ministerio del ramo que tales programas hacían al Sr. Herrainz acreedor a mayores recompensas o ascensos en su carrera.

Debido principalmente a sus gestiones, se creó en 1872 la Escuela Normal de Maestras de Guadalajara, cuyo reglamento hizo por encargo del que fue Profesor-Secretario desde la instalación del establecimiento hasta que dicho señor salió por ascenso para Valladolid en Enero de 1878. En 1876, el Sr. Herrainz, lleno de cansancio y desencantado ante la evidencia de que en

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 250

todos los partidos abundan las obcecaciones, los apasionamientos y las concupiscencias, resolvió desligarse en absoluto de la política, trasladándose al efecto a otro punto para que le fuese más fácil el cumplimiento de su irrevocable resolución. Doce años había permanecido sin solicitar ascenso alguno, encontrándose satisfecho en Guadalajara, con su modesta pero honrada y laboriosa vida, en el seno de su familia, pues contrajo matrimonio allí en 1869 y tuvo un hijo en 1872, cuyo porvenir le decidió a procurar ascensos que de bastante tiempo atrás había podido obtener y que ya deseaba en capital en que después aquel hiciera sus estudios completos de carrera facultativa.

Comenzó por el nombramiento de segundo Profesor de la Normal Superior de Soria, cargo de que se posesionó en 9 de Enero de 1877, desempeñándolo solo hasta el 13 del siguiente mes, en que volvió en comisión y a instancia suya a su anterior función en Guadalajara, donde cesó el 15 de Enero de 1878, por traslado a la plaza de segundo Profesor de la Normal de Valladolid.

Reducido a 7.000 reales su exiguo sueldo, el Sr. Herrainz tuvo que desplegar en la populosa ciudad a que se trasladara una actividad incesante, abrumadora, para atender decorosamente a las necesidades domesticas y sociales; y en efecto, muy luego adicionaba a sus tareas oficiales las libres de lecciones particulares, la dirección de una revista profesional y el pesado encargo de primer redactor del antiguo y acreditado diario vallisoletano *El Norte de Castilla*, cuyo grave peso conllevó hasta principios de 1882.

Allí redactó por encargo del Ayuntamiento en 1878, una *Memoria sobre el estado de la educación e instrucción de las Escuelas públicas de Valladolid*, trabajo que agradó tanto, que por el se dio al autor entusiasta testimonio de agradecimiento, se imprimió aquel con gran lujo, se distribuyó con profusión y ha servido de pauta para no pocas ni leves mejoras en la primera enseñanza de la capital de Castilla la Vieja.

Allí sufrió el golpe más rudo que ha de experimentar en su vida; allí su hijo, de inteligencia precocísima, asombrosa, falleció cuando estaba próximo a los nueve años de edad, más que por otra dolencia, por el predominio de un espíritu extraordinario sobre un tierno envoltorio corporal. Sufrió la catástrofe el 19 de Setiembre de 1881 y desde tal día le era insoportable la existencia agitada y bulliciosa del periodismo, por lo cual le aconsejaban sus buenos amigos dejase a Valladolid por otra capital, a lo que se resistía por no alejarse de la tumba del objeto de su cariño, de sus esperanzas, de sus aspiraciones: aquellos amigos, sin embargo, consiguieron que fuese ascendido a Director con destino a Segovia, cuyo cargo vaciló tanto en aceptar que, nombrado en Diciembre de 1881, no entró en ejercicio del mismo hasta los postreros días de Febrero de 1882.

En 1879 había publicado en Valladolid un libro titulado *Conferencias agrícolas al calor del hogar*, del que ya se hicieron tres numerosas ediciones, texto de lectura declarado oficial para las Escuelas de niños y de adultos, por Real orden de 8 de Junio de 1880 y premiado casi en igual fecha en la Exposición Agrícola Vallisoletana.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 251

Como el Ministro del ramo pidiera al Rector de la Universidad de Valladolid el nombre de quien en el personal docente de las seis Escuelas Normales del distrito reputase más acreedor a recompensa honorífica por sus servicios y méritos en la enseñanza, propuso el del Sr. Herrainz y en efecto se le hizo Caballero de Carlos III en 23 de Enero de 1882, debiendo advertir que la propuesta tuvo lugar cuando ya costaba su nombramiento para Segovia.

A poco de encontrarse en esta capital recibió las "Bases y temas para el Congreso nacional pedagógico," que llevaban la fecha de 1.º de Enero de dicho 1882 y su propósito era no figurar en el mismo, porque decía que nada tenía para que exhibirse en la tierra quien solo anhelaba unirse a su inolvidable e inolvidado hijo. Pero la Excma. Diputación, la Junta de Instrucción de la provincia y el Magisterio de la misma le nombraron su representante en aquella Asamblea; hubo, pues, de aceptar el encargo con resignación y honra, y después el de desenvolver el tema 5.º sobre "Escuelas Normales", por invitación de la Junta organizadora y siendo el único de provincia a quien se brindó con tan significativa distinción. Como el tema era extenso y variado y solo media hora el tiempo máximo para desenvolverlo, el de palabra fácil y educada en veinte años de cotidiana explicación en cátedra, prefirió la lectura para decir más en tan corto periodo; pero en la rectificación evidenció que tal suerte como usa aquella palabra, que al terminar el aplauso era general y ruidoso y el ilustre y venerando señor Moyano le salió al encuentro para estrecharle entre sus brazos.

En el discurso leído, el Sr. Herrainz se declaró abiertamente partidario de las Escuelas Normales organizadas de tal modo que respondan como en los países cultos a los altos fines a que están destinadas. En España acusan *decadencia y funesta, extraña y lamentable desatención de parte de los poderes públicos*, dijo el ilustre Profesor. El mal es grande y la reforma urgente. He aquí la síntesis del bien pensado discurso del Sr. Herrainz.

Pero la enfermedad no tiene traza de que se cure hoy. Esperemos a mejores tiempos, que creemos no tardarán, y de seguro amanecerá ese día claro y sereno para la enseñanza en las Escuelas Normales y para su postergado y abatido Profesorado.

En la rectificación, según hemos indicado, el Sr. Herrainz dio pruebas de que es un orador de fácil palabra y de grandes recursos; pero ciertamente que ya en varias ocasiones había demostrado lo que como tal vale, ya improvise o no.

Decía Herrainz ante el Claustro y alumnos de la Escuela, inmediatamente después de quedar al frente de ella: "He tenido que luchar contra mí mismo y hacer titánicos esfuerzos para vencer una de las repugnancias más rebeldes, sojuzgada al fin por la reflexión de que renunciar al ascenso gradual que se me confiriera en la escala de las categorías profesionales, equivaldría a consagrarme en exclusivo a afecciones entrañables, pero demasiado estrechas: a desentenderme de deberes que como hombre tengo, fuera de mi familia íntima, para con la gran familia, para con la humanidad, en aras de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 252

cuyo progreso y perfeccionamiento, con el arpón en las entrañas y con lagrimas candentes en las megilas (sic), pero con voluntad resuelta, venlo aquí a depositar mi modestísima ofrenda. Vosotros, queridos alumnos, seréis como mis hijos; la Escuela, como placido oasis en el tétrico y árido desierto de mi vida; mis tareas profesionales y directivas, las que distraigan mi corazón y mi espíritu de lo que sin cesar me atormenta y acongoja."

Y en verdad que ha cumplido y cumple su palabra, y en verdad también que tan desdichado Establecimiento demandaba a gritos, para su regeneración, la iniciativa del hombre de las condiciones y circunstancias de nuestro biografiado.

Vacante desde hacia tres años el cargo de Director, mentalmente incapacitado el ya difunto segundo Maestro, e interino desde larga fecha el tercero, bien puede decirse que se hallaba en cuadro el personal docente de la Escuela, con todos los tristes efectos inherentes a tales deficiencias: pronto aquel segundo Profesor se halló, con beneplácito suyo y de su familia, jubilado, sustituyéndole otro conocido y de toda confianza para el celoso Director.

Con la interpretación desdichada de lo ordenado en el particular, venía habilitándose para sueldos múltiples dentro de escala ilegal entre *ciento veinte y cinco* (sic) y seis cientas (sic) veinticuatro pesetas a numerosos *incompletos*, que se iban apoderando de casi todas las Escuelas de la provincia, cuya dotación en la mayoría de ellas no llega a 2.500 reales; mientras que la matricula de la Normal descendía hasta una veintena de alumnos: hoy pasan estos de noventa, y los certificados de aptitud solo se otorgan a los muy contados que lo merecen, para todas las escuelas incompletas segovianas.

En mesa revuelta el archivo, su ordenación ocupó al Director casi todo el verano de 1882, formó y fue aprobado el reglamento interior de la Escuela, que no existía; abrió o restableció los registros de contabilidad y los demás que faltaban, y sin datos históricos del Establecimiento, los recabó por sí mismo de los archivos de la Junta, del Municipio y de la Diputación, para tenerlos, como hoy se tienen, en volumen encuadernado, cabales, minuciosos, exactos, sobre matrículas, exámenes, notas, gastos, ingresos, etc. Insuficiente, inadecuado, pésimo el local, ahora se dispone de bastantes y decorosos departamentos; la biblioteca mejoró en alto grado, y nulo el material científico, en la actualidad es tal que ofrece un buen gabinete de Física, y la Normal de Segovia ha sido la primera en instalar estaciones telegráficas y telefónicas, ha renovado sus mapas murales, los cuerpos de carpintería de su clase de escritura, su salón de actos, etc. Los alumnos verifican paseos escolares, realizan simulacros de ejercicios de oposición y otros de tanta utilidad como aprovechamiento en el porvenir.

La Dirección general del ramo, la Diputación y la Junta provincial han dado las gracias al Sr. Herrainz por haber regenerado el Establecimiento. También ha tenido la fortuna de que la regularidad en la celebración de sesiones por dicha Junta provincial de Instrucción pública haya coincidido con su ingreso en ella; de que en el tiempo que lleva figurando en la misma, se hayan nor-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 253

malizado con ventaja los sueldos de las Escuelas incompletas de la provincia; que cobrándose en esta las retribuciones directamente por los Maestros, muchas en especie, hoy las perciban todos del Habilitado, elevándose por termino medio a la mitad de los citados sueldos.

Dirige, además, un periódico desde Abril de 1882, no para soliviantar, no para hacer rebeldes y protestantes a los Maestros, no para ahondar sus diferencias con Autoridades y Corporaciones locales; sí para defenderlos, ilustrarlos, ponerles al tanto de lo que deben conocer y observar.

Anunciadas reformas próximas y trascendentales en el organismo de la 1ª enseñanza, ha escrito un folleto acerca de las mismas, elogiado por la prensa del ramo.

Actualmente publica una *Gramática española razonada*, de la que conocemos más de 150 paginas y a juzgar por las mismas, el trabajo ha de resultar notable y de lo más acabado en su género.

Por de pronto debemos decir que demuestra un gran estudio y conocimiento de las mejores obras que se han escrito sobre tan importante materia. Resaltan el espíritu generalizador y el método riguroso. Hay abundancia y buena invención en los ejemplos. La crítica es seria y profunda sin vanidad, y el estilo esencialmente didáctico. Alguno que otro levísimo defecto hemos notado, pero ¿qué obra humana es perfecta? Pero ¿qué importa que haya algunos descuidos *ubi plura nitent*... La verdad es que esta obra del Sr. Herrainz bastaría para darle cierta fama si en España se prestase mas atención a los estudios que contribuyen a dar a conocer el carácter e índole del idioma patrio, tan necesitado de guardadores fieles de su integridad y belleza. Aun podría esperar el entendido gramático, que su obra le diese algún lucro; pero ya lo hemos indicado en el comienzo de esta biografía: en España quien puede gestar no lee y quien quiere leer no puede gastar. Así resulta que las vigilias y trabajos de algunos hombres estudiosos no tienen más galardón que el elogio del crítico y el aplauso de determinado número de personas.

Estúdiese lo que ha sido nuestro biografiado. Véanse cuántos han sido sus afanes, cuánto celo ha desplegado en el cumplimiento de su deber, cuántos sacrificios se ha impuesto, cuánto ha escrito y trabajado en bien de la enseñanza, y dígasenos si después de esto no cabe preguntar: Y ¿qué premio te concede la patria? Pues es bien sabido. Si te inutilizas, se responderá, la gloria, bajo cuyo hermoso ropaje se oculta la miseria. Tú y tus hijos y tu esposa seréis menos considerados y menos atendidos que el simple portero de una oficina de Hacienda pública.

Bien elocuentemente se quejaba el Sr. Herrainz en el Congreso pedagógico de tan terribles males. He aquí algunas de sus palabras: "No obstante ser tan magnas la miseria y desventurada de la mayoría de nuestros Maestros, hay quien los supera en infortunio: el Profesorado Normal..... para tan malaventurados Profesores hay tan solo ayuno, desnudez, lo más crudo de las abstinencias en el trascurso (sic) de la vida de mártires, indi-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 254

gente desamparo cuando la pesadumbre de los años abate hasta dar con el rostro en el sepulcro."

¿Cuándo será el día en que se cumplan sagradas promesas, se realicen legítimas esperanzas y se aseguren justos derechos? ¡Dios bendiga al hombre que llegue a proporcionar tamaña dicha¡

Don Ildefonso Fernández y Sánchez.

Nació el actual primer Profesor del colegio municipal de San Ildefonso de Madrid en Talavera de la Reina –provincia de Toledo- el día 5 de Junio de 1843 y llamábanse sus padres D. Cayetano y Doña Isabel, los cuales poseían regulares bienes de fortuna.

El niño, que era el tercero de sus hermanos, mal aprendió a leer y a escribir, porque, muerto su padre cuando aún no había cumplido los diez años, se le obligó a dejar los estudios, dedicándole a las faenas de la casa paterna de bastantes negocios entonces. Bien lo sintió su Maestro D. Saturnino Osés, que tenía a su cargo una Escuela particular en aquella ciudad, porque había notado en su alumno gran capacidad para aprovechar sus lecciones y se privaba del natural orgullo de presentarle como un modelo, que fuera envidia para las Escuelas públicas. Quizás también lo sintió el educando, a juzgar por las aficiones que más tarde demostró. La verdad es que la vida del niño cambió por completo, y mucho más cuando, trascurridos (sic) dos años, y habiéndose casado nuevamente su madre con D. Manuel Ameiro y Luche, se le encargó el vigilar los trabajos de la labranza, quedando bajo su cuidado y dirección criados, mayorales, bueyes, mulas, aperos y todas las faenas de una regular industria agrícola.

Debían estar los padres satisfechos del porte del niñó-director, y también de buena fe creían que este se hallaba contento, cuando no se preocuparon de darle más instrucción que la que en la Escuela había adquirido y la poca que él por sus propios esfuerzos lograra, leyendo alguno que otro libro, ni trataron de explorar su voluntad. Pero llegó a la edad de 17 años, y entonces revelóse (sic) en él un tan gran afán por el estudio, tan ardiente deseo de dejar los trabajos mecánicos, que ya en verdad le desagradaban, que dedicado y resuelto manifestó lo que pensaba y sentía.

Era D. Manuel Ameiro hombre de ninguna carrera y de ningunos conocimientos literarios; pero tan inteligente y diestro en los negocios como indulgente y bondadoso para aquél a quién servía de padre. Consultó, pues, el pensamiento de nuestro biografiado con algunos amigos de la familia, y estos fueron de opinión que debía hacérsele Maestro, y en solos tres meses se preparó para examen de ingreso, en la Escuela pública superior de Talavera, a cargo del laborioso Profesor D. Manuel Benito Fernández, dedicándose al estudio con tanta afición y perseverancia tanta, que fue la admiración, por su extraordinaria memoria, de todos cuantos le vieron aprender literalmente los libros en tan corto tiempo.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 255

El día 30 de Setiembre (sic) de 1861, dispensando el defecto físico que del ojo izquierdo y desde la edad de cinco años tiene D. Ildefonso, se examinó de ingreso y se matriculó en la Escuela Normal de Madrid. Allí estudió y aprobó hasta 1865 los cuatro cursos de Maestro Normal, obteniendo en casi todas las asignaturas la nota de sobresaliente. Su aplicación fue tal, el concepto que en la Escuela había adquirido era tan bueno, sus conocimientos y sus dotes para la enseñanza tan notables, tal confianza inspiraba, que el inolvidable Sr. D. José María Flórez, de gran ilustración y que era más bien padre que Maestro de sus discípulos, le confió la sustitución de su cátedra de Geografía e Historia.

Revalidado el Sr. Fernández de Maestro en Octubre de 1865, ya en Marzo del año siguiente tomaba parte en las oposiciones para dos plazas de Profesores, vacantes en las Escuelas Normales de Pontevedra y Huelva, habiendo alcanzado el segundo lugar entre diez y nueve (sic) pretendientes, de modo que de derecho le pertenecía una de las dos cátedras. Pero eran aquellos los tiempos que se avecinaban a la época de Catalina, y cerníase (sic), por decirlo así, en las regiones donde sólo debe imperar la justicia, un espíritu de miras estrechas, de temores ridículos que mataban toda aspiración noble y generosa.

La propuesta hecha a favor de D. Ildefonso Fernández y Sánchez, que había hecho gala en sus ejercicios de ideas un tanto avanzadas, tropezó en el Ministerio con las que allí reinaban, y del choque resultó vencido el vencedor.

No necesitamos decir que, no habiendo sido nombrado Profesor el señor Fernández, sufrió el primero y bien doloroso desengaño en la hasta entonces próspera y felicísima carrera.

De nuevo, en Julio del mismo año 1866, cuando Orovio era Ministro de Fomento y Director general de Instrucción pública Catalina y aun se oía el eco del fragor del combate que en 22 de Junio se libró en las calles de Madrid y el de las descargas que hicieron perecer fusilados a buen número de artilleros, nuestro D. Ildefonso Fernández y Sánchez, demócrata platónico, que ni la más mínima parte había tomado en aquellos tristes sucesos, presentóse (sic) a las oposiciones anunciadas para proveer otras dos vacantes de las Escuelas Normales de Huesca y Huelva. Pero nuestro biografiado, casi un niño, sin vida política, sin antecedentes ningunos de revolucionario, ni mucho menos, sin ser apenas conocido, fue denunciado a los poderes públicos, por hombres de miserables pasiones, como persona de ideas peligrosas y perturbadoras, y en consecuencia reprobado en sus ejercicios. Esto, más que una injusticia fue una iniquidad. Antes se asestó el golpe contra su corazón: ahora contra su corazón y su inteligencia. Pero ni uno ni otra debían morir, aunque sí ponerse más a prueba para al fin alcanzar el debido galardón, según veremos.

Sufrido este nuevo y más amargo desengaño, compadecida su madre, que le idolatraba, de la situación en que quedaba su hijo, quiso que volviera a su lado. Y en efecto, tornó el Sr. Fernández a Talavera, donde residió hasta

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 256

1867, no sin haber dado muestras de su actividad y amor por el bien, siendo el principal fundador de la sociedad de instrucción y recreo titulada *El Fomento de las Artes*, análoga a la que existe en Madrid.

No quería la cariñosa madre de Don Ildefonso que, mientras ella viviese, dejase este su compañía, pues lamentaba profundamente sus amarguras y deseaba que a otras no se expusiese. A la verdad, Doña Isabel disfrutaba una posición relativamente desahogada que le permitía tener tan legítimo como natural afán. Pero no se avenía con el carácter del señor Fernández y Sánchez, con sus inclinaciones, con el vivo estimulo que le aguijoneaba de vencer en la lucha que le presentaba la vida, pasar en Talavera largo tiempo, aunque querido, no satisfecho en su amor propio.

Así es que, habiéndose anunciado a oposición cuatro Escuelas de niños de la provincia de Toledo, dotada cada una con 3.300 reales, presentóse (sic) en esta ciudad a hacer los ejercicios, sin que nadie le conociese, sin pedir a nadie recomendación de ningún género, y entre 21 opositores alcanzó por unanimidad de votos ser propuesto con el número primero. Fue la lista de aprobados al Rectorado de Madrid, desempeñado a la sazón por el marques de Zafra, y este haciendo uso de sus atribuciones legales, dejo sin Escuela al dos veces ya burlado y escarnecido opositor. De manera que era este el tercer desengaño que sufría, y en verdad el más triste, porque en tal ocasión había vencido a todos, contra todos pudo llegar al primer puesto y sobre todos estaba, sin que nadie debiera disputarle la gloria del triunfo. No concedérsela podría ser ajustado a la ley, pero después de tantas pruebas dadas de suficiencia, después de los brillantes ejercicios que acababa de verificar, después de que la opinión pública le señalaba como triunfador, fue una falta de equidad, más que falta de equidad una imprudencia, más que imprudencia un horrible escarnio privar de su Escuela a! que por tantos títulos merecía.

Pero es Fernández y Sánchez, y lo era más entonces, hombre de grandes arranques, a quien no abaten reveses ni intimidan atropellos, de esos para quienes sin duda escribió Saavedra Fajardo estas palabras: “Cuando el poderoso rehusa dar a otro los honores debidos -principalmente en los actos públicos- mejor es robarlos que disputarlos. Quien duda, desconfía de su mérito. Quien disimula, confiesa su indignidad.”

Y el Sr. Fernández Sánchez, ni dudó ni desconfió, e hizo muy bien. Presentóse (sic) al marqués de Zafra, le expuso sus quejas, y desde luego el Rector comprendió que al joven Maestro se le perseguía injustamente, razón por la que reparó el agravio logrando que el Sr. Fernández y Sánchez fuese nombrado en propiedad para la Escuela de Huerta de Valdecarábanos, dotada con 3.520 reales.

Quísole el pueblo de Huerta, como todavía le quiere, con extraordinario cariño. Allí casó con la joven virtuosa Maestra de la Escuela pública doña Petra Juliana Caja y Aragüés, natural de Toledo, pero rencillas y enemistades personales del alcalde, nacidas de que el señor Fernández no disfrutaba sus ideas políticas, ni amoldaba su carácter al gusto y capricho de aquella auto-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 257

ridad, dieron por resultado que una noche, víspera de cierto día de elecciones para diputados a Cortes, fuese encerrado en la cárcel del pueblo, de la cual fue sacado a la mañana siguiente en medio de una inmensa ovación tributada por los jóvenes, por los ancianos, por los padres, por las madres y por los niños de la villa.

De resultas de este disgusto, los dos esposos permutaron en 1869 sus Escuelas con los Maestros de Torre de Esteban Hambrán –provincia de Toledo- donde permanecieron hasta 1871 en que el Sr. Fernández obtuvo en virtud de oposición y con el número primero, una de las Escuelas de Bargas de la misma provincia con el sueldo de 4.400 reales, la cual permuto por la de igual clase de Yepes, por servir generosamente a un antiguo amigo y compañero que deseaba ser Maestro en dicho Bargas, su pueblo.

Fue el Sr. Fernández el promovedor de la Asociación de Maestros del distrito de Ocaña, primera que existió en aquella provincia, y que le nombró su secretario perpetuo, y más tarde secretario honorario de la misma.

En 1871 hizo oposiciones a dos plazas de Maestros vacantes en el hospicio de Madrid, alcanzando la aprobación, mas no ninguna de las Escuelas, pues obtuvo el tercer lugar en la propuesta.

No desanimó al Sr. Fernández este resultado. Siempre dispuesto a la lucha, siempre ansioso de mejorar, siempre ambicionando residir en el pueblo donde había hecho sus primeras armas, volvió a Madrid en 1872 e hizo oposición a la plaza de Maestro de la Escuela publica del Colegio de S. Ildefonso y entonces ganó el primer lugar por unanimidad de votos, tomando posesión de su destino en 17 de Agosto del referido año con el sueldo de 8.500 reales.

Pasados pocos más de doce meses el ayuntamiento añadió a la dotación 2.500 reales, cuyo aumento mandó que se le pagase como devengado dentro del año que llevaba sirviendo el cargo. Más adelante la corporación municipal le subió el sueldo a 12.000 reales, y desde hace unos tres años cobra el de 14.500 que es el mayor que se percibe entre los Maestros en España. En los momentos en que escribimos estas líneas llega a nuestra noticia que se ha rebajado el sueldo a este ilustrado y celoso Profesor. Lo sentimos, pero creemos que no puede prosperar tal acuerdo.

Fue el Sr. Fernández durante mucho tiempo colaborador de los periódicos profesionales *La Conciliación*, *La Escuela* y *La Asociación* de Toledo y de *El Semanario Democrático* y *El Iris Pedagógico* de Quintanar de la Orden; y cuando se estableció en Madrid adquirió la propiedad de *La Reforma*, que bajo su ilustrada dirección llego a ser una de las publicaciones más acreditadas del ramo.

Incansable en sus propósitos de asociar al Magisterio, y conocidas su buena fe, resolución y constancia fue nombrado en 1878 vice-presidente primero de la *Asociación nacional de Maestros*, que se estableció bajo la presidencia del ilustre D. Jacinto Sarrasí, y de cuya sociedad dejo de formar

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 258

parte porque en su ardiente entusiasmo a favor de la clase a que pertenece el Sr. Fernández, no quiso transigir con nada que no fuese acomodado a sus ideales. Aquel principio o conato de asociación nacional desapareció a poco tiempo, y nuestro biografiado continuó en su periódico *La Reforma* riñendo verdaderos combates a muerte, ora contra los gobiernos de la federal, ora con los radicales y restauradores para conseguir normalizar los pagos a los Maestros, a la sazón tan desatendidos y acaso olvidados.

Tal vez fue el Sr. Fernández algo duro en ocasiones, tal vez dejo notar en sus escritos demasiada severidad, o ruda sátira o rigor excesivo; pero disculpa sus ataques el exceso del mal. El hombre de corazón, el que posee el sentimiento de justicia, el que debe a la naturaleza carácter enérgico, no se amolda fácilmente a formas templadas. Ante los abusos estalla, y hiere como el rayo.

En 29 de Agosto de 1875 tuvo el señor Fernández la desgracia de perder a su idolatrada esposa, de la cual quedó una niña, recuerdo de tiempos, si bien alegres por el amor que su dulce compañera le profesaba, harto tristes por las tribulaciones que en ella paso.

Joven aun el Sr. Fernández, nacido para, vivir la vida del hombre de familia, que goza con los encantos del hogar domestico, sus inclinaciones eran a contraer nuevo matrimonio, y en efecto en 5 de Enero de 1877 casábase con Doña Luzdivina Ramos y Ruano, Maestra de una Escuela pública de Toro, tan conocida por sus inspiradas composiciones poéticas y por sus notables trabajos artísticos en el ramo de dibujo, como bondadosa fue para el hombre a quien consagro todo el cariño de su corazón. Tres hijos hubo en este matrimonio, y al ocurrir el nacimiento del tercero, falleció Doña Luzdivina de sobreparto y viruelas en 4 de Enero de 1881, causando su muerte tal efecto en el ánimo del señor Fernández que, según por entonces se dijo, estuvo a punto de abrazar la carrera de la Iglesia para dedicarse de lleno a la vida contemplativa y a la elocuencia sagrada, de la que siempre se manifestó ardientemente apasionado. Fue aquel un periodo de crisis para el Sr. Fernández, del cual lograron salvarle sus buenos amigos, poniéndole delante el porvenir de sus hijos, por cuyo bien sacrifico su voluntad.

Tales infortunios y vicisitudes aunque no quebrantaron la entereza de su carácter altivo, pero generoso, modificáronle en alto grado, haciendo que cada vez se arraigase más y más en el Sr. Fernández, vivo deseo y afán por instruirse, como así lo hizo, consagrando largas horas al estudio, al par que su alma se saturaba en levantado espíritu religioso.

Sin embargo, decidióse (sic) por contraer nuevo matrimonio con la virtuosa toledana doña Micaela García Cuesta, que es hoy la alegría de su hogar y la madre de otros dos hijos del Sr. Fernández.

En la época a que nos referimos había ya publicado un libro de lectura para las escuelas titulado *Las Obras de Misericordia*, reproducido hoy hasta la sexta edición de 7.000 ejemplares. Este libro, que honra al autor, es una buena colección de narraciones interesantes, sacadas las unas de libros

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 259

sagrados, inventadas las otras por el autor y en las que abundan profundos pensamientos morales, imagines brillantes y lenguaje puro y correcto. Tal vez no haya dos defectos que corregir en este último punto, mientras hay muchas bellezas que aplaudir en toda la obra. El Congreso Pedagógico le concedió el primer premio, y recomendada esta por Real orden y por gran número de Juntas de Instrucción pública.

También en dicha época había sido nombrado el Sr. Fernández por sus trabajos literarios *Arcade* de Roma e individuo de número de la Real Sociedad Económica Matritense así como más tarde el ayuntamiento de Talavera de la Reina, su ciudad natal, le confirió el honroso título de cronista suyo, por los curiosos trabajos históricos dados a luz referentes a la antigua *Elbura carpetana*, donde vio la primera luz el insigne historiador Mariana.

Creada de nuevo la Asociación general del Profesorado español de primera enseñanza, D. Ildefonso Fernández y Sánchez fue proclamado, en las asambleas de 1881, candidato del Magisterio para ser elegido Diputado a Cortes, por acumulación de votos, llegando a obtener 5.000 de estos, pero quedando defraudadas las generosas esperanzas de los que veían en tan decidido e ilustrado paladín el hombre tal vez más apropósito (sic) para velar en el Parlamento por los fueros e intereses de la enseñanza y del Profesorado.

Cuando en 1882 *El Fomento de las Artes* de Madrid provocó la celebración del primero y hasta ahora único Congreso Pedagógico, Fernández y Sánchez no solo fue llamado a tomar parte en los trabajos preparatorios, sino que fue nombrado Secretario de la Mesa, presidida por el ilustre Ros de Olano, encargándose además de desarrollar y mantener un tema de carácter administrativo en relación con las necesidades de la primera enseñanza. Su discurso en este punto es un trabajo serio, bien meditado, eco elocuente de las aspiraciones y deseos de los Maestros y manifestación clara de las reformas más necesarias e importantes para el mejoramiento y progreso de la educación popular. Uno de los puntos más esenciales es el relativo al pago de los haberes que cobra el Magisterio de primera enseñanza, eterno clamor, afán constante, legítima y justa aspiración de una clase que sin duda merece tanto o más que otras las garantías y seguridades y recompensas que ellas logran.

El Sr. Fernández y Sánchez cumplió en esta ocasión como bueno, defendiendo una noble causa, por lo cual alcanzó no pocos aplausos. Pero más se le prodigaron, despertó más entusiasmo en el Congreso, conquisto más simpatías entre los asistentes a el cuando en la tercera sesión subió a la tribuna y pronunció un discurso lleno de animación y vida.

Expliquemos los motivos de este acto del Sr. Fernández.

Bien recordarán cuantos oyeron las luminosas discusiones de aquella asamblea pedagógica que en ella se dibujaron dos tendencias opuestas entre los que llevados indudablemente de generosos impulsos querían conformar la escuela dentro de moldes extranjeros y un tanto difíciles, por no decir imposibles de realizar, y aquellos otros que, como Fernández y Sánchez aten-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 260

tos a la experiencia, a las realidades de la vida y a lo factible en la sociedad, aunque sin renunciar a progresos racionales, rechazaban por un tanto fantásticas las reformas metódicas que se proponían acreditar los novadores.

Llevaban hasta entonces la mejor parte en los debates los representantes de las Escuelas libres, cuando Fernández y Sánchez pidió y obtuvo la palabra entre entusiastas salvas de aplausos que le tributaba el Magisterio publico, y en una elocuentísima improvisación, llena de fuego, de valientes apóstrofes, de vivas alusiones, de imágenes a las veces brillantes, de pensamientos notables, de expresiones enérgicas, interrumpidas a cada paso por bravos y hurras, defendió que todas las novedades pedagógicas eran *viejas novedades* que el Magisterio español conocía y practicaba en la medida de lo hacedero y posible, dada la manera de ser de los pueblos, de las Escuelas, de los niños, de las necesidades fundamentales de la educación y del precario sueldo de los Maestros.

Asistentes nosotros a aquel acto, testigos presenciales de aquella ovación tributada al Sr. Fernández, le vimos descender de la tribuna aclamado, abrazado, bendecido y saludado por la inmensa concurrencia, siendo preciso que se interrumpiera la sesión, mereciendo el simpático orador la honra de que el insigne señor Moyano, que ocupaba una de las seis presidencias de honor, le estrechase entre sus brazos y felicitase públicamente, manifestando que "aquellos eran los alumnos de sus queridas Escuelas Normales".

Ya que no podamos insertar integro el discurso del Sr. Fernández, tenemos satisfacción en trascribir (sic) algunos períodos más importantes. Hélos (sic) aquí:

"El Magisterio español contemporáneo, salido de esos brillantes centros de educación y de enseñanza que se llaman Escuelas Normales, sabe lo que es la intuición, y la práctica y empléala en la medida de lo posible; porque, señores, en absoluto, entiendo yo que la intuición es una utopía. (¡*Muy bien*! *Aplausos*)

. . . . . .

Yo aplaudo las ideas de la *Institución* (*libre*), en cuanto persigue fines puramente educativos y pedagógicos; yo bendigo sus deseos nobilísimos, pero, señores, no puedo aplaudir de la misma manera que se diga que son posibles ciertas cosas que se han escuchado en este recinto.

. . . . . .

Lo que necesitamos los Maestros españoles es que se nos enseñe a hacer, no que se nos diga lo que se ha de hacer, (¡*Muy bien¡ ¡muy bien! Aplausos*) ¿Es posible que la *Institución* tenga por cosa fácil presentar a los niños, no las imágenes de las cosas, sino las mismas cosas reales y verdaderas de la naturaleza? ¿Es posibles esto, señores? ¿Es posible que para dar idea de la Geografía, no nos contentemos ni con los libros, ni con los mapas, sino que hayamos de estar constantemente peregrinando con los niños por todas partes? (¡*Muy bien! ¡muy bien! Grandes aplausos*) ¿Es posible que los Maestros

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 261

abandonemos la Escuela, donde antes de nada y por encima de todo, tenemos que enseñar a leer y escribir (*¡Bravo! Aplausos.*) fuente y origen de todos los conocimientos humanos, sin los cuales no es posible saludar siquiera las puertas del templo de la sabiduría? ¿Es posible que nosotros, llenos de ilusiones, y de ilusiones que yo acaricio también en algunos momentos, pero que procuro sofocar dentro de mi corazón, vayamos a pasar la vida como una especie de nuevo Judío errante, viajando desde la cordillera al llano, desde el mar a la ciudad y desde el bosque a la pradera, hablando a los niños del aire, de la naturaleza, de las nubes, del arco iris, del cielo y del gorjeo de las aves? (*¡Muy bien! Grandes aplausos.*).

. . . . . .

Pero, señores, no se crea por esto que yo me opongo en absoluta a que la *intuición* ocupe dentro de la Escuela el justo lugar que merece, como simple procedimiento de enseñanza.

. . . . . .

Nosotros no somos nunca refractarios al progreso educativo; sino sus más denodados apóstoles: no nos negamos a discutir, ni tenemos miedo a la discusión, antes bien la aceptamos y nos honramos mucho con ella. (*¡Muy bien! ¡muy bien! Prolongados aplausos.*).

. . . . . .

Hay que decir la verdad de las cosas, tal como ella es. Yo no sé decirla de otra manera; ni querría decirla de otro modo si supiese. Hablo con el corazón en la mano.

Poned al Maestro en condiciones de enseñar: que lo que necesita el Maestro no es tanta pedagogía moderna, lo que necesita es comer, (*¡Bravo! Prolongados aplausos.*) lo que necesita es tranquilidad, lo que necesita es no tener que pensar acaso en el día presente, y con seguridad en el porvenir de su familia.

. . . . . .

Yo siento tener que decir ciertas cosas, pero la circunstancia de haber consagrado al periodismo de primera educación la mejor y más florida parte de mi vida, me hace conocer estos secretos y estos detalles tristísimos; y alguna vez, yo se como se destituye a un Maestro, sin que nada le valga, porque siempre hay un sistema electoral, porque siempre hay un sistema parlamentario, porque siempre hay un cacique, o dos, o cincuenta diputados que pueden más que aquel pobre apóstol de la ciencia, oculto entre las cuatro paredes de la Escuela, y al cuál es fácil liarle en un expediente que le arrebate el escaso pan que lleva a la boca. (*¡Muy bien! ¡Bravo! Estrepitosos aplausos. Muchos señores felicitan y abrazan al orador, y entre ellos el ex-ministro de Fomento D. Claudio Moyano.*)

El Sr. Fernández y Sánchez formó parte de la comisión del Congreso pedagógico, encargada de presentar en Palacio a los Maestros de provincias, a

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 262

quienes S. M. El Rey Don Alfonso XII deseaba conocer y saludar en su propia Cámara, y fue también miembro del Jurado de la Exposición pedagógica celebrada entonces en la escuela de Veterinaria.

Los trabajos de Sr. Fernández contribuyendo a que se realizase el pensamiento de reunir el Congreso, las diferentes comisiones que desempeñó, sus servicios todos, merecieron que, a propuesta de *El Fomento de las Artes*, fuese nombrado, sin él pedirlo ni saberlo, Caballero de la Real y distinguida Orden española de Carlos III, libre de gastos, que aceptó, según dijo, no por merecimiento propio, sino como testimonio de consideración que se dispensaba a la honrada clase a que pertenece.

La Exposición pedagógica premió con medalla y diploma de primera clase el libro *Las Obras de Misericordia* y la Escuela pública del Colegio de S. Ildefonso, que el señor Fernández tiene a su cargo, habiendo obtenido premio igualmente aquella notable obra en la Exposición regional de Pontevedra.

El Sr. Fernández y Sánchez fue elegido por mayoría, en Mayo de 1883, presidente de la Asociación general del profesorado español y reelegido por unanimidad para tan honroso y distinguido cargo en Mayo de 1884, continuando hoy desempeñándole, y desde el cual dirige la recaudación y distribución de fondos para socorro de los Maestros, de sus familias y de las Escuelas que han sufrido con motivo de los terremotos.

Desde el 1º de Enero de 1882 es Director y propietario de la importantísima revista de primera enseñanza, titulada *La Educación* que es una de las publicaciones del ramo más acreditadas y leídas en España, y en la cual al lado de una valentía incomparable, acaso algo dura en ocasiones, en la polémica, pero siempre noble y franca, de una frase limpia y castiza y de una gran erudición sobresalen independencia de carácter y fina ironía contra los abusos.

Elegido Habilitado de los Maestros en los partidos de Jetafe, Colmenar Viejo y S. Martín de Valdeiglesias, luchando con algunos candidatos oficiales, ofreció dejar intacto el producto de su trabajo a beneficio de las viudas y huérfanas de los Maestros; ofrecimiento que habría generosamente realizado, si los mismos Maestros por acuerdo expontáneo (sic), considerando, de un lado lo penoso del sacrificio, y teniendo en cuenta, de otro, que Fernández y Sánchez no es rico, no le hubiesen revelado de semejante compromiso.

Como Profesor de la Escuela pública del Colegio de S. Ildefonso, ha levantado el nombre de este centro de beneficencia y de enseñanza hasta la altura de los mejores de su clase en el mundo, logrando que su Escuela no tenga tal vez rival en punto a métodos, sistemas, procedimientos, libros y mobiliario científico, comprado ex-profeso por el ayuntamiento de Madrid en París y Londres, hasta hacer de aquella escuela un verdadero museo de preciosidades como quizá no le tengan muchas Universidades de España.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:37 Página 263

Dos veces han dispensado los Reyes D. Alfonso XII y Dª Cristina, así como las infantas Dª Isabel y Dª Eulalia, al Sr. Fernández y Sánchez, la honra de visitar su Escuela y examinar personalmente a los niños, consignando, en elocuentes autógrafos la satisfacción que experimentaban a la vista de los notabilísimos conocimientos y adelantos de aquellos, y brillantísimo estado del Colegio, y este mismo honor le han dispensado también Arzobispos, Obispos, Títulos de nobleza, Directores de Escuelas Normales, Inspectores y Maestros atraídos al Colegio de S. Ildefonso, de origen remotísimo y desconocido por la justa y merecida reputación de que disfruta.

Tal es el Sr. D. Ildefonso Fernández y Sánchez, según los datos que poseemos y según el juicio que nos ha merecido. Incansable para el trabajo y querido del Magisterio, es ejemplo bien elocuente de lo que puede conseguir, dentro de nuestra modesta profesión, una inteligencia ilustrada con el estudio, y una voluntad indomable, que no se rinde a la fatiga, ni se abatió nunca ante los contratiempos de la vida.

Quizá la misma integridad y pureza de su carácter le han dado cierto triste reflejo de austeridad, que algunos de sus enemigos, que también los tiene, porque indudablemente vale, atribuyen a soberbia y vanidad.

Nosotros confesamos que hemos visto siempre en el Sr. Fernández y Sánchez un hombre enérgico, independiente, severo, un tanto áspero y duro acaso en ocasiones; pero nunca envidioso, ni soberbio, ni injusto.

De cualquier modo que sea, cuando una persona se lo debe todo a sí misma y no ha recibido ni recibe favores para medrar, ni mendiga beneficios, ni pide nada que no le corresponda, creemos que es ciertamente legítimo y bien fundado el noble orgullo que no transige con las imposiciones de los grandes, ni tiembla ante las envidias murmuradoras de los pequeños.

Hace algunos años que leímos en la *Ilustración de la Infancia*, que publicó con el retrato la biografía del Sr. Fernández y Sánchez, que si éste no hubiera nacido en España habría llegado a ser algo más grande que Maestro de Escuela, pero nosotros nos preguntamos ¿qué otro destino mejor ni que otra misión más santa que educar a la niñez para guiarla por los senderos de la virtud y del progreso?

El Sr. Fernández y Sánchez es uno de tantos apóstoles de la civilización que despierta en toda alma generosa los sentimientos más puros de aprecio, consideración y respeto.

¡Benditos sean los Maestros como el Sr. Fernández y Sánchez!

Don José María Ortega Hidalgo.

Si una verdadera y decidida vocación ha impelido e impele a algunos a seguir la carrera del Magisterio de primera enseñanza, ha habido no pocos, como hemos visto y aun veremos, a quienes varias circunstancias de la vida y principalmente la necesidad, o sea la escasez de recursos pecuniarios han

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 264

obligado a dedicarse a dicha profesión, que si es noble y al hombre dignifica, no ofrece ciertamente atractivos y encantos. Por eso admira el ver a muchos que si están alentados por la esperanza de hallar posición desahogada, emprenden sin embargo con resolución la carrera del Magisterio y al fin llegan a amarla y a conseguir en ella notables triunfos.

Así como los ciudadanos, a quienes la ley impone el servicio de las armas, y que con honda pena dejan el hogar doméstico y sus más caras afecciones, llegan no obstante a batirse con valor y denuedo en defensa de la patria, también gran número de jóvenes obligados por una no menos severa ley siguen diferente rumbo del que desearían y alcanzan por fin en la milicia docente no poco prestigio, defendiendo los fueros de la ciencia y de la virtud.

Así ejerciendo su penosa y difícil misión acaso encanecen, haciéndose en verdad dignos de elogio por su conducta: que el celoso cumplimiento de deberes que el hombre voluntariamente se impone no es menos acreedor a recompensa que el de los impuestos por las leyes. Aun si cabe hallamos en aquello más mérito. Aquí la fuerza del mandato, la conveniencia, el amor propio son los que dictan el camino que seguirse debe, y síguese tal vez sin gran afán: allá la conciencia, la abnegación, la dignidad trazan la senda y se persigue muchas veces el ideal con verdadero deseo de alcanzar un buen nombre.

Sugiérenos estas reflexiones, que no creemos fuera de lugar, el hecho en tantas ocasiones repetido de haber jóvenes que se lanzan a la vida penosa del Magisterio de primera enseñanza impelidos por la necesidad sin estimulo y sin amor por aquella, y que sin embargo llegan al fin, como vemos con frecuencia, a ocupar dignísimamente el puesto que, a fuerza de no pocos sacrificios y privaciones han conquistado.

Cuéntase en el número de estos al Sr. Ortega e Hidalgo, Profesor en la actualidad de la Escuela pública número 20 de la coronada villa.

Nació el Sr. Ortega en el pueblo de Bustares –provincia de Guadalajara- el día 20 de Enero de 1818. Su padre desempeñaba a la sazón en aquel punto el cargo de Maestro de primera enseñanza y era muy estimado por su honradez y laboriosidad. Con estas cualidades no podía menos de ser un buen jefe de familia y dicho se está que debía procurar con ahínco que su hijo se educase convenientemente. Tuvo la inapreciable ventaja el niño de que su mismo padre, que no carecía de instrucción fuera de la que era propia de su cargo, le guiase por el camino del saber, y con aprovechamiento estudió la primera enseñanza.

Hallóse (sic) bien pronto preparado para seguir una carrera y emprendió la de la Iglesia, cursando en Sigüenza la Gramática latina, la Filosofía y tres años de Teología. Pero sin su vocación le estimulaba a aprovechar el tiempo y a echar con su aplicación sólidos cimientos para el porvenir, cada día se presentaba más poderoso contra sus inclinaciones y risueñas esperanzas el enemigo con que luchan muchas nobles aspiraciones, la falta de recursos pecuniarios.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 265

Así, pues, nuestro joven se vio precisado a dejar la carrera eclesiástica y sólo en la del Magisterio de primera enseñanza vio el medio de procurarse la subsistencia. Emprendióla (sic) sin afición ni fe; pero al fin, convencido de que no le quedaba otro camino que seguir y ya llegando a amar los estudios tan contrarios en un principio a sus gustos, ganó el título de Maestro elemental en el año 1842, continuando la carrera más tarde hasta obtener el de maestro Normal en 1851.

No dejó pasar la primera ocasión que se presentó para proporcionarse una posición independiente en lo posible y en lo posible ventajosa, y así es que en el mismo año últimamente citado hizo oposición a la Escuela de Brunete, que desempeñó durante siete años, transcurridos los cuales se vio en la necesidad por razones de salud de pedir la traslación a la de Pozuelo del Rey, al frente de la cual estuvo cuatro años.

Eran sus aspiraciones enseñar en la Corte, a pesar de que se hallaba contento en Pozuelo, pues todos hacían justicia a sus buenas cualidades y premiaban con su afecto los sacrificios que se imponía en bien de la niñez, y por tal motivo aceptó una plaza de Auxiliar temporero de la Escuela de la calle de Santiago el Verde en Madrid, que desempeño hasta 1863, en cuyo año hizo oposición a la plaza que hoy tiene en propiedad.

Prueba evidente de lo que valía el Sr. Ortega como Profesor es que los conocidos e ilustrados Directores de colegios de Madrid D. Santiago Masarnau y D. Luis García Sanz le tuvieron al frente de las respectivas Escuelas de primera enseñanza por espacio de seis años. El empresario de un colegio es tal vez y sin tal vez más exigente que el Estado, y a la verdad el Sr. Ortega debió cumplir perfectamente sus deberes cuando estuvo en dichos establecimientos todo el tiempo que quiso.

También el Sr. Ortega ha prestado servicios como Maestro en la Fábrica de Tabacos de Madrid, en la Escuela nocturna de adultos de San Vicente de Paul sita en la calle del Almendro y en la completa de Torrelaguna, en donde estuvo incidentalmente medio año. No podemos pasar en silencio las pruebas de aprecio y consideración que en este último pueblo recibió. La Junta local de primera enseñanza, el Ayuntamiento y los más ilustrados vecinos le dieron gracias y prodigaron felicitaciones al ver los adelantos de los niños en el corto tiempo que estuvieron bajo su dirección así como por haberse dedicado con gran afán y desinterés poco común a formar el censo de la población, y durante la noche a dar lecciones a la Guardia civil que estaba acantonada en dicha villa.

Inútil es que demostremos que desde que regenta la Escuela de Madrid ha dado pruebas de celo e inteligencia. Bastará decir que gran número de sus alumnos han merecido ser premiados por el Ayuntamiento en los exámenes verificados en su Escuela y que él por sus buenos servicios ha merecido que se le coloque en el escalafón, concediéndole el premio pecuniario correspondiente.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 266

Pero cuando logró dar más claras muestras de inteligencia y laboriosidad y buenos resultados en la enseñanza fue en la exposición pedagógica celebrada en 1882. Nueve de sus discípulos alcanzaron premios pecuniarios, medallas y mención honorífica por los trabajos caligráficos y de Geometría que en aquella presentaron.

También el Sr. Ortega mereció dos premios idénticos a los de sus discípulos ya en concepto de Maestro ya como autor de un *Prontuario de Ortografía práctica*, del cual al presente ya van publicadas dos ediciones, estando declarado de texto por Real orden de 23 de Mayo de 1884.

Nos consta que el Sr. Ortega ha escrito una *Aritmética elemental*, que no ha podido dar a luz por carecer de recursos para el caso.

En cuanto al *Prontuario* tenemos que confesar que es una obrita apreciable y que no puede menos de ser útil en las Escuelas. Los ejemplos en que abunda son por lo general instructivos y están escritos en correcto lenguaje. No es decir con esto que el libro sea perfecto: en las páginas 55, 126 y en alguna otra, que no recordamos en este momento, hallamos pequeños defectos, muy fáciles por otra parte de corregir.

El Sr. Ortega ha sido socio de número de la Academia de Maestros de Madrid.

Ha dado siempre muestras de buenos sentimientos, y la caridad ha sido una de las virtudes que con más constancia ha practicado, a pesar de que no cuenta más que con su modesto sueldo.

Don José Morte Molina.

Nació el actual Maestro de párvulos de Montilla el día 18 de Febrero de 1858 en la que fue célebre corte de los Califas en España.

Bajo la dirección de D. Francisco Barbudo, Maestro del colegio de Nuestra Señora de la Asunción agregado al Instituto, hizo sus primeros estudios, y tan pronto como los hubo terminado pensó su padre en dedicarle a una carrera corta, pues empleado como era de poco sueldo no podía dar a su hijo otra que exigiese grandes gastos. En Córdoba no le era posible a nuestro biografiado seguir ninguna más breve, que más pronto le proporcionase medios de subsistencia y que más en armonía estuviese con sus gustos que la del Magisterio de primera enseñanza. Matriculóse (sic), pues, a la edad de 14 años en la Escuela Normal de aquella provincia, ya bien preparado en conocimientos y teniendo felices disposiciones para estudiar con provecho las asignaturas de la carrera. Con brillantes notas aprobó los tres cursos, sin que hubiese dejado de tener tiempo, aplicación y disposición suficientes para dedicarse a otros estudios en la Escuela de Bellas Artes, en la cual desde 1872 a 1874 fue uno de los alumnos que más se distinguieron en el dibujo lineal, llegando a merecer nota de sobresaliente, premio de diploma de primera clase y medalla de oro.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 267

Revalidado de Maestro superior en 1875, desde luego quiso probar sus fuerzas en el palenque de la oposición. Sus ejercicios para Escuelas elementales verificados en Setiembre (sic) de dicho año y en Marzo del siguiente no le dieron la victoria; pero sí le enseñaron a saber luchar, porque si no alcanzó la corona del triunfador quedó con gloria y resuelto a entrar en nueva lid. Pero las circunstancias no se le presentaron por de pronto propicias, aunque no perdió ciertamente el tiempo. En 1876 fue nombrado maestro sustituto de la Escuela superior de niños de Carmona provincia de Sevilla, y allí pudo esperar ensanchando la base de sus conocimientos y adquiriendo práctica, a que llegase época de realizar sus deseos.

En 1877 anuncióse (sic) a oposición la Escuela de párvulos de Montilla, y aunque no ignoraba el decidido joven que era una plaza codiciada, que habían de ser muchos por consiguiente los aspirantes a ella y que tenía que luchar denodadamente para ganarla, se presentó sin miedo ni vacilaciones en el campo del combate, y de esta vez coronó sus esfuerzos el triunfo, triunfo tanto más grande, tanto más grato para él, cuanto fue alcanzado, venciendo a ocho rivales, algunos de los cuales eran ya aguerridos y robados paladines.

Fue, pues, nombrado con el sueldo de 1.651 pesetas y 412 por retribuciones Maestro de la escuela de párvulos de Montilla, que es la que actualmente desempeña.

A la edad que entonces tenía el Sr. Morte y Molina no es común que el hombre pueda alcanzar una posición como la que había ganado por sus propias fuerzas y méritos. A cualquiera que no estuviese en antecedentes podría muy bien parecerle que debía más bien su Escuela al favor que a la justicia, al fijarse en el aspecto del adolescente y dejándose llevar de la primera impresión. Pero si se le hablaba, si se le oía discurrir, si se paraba mientes en los conocimientos que revelaba a la simple expresión de una frase, pronto se conocía que el Maestro de Montilla no servía tan sólo para desempeñar la plaza que había ganado sino para algo más, para mucho más. -¡Diez y nueve (sic) años bien aprovechados!- exclamó alguno al penetrarse de lo que ya entonces valía el señor Morte. Y bien pronto dio mayores muestras de su ilustración, pues en el mismo año de 1877 publicaba su obrita titulada *Breves nociones sobre las ciencias físico-naturales* para uso de las Escuelas de Instrucción primaria. No hemos visto aquella edición y sí la tercera. Suponemos que pocas correcciones habrá hecho en ella el autor.

Los trataditos de Física y Zoología son los más completos y acabados de la obra. En el primero se hace la descripción de varios aparatos modernos tan útiles como el teléfono, micrófono, fonógrafo, etc., cuyo conocimiento interesa difundir. En el segundo se clasifican bien los animales y se enumeran las más importantes especies de utilidad práctica para el hombre. Es lástima que en las otras partes que el libro comprende se noten algunos descuidos, que a muy poca costa se hubieran podido evitar.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 268

Quien de tal modo escribe a la edad de diez y nueva años, demostrando no sólo inteligencia, sino también conocimiento de lo importante que es el método, de la claridad y sencillez de estilo necesarias en una obra elemental y por fin de la verdad que en ella debe presidir, como, en efecto, en la citada obra todo eso se advierte, merece ciertamente entusiasta aplauso.

Desde el citado año hasta el presente, unas veces siendo redactor en *La Revista de Montilla*, otras colaborador de *La Campiña*, otras de *La Libertad* de Córdoba y otras de la *Revista Granadina*, el SR. Morte ha ido valiendo más como escritor, dando muestras de buen criterio e ilustración. Los asuntos literarios y los intereses materiales han sido objeto preferente de sus escritos, y aun en alguna ocasión su pluma ha trazado escenas de la vida real con rasgos de fina sátira. Sin embargo, en un artículo titulado *¿Cómo entender a la humanidad*? El Sr. Morte no es justo. Termínale indignado de esta manera. "Para el hombre que obra mal censuras y críticas –quizás más envidiosas que caritativas;- pero a la vez atenciones y deferencias. Para el que obra bien, elogios y alabanzas con mezcla de censuras; al par que desaires, menosprecio y desatenciones. Entonces ¿cómo entender a la humanidad?"

Pues muy sencillamente: no como esos entes de que habla el señor Morte, sino como la entiende él y como la entienden otros y nosotros la entendemos, que sí alabamos, por ejemplo, al Sr. Morte por lo que vale, no ha de creer que le hemos de censurar, en el sentido vulgar de la palabra, después de haber escrito su biografía. Pero, a la verdad, como el ser humano no es perfecto, cabe la crítica en medio de la alabanza. Así es que nada más justo que elogiar al Sr. Morte; pero nada más justo que indicar que en sus escritos notamos algunos aunque insignificantes lunares. No faltará quien los halle en los nuestros.

Por lo demás joven como es nuestro biografiado, viviendo en una época en la que abundan los medios para adquirir con facilidad conocimientos, contando como cuenta con talento y afición al estudio, bien podemos decir que a la vuelta de algunos años podrá darnos, como vulgarmente se dice, *quince y falta*.

Pero sigamos la historia de sus méritos y servicios.

En el año 1879, comprendiendo el municipio de Montilla lo útil que sería instruir al pueblo en el conocimiento del sistema métrico-decimal, encargó al Sr. Morte que diese las conferencias necesarias al objeto, y así lo hizo, alcanzando excelentes resultados.

Había existido en la población la Sociedad Económica de Amigos del país; varias veces se había lamentado el Sr. Morte de que hubiese desaparecido un instituto tan beneficioso y ya llegó un día en que conferenciando con algunos amigos acerca del modo de resucitarla, se tomó el acuerdo de celebrar una reunión para el caso. Fue ello de inmediatos resultados, y al Sr. Morte le ocupó la satisfacción de contribuir en la medida de sus fuerzas a la reorganización de dicha sociedad, de la cual fue vice-bibliotecario e iniciador de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 269

sesiones públicas para discutir asuntos relacionados con el bien moral y material de la ciudad.

Llega el año de 1882, y la Diputación provincial de Córdoba, que tenía formado un alto concepto de la capacidad del Maestro de párvulos de Montilla, le subvenciona para que asista al Congreso pedagógico que debía celebrarse en Madrid, y al mismo tiempo lleva a él la presentación de sus compañeros de la localidad.

Como cumplió su misión el Sr. Morte lo demuestran bien la memoria que escribió y presentó a aquella corporación sobre "la importancia y la necesidad de las Escuelas de párvulos y organización general de las mismas" y las varias correspondencias relativas a las sesiones celebradas por dicho Congreso.

En este mismo año escribe una zarzuela en un acto y en prosa titulada *Llegar a tiempo* y que se representa con gran éxito en el teatro Principal y Liceo Barrios de Montilla y cuya crítica apareció en el periódico *El Comercio* de Córdoba.

En 1883, en atención a los excelentes resultados obtenidos en la enseñanza comprobados por los informes de los Inspectores y votos de gracias de las Juntas provincial y local, se le concedió la cruz de Caballero de la Real y distinguida Orden española de Isabel la Católica, libre de gastos. En el mismo año, y por virtud de una disertación presentada a la Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba se le distinguió con el nombramiento de Académico correspondiente de la misma. Con igual carácter pertenece ala Sociedad Económica de Granada.

Varias autoridades y corporaciones han utilizado los conocimientos del Sr. Morte, como los jueces para la revisión y cotejo de firmas, como las Juntas de Instrucción pública para asistir a exámenes de pretendientes a Maestros habilitados y de aspirantes a ingresar en la 2ª Enseñanza, como los municipios para oír sus informes en asuntos de interés.

Tiene este Profesor 27 años de edad y nueve de servicios en la Enseñanza: ha trabajado ya mucho como Maestro; ha escrito no poco como periodista, ha disertado ya algo como orador, y tiempo le queda, si Dios le concede vida, de que dé muestras más gallardas de sus buenas facultades; que aun no ha llegado a la época en que el juicio se hace firme y sereno, -por más de que hoy le tenga bien claro y sentado- y en que la experiencia da lecciones provechosas.

Ha pocos años que eligió por esposa a una hija de D. Bartolomé Polo, expresidente de la Diputación provincial de Córdoba y ex-gobernador de León y Lérida, y tiene de ella dos hijos varones.

Vive querido de su familia y vecinos, y aunque está contento en Montilla, cambiaría con gusto de lugar si alcanzase más ventajas materiales en otro y más facilidades para la educación de sus hijos. Las necesidades de la vida cada vez son más apremiantes, el sueldo del Maestro es escaso, y natural es

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 270

en el hombre el deseo de mejorar suerte. Que la logre el Sr. Morte y Molina tan buena como la merece.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 271

Jose Ramón Fernández-Ojea, mestre. Memorias do seu paso por dúas escolas galegas

Carmen BENSO CALVO
Xosé FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidade de Vigo

En 1896, nace en Ourense José Ramón Fernández-Ojea, coñecido popularmente polo pseudónimo Ben-Cho-Shey, co que asignaba as crónicas enviadas a *La Zarpa* tras ser destinado á guerra de África en 1921. Unha cidade que axiña se denominará a Atenas de Galicia pola intensa actividade intelectualista e galeguista levada a cabo polos experimentados homes da *Xeración Nós* (Risco, Otero Pedrayo, Cuevillas...) pouco máis andados en idade ca el, pero formados tamén no mesmo ambiente académico do instituto do Posío, no que compartiron algún prestixioso profesorado.

Mais, a todo isto, hai que anticipar, pola súa importancia formativa de primeira orde, o labor realizado na familia a través de seu pai Pío Ramón Ojea. Un exemplar mestre por vocación e un destacado líder do galeguismo. Foi, D. Pío, director do colexio San José de Calasanz da capital e profesor normalista na categoría de Auxiliar de Letras, impartindo especialmente clases de Xeografía na Escola Normal de Mestres de Ourense tras a reorganización destas Escolas segundo o plano Bergamín de 1914. Nela ostentou tamén durante varios anos o cargo de secretario, baixo a dirección de Emilio Amor Rolán.

Desta maneira, xa que logo, conviviu con moito profesorado normalista formado na Escola de Estudos Superiores do Maxisterio de Madrid (Risco, Pedro López, Mª de la Concepción Ramón Amat, José Táboas, Ramón Faguella, José Soler, Salvador Ferrer, Fausto Martínez...). Un colectivo docente comprometido coa renovación pedagóxica –e a galeguización- das escolas galegas. O propio Pío Ramón fundara a Asociación Provincial do Maxisterio de Ensinanza Primaria e dirixira o *Boletín del Magisterio* (1906-1912), no que publicaba abundante información lexislativa e formativa para a actualización dos mestres provinciais. Nesta liña de traballo, relacionouse cos homes da ILE, entre os que se inclúen Manuel Bartolomé Cossío. Tal como o demostra a información pedagóxica da época, foi o principal impulsor e organizador da Asemblea pedagóxica, celebrada no Paraninfo do instituto ourensán o 25 de agosto de 1912, á que estaba invitado o propio Cossío pese a que finalmente non puido asistir, xustificando esa ausencia nunha carta datada en Betanzos uns días antes do acontecemento e na que transmite unha serie de principios pedagóxicos renovadores do maxisterio sobre os que se pretendía reflexionar.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 272

Deste zume de fogar e do "sentido das cousas galegas" –como indica Ramón Otero Pedrayo[1]- zuga o fillo José Ramón, que tamén se inclinará profesionalmente cara á docencia con clara vocación de mestre renovador da escola galeguista. E chegará ó mesmo tempo a representar un expoñente referencial do grupo de mestres innovadores da época con vontade transformadora, para aqueles que ven na escola o principal motor de cambio social.

Entre 1906 e 1912 cursa o bacharelato no instituto ourensán, para despois estudar maxisterio na Normal e, en 1915, realizar a reválida de mestre de Ensino Primario. Tras a paréntese da guerra de Marrocos (dende onde envía crónicas a *La Zarpa*), retoma a súa formación pedagóxica e a súa actividade profesional. En 1923 obtén o título de Mestre Nacional. En 1925 ingresa no maxisterio por oposición con breves destinos en dúas escolas galegas: unha no litoral, en Cariño; e outra do interior, en Santa Marta de Moreiras, emprazada no concello de O Pereiro de Aguiar (Ourense). Termo municipal no que hoxe en día figura na súa honra o Grupo Escolar co nome de Ben-Cho-Shey.

Logo, pasa a cursar estudos na Escola Superior do Maxisterio de Madrid (1927-1930); e, en 1928, goza das pensións das deputacións galegas de Ourense e Lugo para adquirir experiencias de pedagoxía especial en Francia e Bélxica (ano no que pronuncia o discurso de ingreso no Seminario de Estudos Galegos). En 1934 ingresou, por oposición, no corpo de inspectores de ensino primario ocupando praza en Lugo. Alí presidirá o Partido Galeguista. Será nomeado candidato polo seu partido a deputado nas eleccións de febreiro de 1936. Coa chegada do golpe militar franquista será suspendido de emprego e soldo durante tres meses e trasladado fóra de Galicia: primeiro irá de Inspector a Cáceres (1937-1951) e logo á Inspección de Toledo, onde permanecerá ata a súa xubilación que se produce en 1967[2]. Ó longo da súa vida –e ata a súa morte ocorrida en 1988- desenvolverá un intenso labor literario no ámbito do ensaio, da investigación etnográfica, da creación literaria –poesía, contos- e colabora en revistas, constituíndose en expoñente dun grupo de mestres innovadores empeñados en desenvolver estratexias docentes para os que a escola constituía un motor de cambio social.

Xa que logo, estamos diante dun mestre renovador entregado plenamente á mellora da escola dentro das bases identitarias do país ó que el tanto amaba, seguindo ó mesmo tempo as directrices da Escola Nova, da ILE e das innovacións pedagóxicas propugnadas durante o primeiro terzo do século XX.

Nesta liña, e a petición do Directorio das irmandades Galeguistas, Risco elabora en 1921 un esquema dun "Plan pedagóxico pr'a galeguización das escolas", publicado na revista *Nós* nos números 6 e 7 e que sería levado posteriormente ó Congreso Pedagóxico Rexional, celebrado na Coruña durante a semana do 6 ó 12 de outubro de

[1] OTERO PEDRAYO, R.: *O libro dos amigos*, Ediciones Galicia del Centro Gallego de Buenos Aires, 1953, p. 132.

[2] Un período este difícil para o autor que el mesmo titula como a despersonalización de Galicia e no que, pese ás circunstancias, non renuncia nin escatima esforzos na defensa en prol da cultura e da escola galega. En FERNÁNDEZ, J.R. [BEN-CHO-SHEY]: "A despersonalización de Galicia", *El Ideal Gallego*, 30-IX-1973; tamén reproducido na súa obra *Galicia no corazón*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1977, pp. 79-82; e "Pensar en gallego", *La Noche*, 22-XI-1948.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 273

1926, con importante eco en toda a prensa galega. Plan que na súa parte dedicada ó canto rexional nas escolas como elemento expresivo, diferenciador e criador didáctico do sentimento artístico dunha escola galega abundantísima en música popular, debería ser completado por un relatorio de Ben-Cho-Shey, pero que o control férreo da dictadura primorriverista impediron expor tanto a un coma a outro[3].

Non se detiveron. Tres anos máis tarde, estes dous profesores amantes de Galicia, agora en compaña dun novo profesor de Instituto, Ramón Otero Pedrayo, nunha viaxe de descuberta percorren Galicia enteira a pé facendo peregrinaxe a San Andrés de Teixido, da que os participantes van sacando proveito científico de todo canto ven. Tal como se se tratase daqueloutras xiras levadas a cabo polo místico patriota indio Gandhi, que cos seus discípulos da escolas *Satyâgraha Ashram* percorrían a India andando durante tres meses ó ano[4].

Mais non é aquí o momento para deternos na ampla obra de Ben-Cho-Shey, senón que imos centrarnos en dúas memorias mecanografadas e arquivadas na súa biblioteca adquirida pola Deputación Provincial de Ourense e que ben se poderían encadrar dentro dos ensaios do movemento de renovación pedagóxica esparexidos, neste caso, pola escola rural española na década dos anos vinte[5]. Esta vez as experiencias da escola non foron publicadas, senón que permaneceron inéditas nas memorias de oposición á inspección que o autor realizou no seu día e que figuran no arquivo persoal que no seu momento foi cedido á Deputación de Ourense.

Memorias que resultan especialmente salientables por darnos a visión da actuación dun home experto no ensino primario galego como docente e como inspector, que chamaba as cousas como son, alleo a divagacións, independentemente da moda política, sen enmascaramentos en espera de parabéns das institucións en virtude do cal resulta frecuente que un opositor faga "ver una labor excepcional que no ha existido y que dificilmente se da en la realidad". Expresións enunciativas, por outra banda, habituais na introdución de todos os seus traballos recompilados.

A primeira memoria a comentar está datada en abril de1932 e presentada ante un Tribunal que o xulgará no seu acceso á inspección, baixo a lexislación do período xa republicano[6]. Non obstante, as experiencias comentadas fan referencia a súa etapa de mestre que iniciara en 1925 na costa galega do Cabo Ortegal, concretamente na localidade de Cariño (A Coruña), para continuala deseguido nunha aldea do interior de Galicia, en Santa Marta de Moreiras (preto da cidade de Ourense). Destino no que

[3] RISCO, V.: "A galeguización da Escola", *A Fouce*, nº 29 (1-III-1931), sen paxinar. Este relatorio de Ben-Cho-Shey titulado "El canto regional en las escuelas", consérvase mecanografado na Bibiloteca da Deputación Povincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shey, caixa 69, pedagóxía.

[4] RISCO, V.: "prologo", a OTERO PEDRAYO, R.: *Pelerinaxes* I, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1929 [edición facsimilar de 1993 +.

[5] DEL POZO ANDRÉS, Mª de Mar: "La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos", en CANDEIAS MARTÍNS, E. [coord.]: *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação. "Renovação Pedagógica / Renovación Pedagógica"*, Ed. Alma Azul, Coimbra/ Castelo Branco, 2005, p. 131.

[6] *Vid. Memoria del opositor José Ramón y Fernández*, Biblioteca Deputación Provincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shey, caixa 69, pedagoxía.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 274

continúa neste intre da oposición e sobre a que fixo un fermoso estudo antropolóxico sen esquecerse da vida dos nenos e os seus xogos[7] ó xeito das monografías xeográficas realizadas na Escola Superior madrileña onde tivera, entre outros, a profesores como Luis de Hoyos Sáinz, Rufino Blanco y Sánchez, Domingo Barnés, Juan Zaragüeta, María de Maeztu e Luis de Zulueta. Moitos deles foran profesores tamén de inspectores de corte galeguista como Manuel Díaz Rozas e dos profesores normalistas que traballaban con seu pai anteriormente citados[8]. Monografías incluídas tamén nos planos de traballo do Seminario de Estudos Galegos[9].

Experiencias que, por outra parte, nos permiten contrastar o tipo de ensino primario levado a cabo en dúas localidades galegas extremas baixo o contraste comparativo de dous ambientes ó mesmo tempo distintos: un de corte mariñeiro e outro rural. Unha Memoria inédita que podemos dicir que ata o momento constitúe un verdadeiro e singular soporte de innovacións educativas levadas a cabo no territorio galego nun tempo no que precisamente os mestres da escola pública non podían, "anque quixeran, introducir novedades no senso galeguista"[10].

Ó longo das 21 páxinas das que consta o orixinal pasan todas as dificultades polas que atravesa a escola de Galicia herdadas en parte do século decimonónico[11]: traballo infantil temperán, escola única, ausencia escolar, excesivo número de matrícula, nenos indisciplinados, escola desorganizada, locais en estado ruinoso e sen os servizos máis indispensables, distancias quilométricas motivadas por un hábitat disperso, asistencia escolar irregular e un sinfín de problemas cuxo obstáculo principal está na triste e cruel realidade de miseria social na que se desenvolve a población rural e que nada tiñan que ver, por exemplo, coas ben dotadas escolas belgas que el visitara pensionado durante un mes polas deputacións de Ourense e Pontevedra en 1928 (cun presuposto inicial de 650 ptas)[12].

---

[7] TABOADA CHIVITE, X.: "Santa Marta de Moreiras, por Xosé Ramón e Fernández-Oxea", *Grial*, nº 24 (abril-maio-xuño de 1969), p. 255.

[8] Sobre esta escola véxanse as obras FERRER C. MAURA, S. : *Una Institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, 1973; e MOLERO PINTADO, A. & DEL POZO ANDRES, Mª del M. [eds.]: *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del profesorado Español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Departamento de Educación-Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

[9] Entre as monografías levadas a cabo por este organismo están os traballos de conxunto de varias seccións sobre a Terra de Melida, as de Risco sobre a vila de Castro Caldelas, a de Cuevillas e Lorenzo Fernández sobre Calvos de Randín, as destes dous autores últimos e Hermida sobre a parroquia de Velle, a de Forneiro sobre Cedeira e a de Moreiras de Fernández-Oxea. Vid. *Seminario de Estudos Galegos. Dez cursos de traballo 1923-1934*, Santiago de Compostela, SEG, 1934, p. 74. Sobre a referida publicación do autor véxase FERNÁNDEZ-OXEA, J.R. [BEN-CHO-SHEY]: *Santa Marta de Moreiras. (Monografía dunha parroquia ourensán, 1925-1935*), Castrelos, Vigo, 1969 [reeditado en 1982 por Ediciós do Castro].

[10] RISCO, V.: "A galeguización da Escola", *A Fouce*, nº 29 (1-III-1931), sen paxinar.

[11] Sobre a situación escolar da escola do último cuarto do século dezanove véxase DE GABRIEL, N.: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1990. E sobre o primeiro tezo do século XX, a obra de RIVAS BARRÓS, S.: *A derradeira lección dos mestres*, Vigo, Xerais, 2001.

[12] *Memoria sobre la enseñanza de anormales. En Francia y Bélgica. Presentada por el maestro pensionado D. José Ramón y Fernández*, Biblioteca da Deputación Provincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shey, caixa 69, pedagoxía.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 275

Partindo desta penuria económica propón a implantación nas aldeas de cantinas e roupeiros escolares como medida máis eficaz que as propias sancións lexislativas que estaban a ser inútiles. Pero sobre todo, resulta novidoso o ensino-aprendizaxe levado a cabo nestas dúas escolas galegas partindo do contexto ambiental do discente. Sen desterrar por completo os libros de texto, céntrase nun ensino activo e intuitivo recollendo toda canta información interesante aportaba o medio natural, recorrendo primeiramente ós conceptos previos e significativos á mente do alumnado e aproveitando os recursos que ofrece o propio medio, pesqueiro nun caso e agrícola noutro. É dicir, parte do coñecido para chegar ó descoñecido. Confírelle gran importancia ó debuxo, ós traballos manuais, á lectura e relatos e á propia confección do material escolar por parte dos propios rapaces.

A segunda memoria[13], sen datar, pero coincidente máis ou menos cun período similar á anterior e que en todo caso non vai máis alá dos últimos anos de goberno do xeneral Primo de Rivera e primeiros da II República. Nela, coma na anterior, o recurso repetitivo á educación activa encamiñado a conseguir un traballo escolar gustoso resultan evidentes. Pero sobre todo céntrase nunha sólida defensa das escolas graduadas, que tanta falta facían en Galicia en substitución das escolas unitarias. O pedagogo ourensán, como outros compañeiros empeñados en desenvolver estratexias docentes innovadoras na escola rural, considera que o modelo institucional da Escola graduada –de escasa implantación aínda en España e con maior repercusión en Galicia- era o medio idóneo para a innovación docente fronte ás moitas dificultades que presentaba, no ámbito galego, a escola predominantemente rural.

Sen dúbida algunha, tivo niso unha forte influencia a súa estancia madrileña cursando estudos como alumno da Escola Superior do Maxisterio e visitando o "Grupo Escolar Cervantes" –centro modélico en implantación da escola graduada cunha clase destinada a rapaces atrasados-[14], no que ademais se emociona profundamente ó asistir á clase de Xeografía impartida polo andado mestre Angel Llorca. En dita clase, curiosamente, se interpretaba polos nenos unha "Cántiga" de Manuel Curros Enríquez, póndose Ben-Cho-Shey inconscientemente a cantar con eles. Este feito aprovéitao precisamente o ourensán para reivindicar unha escola galeguista acorde ás innovacións dos novos tempos e atacar ós seus detractores:

> "«Escucha, sordo; los niños del «Cervantes» cantan en gallego y no pecan. Mira, ciego; los escolares madrileños escriben en gallego y tampoco pecan. Despierta, hombre rutinario, e incorpórate a la corriente sino ésta te arrastrará o quedarás en el remanso de aguas infectas»"[15].

---

[13] *Memoria. Concepto que se tiene de la colaboración escolar, ensayos y prácticas y de la función que en las escuelas graduadas corresponde a Maestros o Directores para un mejor resultado de la obra educadora que estas escuelas deben realizar*, Biblioteca da Deputación Provincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shey, caixa 69, pedagoxía.

[14] Este centro, xunto co "Principe de Asturias" eran dous bos exemplos de dous grupos modelo de ensinanza graduada. Como tal estaban organizados por seccións e, loxicamente, eran visitados polo alumnado da Escolas Superior de Maxisterio. *Vid.* VIÑAO FRAGO, A.: *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Editorial Ariel, S. A., 1998, pp. 124-5.

[15] BEN-CHO-SHEY: "Una visita al «Grupo Cervantes»", *El Maestro Orensano*, nº 128 (22-VI-1928), p. 1.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 276

Tal como apunta o estudoso deste tipo de organización escolar, Antonio Viñao Frago, dende a crise de 1898 as escolas graduadas convertéranse na resposta máis axeitada na solución dos males da ensinanza primaria dentro do ambiente rexeneracionista e de renovación pedagóxica. Pese a todo, dende 1898 nas que se introduce este modelo a modo de ensaio nas escolas de prácticas anexas ás normais, no ano 1922 as provincias de Lugo, Ourense e Pontevedra -debido ó claro predominio dunha demografía eminentemente rural- figuran entre as de menor distribución provincial nacional cunha mísera proporción neste tipo de escolas[16].

No ensaio, práctica e función destas escolas graduadas, o innovador mestre ourensán menciona, entre outros aspectos relevantes: a aportación da división do traballo académico non precisando os mestres abarcar con igual profundidade todas as materias, a necesidade de coordinación entre os distintos departamentos que facilitan unha preparación integral entre as distintas materias que compoñen o programa, a asistencia a reunións aportando solucións conxuntas a posibles problemas xerados e a necesidade do nomeamento dun director. Para este cargo directivo reclama vocación, preparación, amor ó ensino e manifesta superioridade como virtudes principais; desempeñando primordialmente un papel de colaborador, guía e apoio ante as posibles dificultades dos mestres e sempre actuando con máxima independencia dentro dos preceptos legais. Un centro, en definitiva, semellante a unha orquestra na que o desafino dun calquera dos executantes impide a realización dunha obra artística.

De por parte, todo hai que dicilo, o contraste entre as institucións educativas visitadas (dentro e fóra de España, nas que funciona perfectamente o novo modelo educativo de vangarda) coa realidade rural galega (nas que todos os elementos –dende a xeografía e o clima ata as condicións do local escolar e as singulares características da sociedade galega- conflúen para pór freos á tan desexada innovación educativa) fará caer a Ben-Cho-Shey nun pesimismo profundo que talvez o levase pronto a cambiar o oficio de mestre pola tarefa de inspección.

[16] VIÑAO FRAGO, A.: *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990, pp. 15 e 25.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 277

MEMORIA
del opositor
JOSE RAMON Y FERNANDEZ

Tarea fácil hubiera sido redactar un trabajo en el que se pusiese de manifiesto una mayor o menor cultura pedagógica y fuese el resultado de citas y consultas a unos cuantos tratados de los autores más de moda, para ello no serviría más que para tratar de equivocar al Tribunal haciéndole ver una labor excepcional que no ha existido y que dificilmente se dá en la realidad. La vulgaridad y la rutina que preside en nuestros medios rurales no permite realizar tareas de gran lucimiento, pese a la buena voluntad de los maestros que a ello se dispongan.

Quizá este empeño mio en ser veraz reste mérito a la presente Memoria y en vez de un trabajo científico, aunque falso, resulte una divagación crítica, pero el amor a la verdad puede más en mi y a él sacrificaré el éxito que pudiera obtener enmascarando la realidad.

Dos han sido las escuelas en que hasta el día de hoy he prestado mis servicios, y siendo unitarias las dos, se diferencian fundamentalmente. La primera está en un pueblecito de la costa gallega al pié del Cabo Ortegal, la segunda en una aldea del interior de Galicia; en aquella la población se agrupa alrededor del puerto, su única fuente de vida y a la vez abierto ventanal mirando al Océano; en esta los diminutos lugares se extienden por el valle, se acercan al rio o trepan por la montaña como buscando mayor amplitud al horizonte cerrado por las sierras vecinas. Dos pueblos hermanos y, sin embargo, completamente distintos por su situación, por su composición y aún por el carácter de sus habitantes.

Acaso en lo único que ambos coinciden es en el desdichado alojamiento de sus escuelas, instaladas en casas sin condiciones y faltas de capacidad para contener la numerosa población escolar que a ellas asiste.

Y puesto que esta juega el papel principal en la labor escolar, forzosamente he de referirme a la vida que hacen los niños de las aldeas para de ella deducir las inevitables consecuencias que redundan en perjuicio de la enseñanza.

Desde muy temprano –a veces antes de la edad escolar- los niños ayudan a sus padres en los quehaceres domésticos, en los trabajos agrícolas y aún los sustituyen en el pastoreo de los ganados. En la costa participan también en las faenas del transporte de la pesca, y cuando llega al puerto alguna tarrafa, los niños van con sus madres entrando en el mar vestidos y con el agua hasta más arriba de la cintura, para trasladar la sardina, en cestas llevadas a la cabeza, desde el barco a la fábrica; otros muchos al mediar el curso dejan de asistir a la escuela por tener que salir a trabajar, bien como

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 278

ambulantes en oficios de paragüero, barquillero, etc. O bien por tener que ir a segar en tierras lejanas.

Esta cooperación infantil supone un régimen de vida análogo al de sus progenitores, es decir, que los niños se levantan con el sol y cuando es hora de ir a la escuela ya llevan sobre si dos o tres de trabajo rudo, lo que hace que se dé principio a la tarea escolar, no con ese descanso y lucidez con que asisten a la escuela los niños de la ciudad, sino con un amargo, con una fatiga que les resta ánimos para el estudio y que muchas veces les hace caer dormidos sobre la mesa, no por falta de interés en su labor, sino por exceso de cansancio.

La distribución de la población –que en Galicia tiene características propias, diferentes de las demás regiones españolas- con sus aldeas, lugares y caseríos múltiples diseminados, constituyendo la entidad parroquial, sobre una extensión a veces de tres kilómetros cuadrados, entidad que siempre sirve de base para la formación del distrito escolar, es causa de que la mayor parte de los niños que acuden a la escuela se vean obligados a recorrer distancias que pasan de un kilómetro, atravesando malos caminos, llenos de barro y convertidos en verdaderos rios durante la invernada. Si se tiene en cuenta que, para cumplir con sus deberes escolares, los niños han de recorrer cuatro veces el mismo trayecto, el resultado es que al final de su trabajo escolar, han caminado de cuatro a seis kilómetros por término medio.

Por si todo esto fuera poco, estos niños, que acuden a la escuela fatigados por el trabajo y mojados al atravesar malos caminos, aún llevan sobre sí la tarea de una escasa alimentación.

Y si como final de este lamentable cuadro se ofreciese a los chicos un refugio agradable e higiénico en la escuela, aún podrían darse por contentos maestro y discípulos, pero la triste realidad es la de un local cuyo piso queda más bajo que el de la calle, razón por la cual las aguas lo invaden en los días lluviosos tan frecuentes en el clima gallego, y tan exiguo de proporciones que es problema dificilísimo el poder hallar –no ya comodidad- ni siquiera asiento para todos los escolares.

Pero esto no es todo: las circunstancias de la vida que acabo de exponer hacen que la asistencia escolar sea irregular por demás, dándose el caso de que la mayor parte de los niños no van dos días seguidos a la escuela, lo que imposibilita toda labor de continuidad. Contra esta falta de asistencia el maestro no dispone de medios para luchar; el régimen de multas a los padres, implantado con tanto rigor, como falta de eficiencia, durante la Dictadura, es contraproducente y redunda en perjuicio del maestro; además de que es injusto el multar a gentes que si no mandan con regularidad sus hijos a la escuela es porque lo necesitan para ganarse el sustento. Sólo cuenta el maestro con un aliado que favorece la asistencia escolar en grado sumo: este aliado es la lluvia. Los días que llueve la escuela resulta incapaz para contener tanto niño como a ella acude.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 279

Esta es la realidad triste y cruel en que se desenvuelve la escuela rural. Y el maestro, consciente de ella, no puede exigir de sus discípulos aquel esfuerzo, aquella atención que son precisos para lograr algún fruto mediano.

Contra todos estos obstáculos que se oponen tercamente a la labor escolar, poco puede la mejor voluntad, ya que los remedios que pudieran ponerse en práctica para desterrarlos, están fuera del alcance y de las posibilidades económicas de un maestro rural.

El origen de todos lo obstáculos que dejo apuntados es puramente económico y resultado de la pobreza en que se desenvuelve el medio rural. Contra esta pobreza no hay más que un medio de lucha: crear instituciones circumescolares. En ningún sitio como las aldeas daría mejores resultados la implantación de cantinas y roperos escolares. Es cosa probada que los chicos no van a la escuela por tener que trabajar fuera de ella, es porque ese trabajo es preciso para comer y para vestirse. Luego es lógico pensar, que si en las escuelas se les diese una comida frugal y se atendiese a las más perentorias necesidades del vestido y el calzado, no sólo sobrarían las multas por inútiles, sino que habría de aumentarse en número de escuelas o poner un límite a la matrícula escolar, hoy ya excesiva.

Por mi parte he procurado atender a estas deficiencias en los escasos medios que mis recursos me lo permitían, y así en algunos días de lluvia torrencial tuve que recoger en mi casa a los niños de las aldeas más distantes y darles un humilde refrigerio que les evitase el ir a tales horas y con tan fuerte aguacero a sus lejanas casas. Pero esto no se puede hacer todos los días.

La primera escuela que serví tenia un poco atenuados estos defectos. Aunque la población era más compacta, sin núcleos aislados y lejanos, no por eso la asistencia tenia más regularidad; la enseñanza estaba desorganizada y los niños indisciplinados. Procuré restablecer la disciplina como medida inicial valiéndome para ello de la autoridad moral y huyendo siempre de medios coercitivos y violentos. No he de negar que no faltó algún caso de rebeldía alentado por la ausencia del castigo corporal; más para corregirlo bastó con amonestar al chico seriamente, amenazarle con la expulsión y prevenir de ello a sus familiares.

Sin desterrar por completo los libros de "memoria", a fin de que los niños no experimentasen un cambio brusco en sus costumbres escolares, se imprimió a estas un carácter de actividad, haciendo que los alumnos trabajasen por cuenta propia en todo aquello que fuese posible.

Para vencer su timidez comenzamos por practicar la lectura comentada, novedad bien recibida, que les fué haciendo perder el miedo habitual de expresar sus pensamientos ante el maestro, a la vez que poco a poco iban adquiriendo un mayor dominio del léxico y mas soltura en la expresión.

Al propio tiempo se iban iniciando en los trabajos de redacción que para ellos resultaban penosos por doble motivo de la falta de costumbre en realizarlos y del desconocimiento del idioma, cuyos giros y construcción peculia-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 280

res ignoraban. Pronto les tomaron afición y, sobre todo los del grado superior, rivalizaban en coger lo mejor posible la esencia de la explicación oída o en describir con la mayor puntualidad los detalles de la excursión efectuada el día anterior.

De este modo se fue haciendo la enseñanza activa; recogiendo las lecciones que la Naturaleza nos proporcionaba diariamente con sus diversos fenómenos, que tomábamos como centro de interés para el trabajo de aquella jornada. Los niños menudeaban con sus preguntas aclaratorias, seguían con atención los relatos y leían con avidez lo que los libros decían sobre el particular con el objeto de acumular datos y enseñanzas que luego pasaban a sus cuadernos de trabajo ilustrados con dibujos hechos a su manera.

Aquellos niños, como buenos hijos del mar, tenían una gran afición por todo lo que se relacionase con la Geografía; los países lejanos, su situación, sus costumbres, su vida, la forma de hacer el viaje era cosa que los atraía con pasión, y naturalmente, a ellos dedicamos nuestros mejores ratos con singular provecho.

Siguiendo el plan que nos habíamos trazado de hacer la enseñanza ocasional y aprovechar el tema o motivo como centro de interés, fuimos haciéndonos poco a poco nuestra Geografía con los datos preciosos que nos proporcionaba aquella costa brava del Promontorio Ártabro, que encierra en sí todo un curso completo de fisiografía. Por fortuna allí la tierra y el mar nos ofrecían abundante material en mejores condiciones que las láminas de los libros y con el que además estaban familiarizados los niños que conocían al detalle su rica toponimia.

Y así, partiendo de aquella realidad conocida, fuimos lentamente ensanchando los dominios de sus conocimientos geográficos, y un día se dibujó el plano de la escuela, orientándolo y señalando las calles en que estaba enclavada; otra vez nos ocupamos de la organización del pueblo o entidad parroquial, con los caseríos que la componen, sus accidentes geográficos, servicios de que está dotada, autoridades, etc; más adelante hicimos el estudio del Municipio, ampliando las noticias y detallando el número y situación de los pueblos que la constituyen para seguir en otra lección ocupándonos del partido judicial, y ampliando la zona de nuestros conocimientos fuimos ascendiendo a la provincia primero, a la región después y por último a la Nación.

La organización de la escuela comprendía tres grupos o secciones y, como es natural, en estos trabajos no tomaban parte más que los del grado segundo y tercero que los redactaban con arreglo a su capacidad y a sus conocimientos, trabajos que iban siempre acompañados de los mapas correspondientes.

Conviene advertir que estos chicos en su vida habían dibujado un mapa, y a fuerza de constancia y de hacer y rehacer llegaron a trazar con bastante exactitud, y desde luego con un gran sentido de las formas geográficas, mapas de tan complicada configuración como los de Europa y América.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 281

Para el estudio de las divisiones administrativas de España o del mapa político europeo, no solamente dibujaban éstos, sino que haciendo el dibujo sobre cartulina se recortaban las naciones europeas, o las regiones o provincias españolas y barajándolas luego, jugaban en formar de nuevo el mapa cual si se tratase de un rompecabezas, en cuya tarea sentían gran placer y aprendían con más comprensión que por el antiguo procedimiento de golpear los mapas con un puntero, cantando unos nombres que nada les decían.

De esta forma conseguimos llegar al final del curso con una gran cantidad de trabajo hecho y con evidentes progresos en la suma de conocimientos que los muchachos adquirieron en una de las materias que más les interesaban.

Pero criados en la arena de la playa, familiarizados con faenas pesqueras, ellas habían de ser forzosamente las que nos proporcionasen más motivos para nuestras tareas escolares; el estudio de las especies marinas y las lecturas y sobre el maravilloso mundo submarino atraían su atención hasta subyugarles; y en estas cosas encontrábamos temas abundantes de Historia Natural.

Los medios utilizados para la pesca, los procedimientos de impulsión de los barcos a remo, a vela, a vapor, con motores de explosión, daban temas sobrados para lecciones de Física y de Mecánica, en las que también se ponía de manifiesto la actividad escolar fabricando instrumentos rudimentarios, con los que se explicaban diversos fenómenos que les interesaban grandemente, de tal manera que al final del curso raro era el niño que no se había hecho para sí un kaleidoscopio, juguete maravilloso al que daban vueltas sin parar.

La complicada organización económica de las tripulaciones pesqueras; las operaciones de compra y venta de pescados efectuada en el muelle, los trabajos de las fábricas de salazón, el transporte de pesca y otras muchas más faenas que lleva consigo la actividad de un puerto pesquero, daban ocasión a que nos pudiésemos plantear problemas aritméticos cuya resolución interesaba los chicos, porque eran cosas de su vida misma, de la economía familiar, problemas actuales que muchas veces eran objeto de discusión en sus casas.

Y así logramos transformar, en poco más de un curso, aquella escuela rutinaria haciendo de ella un taller de trabajo activo, donde los niños acogían con placer la tarea del día, llegando a esa compenetración entre maestro y discípulos forjada a base de cariño. Tan sólo ineludibles circunstancias familiares pudieron alejarme de aquel pueblo en el que dejé hondas raíces de afecto.

En la escuela a la cual fui trasladado y donde continuo actualmente, el panorama cambió por completo, y todo se dispuso en forma tal que se hizo preciso una gran fuerza de voluntad para luchar contra los inconvenientes, sin esperanza de vencerlos.

Desde la instalación de la escuela en un local sin condiciones, húmedo, encharcado a veces, hasta el aislamiento forzoso en el pueblo insano y mísero donde tiene su residencia oficial el maestro, lugar constituido por diez casas y nueve vecinos, sin luz eléctrica, alejado de la carretera y sin los servicios más indispensables, todo contribuye a aumentar la sensación de malestar, tan poco propicia para realizar una mediana labor pedagógica.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 282

Por otra parte la excesiva matrícula de ochenta niños que han de meterse en un local pequeño, utilizado antes como establo, en el que no hay material para sentar cómodamente a más de treinta, hace que todos los días surja el problema de la colocación de los sobrantes.

Cabía la solución de organizar la enseñanza al aire libre si el clima lo permitiese; pero esto es algo prácticamente imposible en un país en donde el invierno comienza en Octubre y dura, a veces, hasta Mayo.

En estas condiciones es inútil el ensayar métodos nuevos, ni tratar de implantar una enseñanza racional. Todos los intentos se estrellan ante la falta de continuidad en la asistencia de los niños, principal escollo con que se tropieza en esta lucha diaria.

Sin embargo, y a pesar de todo, hemos procurado enfocar la enseñanza en un sentido predominantemente práctico tomando siempre como fines principales el cultivo de la tierra y el cuidado y aprovechamiento de los ganados, ya que la agricultura y la ganadería son las ocupaciones exclusivas de estas gentes y en ellas tienen sus únicas fuentes de riqueza.

A ese fin, y considerando las labores de cada época como centro de interés, se van estudiando las diferentes fases del cultivo de cada planta; así se aprovecha el tiempo de la siembra para salir al campo y recoger allí datos con los que luego al volver a la escuela se hace una lección ocasional que los mismos niños redactan. Otro tanto ocurre al llegar el tiempo de las recolecciones, o de la poda y atado de las vides, etc., y de esta forma se va escalonando el trabajo escolar y ocupándose sucesivamente de los cuidados que cada planta requiere, de los abonos que precisan, enfermedades que las atacan y medios de combatirlas, de las diferentes clases de tierras de cultivo y conveniencia de analizarlas, de los mejores procedimientos para lanzar los productos al mercado y los mercados que más utilidad pueden proporcionar, etc.

Al propio tiempo se plantean problemas sobre los gastos que originan los cultivos y los ingresos que su venta produce, para deducir luego si hubo ganancias o pérdidas y sacar consecuencias de estos hechos.

También el trabajo manual se efectúa teniendo en cuenta las características agrícolas del país, y los niños hacen en madera y apunta de navaja, reproducciones en pequeño de las diversas herramientas e instrumentos empleados en el laboreo de la tierra, desde el carro de vacas hasta el arado, y desde el telar hasta la azada. Una de estas colecciones de útiles campesinos fue regalada por los alumnos al Seminario de Estudios Gallegos y actualmente figura en las vitrinas del Museo de Etnografía Gallega, que en la ciudad de Santiago tiene instalado dicha Corporación científica.

Claro es que la enseñanza sería más fácil y de resultados más prácticos y satisfactorios de haber tenido la escuela un campo de experimentación agrícola, pues no hay que olvidar que los labriegos son desconfiados y reacios a toda innovación o consejo que vaya contra sus rutinarias maneras, y tan sólo viendo que las doctrinas responden a hechos comprobables es como se convencen de su verdadera utilidad.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 283

Conviene advertir que el hecho de señalar aquí como eje principal de las enseñanzas escolares las cuestiones agrícolas, no quiere decir que se diese de lado a las demás materias que forman el programa escolar sino que se procura siempre ocuparse de ellas centrándolas en el tema de la agricultura que es el verdadero ombligo de la vida rural.

Y una vez que de manera tan sucinta hemos expuesto nuestra modesta labor en un medio tan poco propicio y a veces hostil, como es el rural, vamos a permitirnos hacer un pequeño comentario que nos ha sugerido en más de una ocasión el recuerdo de nuestra visita a las escuelas extranjeras.

Nuestra posición ante aquellos Establecimientos fue muy parecida a la del viajero que, caballero en un asno y lleno de mataduras, sube despacio y penosamente la montaña por un estrecho camino de herradura mientras contempla a sus pies el veloz y confortable automóvil deslizándose silencioso por la pista charolada hecha para turistas, o siente sobre sí el ronco zumbido del avión; al igual de sus afortunados poseedores tenemos afán de correr y ansia de volar, tan sólo nos falta el vehículo.

Muchas veces al regreso de aquella magnífica excursión por tierras europeas, cuando después de admirar las bien dotadas escuelas belgas nos encontrábamos hundidos en la sordidez de nuestros locales inmundos y faltos de todo auxilio, se nos antojó que más que de estudio aquel viaje había sido una crueldad de quien lo dispuso. Algo así como si a un condenado a cadena perpetua le sacasen por un día a gozar de todos los placeres de una gran urbe para luego volverlo a su mazmorra después de haber gustado las mieles de la libertad.

¿Que importa haber visto, haber leído, haberse quebrado la cabeza estudiando cosas que luego han de resultar utopías? ¿De que le sirve a un mendigo canceroso el saber que existe el radium y en él una posibilidad de curación, si a la vez no ignora el precio inaccesible de un miligramo de aquella sustancia?

También el Maestro rural siente sus entrañas roídas por el cáncer de la impotencia y tiene que seguir cabalgando sobre el asno del cerrilismo aldeano, mientras vé como vuelan otros colegas afortunados.

Abril de 1932

MEMORIA

Concepto que se tiene de la colaboración escolar, ensayos y prácticas y de la función que en las escuelas graduadas corresponde a Maestros o Directores para en mejor resultado de la obra educadora que estas escuelas deber realizar.

La labor docente requiere la concurrencia de aportaciones diversas poseídas en mayor o menor grado o calidad por los llamados a realizarla. Las aportaciones que los maestros han de llevar a la escuela, requieren desde luego una

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 284

preparación sólida, cimentada con el tiempo, su propia labor y las sugestiones de Maestros de reconocida capacidad. Pocas veces el maestro es autodidacto, es decir, se forma por sí mismo. Es verdad que la primera condición que el Maestro necesita nace con él, que es la vocación. Cuando la posee el Maestro, trabaja con entusiasmo, encuentra recursos para vencer las dificultades de toda índole que la enseñanza plantea en todo momento, y en la mayor parte de los casos el maestro no es simplemente un funcionario cumplidor de preceptos legales, sino un buen educador, un formador de juventudes, de ciudadanos y aún uno de los miembros activos y útiles en la Sociedad incluso fuera de la Escuela. Así me imagino yo nuestras escuelas. Con unos maestros entusiastas, instructores y pedagogos, que día tras día modelan con firme buril la plasticidad de la niñez. Los resultados que se obtienen de su labor fecunda son ostensibles al cabo de pocos años la instrucción popular, la educación social, el gusto por las cosas del espíritu trasciende a la masa que recoge con movimiento consciente de agradecimientos la semilla que el buen maestro derrama.

No todo es feliz en este proceso. El maestro que trabaja en estas condiciones, es decir, en una escuela unitaria, realiza un esfuerzo continuado que al cabo de los años minará su salud y sus facultades. La ciencia pedagógica no ha olvidado nunca este final de la hermosa labor del maestro que trabaja con ahínco año tras año. Ha buscado soluciones para este problema y del campo de la teoría y de la especulación ha pasado a ser plena realidad una de estas soluciones: la escuela graduada.

En ella la división del trabajo y según su especial organización, el maestro no precisa abarcar con igual extensión que en la unitaria todas las materias de enseñanza. Si se le encarga de uno de los grados, le bastará conocer las materias que lo componen en la amplitud determinada por la situación de dicho grado. Si está por el contrario encargado de un solo grupo de materias (ciencias naturales, ciencias exactas, literatura, historia, etc.) le será suficiente con el conocimiento, hasta cierto punto complejo, de tal grupo, y solo superficialmente de los demás por cuanto su formación ha de ser integral. Sin embargo dentro de la escuela graduada y cada maestro en su grado, no realiza su función independientemente. La escuela graduada es un conjunto de organismos que tienen un fin común, claramente determinado en el plan de sus enseñanzas en el cual estarán especificadas las funciones de cada uno de estos organismos o escuela que la integran. El desarrollo del plan con el cumplimiento de la función que a cada maestro de la graduada se le asigna, requiere en los maestros unión e inteligencia total. Las divergencias de espíritu, de criterio y aún de esfuerzo, aqui más que en ningún otro organismo social, han de ser necesariamente fatales. Se comprende cuan difícil es coordinar cuatro o seis temperamentos y voluntades, a los cuales la Naturaleza con pródiga mano adorna siempre de múltiples y disonantes características, pero el maestro, al enfrentarse con su labor, es ya hombre consciente; ve su posición ante los alumnos y ante la Sociedad, y sabiendo que su lema es exactamente el mismo que el de sus compañeros de graduada, trabajará sobre sí mismo, limará en lo posible las asperezas que le separen de sus colegas y tratará de identificarse en lo posible con ellos.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 285

La labor así, es más fácil y más fructífera. En las reuniones que los profesores tendrán con frecuencia, cada cual debe enterar a sus compañeros de la marcha de su grupo o clase, de las incidencias que la preparación y explicación de las lecciones haya provocado, de las dificultades con que haya tropezado y de los proyectos que, en un porvenir inmediato, piense poner en práctica. De este modo se establece con toda naturalidad el intercambio de ayudas mutuas, que en todo momento han de ser necesarias.

Sabemos cuan íntimas relaciones guardan los conocimientos de una preparación integral: la Física, en su estudio de las propiedades de los cuerpos, con la Historia Natural, ésta con la Geografía Física; la Historia con la Literatura, las Matemáticas, sirviendo de base en toda clase de operaciones de cálculo aplicables lo mismo a la Química que a la Geografía económica y otras muchas relaciones que podría dejar aquí sentadas. Y esto pone de manifiesto la necesidad ineludible de la íntima identificación e inteligencia mutua que debe existir entre los maestros de la escuela graduada que ha de hacerse ostensible en todos los momentos y ocasiones en que sea preciso. Es un hecho indudable que la práctica confirma, que de las materias que componen el programa escolar, el maestro prefiere alguna o algunas que están más en armonía con sus aptitudes, y desdeña aquellas otras que no han logrado interesarle tanto, hecho fatal que, ni aún la más disciplinada de las voluntades, no podría evitar ni siquiera corregir. Sin embargo, en la escuela graduada, los efectos de este mal pueden atenuarse gracias a la colaboración que unos maestros prestan a otros. Pongamos algún caso concreto: el maestro que mas se distinga por su aptitud para el dibujo, ayudará a los demás, diseñando en la pizarra aparatos, croquis y figuras explicativas de toda índole, el aficionado a los trabajos manuales en metal, madera, etc., facilitará con su especial aptitud la construcción de sencillos instrumentos de experimentos físicos, etc.

Esta colaboración supone además que el maestro vaya a las reuniones de sus compañeros llevando sugestiones y noticias recogidas en su labor y en la lectura de libros y revistas que tenga a su alcance. Sugestiones y noticias que le impedirán que su labor repetida, igual y monótona, llegue a perder eficacia, porque la labor docente es algo vivo, sujeto a evolución, adaptable a circunstancias y tiempos que varían. Cuando alguna de estas lecturas convenza al maestro de que su implantación en la escuela sería beneficiosa, no debe dormirse ni desdeñarla por amor a lo conocido o por la fatiga que supone el implantar una innovación, sino que por el contrario ha de decidirse a ensayarla aplicándola al caso peculiar de sus alumnos, y estudiando las modificaciones y derivaciones que con ella ha de introducir en su labor.

Es necesario que el maestro no se considere fracasado cuando un ensayo hecho con todas las circunstancias y garantías que él cree necesarias, no da sin embargo el fruto que se espera. En este caso la actitud prudente es la de tratar de observar las circunstancias de lugar y tiempo que dieron ocasión a la diferencia de resultados en el ensayo hecho y los éxitos alcanzados por el autor o defensor del método ensayado.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 286

Toda labor a realizar en la escuela, ha de ser encaminada a conseguir que el alumno tome parte activa y gustosa en el trabajo. Se sabe como ha evolucionado el concepto de los procedimientos de enseñanza desde los tiempos en que el maestro obligaba a repetir los párrafos y las frases contenidas en un libro, en un ejercicio completamente memorístico que no dice nada al alma del alumno, ni contribuye a su mejor formación moral, hasta los más próximos a nosotros, en que se tiende a desechar el libro, entretener al niño con trabajos manuales, distraerlo con juegos, y concederle una amplia libertad dentro y fuera de la escuela. En la actualidad parece que la orientación más segura defendida por los buenos pedagogos y que aprovecha argumentos de los más diversos procedimientos, es el trabajo gustoso, o dicho con otro nombre, la educación activa. La manera de llevarlo a cabo, consiste en dejar al alumno que tome parte activa en la elaboración de sus propios conocimientos. El maestro debe provocar con palabras adecuadas, el interés, o mejor dicho, hacer sentir a los niños la necesidad de aprender o enterarse del contenido de la lección. Inmediatamente entra en el tema de ella, por lo que antes recibía el nombre de ejercicios prácticos: itinerarios geográficos, examen y clasificación de una flor, experimentos de Física, etc. Estas prácticas no pueden considerarse ya como lo secundario de la lección, sino que constituyen precisamente el eje sobre el que gira la explicación del maestro. Para ello ha de tenerse buen cuidado de recurrir, en cuantos casos pueda, a los objetos naturales para el estudio de diversas actividades humanas; si trata de explicar asuntos que por imposibilidad física no puedan ser exhibidos ante los niños, habrá que hacer uso de láminas, fotografías, cuadros u otros objetos, que den idea, lo más exacta posible de los mismos.

La parte activa que el niño toma en la ejecución de estas prácticas, produce inmediatamente en él un movimiento de cariño por compenetrarse íntimamente y descubrir el mismo la belleza o el interés que encierra la materia que el maestro le enseña. No es ésta la única ventaja de las prácticas escolares que deben hacerse en todas las asignaturas. Tienen un enorme valor educativo, por cuanto el niño aprende a vencer por sí mismo, o con la ayuda u orientación del maestro, dificultades que prueban sus fuerzas, que moldean su temperamento y lo preparan para los combates que en la vida hallará.

El último punto a tratar en esta Memoria, es el referente a la función del Directos y de los Maestros en la escuela graduada. En lo párrafos dedicados a la colaboración, hice ya algunas consideraciones sobre el modo de mantener a los maestros en perfecta armonía; tengo que añadir, sin embargo, que allí se hecha de menos un elemento, una cabeza única, una voluntad directora, es decir, que creo indispensable que la escuela graduada tenga un director. El ideal en este caso sería, que el director, por su vocación, por su preparación y por su amor a la enseñanza, tuviese una manifiesta superioridad o ascendiente sobre los maestros de la escuela graduada; así se conseguiría que fuese para ellos un eficaz colaborador, un guía seguro y un apoyo de toda índole, especialmente cuando el maestro por las dificultades de la enseñanza o por atravesar una crisis moral de tonos depresivos, necesita de un alma sincera y elevada adonde acudir, seguro de hallar el consejo necesario.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 287

Las funciones del Director debe éste desempeñarlas con la máxima independencia, dentro de los preceptos legales, pero me parece completamente necesario, que al adoptar resoluciones, recoja la opinión de los Maestros que han de plasmar en realidades las resoluciones del Director. No haciéndolo así, es decir, queriendo imponer, sin admitir objeciones ni enmiendas, los proyectos, estudios o métodos que él crea convenientes, puede chocar con la voluntad de algunos maestros, que acaso juzguen equivocado alguno de esos proyectos, estudios o métodos.

En resumen, la base fundamental para conseguir los fines que persigue la escuela graduada, ha de ser la armonía que debe reinar entre los Maestros y el Director; armonía que necesariamente nacerá de una comunidad de ideas, de una firme compenetración de las voluntades de todos los que colaboran en la labor educativa. No por muy manido, hemos de dejar de acudir al símil más perfecto de lo que creemos debe ser la enseñanza graduada; ésta ha de parecerse en organización y disciplina a una gran orquesta. Si los maestros siguen la batuta del Director, la ejecución de la obra será más perfecta; si los ejecutantes se empeñan en desafinar, no habrá posibilidad de conseguir una obra de arte. Bien entendido que en este caso, no por el hecho de disentir de los demás, quedará más destacada y firme la personalidad del autor del desconcierto.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 288

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 289

A "legalidade" dos franquistas: os procesos de depuración. O caso de mestre Victor Fráiz Villanueva

Antón COSTA RICO
Universidade de Santiago de Compostela

O terror que, particularmente, a Falanxe instaurou dende os primeiros dias do Alzamento Militar, e a indiscriminada represión nas máis diversas modalidades deron paso logo a algunha apariencia de "legalidade", mediante os procesos de depuración á que se viron sometidos todos os funcionarios públicos e mediante a celebración de consellos de guerra; outra forma A "legalidadede continuar a política de terror e de amedrentamento que callou, madialeva, nos ánimos de tantas e tantas persoas ao longo de décadas, levando a unha política de silenzo, de non falar, de non se expresar en público nin mesmo en privado no caso de querer mostrar a máis mínima disensión do franquismo. Son milleiros os expedientes de depuración que se conservan, convenientemente recollidos, no Arquivo da Administración Central do Estado en Alcalá de Henares. Falamos xeralmente de moi breves expedientes documentais mediante os que as Comisións Depuradoras provinciais ou a Nacional establecían os cargos posibles que se efectuaban contra cada un dos funcionarios, logo de examinados os distintos informes achegados sobre cada un, dende a alcaldía de pertenza da escola, o cura párroco do lugar da escola, o xefe de posto da guardía civil, a xefatura local de Falanxe e mesmo dende outros posibles informantes, e que constan así en cada expediente, conxuntamente co documento de descargos que establecía o interesado, no caso de recibir acusacións de desafección ao novo réxime pola súa conduta pasada ou presente, e sempre no caso de ter tido a oportunidade de escribir tal prego de descargos, mesmo ás veces para ser morto logo da presentación de tales escritos. Temos estimado en algo máis de 2000 os expedientes acusatorios, que recibían castigos de moi diverso tipo: entre a sanción "leve" e a morte.

A revisión que diversos investigadores realizamos dunha parte significativa de tales expedientes pon de manifesto sobre todo a negación de cargos que realizan os afectados ou a negación da colaboración dun modo ou doutro co que significara a República e moi singularmente a breve etapa da Fronte Popular, nun contexto de política do terror. Aínda así, sabendo do arriscado, houbo tamén moitos profesores que defenderon con dignidade o seu traballo educador, no medio das "imprescindibles" cesións. Este foi o caso de Victor Fraíz Villanueva, o destacado lider da FETE, aquela organización sindical que agrupaba ao conxunto dos ensinantes progresistas sindicados, sobre 700 en Galicia; tamén o destacado militante comunista na cidade e volta de Vigo, o

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 290

entorno, no que, entre outros, igualmente destacou o ensinante e lider socialista Apolinar Tórres López, sendo ambos os dous fusilados logo dun Consello de Guerra.

Para o seu coñecemento trascribimos o esencial do Expediente de Victor Fraíz Villanueva.

Victor Fráiz Villanueva

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 291

433

¡VIVA ESPAÑA! 7

COMISIÓN DEPURADORA DEL
PERSONAL DEL MAGISTERIO
DE PONTEVEDRA

PLIEGO DE CARGOS, que se formula a D. Víctor Fraiz Villanueva, Maestro de la Escuela Nacional de Coya en el Ayuntamiento de Vigo para unir al expediente de depuración que se le sigue.

Acompáñese a la contestación el presente pliego.

CARGOS

1º.- Ateo.
2º.- Su moral laica en extremo.
3º.- Afiliado al partido comunista.
4º.- Su actuaciónpolítica ha sido de comunista peligroso y exaltado simpatizahdo con el partido anarquista.
5º.- Directivo de Trabajadores de la Enseñanza.
6º.- Delegado en Galicia de la filial U.G.T. de la Casa del Pueblo, Trabajadores de la Enseñanza.
7º.- Consiguió el envenenamiento del Magisterio con su triste popularidad.
8º.- En los sucesos de octubre del 34 fué detenido,y actualmente por su intervención contra el Movimiento Nacional se le sigue sumario por un Juez militar.
9º.- Inculcaba a sus alumnos la inmoralidad de la manera más laica y grosera.
10.- Desarrollaba su labor pedagógica en el sentido anarco-sindicalista
11.-Sus conferencias dadas en cursillos de ingreso en el Magisterio,han sido en el sentido más disolvente,ateo e inmoral.

La contestación habrá de darse en el plazo de diez días que se cuentan a partir de la fecha de su entrega, formalizando por escrito los descargos y aportando la documentación que estime conveniente a su defensa; entregando la contestación al Presidente de la Comisión o la enviará a la misma por correo certificado.

Pontevedra 25 de junio de 1937.

El Presidente,

Sr. D. Víctor Fraiz Villanueva

¡Viva España!

Sr. Presidente de la Comisión depuradora del personal del Magisterio de Pontevedra.

El que subscribe Víctor Fráiz Villanueva, Maestro de la Escuela Nacional de Coya en el Ayuntamiento de Vigo, habiendo recibido el adjunto pliego de cargo para su contestación, cúmplese manifestar lo siguiente:

Que analizados en su conjunto el total de los cargos que se me hacen, resulta: que algunos son inciertos -como demostraré más adelante- por el

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 292

propio razonamiento lógico de su exposición; y los demás son cualidades o circunstancias de mi vida profesional o ciudadana, perfectamente legales, con arreglo a las leyes del Estado donde ejercí mi profesión hasta el mes de julio del año último. Y me es grato hacer constar, que tan respetuoso he sido siempre con la ley en el ejercicio de mi profesión, que en los veinticinco años que llevo de maestro no he cometido la más leve falta a mis deberes, ni he sufrido la más pequeña amonestación de mis superiores a pesar de que durante mi larga vida profesional, ejercí mi cargo durante tres etapas históricas totalmente distintas en los anales políticos de España: a) Monarquía constitucional de Alfonso XIII.- b) Dictadura militar de Primo de Rivera.- c) República del 14 de abril. No obstante la antítesis gubernamental e ideológica de estas tres fases porque atravesó mi patria, yo me mantuve en mi puesto de educador, cumpliendo con mi deber con arreglo a las leyes de mi país en cada caso y circunstancia, harto conocida, del Derecho clásico que "nadie puede delinquir contra una ley que aún no se ha decretado".

Por tanto, si yo he cumplido con la ley antes del actual Movimiento Militar, y tengo mi hoja de servicios, como Maestro Nacional, limpia de falta alguna, debe considerárseme, por esa Comisión Depuradora, en condiciones de seguir ejerciendo mi profesión con arreglo a las nuevas normas educativas que rigen hoy en la Nueva España. Normas, leyes y disposiciones con las que seré tan cumplidor y respetuoso hoy como lo fui antaño con las de otros gobernantes que tuvo España en distintas épocas.

Y contestado sucintamente la apreciación lógica que me merece el conjunto total de los cargos que se me hacen, paso a analizar, por el orden de su inserción, cada uno de ellos asiladamente.

1º Es ateo aquel que niega la existencia de Dios, de una manera concreta, clara y terminante. Es este un tema en el cual no bastan las apariencias. Ni el indiferente, ni el laico, ni aún el pecador empedernido puede tacharse de ateo. Yo jamás, pública ni privadamente, negué la existencia de Dios. Tengo el suficiente conocimiento de mi modestia, para no meterme en temas metafísicos de tal altura. Camino siempre ansioso tras la antorcha de la verdad que me descifre la Filosofía de la vida; y cuando no la hallo, sigo buscando en los arcanos de lo desconocido; pero jamás afirmo, ni niego nada sin saberlo. Por eso no soy ateo, aunque lo parezca. Más si estas razones fundamentales dejasen alguna duda de mi aserto, quedan las siguientes circunstancias, que si no lo prueban, lo presuponen al menos.

Toda mi familia, de abuelos a nietos, sin una sola excepción, fueron y son católicos. Yo soy bautizado, me casé canónicamente, bauticé a mis nueve hijos y durante muchos años cumplí con los preceptos religiosos.

Nada más sobre este punto.

2º Cierto que desde que se implantó en España la República, mi moral, como funcionario del Estado, ha sido fundamentalmente laica; como lo había sido religiosa cuando era Maestro de la Monarquía. La moral, en su amplio

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 293

concepto universal, es precisamente eso: el cumplimiento del deber con arreglo a principios preestablecidos, según tiempo y circunstancia.

3º No estaba afiliado al partido comunista, aunque simpatizase con la causa proletaria, que no es lo mismo.

4º Si yo fuese un "comunista peligroso", no podría simpatizar con el "partido anarquista"; porque el comunismo y el anarquismo son doctrinas totalmente antitéticas, y siguen tácticas fundamentalmente opuestas. Ni mar está de acuerdo con Bakunin, ni el soviet simpatiza con la comuna. Luego, la negación de este cargo se demuestra sola: ni comunista peligroso, ni simpatía por el partido anarquista.

5º Es cierto que fui varias veces directivo de Trabajadores de la Enseñanza, como también lo es que desde los albores de mi juventud vengo presidiendo y organizando asociaciones de maestros en esta provincia. A los veinte años era ya Presidente de la Asociación de Maestros del Partido judicial de Puentecaldelas. Y desde aquella fecha, estuve siempre mezclado en la dirección de todos los actos colectivos que celebró el Magisterio de esta provincia para velar por los intereses de la clase, de la escuela y del niño. Y co o todo esto es meritorio, y estos eran los fines que perseguía, también, la Asociación de trabajadores de la Enseñanza, creo es un mérito y no un cargo el haber sido su directivo.

6º Este apartado se hace incomprensivo, dada la forma de su redacción y por ello interpreto que querrá decir lo siguiente: "Delegado en Galicia de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, afecta ala U.G.T.". En este caso, el cargo es cierto; y por las mismas razones del apartado anterior, entendí siempre que era una virtud profesional el ocuparlo, ya que su labor en beneficio del Magisterio, era totalmente puritana y altruista, sin más retribución que el trabajo y el sacrificio que proporcionaba.

7º Dada la vaguedad que encierra la afirmación de este apartado cuya contestación es imposible de reducir a una contestación categórica, véome precisado, bien a pesar mío, que repudio toda labor de egolatría, a condensar en estas líneas una síntesis de mis actividades profesionales en la vida extraescolar; para demostrar que ni he intentado, ni conseguido el envenenamiento del "Magisterio", sino todo lo contrario, pero de ser cierta tal afirmación, no saldría bien parado el prestigio de esa gloriosa y sufrida clase, que así se dejaba "envenenar" por la propaganda de un compañero de profesión por mucha "popularidad" que este tuviese.

Fueron siempre en mi dos obsesiones peremnes(sic), el culto a la justicia social y el amor a la cultura popular, que ante el altar de estas dos deidades he rendido todos mis tributos, he quemado todas mis resinas y he sacrificado todos mis valores. Por seguir sus estelas espinosas, con la fe inquebrantable de un estoico, he vivido pobre y perseguido, trabajando por altruismo y deshaciendo entuertos ajenos con la injuria por recompensa y la ingratitud por galardón. Y así pisando espinas y abrojos, sangrando los pies entre guijarros y sangrando el alma entre amarguras se fue quedando mi vida entre

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 294

las zarzas de la insidia y los zarpazos de la maldad. Y de este éxodo heroico, en el que di mi vida y la de mis hijos en aras de los demás, sólo queda un hogar destrozado, mi esposa en Madrid sin saber de ella, un hijo muerto por la fuerza pública, otro en el "Crucero Canarias", otro en el Polígono de Marín, los otros viviendo de la caridad pública y yo en la cárcel esperando el fallo severo de un consejo de guerra.¡Esta si que es la "triste popularidad" de un hombre que "envenenó" su existencia por el bien del Magisterio!

Nací de una numerosa familia de maestros, en donde todo el árbol genealógico, no tiene más heráldica que la enseñanza, ni más blasón que el Magisterio. Maestro yo, nieto, hijo y hermano de maestros, a esta clase tenía el deber de rendir mis amores y vincular en ella mis ansias incontenidas de justicia y de cultura. Y así en constante torneo de actividad y en una heroica gesta de lucha y sacrificio, me pasé la vida luchando por la causa del Magisterio y aportando mi óbolo modesto al acervo educativo de la cultura popular: organizando asociaciones de maestros, defendiéndolos de caciques, de malos políticos o de jefes tiranos; organizando reuniones pedagógicas y fiestas escolares, gestionando mejoras en su precaria situación económica; creando batallones infantiles y tropas de exploradores; organizando cuadros artísticos de canto y declamación; fundando revistas literarias; dirigiendo equipos de educación física y deportivos; siendo directivo de varias entidades culturales; escribiendo miles de cuartillas para la prensa diaria y profesional y pronunciando docenas de conferencias culturales en casi todos los pueblos de esta provincia. Y mientras yo dedicaba mis ocios a esta doble labor de utilidad social, otros maestros de los llamados "buenos" con el sanchopancismo por norma y el egoísmo por virtud, sesteaban en las tertulias pueblerinas, al pié de la mesa del tresillo, o mataban el tedio, haciendo ejercicios de tiro tras las perdices y los conejos de la campiña gallega. Y aquellos más laboriosos que rechazaban esta holganza, dedicaban sus horas de asueto a clases particulares o actividades lucrativas que les producían sendos beneficios en su situación económica; mientras Víctor Fraiz, emulando al Hidalgo Manchego, seguía rompiendo lanzas en defensa de los maestros y estrellándose contra "los molinos de viento".

Y este dinamismo, honrado y multiforme de mi obra cultural -que toda Galicia conoce-, tuvo siempre por emblema el más desinteresado puritanismo. Ni acepté jamás la humillación de una prebenda, ni manché mi alma con la inmoralidad de una simonía. Caudillo de lucha en cien batallas, al terminar éstas, y llegada la hora del botín, colóquense siempre en la fila, como soldado raso, sin más aspiraciones y egoísmos que las de ser lo que soy: maestro de escuela y nada más que eso.

Mientras otros maestros de esta provincia, de los llamados "gente moral y pacífica", se servían del trampolín de las asociaciones de maestros, para asaltar toda clase sinecuras(sic) profesionales: jueces de tribunales de cursillos, Directores de graduadas, Inspectores de 1ª enseñanza, Gobernadores civiles, Diputados a Cortes, Directores generales, Subsecretarios de Ministerios etc, etc. Y no fue esta baraúnda, patrimonio de un ideario o de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 295

una política, no; las salpicaduras de esta miel alcanzaron a varias colmenas. Más entre ellas, quedó un nombre sin marcharse en esta vorágine de concupiscencia y ambición: el de Víctor Fraiz.

Es cuanto me cumple decir en contestación a este cargo.

8º Cierto que fui detenido "en los sucesos de octubre del 34" pero no menos cierto que el Auditor de Guerra, no hallando delincuencia en mi sobreseyó la causa y me puso en libertad al poco tiempo.

9º Si fuese cierto que inculcaba a mis alumnos una educación "inmoral y grosera" había que suponer también la inmoralidad más contumaz en las autoridades de esta provincia, que toleraron tal estado de cosas, sin la más pequeña advertencia, durante los 25 años de mi vida profesional. Y como este supuesto es falso, el resultando también lo es. Pero me place agregar, que en torno a mi labor escolar se han dicho, desde hace tiempo, las más peregrinas e ingenuas puerilidades y se han creado las más descabelladas fantasías. Por ejemplo: que para negar la existencia de Dios, las repartía caramelos a los niños, diciéndoles que los mandaba Lenin desde Moscú, que era el único Dios y el único Cielo que existían. Y que para explicarles el fenómeno de la maternidad les hablaba con toda crudeza del placer sexual, de la pareja fecundante, y de que nuestros padres, no merecen, por tanto, cariño ni respeto alguno, ya que su misión es como la de una fábrica de hacer chiquillos. Y ¡vamos! Estas y otras cosas tan ingenuas, que inventa la malévola insidia de algunas gentes, sólo perjudican al propio calumniador: porque nadie que me conozca, puede creerlas. ¡Tal es la candidez tosca y burda, de su contenido didáctico!

Y yo, copiando una célebre frase de Romanones, también diré que "puedo ser travieso, pero no tonto". Y sólo un tonto o un incauto, pueden emplear en su escuela esos procedimientos educativos.

10º No existe, o por lo menos yo no la conozco, una Pedagogía peculiar del anarcosindicalismo. Y si la desconozco es imposible que pudiese educar a mis niños en tal sentido. El anarco-sindicalismo, mezcla de la filosofía individualista del anarquismo, con la colectivista del socialismo, es, hoy por hoy, una cosa híbrida, sin contenido social y sin catalogar en ninguna escuela filosófica. Por tanto, es imposible aplicarle ninguna doctrina pedagógica, ni ninguna finalidad educativa. El anarco-sindicalismo no es más que un movimiento de masas, que se agrupan para objetivos inmediatos y circunstanciales, dentro o fuera de los sindicatos, pero carece de contenido pedagógico y de objeto educativo, dentro de la escuela. Y para que haya educación, ha de haber doctrina, objeto y sujeto.

11º durante los cursillos de ingreso en el Magisterio, celebrados en Pontevedra en el año 33, se me ordenó dar un ciclo de conferencias a los cursillistas sobre los puntos fundamentales en que se asentaba la Constitución de la República. Y consecuente con el mandato -que era oficial y obligatorio- distribuí la materia en los siguientes temas: Historia pública y Filosofía social que sirven de base a la constitución de la República española.- Las regiones

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 296

ibéricas y el problema de la autonomía.- La familia y el Estado.- La emancipación de la mujer y la cuestión sexual.- La escuela única, laica y obligatoria.- El tema social y las leyes del trabajo.

En la exposición de ninguno de estos temas, apareció en mis labios ni la inmoralidad, ni el ateismo, ni las doctrinas disolventes. Limité mi labor a exponer, lo mejor que pude, los conocimientos que tenía sobre al materia, y nada más. Sin más apéndices, ni más sentido doctrinal que el inherente a cada tema, en su más estricto concepto cultural y pedagógico. Del mismo modo que hubiese explicado temas de Gramática o de Geografía, si así me lo hubiesen ordenado: aduciendo razones, sentando premisas y sacando consecuencias, para el mejor conocimiento de la signatura; procurando, en cada caso, apoyarme en la opinión de autores solventes, para eliminar por completo mi modesta opinión personal. Esta fue la didáctica y este fue el método empleado por mi en esas conferencias. ¿qué culpa tengo yo si la materia era espinosa?

Y fue tan honrada e imparcial mi actuación en estas conferencias -las cuales presuponía de antemano iban a causar sensación- que no hice un solo razonamiento, ni senté una sola afirmación, sin que citase, inmediatamente , el autor o autores en que me afianzaba. Así, por ejemplo, en la cuestión sexual, desde Platón hasta Schopenhauer, y desde Licurgo hasta Marañón, sin olvidar toda la literatura clásica, he cimentado la delicada exposición de aquellos temas, en el prestigio irrefutable de todas las cumbres del pensamiento humano.¡Estoy a cubierto de toda responsabilidad con este aval!

Dios guarde a Vd muchos años

Cárcel de Vigo a 1º de julio de 1937

Víctor Fraiz

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 297

Novas

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 298

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 299

I XORNADAS DA SOCIEDADE ESPAÑOLA PARA O ESTUDO DO PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

O museísmo pedagóxico en España: actualidade e perspectivas, luces e sombras

Do 11 ao 13 de maio do 2005 tiveron lugar na sede do Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA) as *I Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*. Nelas analizouse e debateuse o tema "O Museísmo Pedagóxico en España: actualidade e perspectivas, luces e sombras".

Coa organización destas *I Jornadas* por parte do MUPEGA aspirábase a dar cumprimento ás finalidades que persegue a SEPHE, asociación fundada o 13 de xuño de 2003 e que foi aprobada polo Ministerio do Interior o 3 de xuño de 2004, quedando desde esta data inscrita no Rexistro Nacional de Asociacións. Ditas finalidades, recollidas no punto 5º do seu Regulamento, aparecen condensadas nos seguintes puntos:

1. Protección e conservación do patrimonio histórico-educativo.

2. Estudo e investigación do patrimonio histórico-educativo.

3. Promoción, estímulo, apoio e difusión das accións relacionadas coas fins anteriormente enunciadas.

A elección do MUPEGA como sede do evento debeuse primordialmente ao seu carácter referencial para a xénese e o impulso doutras experiencias museolóxicas semellantes, especializadas en materia educativa, en distintos espazos xeográficos e en diferentes contextos académicos e institucionais do territorio español.

OBXECTIVOS

De maneira máis específica, coa realización destas *I Xornadas* promovidas pola SEPHE e patrocinadas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pretendíase a consecución, entre outros, dos seguintes obxectivos:

a) Intercambiar coñecementos acerca do labor que veñen realizando os centros especializados en museoloxía da educación, espallados pola xeografía española.

b) Difundir os proxectos e iniciativas que se están xestando no ámbito da museoloxía pedagóxica no noso país.

c) Reflexionar e debater en torno ás experiencias de recuperación e posta en valor dos acervos materiais e inmateriais concorrentes no dominio educativo.

d) Examinar o panorama español da museoloxía da educación na actualidade, os seus antecedentes próximos e a súa prospectiva.

e) Estudar as potencialidades que ofrecen os museos e as coleccións de carácter educativo nas esferas expositiva, investigadora, formativa e do desenvolvemento cultural comunitario.

f) Coñecer e percorrer de forma presencial diversos enclaves académicos, culturais e patrimoniais de interese para os especialistas e estudosos da museoloxía da educación.

ACTIVIDADES

As sesións científicas deron comezo na tarde do 11 de maio, trala inauguración ofi-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 300

cial das Xornadas por parte do Secretario Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, en representación do Conselleiro do mesmo Departamento. A continuación os participantes tiveron a oportunidade de asistir á proxección do vídeo estreado con motivo da apertura do MUPEGA e que leva por título *O ensino: unha viaxe no tempo*. De seguido, o coordinador científico do MUPEGA, Dr. Vicente Peña Saavedra, pronunciou a conferencia inaugural, que versou sobre o tema "O Museo Pedagóxico de Galicia: un proxecto feito realidade", ditándoa a medida que ía facendo unha visita guiada para os concorrentes polo novo establecemento. As actividades dese día remataron cunha reunión da Xunta Directiva da SEPHE, na que se debateron algunhas propostas e se adoptaron algúns acordos que logo foron ratificados polos asistentes e incorporadas ás conclusións xerais que se aprobaron como peche da actividade congresual.

Nos dous días seguintes, as sesións de traballo xiraron en torno a tres enunciados que aparecían formulados no programa nos seguintes termos, atendendo ao estado que presenta a museoloxía da educación en España na actualidade:

1. Centros museográficos en activo en España. Experiencias e proxectos.

2. Iniciativas museísticas en proceso de xestación en España.

3. Outras experiencias de recuperación e posta en valor do patrimonio educativo e da infancia.

Ademais das sesións científicas, onde se expuxeron un total de 13 relatorios e se mantiveron amplos debates arredor dos mesmos, os asistentes realizaron unha visita guiada ao patrimonio histórico-artístico da Universidade de Santiago de Compostela e ás instalacións da futura Cidade da Cultura de Galicia, en Monte Gaias. Ámbalas dúas entidades anfitrioas figuraban como colaboradoras do evento.

No acto de clausura estivo presente o Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, quen lles dirixiu unhas breves palabras aos concorrentes, expresando o seu desexo de que o MUPEGA puidese servir de modelo para a implantación de contado de Museos Pedagóxicos noutras Comunidades Autónomas.

CONCLUSIÓNS

Ao cabo de tres días de presentación de iniciativas e de sostemento de interesantes coloquios, nos que houbo unha fluída e crecente participación de cantos asistiron a estas Xornadas científicas, quedaron aprobadas por unanimidade as conclusións que de seguido se detallan:

1. O panorama do museísmo da educación en España actualmente é prometedor, se ben require un maior compromiso e unha meirande participación das administracións públicas e dos organismos privados para que os centros en activo e as iniciativas en fase de desenvolvemento cheguen a consolidarse oportunamente, tanto na súa vertente física como virtual.

2. O *Museo Pedagóxico de Galicia* (MUPEGA) constitúe un referente idóneo para a posta en marcha doutras iniciativas análogas, aínda que con identidade propia, nas diferentes Comunidades Autónomas de España, que poidan contar co patrocinio institucional das respectivas Administracións territoriais e a cooperación directa na esfera científica das Universidades con presenza en cada área xeográfica.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 301

3. Mentres no sexa posible a fundación de novos museos, haberá que proceder desde os centros académicos dos diferentes niveis do sistema educativo, e mesmo desde outras instancias alleas ao ámbito da educación regulada, a evitar a perda, a destrución ou o extravío dun conxunto de útiles e testemuños que forman parte da historia material e ideacional da educación e, en particular, da cultura da escola e da xenealoxía da infancia, os cales no futuro poderán conformar o acervo patrimonial dos espazos museolóxicos emerxentes.

4. O horizonte alentador que parece debuxarse para a museoloxía da educación, non debe cegarnos como falso espellismo perante as numerosas carencias e o encomiable voluntarismo con que moitas iniciativas deste ámbito se están desenvolvendo nos momentos actuais. Estas son as sombras que en medio das luces escurecen parcialmente unha paisaxe que debe resplandecer sen dilación de forma meridiana. Do contrario estaremos asistindo con certa desidia á perda dun *corpus* cultural que lle confire á sociedade na que se obxectiva unha pegada identitaria propia e xenuína.

5. Faise necesario dar continuidade a estas *Primeiras Xornadas* coa celebración de futuros encontros periódicos que contribúan a cohesionar aos profesionais e estudosos da museoloxía da educación e da infancia, e posibiliten o intercambio de coñecementos entre eles acerca das temáticas e problemas de interese común. Suxírese que as Xornadas teñan no sucesivo unha periodicidade bienal. A segunda edición das mesmas fixarase na asemblea xeral que a SEPHE celebrará o próximo mes de decembro.

6. Considérase indispensable fortalecer e afianzar a *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* por medio da captación de novos socios a título individual e institucional que enriquezan coas súas ideas esta nova entidade e promovan a difusión da museoloxía pedagóxica por todo o ámbito territorial que a mesma abrangue. Deste xeito será factible, ademais, acadar a indispensable difusión e proxección social do labor que de forma illada se vén realizando. A consecución destas metas requirirá recadar os apoios externos precisos e recorrer ao soporte das novas tecnoloxías da información e da comunicación polas cuantiosas potencialidades que ofrecen.

7. Os museos pedagóxicos ou da educación constitúen axencias fundamentais para a recuperación e posta en valor do patrimonio histórico-educativo e, ao mesmo tempo, entidades de primeira orde no proceso de desenvolvemento socio-cultural comunitario.

Estímase de grande importancia facer partícipes das accións promovidas desde os museos e as colecções especializadas en materia educativa, que se encontran abertas ao público, á comunidade escolar, en particular, e á sociedade, en xeral, tratando de que ámbalas dúas tomen conciencia do labor que estas entidades realizan en canto á recuperación, posta en valor e explotación intelectual dos seus acervos materiais e inmateriais, con fins investigadores, formativos, expositivos e deleitables, contribuíndo deste modo ao desenvolvemento sociocultural comunitario do contorno onde se asentan.

Así é ratificado por todos os asistentes ás *I Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, en Santiago de Compostela a trece de maio de dous mil cinco.

Vicente PEÑA SAAVEDRA

Coordinador Científico do MUPEGA

Profesor da USC

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 302

NOTAS DE ACTUALIDADE

A conmemoración na Universidade de Santiago dos *100 anos da creación*, por primeira vez en España, *dunha cátedra Universitaria de Pedagoxía* (na Universidade de Madrid en 1904), foi motivo de revisión do estado das Ciencias da Educación. Unha revisión articulada no ciclo "Cen anos de Pedagoxía. Pasado, presente e futuro das Ciencias da Educación", no que interviñeron Uxío Otero Urtaza, Antonio Viñao Frago, Gonzalo Vázquez Gómez, José Ortega, Rodríguez Diéguez, Santos Guerra, Rodríguez Espinar e Javier Tejedor. A través de relatorios de síntese foron analizados os diversos campos académicos, baixo a coordinación do profesor Felipe Trillo Alonso, Decano da Facultade de Ciencias da Educación. A edición posterior desta documentación pode verse en: TRILLO, F. (ed.), *Las Ciencias de la Educación del Ayer al Mañana*, Santiago, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 2005.

O *Museo Pedagóxico de Galicia* (MUPEGA) seguiu coas súas actividades museísticas, documentais e de difusión editorial. Nas súas instalacións acolléronse igualmente actividades académicas, sociais e científicas de indudable interese. Entre as publicacións hai que sinalar a nova edición do calendario de mesa (2006), que é sempre unha fonte de suxerencias e unha pequena casa para imaxes, textos e referencias sobre a escola en Galicia; a edición do Libro que garda a memoria documental da creación e inauguración do MUPEGA (2004), nunha cuidadosa edición; a edición en DVD e CD. *Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. Actas, Documentos y Testimonios* (PEÑA SAAVEDRA, V., dir.), que incorpora en arquivo de audio as intervencións realizadas por un variado número de profesores de toda España participantes nestas Xornadas Científicas celebradas no propio MUPEGA; e tamén este Museo se puido sumar á conmemoración do Quixote ao descubrirse un novo e ata o de agora descoñecido *Quijote* escolar, que fóra editado en Sarria en 1945 (ou 1947). Considerou o MUPEGA que sería oportuno facer unha edición facsimilar, acompañada dun estudo introductorio: SACO, J.V., *Miguel de Cervantes Saavedra. Primer manuscrito extractado de El Quijote* (edición fascimilar e estudo introductorio de V. Peña Saavedra; MUPEGA/Xunta de Galicia, Santiago, 2005, LXXI+121 pp). Foi o profesor de escola primaria de Sarria, Jesús Vázquez Gallego, quen emprendeu a edición deste "primeiro manuscrito" para nenos, composto por dezaseis extractos ou capítulos abreviados ou refundidos dos textos cervantinos mantendo, polo xeral o fío argumental do orixinal. Preséntase esta edición manuscrita cosida en espiral de aramio, como na edición orixinal, cun total de 121 páxinas e 23 ilustracións, e cun coidado estudo introductorio.

As instalacións acolleron igualmente a homenaxe realizada polo Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega no mes de febreiro do 2006 ao profesorado republicano morto arredor de 1936, un antecedente do gran acto colectivo e institucionalmente respaldado pola Xunta de Galicia de homenaxe a tal profesorado, celebrado o 21 de xuño do 2006, coa presencia, entre outros, dos mestres Avelino Pousa Antelo e Herminio Barreiro Calvete, de 92 e 96 anos respectivamente, e co visionado do film *La Escuela Fusilada.*

O MUPEGA lanzou, por fín, na primavera de 2006 a iniciativa dun Congreso

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 303

Iberoamericano de Museismo Pedagóxico a celebrar en Santiago no 2008, que está gozando dunha notable acollida.

Da educación republicana a escola franquista. Dentro dos actos conmemorativos do oficialmente nominado como *Ano da Memoria Histórica* en relación co tempo da República e co inicio do franquismo están a ter lugar diversos actos na xeografía galega centrados, en particular, nas cuestións educativas.

Unha Comisión organizadora composta polos profesores Víctor Santidrán, Manolo Dios Diz e Antón Costa Rico, entre outros, e no nome dun amplo conxunto de organizacións socio-profesionais, procedeu a celebrar un acto en Santiago de Compostela en recordo e homenaxe ao profesorado vitimado. De aí derivaron outros actos celebrados en Vigo, Pontevedra, A Coruña e Ferrol, que se suman a outras iniciativas emprendidas en lugares como Boiro, Fene ou Valdoviño. Se en Santiago se puido ver a película *La escuela fusilada*, logo tomou o relevo a de Xan Pérez Leira, titulada *Crónicas de pizarra e xiz,* feita arredor da mesma conmemoración.

Está convocado o XIV Coloquio Español de Historia da Educación que se celebrará no próximo mes de xuño do 2007 na localidade de Guadalupe (Badajoz), arredor da temática *"Relaciones internacionales de la historia de la educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*", tomando en consideración o papel renovador e internacionalizador da educación en España xogado pola "Junta de Ampliación de Estudios", organismo do que se conmemoran os 100 anos.

A Sociedade Española (SEDHE) ven editando en colaboración coa Editorial Biblioteca Nueva de Madrid, baixo a coordinación do profesor Escolano Benito, a colección "Clásicos de la Educación", que conta neste momento con 10 volumes editados. En colaboración co Ministerio de Educación vanse editar próximamemte 13 obras baixo o epígrafe "Los pensionados de la JAE y su contexto pedagógico", como contribución conmemorativa ao Centenario de creación da JAE.

A SEDHE ven de organizar, en setembro deste mesmo ano en Sevilla, e en colaboración coa Sección de Historia da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educaçâo, o *VI Encontro Hispano-Portugués* de Historia da Educación, con relatorios e comunicacións relacionadas co estudo da literatura como fonte na investigación histórico-educativa e coa presenza da educación na literatura.

A Universidade de Hamburgo en Alemania acollerá a fins de xullo/2007 a celebración da *ISCHE 29* (29th Session of the International Standing Conference for the History of Education), coa temática "Children and Youth at Risk. Approaches in the History of Education". www.erzwiss.uni-hamburg.de/ische2ª/index.html.

Unha maior información sobre as diversas sociedades científicas de historia da educación e as súas actividades poderase obter a través da consulta da Paxina Web da SEDHE: www.sc.ehu.es/sfwsedhe/

A.C.R.

NOTAS DE LECTURA

EGU (Enciclopedia Galega Universal), Ir Indo Edicións, Vigo. 16 Vol.

Un dos maiores esforzos editoriais emprendidos desde a cultura galega chegou exitosamente a súa coroación.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 304

Referímonos á culminación da edición da obra *Enciclopedia Galega Universal,* con 16 tomos e un importante equipo de redacción. Un logro de Edicións Ir Indo e do seu director Bieito Ledo. É de salientar o importante número de entradas relacionadas coa educación e coa pedagoxía, e, en particular, coa Historia da Educación, tanto a escala internacional, como a escala galega. A este proxecto vinculáronse os profesores Anxo Porto Ucha, José L. Iglesias Salvado e Antón Costa Rico, entre algúns outros profesores.

VIEITES, M. F., *Creación dramática, Educación Popular e Construcción Nacional. Galicia (1882-1936)*, Editorial Tris-Tram, Lugo, 2006, 370 pp.

A presente contribución, que nunha redacción algo máis extensa formou parte anteriormente dunha tese de doutoramento na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, preséntase como un traballo de investigación histórica no que se procura explorar as interaccións entre os textos dramáticos construídos en clave galeguista, a educación popular e a construcción nacional en Galicia, entre os finais do século XIX e 1936. Componse un lúcido ensaio histórico de interpretación dos textos dramáticos editados e ás veces tamén da súa posta en escea, en relación cos que podían ser considerados problemas maiores de orde política e social na Galicia da época: o caciquismo, a emigración, os conflictos lingüísticos, o estado mesmo da educación, e outras problemáticas sociais, poñendo particular atención a como a creación dramática quería ser un instrumento ou mediación de loita ideolóxica e de contribución á educación popular.

RIVERA VÁZQUEZ, *El sorprendente Colegio de Monterrei,* Madrid, 2006, 145 pp.

O Padre Evaristo Rivera, o grande historiador da presencia educadora dos xesuitas na Galicia do Antigo Réxime, entre os mediados do século XVI e o momento da súa expulsión (1767), ofrece aquí unha nova contribución. Cun sabio dominio da erudición, agochada nunha escrita case de reportaxe periodístico, tivo D. Evaristo a amabilidade de escribir de novo a "sorprendente historia do Colexio Xesuita de Monterrei", actualmente destragado e presentes as súas pedras nas beirasrrúas, casas e no solado da igrexa central de Verín. Pero o Colexio, sito no outeiro de Monterrei, para o que mesmo se matinou a súa conversión en Colexio-Universidade, foi un dos ilustres da Orde Xesuita, e tamén un dos grandes en canto a modalidades de estudo, cursos e alumnado matriculado; un alumnado que en tempo de máis de 200 anos ten oscilado entre os 200 e os máis de 1000. Por motivo de cumprirse os 450 anos da súa creación e formando parte de tal conmemoración eis hoxe aquí esta pequena monografía. Un galano.

MALHEIRO GUTIERREZ, X. M., *Os lalinenses en América. Proxectos educativos e organización escolar*, Colección Deza, Concello de Lalín, 2005, 170 pp., e *Herdanza da emigración ultramarina. Catálogo fotográfico da arquitectura escolar indiana na provincia de Pontevedra*, Servicio de Publicacións da Deputación de Pontevedra, Pontevedra, 2005, 230 pp.

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, quen ven centrando a súa preocupación investigadora na contribución dos emigrantes "americanos" ao desenvolvemento educativo en Galicia, ofrece nestas dúas monografías, senllas mostras acaídas de tal preocupación.

No primeiro caso, a súa análise céntrase na intervención escolar nas terras de Deza e Trasdeza, que son o cerne xeográ-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 305

fico do país. Unha intervención realizada por catro sociedades que tiñan presente un proxecto de rexeneración social, o que as levou, en parte, a promover desde o laicismo escolar ata as interconexións co movemento agrario e redentorista. Esta monografía presenta unha singular recuperación gráfica e nos anexos unha notable recuperación documental, sen dúbida, valiosas.

No segundo caso estamos diante dun cuidadoso catálogo fotográfico, que é bastante máis que iso. É un catálogo que nos permite ir vendo comarca a comarca da provincia de Pontevedra o que foron as escolas e centros de instrucción creados tanto polos indianos, como polas sociedades de instrucción, con fotografías sempre acompañadas dunha básica e suficiente información escrita en cada caso. Inclúense, asemade, textos escolleitos escritos nos medios de prensa da emigración referidos ao valor da educación e á importancia das escolas. E hai tamén unha posta ao día referida ás fontes e bibliografía de máis interese.

PARDO BAZÁN, E., *La Educación del hombre y la de la mujer,* Sotelo Blanco, Santiago, 2006.

A Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia ven de re-editar en colaboración con Sotelo Blanco, un corto máis significativo ensaio sobre a educación das mulleres, que Dona Emilia Pardo Bazán presentou como conferencia no Congreso Pedagóxico celebrado en Madrid en 1892. O texto foi logo impreso no contexto das Actas de aquel Congreso, estando actualmente, sen embargo, en circunstancias de reducido coñecemento social e académico. Agora recuperouse nunha edición que incorpora outros textos literarios da autora, antecedidos por un texto introductorio elaborado con mestría por Marina Mayoral (pp. 13-80), no que se dan cumpridas referencias bio-bibliográficas e relativa ás edicións das obras de Pardo Bazán.

CONFEDERACIÓN INTERSINDICAL GALEGA, *30 anos de sindicalismo nacionalista no ensino*, Comercial Gráfica Nós, Vigo, 2004, e FETE-UGT DE GALICIA, *1980-2005.Crónica de 25 anos*, Fundación Luís Tilve, Santiago, 2005.

A conmemoración recente de varias décadas de traballo sindical no ensino, nun caso, por parte da CIG-Ensino, e no outro, por parte da FETE de Galicia, foron ocasión para a elaboración e edición de dous respectivos informes do traballo e da acción sindical desenvolvida desde finais dos anos setenta, de tal modo que ambas edicións veñen converterse en instrumentos de traballo e materiais precisos para a análise do acontecer educativo neste período á luz destas dúas perspectivas de organización dos profesores en Galicia, cousa que é de agradecer e que é preciso anotar.

VILAR PONTE, R., *Nicomedes Pastor Díaz, unha existencia exemplar;* edición de X. Blanco Echaurí *et alii,* Fundación Caixa Galicia, Lugo, 2006.

Non debera pasar desapercibida esta recuperación crítica dun texto elaborado hai máis de 50 anos por Ramón Villar Ponte e relativo á figura do recoñecido Nicomedes Pastor Díaz. Nicomedes Pastor, un dos grandes escritores do romanticismo español, saído do solar viveirés e do Colexio de Humanidades da Cidade, sería logo en Madrid unha prestixiosa personalidade literaria, pero tamén política. En calidade de tal foi partícipe da construcción primeira do sistema educativo liberal, abordada desde os últimos anos trinta do século XIX, chegando mesmo,

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 306

ben que por tempo moi breve, a ser o Ministro responsable dos asuntos educativos xusto nos mediados do século XIX.

COMAS RUBÍ, F., MOTILLA SALAS, X. (Coords.), *Historia / Històries de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Histories Locals / XVII Jornades d' Història de l'Educació dels Països de la Llengua Catalana*, Institut d'Estudis Balearics, Palma de Mallorca, 2005, 493 pp.

A activa "Societat d'Historia de l'Educació dels Països de Llengua Catalana", que ten como presidente ao profesor Salomó Marqués, celebrou en 2005 as súas XVII Xornadas de Historia da Educación, un acontecemento que nesta edición atendeu a examinar os múltiples aspectos que concita a lectura na infancia e no tempo escolar.

Aspectos como o ensino e a aprendizaxe da lectura en diversas institucións, a alfabetización dos emigrantes, o ensino en catalán, o fomento da lectura como mediación de educación social, o lugar das Bibliotecas populares, a imaxe das mulleres nos libros decimonómicos de lectura, o tratamento de xénero na literatura infantil e xuvenil catalana (un texto moi elaborado, que atende ao periodo 1939-1985), as políticas de fomento da lectura, os modos de ler, o papel da prensa obreira na difusión da lectura, as ciencias da natureza nos libros de lectura, ou o aproveitamento didáctico dos contos, entre alguns outros, nun total de 40 achegas, conforman o material destas Actas, case sempre ligado como é natural ao espazo lingüístico catalán, aínda que tamén se inclúen valiosos textos elaborados desde outras procedencias peninsualares.

BASSA Y MARTÍN, R. (Comp.), *Lectura i escola. Els llibres escolars de lectura dels mestres padrins. Una mostra antologica 1900-1950*, Institut d'Estudis Balearics, Palma de Mallorca, 2005.

Acompañanando á celebración das XVII "Jornades d'Història de l'Educació", estivo aberta ao público maiorquino unha fermosa exposición e mostra antolóxica dos libros de lectura editados nos *países* de lingua catalana entre 1900 e 1950, tanto en castelán, como en catalán. Unha edición en formato apaisado, que recorda ás vellas libretas escolares, recolle agora o seu contido. Cun diseño moi cuidadoso e con reproduccións gráficas de extrema calidade se presenta esta edición. Libros de lectura, textos de materias, e enciclopedias. Ramón Bassa, Antoni Colom, Bernat Sureda, Francisca Comas e Xavier Matilla, achéganse con medidos ensaios aos libros escolares de lectura, aos creadores maiorquinos de libros escolares (Porcel i Riera, …) e á renovación educativa ofrecéndonos igualmente unha selecta bibliografía temática e unha pertinente cronoloxía da edición de libros escolares de lectura.

GÓMEZ GARCÍA, Mª. N., CORTS GINER, Mª (Dirs.), *Historia de la Educación en Andalucía. Primeras Jornadas,* Fundación El Monte, Sevilla, 2005, 320+344 pp.

Andalucía hai tempo que ven dando mostras de preocupación polo estudo do seu pasado educativo. Ao respeito, podemos sinalar como granada mostra a obra colectiva dirixida por Mª Nieves Gómez García *Ciudad y Saber. Sevilla en la Historia de la Educación* (Gihus/Kronos, Sevilla, 2002), onde, como obra colectiva, se presentan facetas da Universidade de Sevilla (1900-1923, e 1929-1950), e do Instituto de Segundo Ensino Oficial (1845-1868), xunto a eruditas calas en relación co saber das mulleres, co teatro escolar de

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 307

postguerra e con retratos da infancia sevillana a principios do século XX.

Agora, e como consecuencia destas primeiras Xornadas Andaluzas, edítanse os maís de 50 textos presentados polos participantes, a modo de relatorios nalgúns casos e case sempre como comunicacións, articulándose o conxunto en catro seccións de amplio espectro temporal: as institucións educativas na historia de Andalucía (19 textos), a investigación histórico-educativa, o pensamento pedagóxico na historia de Andalucía e as mulleres e a educación.

Un variado panorama de estudios que, a pesar da desigual feitura, conforman un adecuado punto de referencia en pro do coñecemento histórico-educativo en Andalucía.

ESCOLANO BENITO, A. (ed.), *Currículum editado y Sociedad de Conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006, 358 pp.

Un selecto elenco de profesores de diversas universidades hispanas (e de Francia e Italia en senllos casos) se dan cita nesta obra abordando desde distintos, pero complementarios, puntos de vista e escenarios, importantes aspectos referidos á cultura escolar e, en particular, aos libros de texto, en circunstancias nas que a "sociedade do coñecemento" impón unha seria revisión dos tradicionais e impresos manuais escolares. Os manuais, que conteñen os *currícula* editados, convertéronse nunha fonte esencial para a historiografía da escola, desde os enfoques etnográficos e hermenéuticos. O libro escolar cabe consideralo como *Magister*, isto é, unha mediación que ensina e educa non só aos alumnos senón tamén aos profesores e demais usuarios. Ademais dos textos de A. Escolano, señalamos algunhas das contribucións: sobre as consecuencias da sociedade do coñecemento, reflexionan Antoni Colom e Antonio Castillo; sobre a multimedialidade e as novas linguaxes, faino a profesora italiana Anita Gramigna; Antonio Viñao ofrécenos curiosos datos sobre as orixes históricas dos primeiros libros de texto europeos; sobre os manuais escolares escribe J. L. Guereña; Raimundo Cuesta, membro de Fedicaria, reflexiona sobre saber e poder a través dos libros de texto; e sobre os usos dos manuais e a cultura docente, fanno Mª Nieves Gómez, Cristina Yanes e Clara Revuelta.

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, V., *La escuela del paternalismo industrial asturiano, 1880-1936*, E. Trea, Gijón, 2006, 345 pp.

Como escribiu Aida Terrón, prologuista deste texto, o presente estudo é unha suxerente análise sobre o modelo de intervención educativa que promove a importantísima patronal mineira asturiana nas primeiras décadas do século XX nas poboacións que conformaban a cuenca mineira, examinando a funcionalidade que tal empresariado lle outorgou a un ensino que foi impartido por distintas ordes e congregacións relixiosas, expresamente contratadas como as educadoras máis idóneas dos fillos dos seus traballadores.

Violeta Álvarez examina todo o alcance social da rede escolar creada, os rasgos pedagóxicos que son expresión da experiencia previamente acadada por este ensino relixioso congregacionista, e tamén o despregue da súa influencia moralizadora, a través de sistemáticas intervencións no tempo "non escolar" da infancia e de "non traballo" dos adultos. Realiza, así, un estudo da doble dimensión –formal e non formal- da intervención educativa, dos seus

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 308

modos, manifestacións e incidencia, e da súa fundamentación ideolóxica e práctica –como siñala a mesma Aida Terrón-, que ten o seu sustento en novas perspectivas historiográficas e sociolóxicas post-estructuralistas e aínda nas construccións conceptuais derivadas da análise do discurso.

A autora fala así da "escola do paternalismo industrial" e da funcionalidade disciplinante, moralizadora e profundamente ideolóxica conservadora de tal intervención escolar. Sen dúbida, unha vigorosa investigación.

ESCAMILLA, A., LAGARES, A.R., GARCÍA FRAILE, A., *La LOE: Perspectiva pedagóxica e histórica. Glosario de términos esenciales*, Graó, Barcelona, 2006, 152 pp.

Unha sintética monografía situada entre a política educativa actual e a historia. É clarificadora con respecto a actual LOE: ordenación, alcance, obxectivos, implicacións, eixes de preocupación e significado dos conceptos centrais que a articulan (un total de 35 seleccionados). Ten a virtude de situar a presente ordenación nun escenario de modificacións históricas, ao facer un sintético percorrido pola Lei Moyano, a LXE (1970), a LOGSE e a LOCE. Unha información básica ben planteada.

PINTASSILGO, J., CEZAR DE FREITAS, M., MOGARRO, Mª J., e CHAGAS DE CARBALHO, M.M., *Història da Escola en Portugal e no Brasil. Circulaçâo e apropiaçâo de modelos culturais,* Ediçôes Colibrí, Lisboa, 2006, 429 pp.

Dase conta aquí dos traballos de investigación realizados por un amplo equipo de profesores brasileños e portugueses na procura e indagación da posible circulación e apropiación de modelos culturais en relación co ensino e cos dous países tan fortemente entrelazados, coa finalidade de comprender como se desenvolveron en ambos casos os procesos concomitantes de construcción dun modelo escolar de educación e de afirmación da cultura escolar, en aspectos fundamentais do modelo escolar.

Unha investigación que se realiza no contexto temporal dunha ampla delimitación, entre os fins do XVIII e os mediados do século XX, para a mellor captación do proceso xenealóxico de construcción dese modelo escolar. Todo iso no amplo marco cultural e social de construcción política do Estado-Nación e da "civilización dos costumes".

Os modelos culturais e as formas de apropiación por parte dos diversos actores sociais implicados, no doble plano teórico-práctico, son pois os motivos centrais de análise e de interpretación. A través de dezaseis contributos: a secularización e laicidade ante a educación, a "cultura mental dos analfabetos", a circulación de ideas pedagóxicas, a pedagoxía científica e a alquimia do maxisterio, os libros e revistas para profesores, os manuais de pedagoxía situados entre a tradición e a innovación, as bibliotecas particulares e os saberes pedagóxicos, a imprensa operaria e a formación da clase traballadora, ou as prácticas e os discursos da inspección, configuran o fundamental da atención desenvolvida neste valioso proxecto investigador, que agora se difunde.

A.C.R

COSTA RICO, A: Historia da educación e da cultura en Galicia (Séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2004, 1245 pp.

Cando promediaba a década de 1970, Antón Costa Rico estaba iniciándose na

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 309

investigación da historia da educación en Galicia. Facíao con entusiasmo e con conciencia de estar contribuíndo a facer país. Este entusiasmo comunicábao aos seus alumnos, ou polo menos a min, que figuraba entre eles. Aínda lembro as súas primeiras cronoloxías histórico-educativas, que nos permitían comprobar que en Galicia se celebraron congresos pedagóxicos, se editaron revistas, se publicaron libros, se reivindicou a galeguización do ensino, houbo experiencias escolares laicas, asociacións e sindicatos promovidos polo profesorado e sucederon outras moitas cousas merecedoras de seren contadas e coñecidas. Para min, que xa me iniciara nalgúns destes temas na biblioteca do Instituto Padre Sarmiento cando cursaba estudos de Dereito, estes datos que Antón nos comunicaba resultaron moi esclarecedores, e contribuíron, xunto coas clases de historia da educación do profesor Herminio Barreiro, a orientar a miña futura liña de investigación.

A traxectoria de Antón Costa como investigador compaxínase coa súa militancia nos movementos de renovación pedagóxica, dos que será un dos principais impulsores. A súa figura e a súa man foron fundamentais para crear asociacións como *Nova Escola Galega*, editar revistas como *As Roladas* ou a *Revista Galega de Educación*, organizar congresos, xornadas e encontros, elaborar informes e circulares e promover debates.

Froito das súas pescudas foron os sucesivos libros que foi publicando: *O Ensino en Galicia* (1980), editado por Luis Mariño; *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República* (1989), a súa tese de doutoramento; *Historia do ensino no Reino de Galiza (Anos 414-1483)* (1995); *A reforma da educación (1900-1936). X. V. Viqueira e a historia da Psicopedagoxía en Galicia* (1996); *Sarmiento. Vida e obra* (2002), así como diversos libros colectivos e multiples artigos en revistas especializadas e de divulgación. Unha parte destes traballos e datos reaparecen, con variacións, no libro que comentamos, que non obstante contén numerosas achegas inéditas, resultado das investigacións arquivísticas e bibliográficas realizadas para a ocasión.

O libro ten en Galicia —nas suas sucesivas configuracións espaciais— o seu principal foco de atención, e pretende contribuír á afirmación da súa identidade, poñendo de manifesto os proxectos e realizacións dos galegos e das galegas no ámbito educativo e cultural. Mais unha Galicia en diálogo co resto de España e de Europa, pois unha boa parte do que ocorre entré nós resulta inexplicable sen termos en conta o que acontece noutros lugares e algo do que sucede fóra das nosas frontei-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 310

ras tén que ver con iniciativas que dalgunha maneira teñen as súas orixes en Galicia. De modo que, segundo o seu propio autor, o contido desta obra "permitiría afirmar, en certo modo, que é tamén unha historia da educación e da cultura europea e hispana, con Galicia dentro, ocupando un apreciábel protagonismo, que corrixe textos que se presentan como historia da educación española, ou europea, estando ausentes as referencias galegas. Faise notar que mesmo naqueles capítulos e apartados que se concentran no espazo europeo ou no xeral hispano, aparecen, con algunha frecuencia, datos e referencias con singular valor erudito, ollado desde Galicia."

O tempo histórico abranguido é moi dilatado, pois comprende dende o seculo IV ata practicamente a actualidade. O esforzo realizado polo autor para reconstruir a evolución dos procesos educativos e culturais en épocas tan diversas foi certamente importante e inédito na nosa historiografía educativa. Reunir nun só libro tal cantidade de información convérteo nun referente inexcusable para a historiografía galega, como sinala no limiar Xosé Ramón Barreiro Fernández.

Os temas abordados sobardan o educativo para adentrárense nas fronteiras, un tanto difusas, diso que convimos en denominar cultura. Analízanse as ideas pedagóxicas, os proxectos educativos, as institucións e as prácticas escolares e algúns dos principais ingredientes da cultura intelectual.

Ao longo das 1245 páxinas van pasando diante nosa os grandes e non tan grandes pensadores, as correntes filosóficas, relixiosas, pedagóxicas, artísticas e científicas, as escolas monásticas e catedralicias, as universidades, os seminarios e os noviciados, as escolas de gramática, a escola primaria nas súas diversas modalidades, a evolución dos niveis de alfabetización, os institutos e os colexios das ordes relixiosas, as escolas de maxisterio e outros centros de formación técnica e profesional, mais tamén os manuscritos e os libros impresos, as lecturas, os lectores e os autores, as bibliotecas e os laboratorios, a emigración e os seus proxectos e realizacións no eido escolar ou a evolución do idioma galego e a reivindicación da galeguización do ensino.

Todo isto enmarcado no seu contexto histórico, ao que se presta unha especial atención, pois a comprensión dos fenómenos educativos e culturais, tal como nos ensinou a historia social, resulta inseparable do marco en que se insiren. Como nos di Antón Costa, o seu propósito foi "realizar unha elaboración intelectual, de carácter científico, mediante a que procuramos construír narrativamente unha visión global do pasado (unha unidade de sentido) relativa á historia educativa e cultural de Galicia, isto é, unha concreción do coñecemento histórico, a través do que se describen e explican feitos históricos (acontecementos, que acotamos), situándoos nunha trama interrelacionada de fenómenos e procesos sociais máis complexos, na que interveñen antecedentes e causas diversas e que teñen consecuencias dinámicas que poden movilizar o cambio social."

O libro estrutúrase en dez capítulos, que se suceden por orde cronolóxica: "O espertar cultural (séculos IV-XI)"; "Cultura escrita e educación na Baixa Idade Media europea: tradición e nova mentalidade cultural"; "Educación e cultura literaria durante a Baixa Idade Media (séculos XII-XV)"; "A Europa Moderna. Un mundo novo"; "A educación na Europa Moderna e no contexto

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 311

hispano"; "O século XVIII: un tempo europeo de crise, de rupturas e de luces"; "Sociedade e cultura na Galicia do Antigo Réxime"; "Educación e formación no tempo do Antigo Réxime"; "Sociedade e educación no século XIX"; e "Sociedade e educación no século XX".

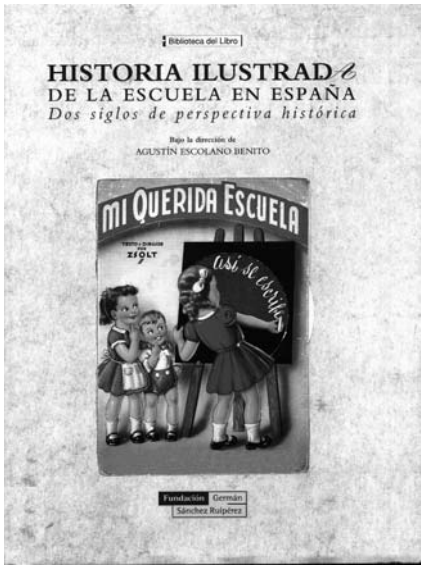
A obra, prologada polos profesores Xosé Ramón Barreiro Fernández e Agustín Escolano Benito, complétase cunha interesante escolma de 46 textos, unha bibiografía seleccionada e cinco índices, ademais do xeral e do sumario: analítico, de institucións educativas, de obras citadas, onomástico e toponímico.

Só me resta felicitar ao autor polo traballo realizado, no que me consta que investiu moito tempo, esforzos e ilusións. Un traballo que polo demais tivo un importante recoñecemento en forma de premios (dos Editores, Losada Diéguez e da Crítica), noticias de prensa e reseñas en revistas especializadas.

Narciso de Gabriel

ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, colección Biblioteca del Libro, 2006, 510 pp.

No transcurso dos anos de entreséculos veu agromando, até chegar a tomar carta de natureza de maneira plena e dar froitos xa copiosos e ben sazonados, unha nova corrente no ámbito disciplinar da historia da educación que, sustentándose nas estratexias pescudadoras de raizame etnolóxica e recorrendo aos procedementos analíticos de enfoque micro-retrospectivo, centra o seu campo de indagación nun fecundo construto que comunmente, se ben con lixeiras variacións, se veu rotulando como *cultura da escola* ou *cultura escolar*. Expresado de maneira concisa, este núcleo conceptual parte do recoñecemento de que as institucións educativas responsabilizadas de dispensar o ensino formalizado constitúen elas mesmas factorías e xacementos de creación cultural con identidade de seu e non unicamente axencias reprodutoras de realizacións que proveñen doutras instancias xeradoras externas aos establecementos académicos. Nesta órbita de tratamento, coa complexidade que lle é inherente, insírese a obra que, realizada baixo a dirección do profesor Agustín Escolano Benito, nos dispoñemos a presentar.



A finalidade da mesma, como salienta o seu director na introdución que con acerto titula "La invención de la escuela", consiste ante todo en someter a exame en clave hermenéutica a "cultura de la intraescuela";

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 312

e dicir en esculcar "las prácticas y los discursos en los que se han ido codificando los modos de entender, de representar y de poner en acción la educación institucional", en claro contrapunto coa maneira de proceder da historiografía pedagóxica tradicional e aínda tamén coas directrices dalgunhas das correntes historiográficas vixentes nas últimas décadas que viñeron guiando o groso da produción investigadora dos especialistas na parcela de coñecemento á que se adscribe o traballo que agora reclama a nosa atención. De acordo con esta liña argumental, e tendo en conta o carácter colectivo do libro, preténdese compilar nel "las contribuciones hechas por distintos especialistas a la reconstrucción de las estructuras, los significados, los actores y los contenidos en que se materializa la cultura escolar a lo largo de los dos últimos siglos"(p. 14).

Como punto de partida, o profesor Escolano adiántalle ao lector –enfatizando a óptica que preside a publicación– que, "la cultura de la escuela puede sin duda estar condicionada por los modos de producción y por los usos sociales, pero ella misma ha inducido, desde sus específicos condicionamientos, algunos patrones básicos de organización social" (p. 15).

En continuidade coa anterior liña argumental e referíndose aos axentes primordiais do proceso educativo, o director da obra sostén que "además de los alumnos, los profesores, como individuos y como gremio, son también formaciones sociohistóricas, es decir, construcciones culturales que se afirman en las reglas que inventan y transmiten ellos mismos como memoria y como *ethos* profesional y en la peculiar apropiación que los enseñantes prácticos hacen de las culturas científica y política, con las que lógicamente también interaccionan" (p.16). E ampliando o campo de cobertura deste prisma analítico, engade máis adiante: "también son creaciones de la cultura escolar las disciplinas que forman parte del currículum que las instituciones transmiten, es decir, las vulgatas en que se materializan los saberes y las formas y diplomas de acreditación que legalizan los grados académicos cursados en el interior de los sistemas pedagógicos"(17). Para concluír logo o seu discurso recalcando: "la escuela no es sólo una institución que reproduce y utiliza recursos de la civilización que la envuelve y nutre, sino también creación, cultura, invención" (17), tal e como xa adiantábamos ao principio.

Unha vez feitas estas consideracións preliminares explicítase a finalidade cardinal do traballo que consiste en "desentrañar los códigos, escritos y no escritos, que rigen esta tradición, reconstruir la memoria discursiva y etnográfica del pasado de las instituciones docentes y constituir con los mimbres que forman la trama del texto una imagen interpretativa de la historia de la escuela" (17-18).

A obra aparece estruturada en dúas partes, que se corresponden coas dúas etapas do treito temporal que abranguen os seus contidos. A primeira, de longa duración, cubre a singradura do liberalismo, desde a súa irrupción nos albores do século XIX até o seu derrubamento co estalido da Guerra Civil. E a segunda, de moito máis curto percorrido, esténdese desde os escuros e regresivos anos da posguerra até a modernización que arrancando dos estertores da ditadura franquista desemboca nos nosos días. Un conxunto de dez achegas danlle cobertura a cada unha delas, sendo catorce o número total de colaboradores, todos eles docentes universitarios vinculados a algún dos trece

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 313

centros de estudos superiores españois aquí representados, o cal patentiza a pluralidade de procedencias das contribucións e nos permite xa intuír o grao de especialización que acadan os temas específicos abordados polos distintos especialistas en cada un dos capítulos que elaboran.

Os referentes examinados na primeira parte responden aos seguintes epígrafes: "La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal" (A. Escolano), "Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar" (A. Viñao), "Almanaques y horarios para la escuela" (A. Escolano), "El alumno como construcción pedagógica" (J. Mª Hernández), "El oficio de maestro en la sociedad liberal" (J. Ruiz Berrio), "El currículo y su acreditación" (A. Terrón), "Formas de enseñar y modos de aprender en la escuela tradicional" (N. de Gabriel), "El ajuar de la escuela" (A. Costa), La codificación de la primera manualística" (A. Escolano) e "La escuela como organización" (Mª del M. del Pozo).

Pola súa banda, os núcleos de contido da segunda xiran en torno a estoutros enunciados: "Las culturas escolares en el último medio siglo" (A. Escolano), "El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios" (A. Viñao), "El orden del tiempo y los ritmos escolares" (M. Beas), "La infancia escolarizada: un proceso contradictorio" (Mª N. Gómez), "Los enseñantes y su cultura profesional" (A. Molero), "Viejos y nuevos programas" (A. Tiana), "Tradición y renovación en los métodos de enseñanza" (C. Benso), "El utillaje escolar" (R. López), "La modernización de la manualística escolar" e "La organización de la escuela" (A. Escolano).

Como compoñente substantivo que o lector experto nestes mesteres e tamén o leigo saberán agradecer, a obra incorpora un elenco de máis de 400 imaxes ben selectas e axeitadas, a maioría a toda cor e moitas delas exhumadas do arcaz dos inéditos. Xuntas, estas ilustracións, a carón dos pés descritivos ou interpretativos que as acompañan, veñen a conformar un fermoso e suxerente álbum gráfico-literario da memoria escolar. Este, non só complementa e adorna con grande calidade estética o corpo narrativo do traballo, senón que ademais xera un novo discurso verboicónico de carácter paratextual que posibilita unha lectura máis viva e intuitiva do propio libro. Cómpre agregar asemade que cerca de 30 persoas e entidades posibilitaron a recompilación deste fluído manancial de instantáneas, o que lle confire á publicación unha dimensión máis diversificada e participativa, que equivale a dicir máis rica.

O informe complétase cunha extensa bibliografía, xenerosamente espigada do aparato crítico no que se sustentan os diferentes traballos e outras referencias documentais útiles do ámbito histórico-educativo. Inclúese así mesmo un sempre práctico índice analítico que facilita o emprego e a consulta da publicación.

Subscribimos na súa integridade as palabras do profesor Escolano cando a piques de poñer fin ao pórtico do libro, exprésase nestes termos: "La lectura de los textos que aquí se ofrecen, escritos desde una perspectiva estrictamente historiográfica, puede favorecer, en los públicos que la lleven a cabo –y no sólo en los especialistas–, la búsqueda de las raíces de nuestra común formación o, lo que es lo mismo, el encuentro con las huellas de la memoria cultural [...]" (p.19). Pola nosa parte, temos a certeza de que esta exemplar realización científica, resultado dun esforzo a un tempo conxunto e individualizado, canda esa virtualidade da procura e

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 314

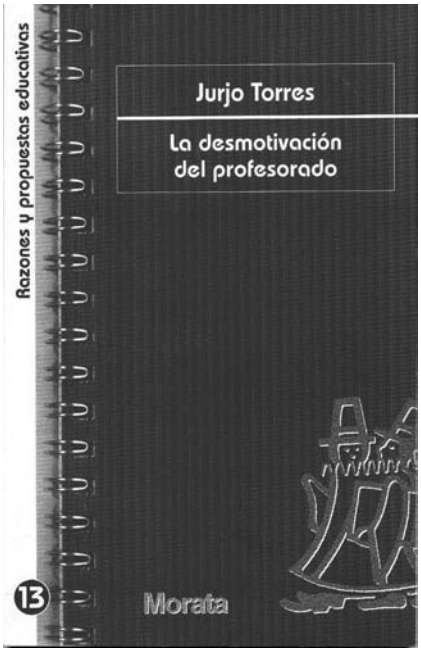
do encontro do que no pasado nos identifica, posúe cando menos outro atributo non menos importante como é o de abrir novos vieiros para recuperar no futuro memorias do mundo escolar e, en xeral, do universo educativo, que fican latentes, cando non amortecidas, mentres non chega a elas a claridade do mediodía da man do investigador. Quen antes ou despois acometa esta apaixonante tarefa, atopara na obra que aquí nos ocupa ferramentas instrumentais, modelos operativos e temáticas suxestivas para facerlle máis lixeiro e calmo o camiño.

Non poderíamos rematar este sucinto comentario sen subliñar de maneira expresa o esmero e a pulcritude con que se coidou a edición dos orixinais que chegaron ao prelo para saír á luz por medio desta obra, revestíndoa así dun apreciable valor engadido que calquera sabe estimar e moito máis aínda cantos sen ser bibliófilos de oficio nin de nación gústanos recoñecernos como entusiastas dos libros nos que a calidade dos soportes se encontra en sintonía coa dos seus contidos. Algo ao que, por fortuna, xa nos ten afeitos desde hai ben tempo a Fundación Germán Sánchez Ruipérez e do que constitúen probas fidedignas outras producións dirixidas polo propio profesor Escolano que no seu día se encargou de difundir a mesma institución. Estamos convencidos de que é unha estratexia inmellorable para axudar a dignificar no presente e proxectar cara o futuro a cultura pedagóxica do país, a cal, como é ben sabido, codifícase, fíxase e dótase de permanencia no imaxinario do porvir na mesma medida en que acaba por callar en libro.

Vicente Peña Saavedra

TORRES SANTOMÉ, Jurjo., La desmotivación del profesorado. Madrid, Ed. Morata, 2006, 127 pp.

O profesorado está desmotivado. Esta é a certeza da que parte o profesor Jurjo Torres no seu novo libro. Pero, sen embargo, desde as primeiras liñas caemos na conta que é unha certeza inestable porque o autor o que pretende, e o consigue, é que o lector ou lectora deixe cada pouco o libro e pense, reflexione, critique e disinta.



Á tese de partida chégase no penúltimo capítulo do libro, nos dous anteriores é onde se empeza a extender o fío co se van tecendo argumentacións, dúbidas, reflexións, as olladas ao pasado e ao futuro e, porque non, os nós que as veces custa tanto desfacer.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 315

Non é este un libro voluminoso en páxinas pero si, esto é o máis importante, en ideas e reflexións, en palabras clave. Educación pública, democracia e ciudadanía son as palabras que eu escollín para construir o mapa que me serviu de guía para poder seguir o fío co que o autor vai tecendo a súa obra. Escollínas porque creo que nelas está a esencia do pensamento do autor cando escribía este libro.

Son palabras que escoitamos tantas veces que xa parece que non sabemos ben o que significan, cál é o seu valor, cál foi o seu pasado e porqué custa tanto, aínda hoxe, poder mantélas no noso vocabulario sen que xurdan recelos.

Iso nós pero eles e elas, moitos deles e delas, non saben o que significan porque nunca se lles dou a oportunidade sequer de nomeálas.

Falo da inmigranción, dos emigrantes, dos extranxeiros que o politólogo e sociólogo Sami Naïr no seu libro *Y vendrán… Las migraciones en tiempos hostiles* (Bronce, Barcelona, 2006) define como palabras "perfomativas", convertidas en prexuizo polo único feito de seren pronunciadas, froito amargo dun tempo despiadado no que se pensa que da patera á longa sombra de Bin Ladem vai só un islámico salto.

Jurjo Torres neste e en varios dos seus libros e artigos define aos inmigrantes como voces negadas e silenciadas, tanto na vida social como nas institucións educativas. Sería o que Kapuscinski denomina o "silencio da pobreza". Un silencio que se identifica coa falta de esperanza.

Os centros educativos teñen a obriga de axudar a abrir novos camiños ás persoas que sofriron, en moitos casos, dous naufraxios: o da pobreza e o das pateras. A educación, xunto co pan e a libertade, debe ser a visa, o permiso, "os papeis" que eviten que unha persoa poida ser, na mesma praia, un turista bronceándose ao sol ou un cadáver devolto polo mar: "Europa no quiere noirs muertos en sus playas ¿eh? Mejor noirs muertos ici" dí nas ruas de Nuadibú un senegalés de 60 anos (El Pais, abril, 2006).

O profesor Torres cre que o aumento de inmigrantes é froito da globalización. Opinión que comparte Manuel Castells no seu libro: *Observatorio global. Crónicas de principio de siglo* (Libros de vanguardia, 2006) cando indica que a revolución das comunicacións produce o "efecto chamada" incluso no "continente desconectado" que é Africa. A imaxe dun Occidente "insultantemente" rico exerce un fenómeno de "hipnose colectiva". A globalización, aínda que destrue as fronteiras comerciais e naturais, prefire a circulación de bens á de persoas. Créase unha carreira de obstáculos para que só os máis aptos, nunha especie de darwinismo social e laboral, alcancen a meta.

Jurjo Torres, opina que as posibilidades de subsanar estas inxustizas e desaxustes, teñen máis ocasións de remediarse nun mundo globalizado rexido pola democracia e valores como a fraternidade e a xustiza social. As institucións educativas entran en crise nun mundo globalizado porque as súas "verdades" póñense en cuestión con máis facilidade.

No capítulo titulado: Dificultades para analizar o presente, o autor fai unha análise dalgúns dos acontecementos máis destacables no escenario social, político, cultural e económico do século XX. Destaca o recoñecemento dos Dereitos Humanos e os Dereitos dos Pobos, os avances nos dereitos das mulleres, dos nenos e nenas, e das persoas discapacitadas así como as

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 316

propostas de coeducación, de Educación Infantil, a escola inclusiva e a educación antirracista.

Como el mesmo confesa, opta por destacar o positivo aínda sendo consciente que non todas as metas de auténtica igualdade de dereitos están xa logradas. Todas estas conquistas teñen a súa repercusión no sistema educativo, aínda que o profesorado moitas veces non é consciente de cómo afectan ao seu traballo . En opinión do autor, estes avances supuxeron un paso adiante na loita polos valores da democracia. Non obstante, a caida do muro de Berlín o 9 de novembro de 1989 puxo un importante freo xa que, desde os sectores da dereita neoliberal, aproveitouse para promocionar as súas ideoloxías e facer ver ao mundo que non existían xa posibles alternativas. Neste punto aproveito para recomendar o visionado da película *Good Bye, Lenin*! Do director Wolfgang Becker, onde se reflexan os cambios nas vidas das persoas despois da caída do muro de Berlín.

A partir dese momento as ideoloxías neoliberais, utilizando os medios de comunicación de masas, van poñer todo o seu esforzo en conseguir que o consumo e o diñeiro sexan as motivacións principias na vida das persoas.

O escritor norteamericano Jonathan Franzen no libro*: La otra América. Conversaciones con 21 voces de la disidencia* (Global Rhythm Press, 2006) reflexa esta realidade: "La libertad del individuo se ahoga en el mar de la pseudoinformación, bajo el bombardeo de imágenes capaces de crear objetos de deseo, de despertar apetitos que nunca serán saciados…"

Aínda así, nese momento, o mundo era, en palabras do xa citado Manuel Castells previsiblemente razoable e razoablemente previsible ata o 11 de setembro de 2001, data que marca o verdadeiro inicio do século XXI. Nese día constrúese un novo escenario: a guerra. A partir dese momento os estados e, en maior medida, os EEUU aproveitan a guerra contra o terror e o terror da guerra para crear un control sobre a cidadanía e gañar posicións de poder sobre os outros. Este proceso de cambio é multidimensional e a súa velocidade e profundidade alteran as relacións de poder existentes tamén nos tradicionais axentes socializadores como a familia, a escola e a igrexia.

No capítulo II Jurjo Torres opina que o sistema educativo e outros servicios públicos están sufrindo as consecuencias das políticas economicistas neoliberais que propuganan a reducción, cando non a desaparición, do ensino público a favor dos colexios privados e concertados nos que predominan os discursos educativos con conceptos como "calidade", "competitividade" e "excelencia".

A escola pública seguindo o ideal democrático debe ser como un "oasis da biodiversidade social". Pola contra, as políticas neoliberais e, en concreto, a "libertade de ensinanza" que propugnan están a covertela nun novo "aparthei social". "A educación é un sistema inútil porque non fai nada polos ricos, o mesmo que a sanidade", di Noam Chomsky no seu libro recentemente publicado: *Ambiciones Imperiales. El mundo después del 11-S* (Península, 2006).

Esta nova paisaxe histórica é vista polo profesorado con moita incertidume. Esta é a tese de partida do autor e o punto de chegada. No capítulo IV preséntanse as

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 317

dezaseis razóns que para o autor son as responsábeis da desmotivación do profesorado. De cada unha delas fai unha análise pormenorizada.

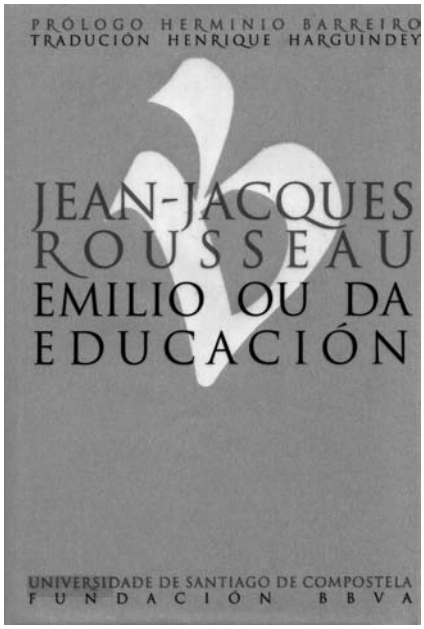
Durante a lectura deste libro fíxenme moitas preguntas e cando remato dígome: E o alumnado? Tamén está desmotivado?. Eu diría que está pedindo axuda para desenvolverse nun mundo cada vez máis inhóspito e difícil para todos aqueles e aquelas que buscan un lugar que non sexa "a terra de ninguén" ou o "envés escuro deste mundo global". Cada estudiante debe ser libre de perderse ou de atoparse. E en calquer caso, de buscar as súas inestables certezas.

Sabela Rivas Barrós

O EMILIO DE ROUSSEAU EN GALEGO

ROUSSEAU, J. J., *Emilio ou da Educación*. Estudo introductorio de Herminio Barreiro. Traducción de Enrique Harguindey , Fundación BBVA e Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, Santiago de Compostela, 2006, 735 pp

Chegou á madureza da infancia, viviu a vida dun rapaz; non obtivo a súa perfección a expensas da súa felicidade: polo contrario, unha complementou á outra. Ao adquirir todo o razoamento da súa idade foi todo o feliz e libre que a súa constitución lle permitía selo. Se a fatal gadaña ven segar nel a flor das nosas esperanzas non teremos que chorar a un tempo a súa vida e a súa morte, non habemos agrear as nosas dores coa lembranza das que lle teñamos causado. Habémonos dicir: "Cando menos, gozou da súa infancia, non lle fixemos perder nada do que a natureza lle dera"(libro 2º, p. 255)



Así soa en galego o que Rousseau escribira e editara en 1762. Por fin, en 2006 podemos ler en galego este memorable texto.Traducido por Henrique Harguindey, auxiliado por Maruja Barrio, e con prólogo introdutorio disposto por Herminio Barreiro, apareceu editado polo Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, formando parte da prestixiosa colección universitaria "Clásicos do Pensamento Universal" (nº 8), nun volume de 746 páxinas, con encuadernación de tapa dura, con sobrecuberta en papel vexetal e incluíndo a reprodución en interiores da portada da primeira edición de Ámsterdam e o retrato realizado por Mauriel-Quentin de la Tour en 1753.

A cuidada traducción permítenos unha fermosa lectura en lingua galega, que supera mesmo por momentos ás traduccións casteláns, como a de Mauro Armiño (Alianza, 1990), mentres que o prólogo (pp. 9-48), preparado por quen é entre nós o

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 318

máximo coñecedor da obra de Rousseau, isto é Herminio Barreiro, sitúa algúns dos rasgos e contextos socio-culturais claves, para a mellor comprensión e entendemento do autor, Jean Jacques Rousseau, da obra, *Émile*, e do seu contexto de escrita. Rousseau, un pensador ilustrado singular, coa obra *Émile* formulou o discurso psicopedagóxico de fundamentación dunha nova educación, abrindo con iso un roteiro, que pronto irían empedrando Pestalozzi, Froebel e tantos outros, ata chegar ao tempo decimónico e finisecular no que se abre camiño vigoroso o movemento internacional da Escola Nova.

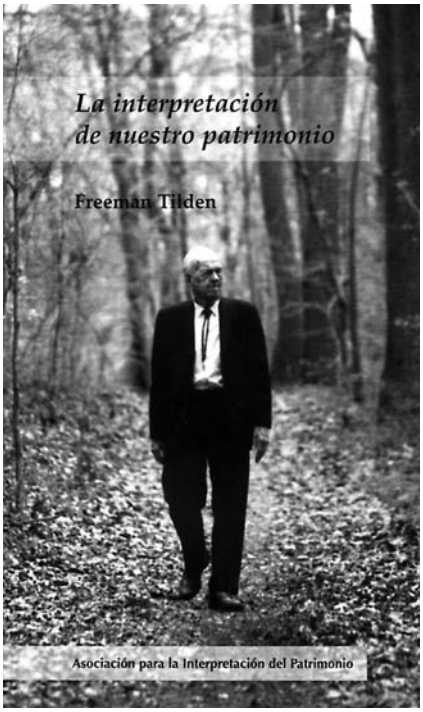
Algúns clásicos greco-latinos, Boecio, Erasmus, Freinet, o propio Rousseau (*O contrato social)* contaban xa con algúns textos editados en galego, máis o Emilio é, sen dúbida, simbólicamente unha traducción *Major.* Recoñecemento, pois.

A.C.R.

TILDEN, Freeman, La interpretación de nuestro patrimonio, Asociación para la Interpretación del Patrimonio, Sevilla, 2006, 176 pp.

Este foi, no seu dia -e xa van cincuenta anos-, o primeiro manual escrito sobre Interpretación do patrimonio. Sen embargo ainda hoxe resulta de absoluta vixencia. Nel concrétanse de xeito claro os principios, as orientacións e as técnicas de aquelo que o autor califica como "arte" de comunicar. "*La interpretación de nuestro patrimonio*" é a primeira traducción en castelán dun libro "de culto", referencia obrigada neste ámbito científico, e xérmolo das múltiples publicacións que xurdirian ao longo destes anos.

A obra presenta unha proposta de comunicación estratéxica aplicada ao ámbito da difusión do patrimonio natural e cultural. O seu fin é convertir a divulgación nun elemento chave da conservación e xestión dos recursos. Propón como ofrecer unha información veraz do lugar que se visita e de como adaptar os contidos a un público heteroxéneo, de forma que desperte a súa curiosidade polos recursos e poida establecer lazos (afectivos) por un patrimonio ata agora alleo e case sempre descoñecido. O obxectivo é non perder o carácter científico da información, facendo especial fincapé en que sexa atractiva, comprensible e interesente para quen a recibe.



Dicir esto na actualidade case resulta unha obviedade, mais a primeira persona que foi capaz de sintetizar os criterios que

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 319

viñan utilizando centos de guías durante máis de 50 anos, traballando coas personas que visitaban os Parques Nacionais de Norteamérica, foi Freeman Tilden. Este libro supuxo, xa que logo, un importante salto cualitativo que permitíu pasar dunha práctica-profesional máis ou menos divulgada e institucionalizada á concreción dun "corpus" teórico que lle permitirá ser considerada como unha disciplina de interese científico.

Este manual, froito das investigacións do autor, non adopta a forma dun tratado denso e complexo; está escrito de forma amena e directa, con profusión de exemplos axeitados e clarificadores, resultado dun laborioso traballo de investigación (estudo de casos, entrevistas, análise de contidos…), a partir do cal, Tilden establece unha serie de principios orientadores que seguen a estar vixentes na práctica actual.

Toda a súa proposta teórica pode resumirse en seis grandes principios. Así o autor presenta a disciplina no primeiro capítulo do libro e adica os seis seguintes a abordar polo miudo cada un dos principios. A segunda parte da obra convértese nunha guía metodolóxica para facer interpretación, sempre baseada no traballo dos profesionais.

O contexto da análise é fundamentalmente o traballo dos guías do Servizo de Parques Nacionais norteamericano, que durante máis de 5 décadas, desenvolveron o seu traballo de forma intuitiva e cun forte compromiso pola conservación do medio; máis tamén estúdase o traballo das persoas responsables de divulgar sitios de interese histórico, museos, xacigos arqueolóxicos, coleccións privadas e outros espazos de interese natural. Todos eles teñen en común a experimentación de diferentes formas de comunicarse cos visitantes, de presentar a información en paneis ou audiovisuais, de iluminar os espazos, de recrear a realidade, de facer maquetas e dioramas, etc. A súa parendizaxe foi un claro exemplo de ensaio-erro.

Na segunda parte do libro, Tilden é capaz de "inventar" unha teoría a través da práctica que veñen desenvolvendo as persoas que guían aos visitantes: dase conta que moitos e moitas utilizan métodos similares, froito dunha práctica crítica. Así sintetiza das aportacións individuais aquelas formas de facer similares, dándolle un "corpus teórico" e, polo tanto, presenta por primeira vez a Interpretación do Patrimonio como unha disciplina, na que presenta moitos dos recursos e metodoloxías que considera exitosas.

O libro é unha "guia didáctica" de cómo facer boa interpretación. O punto de partida é a práctica, a intuición, as reflexións dos guías: o resultado dunha serie de propostas razoadas de cómo manexar a información, de forma oral ou escrita, para que resulte relevante ás persoas que se achegan no seu tempo libre aos espazos de interese patrimonial, sin maior expectativa que pasar un rato agradable e, de paso, se non esixe moito esforzo, coñecer algo del.

Máis tamén adicalle un capitulo ao traballo con escolares, cuestionando algunhas das normas ou criterios que ata entón se viñan defendendo, e facendo propostas de adaptación dos criterios da interpretación a este singular colectivo, con características diferenciadas do resto de grupos de visitantes (normalmente estos grupos persiguen obxectivos educativos nas suas visitas).

A interpretación, para o autor, é unha estratexia para conseguir a educación permanente e contínua dos adultos: espazos de aprendizaxe fora da aula, en contacto coa realidade e máis alá da idade de esco-

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 320

larización. Trátase de experiencias gratificantes e de aprendizaxes significativas, con sectores de poboación que normalmente rexeitarían participar en actividades formativas regulamentadas. Por esta razón, dende o punto de vista social, trátase dunha interesante estratexia de acción, que fomenta a participación e o compromiso.

Dende o punto de vista do profesional, tamén hai unha aportación cualitativa de grande importancia: presenta aos interpretes non só como guías, cun traballo monótono e repetitivo, senón como verdadeiros investigadores, críticos coa súa práctica, buscadores de información multidisciplinar do seu obxecto de comunicación, capaces de afondar nas características do seu público e ir adaptando a información aos diferentes visitantes. Profesionais que van crecendo e nutríndose da reflexión sobre a súa práctica.

Recoñece como moi importantes algunhas habilidades coas que debería contar un intérprete –"a paixón necesaria, moito máis que un ingredinte" ou a "arte" de comunicar "non os nomes das cosas, senón revelando a alma das cosas"– máis, cauto, recoñece que estas habilidades ou valores son difícilmente "ensinables" o que, en certo modo levaría á trampa de pensar que ou se nace con isas virtudes ou non se pode traballar neste ámbito. No libro preséntanse uns principios básicos para realizar un bo traballo; ainda que certas habilidades non acompañen, considera viable aprender a ser un bo profesional, sen renunciar á faceta artística coa que contan moitos guías.

Mais o autor non é un mero relator de feitos; aínda que se mantén nunha postura de observador externo, presenta resultados e apreciacións de forma comprometida, emitindo xuizos de valor que nos permiten entender –e no seu caso compartir– a súa análise e aportacións. Todo isto consígueo a través da presentación de numerosos exemplos, que resultan definitivos e moi clarificadores das ideas que expón.

En definitiva, trátase dun libro valente, onde o autor atrévese a definir e acoutar conceptos. É un texto provocador, de revisión e de introspección do propio traballo. Pode definirse como a síntese do "sentidiño": recolle formas de traballar e prácticas ás que, de forma autónoma, chegaron moitos profesionais e ofreceas como recomendacións. A súa aportación é racionalizar, sintetizar e exponer todos esos "lugares comúns" das prácticas exitosas para presentar unha teoría. Moi recomendable para calquera persoa que estea a traballar con grupos. Ofrece unha oportunidade para mellorar os procesos de comunicación. E, ainda que teña cinco décadas, segue a ser un libro revelador e innovador.

Araceli Serantes Pazos

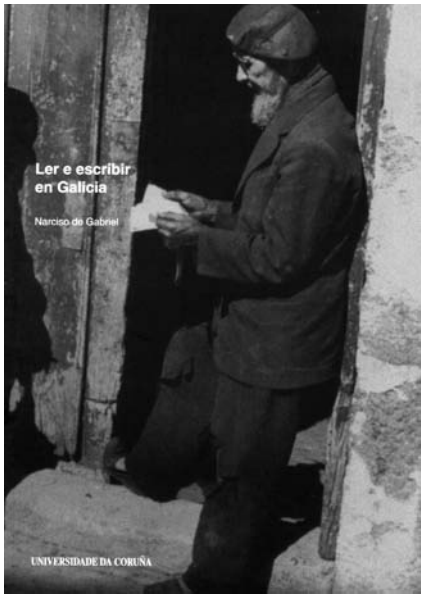
Universidade da Coruña

DE GABRIEL, Narciso: Ler e escribir en Galicia. A Coruña, Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 2006, 405 pp.

Teño nas miñas mans o coidado e minucioso libro de Narciso de Gabriel *Ler e escribir en Galicia*, un verdadeiro agasallo neste verán de 2006. O propósito da obra é analizar a evolución do nivel de alfabetización básico da sociedade galega durante o período contemporáneo. O acotamento temporal queda nidiamente reflectido no subtítulo da obra: *A alfabetización dos galegos e das galegas durante os séculos XIX e XX*. Moi axeitada a portada, polo seu valor simbólico.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 321

Mentres me deleito na lectura para elaborar estas notas, o solpor cheira a fume. Cando aínda no se apagaron os ecos do *Prestige,* arde o monte galego. Eu non sei se entre as múltiples causas que se aventuran -de tipo natural, sociocultural, económico, técnico ou incluso político-, cadaquén porfiando en facer valer a súa, poderían acharse, na investigación que estamos a tratar, claves para entender o noso propio drama. O meu berro vai contra o divorcio, contra a fractura entre o rural e o urbano.



Narciso de Gabriel, catedrático de Teoría e Historia da Educación na Universidade da Coruña, conta no seu haber cunha ampla experiencia no tratamento destes temas. Dende que o coñecín no seu labor de orfebre, coincidindo con el nos arquivos galegos hai máis de vintecinco anos, confeccionando, artesanal e pacientemente, táboas cuantitativas sobre os procesos de alfabetización en Galicia, tiña a seguranza de que iamos contar no futuro con ferramentas precisas da súa man para explicar a nosa realidade histórica escolar. Sen ser eu especialista nin estudoso nesta liña de investigación, como pertecente á Area de Didáctica e Organización Escolar resúltame moi familiar toda esta temática, que valoro altamente.

Galicia está presente na obra de Narciso de Gabriel, dende os primeiros traballos, "Emigración e alfabetización en Galicia" (1985) ou *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural* (1989). Produto da súa tese de doutoramento, viría un libro fundamental, *Leer y escribir en Galicia 1875-1900* (1990), dedicado ao estudo da escola. En colaboración, publicaba no nº 1 da Revista *Sarmiento* "O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991). Aí están tamén as achegas sobre o fenómeno da Revolución Francesa, da influencia dos *rapports* nos inicios do noso sistema educativo, non só de Condorcet, senón de Talleyrand (un verdadeiro descubrimento, que pasou silandeiro, moi en consonancia co talante de N. de Gabriel), amais dos estudos sobre os xacobinos con Le Pelletier. Editou, xunto a Antonio Viñao, o importante libro colectivo de carácter metodolóxico *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (1997). En 2005 aparecía "La historiografía regional en España". Narciso de Gabriel foi tamén un adiantado neste actual Ano da Memoria, co seu fermoso traballo sobre Arximiro Rico Trabada, "Vida e morte dun mestre republicano" (2000), que recupera do silencio a memoria do mestre nado en San Bernabé (Baleira, Lugo) vilmente asasinado na loucura da [in]civil guerra do 36. Pero é a partir de 2001, con *Escolantes e escolas de ferrado* cando comezan a chegar os premios da Crítica, Losada Diéguez e María Barbeito, así como o Concepción

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 322

Arenal, pola investigación que agora se publica. Estamos, pois, como non podía ser doutra maneira, diante dun autor e dunha obra importante.

O obxectivo deste traballo, como se di na introducción, consiste en analizar o nivel de alfabetización da sociedade galega no período contemporáneo, tomando como base principal os datos censuais, diferenciando sistematicamente os valores acadados para homes e mulleres, con grandes distancias entre eles na sociedade do seu tempo.

O libro comprende seis grandes apartados ou capítulos, ademais da bibliografía e anexo estatístico. A descrición dos cinco primeiros capítulos tórnase explicativa no sexto. No primeiro, de carácter metodolóxico, defínese o que se entende por alfabetización, revísase a súa historiografía, preséntanse fontes, problematízase o seu nivel de fiabilidade e exponse o tipo de análise á que se someten os datos. O segundo trata da evolución das taxas de alfabetización en lectura e escritura. Os valores rexistrados polas taxas netas permiten analizar o tránsito dende unha alfabetización restrinxida a outra que tende a xeneralizarse. Ofrécese, ademais, o nivel de instrución doutros grupos sociais como son os concelleiros, electores e recrutas, contrastando estes datos cos dos censos xerais de poboación.

O terceiro capítulo, se ben ofrece unha visión retrospectiva dende 1887, comprende o período 1900-1940. Por esixencia metodolóxica da análise de cohortes, restrínxese o período a estes anos. A explicación pon de manifesto a incidencia dos factores relacionados coa idade, o tempo e a cohorte no dominio da lectura e da escritura. Tense en conta tamén a influencia de variables como a mortalidade e a emigración. Ao meu modesto parecer, a análise rigurosa de cohortes, entendidas como conxunto de individuos "pertencentes a unha poboación delimitada xeograficamente ou dalgún outro modo, que experimentaron o mesmo acontecemento vital significativo dentro dun período de tempo determinado" (N.D. Glenn, *Cohort Analysis*, 1988), moi raras veces tomada en consideración na investigación sobre o dominio da lectura e da escritura, significa un dos principales valores a ter en conta nesta publicación.

O cuarto capítulo resérvase aos anos de escolarización, polo que supón a escola como principal responsable da difusión social da lectura e da escritura. Determínanse, ano a ano, as taxas de alfabetización, entre os seis e os dez anos ou por anos agrupados, as taxas de escolarización e o contraste posterior entre ambas as dúas, na procura do estudo da eficacia alfabetizadora da escola. No quinto capítulo vaise máis alá da provincia como unidade básica de análise, para adentrármonos na xeografía da alfabetización por comarcas, partidos xudiciais e municipios. O protagonismo dos cadros estatísticos anteriores dá paso agora aos mapas, magnificamente presentados, coa utilización de distintas cores, diferenciando as zonas de alfabetismo e analfabetismo.

O sexto capítulo, de carácter explicativo, pon de manifesto, en boca do propio autor, a dificultade de encontrar explicacións para a distribución xeográfica da alfabetización; mentres unhas zonas se axustan a patróns ao uso, outras apártanse abertamente deles. Fronte a estas dificultades, aspírase a ofrecer algunhas claves interpretativas. Como condicionantes da alfabetización, aparecen, claro está, cuestións referidas á institución escolar. Pero -como se afirma- habería que ir máis alá,

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 323

especificando os factores externos que condicionaron o nivel de escolarización e da alfabetización. Hai factores físicos como a orografía e as formas do asentamento da poboación no territorio (altitudes, densidade, ruralidade e dispersión). O tipo de ocupación laboral é outro dos factores, xunto coa estrutura socioeconómica e o nivel de renda. Está, ademais, o fenómeno migratorio, tan importante na Galicia finisecular e primeiros anos do século XX, máis acusado no caso dos homes. A pesar de que os datos non alcanzan nin en moito aos anteriores, habería que furgar tamén na incidencia dos factores relixiosos, como foi o caso do protestantismo en Galicia, presente nas investigacións de Benito González Raposo. Moitísimo máis importante se nos amosa o factor idiomático. Case toda a poboación rural e unha boa parte da urbana tiña como lingua propia o galego, realidade esta que a escola non tivo en consideración até datas ben recentes. Está, finalmente, o que De Gabriel engloba baixo a denominación de "entre o azar e a necesidade", poñendo de manifesto cómo unhas circunstancias favorecen máis que outras a difusión social de lectura e da escritura, anque ningunha constitúa unha condición necesaria; como nos recorda o autor, a dificultade de explicar a distribución xeográfica da alfabetización galega en virtude dunha causalide xenérica foi xa subliñada pola historiadora Ofelia Rey Castelao. Segundo N. de Gabriel, habería que realizar estudos en profundidade sobre espazos xeográficos máis reducidos, como os municipios que ofrecen sistematicamente as máis altas e más baixas taxas de alfabetización. Quedamos, pois, á espera de futuras aportacións do autor sobre este tema.

Ademais da Bibliografía, como Anexo Estatístico ofrécense tres substanciosos apéndices de carácter cuantitativo. No primeiro, en 30 cadros por grupos de idade, rexístrase a poboación, alfabetización e analfabetismo a nivel provincial, para Galicia e para o conxunto de España. No segundo anexo, os datos son por partidos xudiciais, entre 1860 e 1940. No terceiro van ordenados por concellos, tomando como referencia, ao igual que na meirande parte dos anteriores, os anos 1860, 1877, 1887, 1900, 1910, 1920, 1930 e 1940.

Estamos, xa que logo, diante dun traballo moi coidado, moi meticuloso, saturado de datos numéricos. Pero ademais dos números, o contido de carácter social, os datos sobre a alfabetización, a escolarización e a súa incidencia en fenómenos como a emigración, convírteno nun manual básico, un libro que abre un camiño, que senta unhas bases metodolóxicas de obrigada consulta, tanto no ámbito galego como dende unha perspectiva máis ampla. É de eloxiar nese sentido, a utilización do galego como lingua vehicular.

Permítanme, para rematar, a referencia ás circunstancias difíciles en que foi elaborado este texto. O acceso á lectura e á escritura é un momento máxico na vida dun neno. O libro vai dedicado a David Ricardo, seu fillo, "que xa sabía ler e escribir". Grazas, Fina e Narciso, benqueridos amigos, pola vosa fortaleza e continuada lección de vida.

Anxo Serafín Porto Ucha

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 324

Como peche deste número presentamos o Índice onomástico de autores que teñen colaborado en *Sarmiento* nas seccións de Estudos e Documentos, nos dez números publicados.

ÁLVAREZ GARCÍA, ISABEL, "A escola do Sistallo", nº 6, Documentos, 2002, páxs. 165-184.

_____ , "Pedro Álvarez, mestre en Compostela: pequena historia da Academia Comercial", nº 10, Estudos, 2006, páxs.187-192.

ÁLVAREZ LIRES, MARIA et alii, "A metodoloxía para o estudio, o ensino e a investigación científica en Frei Martín Sarmiento". Estudos, nº 2, 1998, páxs. 93-123.

_____ et alii, "O papel das matemáticas na obra de Frei Martín Sarmiento", nº 6, Estudos, 2002, páxs. 41-67.

ÁLVAREZ URÍA, FERNANDO, "La educación jesuítica en la génesis de la modernidad. En torno a las tésis de Max Weber", nº4, Estudos, 2000, páxs. 201-229.

ASCOLANI, ADRIÁN, "Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 217-226.

BARREIRO RODRÍGUEZ, HERMINIO, "Sobre as orixes da educación pública contemporánea. De JJ. Rousseau a Napoleón Bonaparte: ideoloxía, nación e estado", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 181-196.

_____ , "Ideas para una reforma constitucional de la educación pública. Lorenzo Luzuriaga (1931)", nº 2, Documentos, 1998, páxs. 229-235.

_____ , "Educación popular, sistema social, sistema político", nº 3, Estudos, 1999, páxs. 7-23.

_____ , "A Institución libre de enseñanza, unha política da pedagoxía", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 7-20.

_____ , "Unha crítica da escola desde a Universidade. Testemuños de protagonistas", nº 8, Estudos, 2004, páxs. 79-89.

_____ , "Educación pública republicana", nº 9, Estudos, 2005, páxs. 7-14.

_____ , "O fío da memoria: unha escola daquel tempo", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 9-23.

BENSO CALVO, CARMEN, "El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 77-109.

_____ , "Expediente de apertura de la escuela laica neutral de Orense (E.N.L.O)", nº 2, Documentos, 1998, páxs. 237-251.

_____ , "La educación popular en la obra de Eduardo Moreno López", nº 3, Estudos, 1999, páxs. 65-91.

_____ , "Notas acerca de las universidades populares en la obra de Eduardo Moreno López", nº 3, Documentos, 1999, páxs. 257-263.

_____ , "Profesores y textos en la Enseñanza Secundaria del siglo XIX", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 99-120.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 325

_____ et alii, “A oferta escolar privada da provincia de Ourense no primeiro tercio do século XX”, nº 8, Estudos, 2004, páxs. 43-77.

_____ , “Regulamentos das escolas privadas na provincia de Ourense a principios do século XX”, nº 8, Documentos, 2004, páxs. 205-209.

_____ et alii, “A participación das mulleres ourensás no ensino secundario (1900-1930)”, nº 10, Estudos, 2006, páxs. 147-185.

_____ et alii, “Jose Ramón Fernádez-Ojea, mestre. Memorias do seu paso por duas escolas galegas”, nº 10, Documentos, 2006, páxs. 271-287.

BERMEJO, MANUEL et alii, “A metodoloxía para o estudio, o ensino e a investigación científica en Frei Martín Sarmiento”. Estudos, nº 2 , 1998, páxs. 93-123.

BORRAJO, GENA, “A Escola de Doloriñas: presencia, latexo e memoria dun tempo escolar”, nº 10, Estudos, 2006, páxs. 101-111.

BUGALLO RODRÍGUEZ, ANXELA, “O ensino da historia natural no Instituto de Santiago (1850-1903). Profesorado e recursos, dependencias e influencias”, nº 3, Estudos, 1999, páxs. 205-221.

CAPELÁN REY, ANTÓN, “Contribucións a unha historia da Universidad Popular da Coruña”, nº 3, Estudos 1999, páxs. 25-64.

CID GALANTE, ROSA Mª, “A oferta escolar privada da provincia de Ourense no primeiro tercio do século XX”, nº 8, Estudos, 2004, páxs 43-77.

_____ et alii, “A participación das mulleres ourensás no ensino secundario (1900-1930)”, nº 10, Estudos, 2006, páxs. 147-185.

COSTA RICO, ANTÓN et alii, ”O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991)”, nº 1, Estudos, 1997, páxs. 11-40.

_____ et alii, “O ensino primario en Ourense. Memoria anual do inspector de ensino primario Salvador de Juan y Ponsada (1904)”, nº 1, Documentos, 1997, páxs. 215-229.

_____ , “Educación e cultura literaria en Galiza (414-1483)”, nº 4, Estudos, 2000, páxs. 153-200.

_____ et alii, “Historiografía educativa de Galicia (1750-2000)”, nº 5, Estudos, 2001, páxs. 147-202.

_____ , “As ideas pedagóxicas de Martín Sarmiento como expresión do discurso educativo da Ilustración Europea”, nº 6, Estudos, 2002, páxs. 9-39.

_____ , “A ‘legalidade’ dos franquistas: os procesos de depuración. O caso do mestre Victor Fráiz Villanueva”, nº 10, Documentos, 2006, páxs. 289-296.

COTELO GUERRA, Mª DOLORES, “Apuntes para unha historia da educación de xordomudos en España”, nº 1, Estudos, 1997, páxs. 145-168.

_____ , “María Luisa Navarro de Luzuriaga. Una vida anónima en el exilio europeo (1936-1939”, nº 4, Estudos, 2000, páxs. 49-81.

CUCUZZA, HECTOR R., “Ruptura Hegemónica. Ruptura Pedagógica: “La razón de mi vida” como texto escolar durante el primer peronismo”, nº 2, Estudos, 1998, páxs. 153-179.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 326

DÁVILA BALSERA, PAULÍ, "La renovación pedagógica en el País Vasco. Segunda mitad del siglo XX", nº 9, Estudos, 2005, páxs. 85-103.

DE GABRIEL FERNÁNDEZ, NARCISO et alii, "O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991)", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 11-40.

_____ et alii, "Guías e libros do mestre en España(1850-1936)", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 111-125.

_____ et alii, "O ensino primario en Ourense. Memoria anual do inspector de ensino primario Salvador de Juan y Ponsada (1904)", nº 1, Documentos, 1997, páxs. 215-229.

_____ , "Escolantes e Escolas de ferrado", nº 3, Estudos,1999, páxs. 93-132.

_____ , "Arximiro Rico : vida e morte dun mestre republicano", nº 4, Estudos, 2000, páxs. 9-38.

_____ , et alii., "Historiografía educativa de Galicia (1750-2000)", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 147-202.

_____ , "Os Mestres de España (I)", nº 8, Documentos, 2004, páxs. 173-204.

_____ , "A historia da educación en tempos posmodernos", Sartmiento, nº 9, Estudos, 2005, páxs. 105-127.

_____ et alii, "Mestres de España (II)", nº 9, Documentos, 2005, páxs. 131-170.

DELGADO, BUENAVENTURA, "Vives, y Comenio", nº 8, Estudos, 2004, páxs. 91-102.

DIEGO PÉREZ, CARMEN, "La escuela primaria en Asturias (1937-1939)", nº 7, Estudos, 2003, páxs. 129-151.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, XOSÉ et alii, "Jose Ramón Fernádez-Ojea, mestre. Memorias do seu paso por duas escolas galegas", nº 10, Documentos, 2006, páxs. 271-287.

FERNÁNDEZ SORIA, JUAN MANUEL, "Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la historia de la educación", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 25-58.

FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, JOSÉ RAMÓN, "Algúns aspectos históricos sobre a incorporación feminina á educación regulada e a normalización do formato escolar mixto en Galicia", nº 7, Estudos, páxs. 81-98.

FEU i GELIS, JORDI, "L'evolució de l'escola rural i perspectives de futur. Una panorámica sobre la política educativa", nº 4, Estudos, 2000, páxs. 83-97.

FLECHA GARCÍA, CONSUELO, "A historia da educación das mulleres no contexto dos "Estudios das Mulleres", nº 7, Estudos, 2003, páxs. 7-34.

FRAGA FERNÁNDEZ, X.A. et alii, "Os libros de texto de Ciencias Naturais(Historia Natural e Fisioloxía)utilizados en educación secundaria na segunda metade do século XIX en Galicia", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 127-144.

GARCÍA SALMERÓN, Mª DEL PILAR, "La educación durante la IIª República a la luz de los estudios de historia local (balance historiográfico)", nº 8, Estudos, 2004, páxs. 103-125.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 327

GARCÍA SUÁREZ, XENARO et alii, "O papel das matemáticas na obra de Frei Martín Sarmiento", nº 6, Estudos, 2002, páxs. 41-67.

GONZÁLEZ RAPOSO, Mª et alii, "O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991)", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 11-40.

GÓMEZ VILABELLA, XOSÉ Mª, "Memoria da escola", nº 5, Documentos, páxs. 225-233.

GRADAÍLLE PERNAS, RITA, "A educación das mulleres na Galicia rural a través do testemuño de tres xeracións", nº 8, Estudos, 2004, páxs. 147-169.

IGLESIAS GALDO, ANA, "Xustiza xuvenil e perigosidade social. Unha historia do presente", nº 9, Estudos, 2005, páxs. 37-49.

IGLESIAS SALVADO, J. LUIS et alii, "Guías e libros do mestre en España(1850-1936)", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 111-125.

_____ et alii, "Dous modelos educativos, duas escolas enfrontadas: a escola republicana e a escola nacional-católica", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 113-146.

_____ et alii, "Mestres de España (III)", nº 10, Documentos, 2006, páxs. 219-270.

JAMIL CURY, CARLOS R., "Ensino escolar brasileiro: desafíos e perspectivas", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 65-75.

JUAN BORROY, VICTOR M., "Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía Superior del doctorado", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 69-92.

_____ et alii, "Mestres de España (III)", nº 10, Documentos, 2006, páxs. 219-270.

MALHEIRO GUTIÉRREZ, XOSÉ, "As escolas de emigrantes en Galicia durante o primeiro tercio do século XX", nº 8, Estudos, 2004, páxs. 21-41.

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, BLANCA, "A transición da alfabetización en Galicia", nº 7, Estudos, 2003, páxs. 153-175.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, SUSANA, "Alfabetización, formación técnica e crecemento económico. Reflexións sobre a variable capital humano na obra de Joaquín Díaz de Rábago (1837-1898)", nº 6, Estudos, 2002, páxs. 113-133.

MONTERO SOUTO, PABLO, "Quen habita aos educadores sociais? Escenografías dos profesionais da axuda", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 207-216.

MONTES MORENO, SOLEDAD, "Aproximación biobibliográfica y profesional a la figura de Gerardo Rodríguez García, impulsor del asociacionismo del Magisterio", nº 3, Estudos, 1999, páxs. 183-204.

NEGRÍN FAJARDO, OLEGARIO, "La depuración franquista del profesorado en los Institutos de Segunda Enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia", nº 10, Estudos, 2006, páxs 59-99.

NÚÑEZ MAYÁN, TERESA, "Educación especial: xénese e cuestionamento dunha doble rede educativa", nº 4, Estudos, 2000, páxs. 99-117.

OTERO URTAZA, EUGENIO, "Discurso de Victoriano Encinas no Congreso Pedagóxico de Pontevedra (1887)", nº 1, Documentos, 1997, páxs. 199-214.

_____ , "Actualidade do pensamento educativo de Manuel Bartolomé Cossío", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 39-67.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 328

PALACIO LIS, IRENE, "Consejos a las madres": autoridad, ciencia e ideología en la construcción de la función materna. Una mirada al pasado", nº 7, Estudos, 2003, páxs. 61-79.

PARICIO TATO, Mª SILVINA, "O ensino do francés a partir dos anos setenta", nº 4, Estudos, 2000, páxs. 119-151.

PÉREZ RÚA, MANUEL et alii, "Asociacionismo de base e concellos: unha lectura diacrónica (1964-2005)", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 193-205.

PORTO UCHA, ANGEL S., "Sobre Krausismo e institucionismo. A Universidade de Santiago, Galicia e os comezos de Institución Libre de Enseñanza", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 7-38.

_____ , "A temática do ensino na Ilustración galega: O Plan y Método de Educación, de D. Manuel Lameyro y García", nº 7, Documentos, 2003, páxs. 207-231.

_____ , "De rexeitados a olvidados. O exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo", nº 9, Estudos, 2005, páxs. 15-36.

_____ et alii, "Mestres de España (II)", nº 9, Documentos, 2005, páxs. 131-170.

_____ et alii, "Dous modelos educativos, duas escolas enfrontadas: a escola republicana e a escola nacional-católica", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 113-146.

POSE PORTO, HECTOR M. et alii, "Asociacionismo de base e concellos: unha lectura diacrónica (1964-2005)", nº 10, Estudos, 2006, páxs. 193-205.

POZO ANDRÉS, Mª M. del, "El cine como medio de alfabetización y de educación popular. Primeras experiencias", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 59-75.

RAMOS ZAMORA, SARA, "La educación de la mujer durante la guera civil en diferentes contextos geográficos rurales y urbanos", nº 7, Estudos, 2003, páxs. 99-127.

RIVAS BARRÓS, SABELA, "A educación e a galeguización da sociedade (1900-1936)", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 169-180.

_____ et alii, "O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991)", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 11-40.

_____ , "A situación da lingua galega no ensino no primeiro tercio do século XX", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 203-215.

_____ , et alii., "Historiografía educativa de Galicia (1750-2000)", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 147-202.

RUIVO, JOÃO, "O Ensino Superior Politécnico em Portugal nos textos: historia de uma revoluçao tranquila", nº 7, Estudos, 2003, páxs. 177-204.

RUÍZ BERRIO, JULIO, "Maestro de niños. El empleo más difícil de la República", nº 6, Estudos, 2002, páxs. 97-111.

RUMBO ARCA, BEGOÑA, "Política y Didáctica de la Educación de Adultos (1821-1939)", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 181-202.

SAMPEDRO GARRIDO, ANA, "A pedagoxía Freinet en España nos tempos da II República", nº 3, Estudos, 1999, páxs. 133-156.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 329

_____ , "A construcción dunha orientación renovadora para a educación en España", nº 9, Estudos, 2005, páxs. 61-83.

SÁNCHEZ BELLO, ANA, "En defensa de las mujeres. Dicurso filosófico y económico-político sobre la capacidad o incapacidad natural de las mujeres para las ciencias y las artes.Vicente de el Seixo (1747-1802", nº 3, Documentos, 1999, páxs. 265-295.

SANTOS PUERTO, JOSÉ, "Una Bio-biblografía actualizada de Martín Sarmiento: Catálogo de los pliegos (...) sobre diferentes asuntos.", nº 6, Estudos, 2002, páxs. 69-95.

SANTOS RODRÍGUEZ, RAMÓN et alii, "Escolarización e alfabetización no medio rural galego. Rianxo 1900-1931", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 41-57.

SARILLE, XOSÉ MANUEL, "Arximiro Rico, luz dos humildes", nº 4, Estudos, 2000, páxs. 39-47.

SERANTES PAZOS, ARACELI, "Na búsqueda dunha xenealoxía dos Equipamentos para a Educación Ambiental de Galiza", nº 8, Estudos, 2004, páxs 7-20.

SISTO EDREIRA, RAFAEL, "As Academias literarias de Universidade de Santiago e a Academia Médica de Emulación no período 1847-1850", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 125-152.

_____ , "As cátedras de Química e Mecánica aplicadas ás artes (Santiago,1834-1846)", nº 5, Documentos, 2001, páxs. 205-224.

SOMOZA RODRÍGUEZ, X. M. et alii, "Escolarización e alfabetización no medio rural galego. Rianxo 1900-1931", nº 1, Estudos, 1997, páxs. 41-57.

TERRÓN BAÑUELOS, AIDA, "Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español", nº 3, Estudos, 1999, páxs. 157-182.

TOJO, JOSÉ, et alii, "A metodoloxía para o estudio, o ensino e a investigación científica en Frei Martín Sarmiento", nº 2, Estudos, 1998, páxs. 93-123.

VARA COOMONTE, ANTONIO, "Karl Mannheim: La educación cívica", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 77-98.

VARELA, JULIA, "A crise da civilización labrega. Sistema escolar e despoboación no mundo rural galego", nº 9, Estudos, 2005, páxs. 51-60.

VARGAS CALLEJAS, GERMÁN, "Memorias de los Andes. Notas sobre la educación en la cultura Inca", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 45-64.

VÁZQUEZ GONZÁLEZ, ALEJANDRO, "La alfabetización de los emigrantes gallegos a América (1850-1960): luces y sombras", nº 6, Estudos, páxs. 135-161.

VIEITES GARCÍA, MANUEL F., "Procesos educativos, socialización e teatro nas culturas sen tradición escrita. Algunhas consideracións para a seu estudio", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 121-145.

VILANOU TORRANO, CONRAD, "La recepció pedagògica de Hölderlin", nº 5, Estudos, 2001, páxs. 21-43.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO, "Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos", nº 3, Estudos, 1999, páxs. 223-253.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 330

_____ , “La educación en la obra de Josefa Amar y Borbón”, nº 7, Estudos, 2003, páxs. 35-60.

YANES CABRERA, CRISTINA, “La práctica docente en los primeros institutos oficiales de segunda enseñanza”, nº 8, Estudos, 2004, páxs. 127-145.

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 331

NORMAS DE PUBLICACION

1. Os autores enviarán os seus traballos á Secretaría de Redacción, quen acusará recibo dos mesmos. A súa publicación dependerá do criterio do Consello Editor e do resultado da avaliación externa á que serán sometidos.

2. Os orixinais deberán presentarse necesariamente en soporte informático, especificándose o programa e versión do procesador de texto (preferiblemente en formato RTF, aínda que excepcionalmente tamén se poden enviar en Microsof Word 97 ou versións anteriores). Deberá adxuntarse tamén unha copia impresa con letra New York tamaño 12, con interlineado de 1,5 debidamente numerada.

3. Os autores remitirán en folla aparte os seguintes datos: nome e apelidos, enderezo completo, teléfono e, no seu caso, correo electrónico.

4. Na cabeceira de cada traballo deberán figurar os seguintes datos: título, nome e apelidos do autor/a e centro de traballo. Cando se trate dun Estudio, figurará a continuación un resumo do traballo realizado no idioma en que se redacte o texto e outro en inglés, cunha extensión máxima de 150 palabras.

5. A extensión non excederá de trinta páxinas nos Estudios, quince nos Documentos e cinco nas Novas.

6. Normalmente utilizarase o sistema cita-nota, aínda que cando a natureza do traballo o requira poderá empregarse o de autor-data. No primeiro caso as notas serán correlativas e irán a pe de páxina.

7. As referencias bibliográficas, cando se utilice o sistema cita-nota, adoptarán a seguinte forma:

   Libros: nome e apelidos do autor (por esta orde e en minúscula); título (cursiva); lugar de edición; editorial; ano de publicación; e, no seu caso, a páxina ou páxinas. Cada un destes datos separarase mediante comas.

   Artigos: nome e apelidos do autor (por esta orde e en minúscula); título (entre comiñas); denominación da revista (cursiva); volume e/ou número; ano; e páxinas. Cada un destes datos separarase mediante comas.

8. Os cadros, gráficos e ilustracións presentaranse nun arquivo específico e numeraranse correlativamente, indicándo no texto o lugar onde deben inserirse.

9. A Revista publicarase preferentemente en lingua galega, aínda que tamén está aberta a colaboracións en castelán, catalán e portugués.

10. Cada autor recibirá un exemplar da Revista e no caso dos Estudios e Documentos entregaránselle ademais vinte separatas da súa colaboración.

11. Os orixinais remitiranse ao seguinte enderezo:

    Revista Sarmiento

    Departamento de Pedagoxía e Didáctica das Ciencias Experimentais

    Facultade de Ciencias da Educación

    Campus de Elviña

    15071 A Coruña

6010268-SARMIENTO 10 INT 22/1/07 22:38 Página 132