

F. Martín Sarmiento

Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación

Nº 14 · Ano 2010



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Universidade de Vigo



Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación

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 (*secretario*)

Consello editor

Herminio Barreiro Rodríguez, *Universidade de Santiago*
Carmen Benso Calvo, *Universidade de Vigo*
M^a Dolores Cotel 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 M^a Sánchez Pernas, *Universidade da Coruña*

Consello asesor

Denice B. Catani, *Universidade de São Paulo (Brasil)*
Héctor Rubén Cucuzza, *Universidade de Luján (Arxentina)*
David Hamilton, *Umea. 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)*
Mária João Mogarro, *Universidade de Lisboa (Portugal)*
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. N^o 14. Outono, 2011

Coordinación editorial: J. Luis Iglesias Salvado

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.: VG 829-1997

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ESTUDOS

- * **Castelao, educador da nación** 13
Narciso DE GABRIEL
- * **O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun plan pedagógico para Galicia**..... 27
Antón COSTA RICO
- * **O problema da galeguización do ensino superior na Galicia de preguerra**... 51
Xosé FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
- * **Historia de la Enseñanza de la Historia de la Educación en Brasil: hermenéutica y heurística de una investigación (1930-2000)**. 67
Decio GATTI JUNIOR
- * **Breve biografía de Veneranda Manzano (1893-1992)**..... 81
Benjamín RIVAYA
- * **El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios** 89
Patricia DELGADO GRANADOS
- * **A educación das mulleres no pensamento feminista galego de finais do século XIX e comezos do XX: a perspectiva de Emilia Pardo Bazán** 109
Belén GARCÍA CABEZA
- * **Acerca de la naturaleza y de la patria del Padre Sarmiento**..... 125
José SANTOS PUERTO

DOCUMENTOS

- * **Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo). Nadal de 1895**..... 135
Eugenio OTERO URTAZA

NOVAS 157

* **De Galicia e máis alá:** Noticias de Galicia(*Antón Costa Rico*); Rogério Fernandes: cidadão e historiador da educación (1933-2010)(*Margarida Louro Felgueira*); A História da Educação em Portugal, 2009-2010(*Maria João Mogarro*); O espazo histórico-educativo luso-brasileiro (Subsección para Brasil)(*Diana Gonçalves Vidal*)

* **Reseñas:** J.M. DOMÍNGUEZ GARCÍA: Cátedra de Gramática y Educación en Galicia siglos XVI y XVII(*Antón Costa Rico*); A. COSTA RICO : D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)(*Anxo S. Porto Ucha*); J.A. CARIDE GÓMEZ e F. TRILLO ALONSO: Diccionario Galego de Pedagogía(*Antón Costa Rico*); R. CUESTA y A. MOLPECERES: Retazos, memorias y relatos del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009) (*Antón Costa Rico*); J. RUIZ BERRIO: El patrimonio histórico educativo. Su conservación y estudio(*Eugenio Otero Urtaza*); J. VERGARA: La educación política en la Edad Media: El Tractatus de Morali Principis Institutione de Vicente de Beauvais (1262/63). Una apuesta prehumanista de la política(*Antón Costa Rico*); J. GONZÁLEZ-AGAPITO (ed): Escoltisme, autoformación i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur (*Antón Costa Rico*); O. NEGRÍN FAJARDO: Memoria histórica y educación en Canarias (1936-1942). Depuración y represión del magisterio en la provincia de las Palmas(*Anxo S. Porto Ucha*); C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ BERRIO (coords): Historia y perspectiva actual de la educación infantil (*Antón Costa Rico*); J. MAINER BAQUÉ: La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)/ Inventores y sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e historia hacia 1936 (*Antón Costa Rico*); N. DE GABRIEL: Elisa y Marcela. Más allá de los hombres (*Víctor Juan Borroy*)

In Memoriam



Foto de Ramón Escudero

In memoriam

HERMINIO BARREIRO: “A EDUCACIÓN É O CAMIÑO DA LIBERDADE”

En poucas verbas

O pasado 6 de novembro finou, próximo aos 74 anos de idade, o profesor Herminio Barreiro Rodríguez, un dos máis notables profesores da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, e director de *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*.

A súa vinda á Universidade de Santiago e á Sección de Pedagogía en Outubro de 1976 (fixémolo a un tempo, el dende Madrid, e eu desde Salamanca) significou a chegada dos discursos, dos textos e das orientacións da pedagogía socialista. Con el accedíamos a un notabilísimo coñecemento do marxismo, desde as súas sempre ben dominadas lecturas; desde a comprensión dos textos, que sempre facía gustar ao alumnado das aulas de Historia da Educación. Canda el viña o arrecendo do grupo Brais Pinto, o dos galegos revoltados nos anos sesenta para a democracia na Universidade de Madrid; viñan o *Manifesto pola Escola Pública* do Colexio de Doutores e Licenciados de Madrid, a loita dos Profesores Non Numerarios, experiencias de vida, ideas, compromisos sociais, políticos e sindicais, lecturas interpretadas;...todo, facendo unha unidade que entregaba de seguido ao alumnado, que así o apreciaba, e aos seus compañeiros.

Herminio Barreiro, Profesor Titular da Universidade de Santiago e dende había seis cursos Profesor Emérito, era o grande coñecedor e estudoso do intelectual e pedagogo republicano Lorenzo Luzuriaga, sobre quen nos deixou estudos cumpridos. A Rousseau, pedra central da nova pedagogía, adicoulle por igual abondosas horas de estudo e lectura, que lle permitiron captar, quizais como ninguén entre nós na actualidade española, algunhas das febras intelectuais máis finas do escritor. Herminio Barreiro foi deixando textos de autor en ben cuidados artigos (*Historia de la Educación, Sarmiento, Revista Galega de Educación, A Trabe de Ouro, Tempos Novos, Galicia Hoxe...*) e en varios e valiosos libros, o último deles, de memorias, *Recordar doe*.

Deixa, pois, unha estela moi notable, como docente e como investigador, tal como sinalaron moitos testemuños ciscados polos medios de comunicación e pola rede. Tiña, ademais, un encanto singular no uso cultivado da palabra. A revolución socialista, a revolución cubana (que el puido ver nalgún dos seus mellores días hai tempo), o Portugal dos cravos,

a loita pola escola pública e democrática, a IIª República sempre, sempre Rousseau, ás veces Platón, e Luzuriaga como gran reformador pedagóxico, estiveron no centro da súa observación e lecturas, mentres cultivaba un laicismo de profundas conviccións, ademais da palabra amable, comasí se puxo de relevo no acto civil de despedida a un amigo, a un camarada, no cemiterio de Sisán (case *cimetière marin*) que o acolle, cabo da súa nai, hai pouco tempo falecida, e do seu pai, quen con 103 anos aínda pode ir cabo del, para levarlle unha flor lene e de mañá e darlle conta de como andan as cousas deste lado.

...e con algún engadido:

Atrás da vinda a Santiago, como docente universitario, quedaban a memoria virxinal dun neno de aldea, fillo de mestres de acentos republicanos e socialistas, que xogaba, contaba e cantaba, como outros, na fermosa lingua; un neno en Meilide, a paisaxe para sempre nos seus ollos, un neno a correr subido sempre nunha bicicleta, e que ás veces tiña que ir ver ao seu pai...na cadea da Parda por republicano, e tratar de entender.... Quedaba o bacharel de Pontevedra, que oíra as fermosas aulas de Filgueira e outros. Quedaba atrás o estudante universitario de Madrid, o estudante de Románicas, antes que de Pedagogía, o estudante que amaba a literatura, máis tamén os estudos sociais... Un dos compoñentes do “rompente” e “agadañado” Brais Pinto (alí deixou escrito páxinas de ouro, en *Recordar doe*). Quedaban as reunións políticas, a primeira militancia comunista, algún paso polas comisarías grises, e a estadía francesa como profesor de español, na compañía de Mercedes, a dona, e dos fillos aínda como pitos. Contóunolo en *Recordar doe*, un fío de memoria que trouxo ata as portas de Compostela. Pedímoslle que continuara, máis dixo que non.

A docencia e o exercicio do ensaio interpretativo, así como as intelixentes e constantes lecturas, singularmente relacionadas coa contemporaneidade, e especificamente co século XX, xunto co diálogo socrático cos estudantes, máis que os “papeis vellos” de arquivo, marcaron a súa traxectoria vital, profesional e intelectual. Materialista dialéctico, irreconciliable teoricamente co positivismo e co funcionalismo. Racionalista crítico, máis non popperiano. Con aprecio polo Dewey máis próximo á reforma social, que non todo Dewey, nin todo o pragmatismo, nin tampouco ningún aprecio, xaora, polo condutismo. Desconfiando do liberalismo burgués, por máis que xeneroso na valoración dos homes e mulleres que promoveron o movemento internacional da Escola Nova. Sempre Marx e Engels, con marcas gramscianas non sempre evidentes. Máis clásico e *harnequiano* (con Chile e o querido Presidente Allende no fondo do corazón) que *francfurtiano*. *Althusseriano*. Algo distanciada da pedagogía crítica e nada dado a hermenéuticas postmodernistas, para ben ou para mal. Cun punto de frecuente acomodación epicúrea ao complexo vivir de cada día, coas súas circunstancias.

A historia, a historiografía? A dos *Annales* case sempre (os da primeira xeración). A historia, a social dos marxistas ingleses, Hobsbawn, sen dúbida, e de Francia, Soboul, os días da *Revolución* que cambiaron para sempre Europa. E a historia cultural, para ben ou para mal, un enredo, un algo de “petis récits”. Cultivador de ideais, pero non idealista, nin

hegeliano, outro modo idealista. Apreciaba a idea estatal de Platón; apreciaba o valor que Platón lle concedía á educación pública, e creo que nada máis apreciaba en Platón. De Aristóteles apreciaba o que aquel tiña de alumno de Platón. De Agostiño (ao Santo nos referimos)...tomaba en conta ás *Confesións* logo retomadas polo seu amado Rousseau. E o querido Comenio: “ensinar todo a todos *in totto*”, a utopía; isto é, tamén o soño dos días felices da zafra, combinada coas campañas da alfabetización, a sementeira dos fillos da Revolución, logo dispersos por Angola, polos ambulatorios de sanidade do escenario bolivariano,... en pugna coas realidades escuras e indesexables que escurecían as mellores esperanzas do socialismo, provocando un chisco de crecente desesperanza. Isto é; falamos dos tempos máis achegados ao presente.

Nunha longa vida de docencia e de diálogo socrático houbo anos e anos...Uns máis felices ca outros, coma sempre nunha longa e fértil vida. A primeira longa década foi moi fermosa: había que oílo, que ben falaba, como manexaba citas, como se aparecía un título de cine, a escena dun filme, Passolini, *L'enfant sauvage* de Truffaut, recordando os esforzos educadores de Itard, o Plan Languewin-Wallon da postguerra europea, co esforzo construtor e creador de *les Compagnons*, Giner, Luzuriaga, a Montessori e na nosa casa María Barbeito, Rodolfo Llopis, a quen foi a entrevistar en Francia para mellor falar da Epopea; os libros da bonaerense Losada, as cartas coa filla de Lorenzo Luzuriaga, as formulacións sólidas contra o revisionismo histórico de cheiro neo-franquista, e sempre a memoria e o tempo presente...polos “garridos” ciscados desde Rusia (a “madre Rusia”) ata México; e Freire, coa causa da educación popular...Era como orballo en terra a modo. Mollaba e sementaba. Era bo e sempre comprensivo, ollos para a esperanza,.. e moi querido. Aínda que logo virían días máis ríspetos para todos, nos que o orballo non atopaba do mesmo xeito terra tan a modo. Con conciencia de mestre, “mestre de mestres (e de mestras)” se lle veu chamando abondosamente nestes días, puxo as columnas da *Voz* nun libro, *Retallos para un tempo distinto* (1992), e continuou a docencia neste País doce/amargo, aínda que a “racionalización universitaria” e o mercado, o neo-liberalismo, as “avaliacións de produtividade científica” (CNEAI) e as “axencias intelixentes e expertas”, foron poñendo paos nas rodas, que cousas!, roubándolle forza de vida ás palabras. Temos falado diso. Da maré trangalleira invadindo, embrutecendo, asolagando, colonizando, facendo apalpar a crueza do tempo, e obrigando a buscar algún refuxio. Ás veces, con mentes de construír cabanas de protección, máis tamén de avance sobre o terreo.

A lectura, por exemplo, e a escrita, coidada sempre. Testemuños: a edición de *La escuela única* de Luzuriaga (2001), o exame do nacional-catolicismo en relación coa educación (1996, 2005), a introdución á *Pedagogía Social* de Luzuriaga (brillante, 1993), a mestría nos comentarios de texto, a educación entre Rousseau e Napoleón (*Sarmiento*, 1997), as orixes da educación pública europea (1990, 1991, 2007), as raíces históricas da educación para a cidadanía (*Sarmiento*, 2008), Luzuriaga e a educación republicana (1984, 1989, e moitos máis), o legado de Rousseau (1994), a introdución á edición galega do *Emilio* (2006), co pan da lingua de Harguindey, e os textos publicados na *Trabe de Ouro* ou en *Historia de la Educación* dende os primeiros anos oitenta sobre os asuntos anteriores, deitados con finura e algunha firmeza, sobre os que coma el non habería outro

que escribira cabo de nós. Hai tamén un Herminio memorialista dos amigos (Valenzuela, Lueiro, Patiño, os Brais Pinto, Ferreiro, ...), ou dos amigos de intelixencia e corazón (Carlos Lerena, José Martí, Voltaire co seu *Cándido*). Un Herminio director de media ducia de teses e doutras tantas tesíñas de licenciatura. Un *passer* bibliófilo e cultural ben informado. Cando lle pediron letras en *Tempos Novos*, na *Revista Galega do Ensino*, o na *Revista Galega de Educación* (máis de vinte anos membro de Nova Escola Galega), case sempre acudiu; sempre en *Galicia Hoxe* na compañía de Antón Lopo (hai aí moito “disperso” a reunir). E quedan varios capítulos de libros. E “pezas raras”, todo literatura, como *O solar dos Camoens*. E a dirección, compartida e colexiada, deste *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*.

Os amigos e as amigas fixeron elexía e pranto á morte do amigo: Sergio Vences recordou os “libros malditos” lidos noutrora; Narciso de Gabriel, seu exalumno querido, falou da forza da palabra e da rigorosa preparación das aulas e da xenerosidade do tempo de atención; Pilar Sampedro falou da humanidade do vello profesor; Chiño Barral da súa militancia leal e da súa basta formación: “era quen de debater sobre poesía, teatro, escultura ou filosofía”, que confiaba nas enormes posibilidades da persoa; do “descubridor de lecturas” (Farrington, Kovaliov, Mondolfo) aló polos oitenta, falou Xosé Abilleira; e Manolo Area e Manolo Bragado, a acordar, por igual, naquelas clases de historia da educación. E máis: Loly, Luís, Vicente, Sabela, Anxo, Carme, Uxío...

Pola Residencia paseaba un humanista; de Santiago falamos. Un poeta, por veces, axudado dun perfil menos corrente. Un ilustrado, bo, sabio e prudente, dixo Ferrín, seu *compagnon*, na hora do adeus en Sisán. Unha “boa persoa e entrañable” dixeron os correos electrónicos naqueles días vindos de diversos lugares da pel de touro, coñecedores da noticia; un notable intelectual. Queda un suco, a súa pegada. As congostras de Meilide seguen mantendo os tons verde país de sempre, e aínda que xa non cantan os carros, a lingua é a da patria. Máis, a Residencia está máis apagada sen a presenza do *institucionista* que era Herminio Barreiro. Aínda así, a historia segue e non hai fin (que saibamos). Continuamos.

Antón Costa Rico

Cando está a chegar o Nadal de 2010

Estudos

Castelao, educador da nación

Castelao, educator of the nation

Narciso DE GABRIEL

Universidade da Coruña

[Necesitamos] unha educación de nación, para que Galicia sexa dona de si e señora de se afirmar ou de se negar, como tan expresivamente ten dito Uxío Novoneyra nese canto á autodeterminación que son os seus Alalás encadeados" (Herminio Barreiro en "Refundar a esquerda", 5 de xuño de 2010)

RESUMO: Castelao criticaba o sistema de ensino existente en Galiza polo seu carácter imperialista, e defendía, con criterios políticos e pedagóxicos, a necesidade de que incorporase a cultura e a lingua galegas. Mentres este propósito non se conseguía, os galeguistas, encabezados por Castelao, convertéronse en educadores da nación.

PALABRAS CHAVE: ensino, Galiza, cultura, lingua, Castelao, galeguismo, educador, nación.

ABSTRACT: Castelao criticized the educational system in Galicia because of its imperialist nature and he championed, based on political and pedagogical criteria, the need for it to incorporate the Galician language and culture. Although, this proposal was not achieved, the defenders of Galician language and culture, headed by Castelao, became the educators of the nation.

KEY WORDS: education, Galicia, culture, language, Castelao, "galeguismo" promotion of the Galician language and culture, educator, nation.

O propósito destas páxinas é expoñer e analizar a posición de Alfonso Daniel Rodríguez Castelao (1886-1950) verbo do sistema de ensino da súa época, así como o proxecto educativo que reivindicaba para a Galiza soñada, que era, en boa medida, a antítese do realmente existente.¹ Para estes efectos, servirémonos fundamentalmente da súa princi-

¹ Entre as biografías que poden consultarse sobre Castelao citarei dúas: a de Valentín Paz Andrade (*Castelao na luz e na sombra*, Sada, Edicións do Castro, 1982) e a de Henrique Monteagudo (*Alfonso Rodríguez Castelao*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2000). Para unha caracterización do tempo histórico de Castelao, véxase Ramón Villares, *Figuras da nación*, Vigo, Xerais, 1997, páxs. 85-99. Unha análise do sistema educativo da época pode lerse en Antón Costa Rico, *Historia da educación e da cultura en Galicia*, Vigo, Xerais, 2004.

pal obra ensaística, o *Sempre en Galiza*.² Mais antes de entrar en materia, convén deixar constancia da súa concepción da identidade galega, pois tanto a crítica ao existente como o proxecto de futuro aséntanse na convicción, profunda e sentida, de que Galiza é unha nación. Se esta se define, seguindo a Stalin, como unha comunidade estable e historicamente formada de idioma, de territorio, de vida económica e de hábitos psicolóxicos reflectidos nunha comunidade de cultura, daquela Galiza é unha nación, por reunir todos e cada un destes trazos, e ten dereito, xa que logo, á autodeterminación (páxs. 40-41).³

O sistema de ensino existente en Galiza ten, para o noso autor, un carácter imperialista, pois unha das súas funcións consiste en impoñer a cultura de Castela ás outras tres nacións existentes no Estado: Euskadi, Galiza e Cataluña, cuxas singularidades son negadas e degradadas.

A institución á que presta máis atención é a escola primaria, que experimentará unha notable difusión precisamente no período histórico en que emerge e se desenvolve o nacionalismo galego, como tamén os outros nacionalismos subestatais. Será tamén daquela cando o Estado se preocupe por imprimirlle unha orientación máis uniformista ao ensino, evidenciada tanto na prohibición expresa de utilizar outra lingua que non sexa a oficial como na introdución de determinados contidos e prácticas de carácter nacionalizador.⁴

Castelao centra a súa crítica na exclusión do idioma galego das escolas, nun momento en que era absolutamente maioritario a nivel social. Carecermos de estatísticas ao respecto, porque o Estado, moi interesado en explorar determinados parámetros a través da pescuda estatística, consideraba que idioma e relixión lexítimos só había un, o castelán, e unha, a católica, de modo que non estimou necesario, nin sequera conveniente, indagar o comportamento lingüístico e as crenzas relixiosas dos españois, tal como advertían os responsables do censo de poboación de 1887.⁵ Esta carencia era aproveitada por algúns intelectuais españois para cuestionar o peso do galego. Así o fixo Miguel de Unamuno no debate que se produciu cando se redactou a constitución de 1931: “No creo que en una verdadera investigación resultara semejante mayoría [de galegofalantes, como sostíña Castelao]. No me convencen de eso.”⁶ Mais se na época non se facían estatísticas, a lectura retrospectiva das actuais non deixa lugar a moitas dúbidas. Abonde rexistrar, a este respecto, que, segundo datos de 1992, o 81,8 % dos que naceran antes de 1927

² Utilizamos a edición crítica, coordinada por Ramón Máiz, da publicada en 1961 (Santiago de Compostela, Universidade de Santiago e Parlamento de Galicia, 1992). As citas cuxa páxina aparece referenciada directamente no texto proceden desta edición do *Sempre en Galiza*.

³ Sobre o concepto de nación en Castelao, pode consultarse, entre outros, o traballo de Ramón Máiz, *A idea de nación*, Vigo, Xerais, 1997, páxs. 265-336.

⁴ Véxase o monográfico de *Historia de la Educación* (núm. 27, 2008), coordinado por María del Mar del Pozo Andrés. Neste monográfico pode lerse o artigo de Antón Costa Rico, “Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etnocultural en Galicia”, páxs. 245-266.

⁵ *Censo de la población de España según el empadronamiento hecho en 31 de diciembre de 1887*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1892, t. II, pág. V.

⁶ Citado por Henrique Monteagudo, *Castelao. Defensa e ilustración do idioma galego*, Vigo, Galaxia, 2000, pág. 48. É ben curiosa a historia: cando o galego era a lingua absolutamente maioritaria, ninguén se preocupaba por cuantificar o seu uso, mentres que hoxe, cando decae, todo son recontos.

tiveran o galego como lingua inicial.⁷ Con todo, o castelán xa conseguira no século XIX o seu “primeiro triunfo” entre as clases acomodadas urbanas: “Xeneralízase no lingoaxe corrente dos elementos burgueses; pero nin chega até os artesáns nin traspón os lindeiros da cidade” (páxs. 105-106).

E dado que a pedagogía postulaba que o ensino debía discorrer na lingua propia dos alumnos e alumnas, Castelao, como outros dos seus irmáns na causa do galeguismo, recorre a argumentos pedagóxicos para facer valer as súas aspiracións:

Hoxe os máis destacados educadores de Europa propoñen que o ensino se dea sempre na lingua materna dos nenos, deica o desenrolo completo da súa personalidade, porque así quedarán en condicións de deprenderen a segunda lingua, como asignatura. Este aisioma pedagóxico fúndase na comprobación de que a suma de coñecimentos adequiridos por un neno instruído na súa lingua materna, é dobre da que adequiriría n-unha lingua allea. A esplicación está dada por moitos pedagogos: Cando non se utiliza nas escolas a lingua materna dos nenos, prodúcese unha atrofia na facultade do lingoaxe, i esta perturbación déixase sentir fatalmente no aprendizaxe da segunda lingua. Estas conclusións parez que non chegaron ao coñecimento dos nosos estadistas (páxs. 108-109).

Así pois, o ensino que se imparte nunha lingua que non é a propia resulta menos eficaz en termos didácticos, e penaliza aos que non están instalados no idioma oficial, é dicir, á inmensa maioría da poboación escolar da época. Castelao apela á propia experiencia para poñer de manifesto esta circunstancia:

Eu tamén son fillo do povo e fun á escola sen entender ben a lingua do mestre, e tamén vin cómo tres compañeiros de fala castelán eran os máis adiantados, e non porque tiveran máis talento, según comprobei máis tarde, senón porque falaban a lingua do mestre. Qué neno galego non sofreu esta mágoa! (páx. 110).

Como tamén fixeran outros rexionalistas e nacionalistas, subliña, procurando gañar así adeptos para a súa causa, que a utilización da lingua propia de Galiza nas escolas favorecería ao mesmo castelán, pois dada a proximidade entre unha e outra lingua “é imposible corromper a nosa fala sen corromper, ao mesmo tempo, a lingua imposta, e un galego chegará a falar corretamente o idioma de Estado cando éste se lle poda ensinar valéndose do galego” (páx. 109).

Cando a escola se pronuncia nun idioma alleo aos alumnos e alumnas só pode producir unha aprendizaxe superficial e carente en boa medida de significado: “O neno deprende a decir moitas cousas sen saber ben o que dí e sen comprender ben o siñificado das verbas que pronuncia” (páx. 109). Así as cousas, as aprendizaxes escolares resultan escasamente duradeiras: “O resultado final é que a lingua imposta ‘non fecunda o campo das ideas’ e que os galegos aldeáns van perdendo, pouco a pouco, os coñecimentos escolares. E dispóis de saberen ler i escribir trócanse, moitas veces, en analfabetos” (páx. 110). A obriga de expresarse nun idioma extraño limita a súa orixinalidade e creatividade, tanto

⁷ Mauro Fernández Rodríguez e Modesto Rodríguez Neira (coords.), *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega-Seminario de Sociolingüística, 1994, páx. 40.

oral —“O neno perde a expresión espontánea do pensamento” e “aquela orixinalidade verbal que conservan os analfabetos intelixentes. Resulta inferior a un analfabeto”— como escrita: “O neno galego, aínda dispóis de chegar á idade adulta, endexamáis deixa n-unha carta o cuño do seu carácter e da súa personalidade” (páxs. 109-110).

A falta de correspondencia entre a lingua escolar e a social produce un distanciamento dos nenos e nenas verbo da escola, que Castelao reflicte nalgunha das súas *Cousas da vida* e ilustra cunha anécdota moi similar na súa intención á descrita por Manuel Murguía no seu libro *La primera luz* (1860), destinado ás escolas primarias:

Chega un mestre andaluz a unha escola galega. O mestre non entende a fala dos nenos, e os nenos non entenden a fala do mestre. O mestre dibuxa unha cunca no encerado e pergúntalle a un neno: “¿Cómo se yama lo que acabo e dibujá?”. O neno non contesta. Entón o mestre andaluz quer axudalo: “Te a ta; seta a sa...”. E o neno contesta: “Cunca”. Entón o mestre, que non sabe o que dixo o rapaz, ceiba unha gargallada... Esta gargallada, de aparente inocuidade, é, non embargantes, un tiro que o neno recibe no centro máis nobre do seu espírito, unha ferida cicáis incurable (páx. 110).

Esa era, sen dúbida, a ferida máis profunda provocada pola escola, e Castelao sóboa diagnosticar con precisión: inculcar o convencemento de que “falar galego era falar mal e que falar castelán era falar ben” (páx. 42). A escola primaria, malia fornecer un coñecemento limitado do idioma oficial, que polo demais tiña escasa repercusión fóra das aulas, contribuía, xunto con outras instancias, á desvalorización da lingua propia, creando nos seus falantes a conciencia de seren portadores dun idioma degradado e degradante.

Alén destas consideracións de carácter psicopedagóxico, existen razóns políticas para criticar a exclusión da lingua galega do sistema de ensino, que Castelao non agacha. Se a lingua é un dos trazos básicos da nación, o seu “atributo máis esencial” (páx. 297), quen aspirase a gobernar Galiza tiña a obriga de reivindicar a súa oficialidade, pois o autogoberno xustifícase e lexitímase —e convén subliñalo especialmente hoxe— en virtude da existencia dunha cultura e lingua específicas que debe contribuír a cultivar e desenvolver: “Se Galiza non reclamase a oficialidade do seu idioma e o dereito a usalo como lingoa vehicular no ensino, ¿podería presumir de capacitación política para rexir a súa vida?” (páx. 108).

Se o ensino en castelán afoga a capacidade creativa de nenos e nenas, tamén afoga a do grupo étnico do que forman parte, como se pon de manifesto cando se compara a cultura da nación galega coa da portuguesa, que tiña un estado para promovala:

Desgraciadamente as posibilidades creacionistas de Galiza están afogadas pol-o ensino oficial —non gratuito, mais sí, obrigatorio— que lle dá o Estado hespañol, en servizo do imperialismo de Castela: pero é que o povo galego, con ser educado para que renegue da súa personalidade, non sóo soupo manter en constante tensión as forzas defensivas do carácter e soupo gardar en constante alarma o herdo espiritual dos seus maores, senón que para renascer abóndalle con calquera lampo de esperanza (páx. 348).

Porque Castelao sabía que o problema das linguas era, en última instancia, un problema político, e se non o sabía, aprendeuno cumpridamente durante a II República. Esta aprobou, ao pouco de se proclamar, o decreto de bilingüismo para Cataluña, e aínda que no seu articulado se prevía facelo extensivo a outras “lenguas peninsulares que se juzguen y se las juzgue con idéntico derecho”, nunca tal ocorreu. Castelao reclamouno repetidamente, mais sen éxito:

Un decreto menos ambicioso foi reclamado para Galiza, e un mesmo *Ministro de Instrucción Pública* enganounos dúas veces —unha o ano 1931 e outra en 1936— con promesas que non foi capaz de cumprir. Isto demostra que as concesións outorgadas a Cataluña non teñen o seu orixe n-unha estimación dos dereitos que lle corresponden como povo diferenciado. Foron outorgadas como privilexio. Pode decirse que o feito político de Cataluña eisixía solucións inaplazables e que a oficialidade do idioma catalán non podía demorarse; pero é que os problemas do bilingüismo existen en Valencia, Baleares, Euzcadi e Galiza. ¿Por qué non se consagrou na Constitución o dereito de todol-os hespañoes a usaren a súa lingua materna? E fora do problema nacional da cultura, ¿qué razón pode aducir un *Ministro de Instrucción Pública* para non estimar o problema pedagóxico que plantea o bilingüismo nos povos de fala non castelán? Porque a solución do problema pedagóxico era tan inaplazable en Cataluña como en Galiza (páx. 107).

Se entendemos a nación como unha realidade obxectiva, que existe con independencia da vontade dos cidadáns que a configuran, tal como sostíña Castelao —“as nacionalidades son seres creados pol-a natureza e independentes da vontade dos homes” (páx. 297)—, daquela Galiza era tan nación como Cataluña, polo que as súas linguas respectivas debían recibir un tratamento similar. Non foi así: atendéronse as demandas dos nacionalistas cataláns e desatendéronse as dos galegos. Porque en Cataluña, ademais de existir un feito diferencial obxectivo, existía un nivel de conciencia da súa propia singularidade e unha vontade de facer valer os seus dereitos nacionais moi superiores ás que se rexistraban en Galiza. O decreto de bilingüismo, máis que un privilexio, foi unha conquista, que se conseguiu en virtude da necesidade de resolver un dos problemas políticos fundamentais aos que se enfrontaba o Estado e non un problema pedagóxico. É por iso que o autor do *Sempre en Galiza* sostén que o decreto de bilingüismo “carece de espontaneidade e non podemos estimalo como prescripción pedagóxica” (páx. 109).

Unha das funcións que os estados nacionais asignaron aos sistemas educativos por eles creados foi a difusión da lingua consagrada como oficial, o que supuña erosionar e degradar o resto das linguas:

En primer lugar, el Estado nacional se manifiesta como el factor principal de unificación lingüística: cada nación, un Estado, y en cada Estado, una lengua. Ciertamente que en buena parte la lengua nacional se ha impuesto por el prestigio que otorga a la persona que la domine, pero ello no es óbice para echar en saco roto que la unificación lingüística se ha llevado a cabo por coacción, habiendo sido la escuela pública su principal instrumento. La función principal de la escuela fue, y sigue siendo, educar a la población en la lengua nacional. La generalización de la enseñanza pública a toda la población, uno de los pilares

del Estado social, entronca directamente con el afán de unificación lingüística, propio del Estado nacional.⁸

Certo é que esta política de unificación lingüística non se realizou da mesma forma en todos os estados. O francés despregou unha política moi agresiva, propugnando expresamente, desde a mesma Revolución de 1789, a destrución dos denominados “dialectos” ou *patois*. Fronte a unha asimilación lingüística de carácter “evolutivo”, practicada anteriormente, a Revolución francesa inaugura unha asimilación de carácter violento:

Denantes da Revolución francesa, ningún Estado civilizado considerou en perigo a súa existencia e unidade pol-o feito de que no seu territorio se falasen varias lingoas e viviran varias costumes xurídicas de tipo privado. O asimilismo xurídico e lingoístico compriase de modo natural, pol-o prestixio d-unha cultura sobor das demais ou por influxo da rexión en que se asentaba o poder do Estado. O proceso asimilista era evolutivo e raramente se apelaba á violencia. Foi a Revolución francesa quen cortou aquel tránsito pacífico, poñendo a natureza e as súas obras por debaixo dos sistemas pantasiosos do home. Perante o poder do Estado non eisisteu, dende entón, máis que o individo abstraito, é decir, o “cibdadán”. Foi así como se inaugurou, por razóns filosóficas, a violencia asimilista sobor dos povos diferentes do núcleo central (páxs. 441-442).

O Estado español foi menos agresivo nas súas declaracións de intencións, e semella que confiou en boa medida ao Progreso —“A guerra ao galego agravouse no século XIX, pol-a inflación burocrática do réxime de provincias e por certas supersticións do progreso...” (páx. 105)— a consecución dos seus obxectivos asimilistas e uniformistas.

No Informe Quintana (1813) —amplamente inspirado nos textos franceses, nomeadamente os de Condorcet e Talleyrand—, que está na base no sistema de ensino liberal, afirmase que “debe pues ser una la doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, a que es consiguiente que sea también una la lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana”. Pero o castelán non se opón neste texto ao galego, ao éuscaro ou ao catalán, que nin sequera son nomeados, senón ao latín, o que permite utilizar argumentos pedagóxicos para xustificar esta decisión: “La lengua nativa es el instrumento más fácil y más a propósito para comunicar uno sus ideas, para percibir las de los otros, para distinguirlas, determinarlas y compararlas.” Claro está que os liberais, a diferenza dalgúns ilustrados, como é o caso de Sarmiento, só percibían unha lingua nativa en España: o resto eran dialectos, polo que a primeira batalla que tivo que librar o nacionalismo galego foi a de reivindicar e dignificar a lingua propia, que é precisamente unha das tarefas que se impón Castelao no *Sempre en Galiza* e no conxunto da súa obra artística e literaria.⁹ En todo caso, fronte a un Talleyrand que asignaba á escola primaria a función de facer desaparecer a morea de “dialectos corrompidos” que se falaban na Francia da época, tal como demandaba “a forza das cousas”, Quintana conténtase con que a

⁸ Ignacio Sotelo, *El Estado social. Antecedentes, origen, desarrollo y declive*, Madrid, Editorial Trotta, 2010, páx. 109.

⁹ M^{re} Pilar García Negro, “A obra de Castelao, consagración da normalidade monolíngüe”, en *Castelao na Galiza do século XX*, A Coruña, ASPG e UDC, 1999, páxs. 29-38.

escola corrixa “los malos hábitos de pronunciación y de frase adquiridos” polos alumnos “en su educación domestica, o propios de la provincia en que ha nacido.”¹⁰ Destruir fronte a disimular: a diferenza non é menor.

Durante todo o resto do século XIX, e sen que o Estado ditase disposicións específicas a este respecto, dáse por suposto que a lingua escolar debía ser, naturalmente, o castelán. Por se acaso, os inspectores de ensino primario lembrábanlles de cando en vez aos mestres e mestras que esta era a doutrina oficial. Así o fixo o inspector pontevedrés Vicente Alcañiz cando visitou unha escola do concello de Salvaterra de Miño, advertíndolle ao seu mestre que “se valga única y exclusivamente [*sic*] de la lengua nacional o sea española, mejor conocida por castellana, que es la oficial, limitándose a emplear el dialecto del país en los casos en que no fuese comprendida por los niños o bien para darles a conocer las palabras correspondientes del idioma patrio.”¹¹ Lingua castelá, lingua española, lingua nacional, lingua oficial fronte a dialecto galego, cuxa utilización só se xustificaba cando os nenos e as nenas non comprendesen o idioma lexítimo. E a realidade sociolingüística facía que esta práctica non fose en absoluto inusual, como advertía o noso autor no discurso parlamentar pronunciado o 18 de setembro de 1931: “Los maestros lo emplean [o idioma galego] como inevitable recurso pedagógico, al margen de toda legalidad, en las escuelas de Primera enseñanza”, e outro tanto se vían obrigados a facer os xuíces, os notarios e os empregados da administración pública.¹²

No primeiro terzo do século XX, e nomeadamente durante Ditadura de Primo de Rivera, publicáronse diversas disposicións legais prescribindo a obrigatoriedade do ensino en castelán e ameazando con sancións aos mestres e mestras que se desviasen da legalidade, que podían concretarse no traslado a un territorio sen idioma de seu e mesmo na separación do maxisterio.¹³ Estas disposicións represivas estaban motivadas máis que nada polo feito de que en Cataluña se sobordaban as marxes de permisividade que o Estado estaba disposto a tolerar.

O decreto de bilingüismo de 1931 deroga todas as disposicións ditadas ao longo da Ditadura contra uso do catalán nas escolas, e establece que nas maternais e de párvulos se utilizará a lingua materna dos nenos e nenas, o mesmo que nas primarias, onde se ensinará o castelán a partir dos oito anos. Este decreto supón unha conquista para Cataluña e o recoñecemento dun fracaso por parte do Estado que se viu na obriga de ditalo e que non estaba disposto a facer máis recoñecementos dos estritamente necesarios. A responsabilidade deste fracaso, é dicir, de que en España existise un problema nacional, recaía, en parte, na febleza histórica do sistema educativo. Así o afirmaba Manuel Azaña

¹⁰ A procedencia das citas literais especificase en “La Revolución francesa, Condorcet y la educación española”, estudo introductorio a Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata, 2001, páxs. 28-29.

¹¹ Citado en *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada, Edición do Castro, 1990, pág. 362.

¹² Henrique Monteagudo (ed.), *De viva voz. Castelao: conferencias e discursos*, Santiago de Compostela, Fundación Castelao, 1996, pág. 106.

¹³ María Pilar Freitas Juvino, *A represión lingüística en Galiza no século XX*, Vigo, Xerais, 2008, páxs. 204-211.

en 1939, que explicaba a vitalidade do catalán e do catalanismo en virtude do escaso poder o Estado e das “poucas escolas” que había en Cataluña.¹⁴

Castelao subliñará este fracaso nacionalizador do Estado español, aínda que llo apoiará, máis que á febleza do propio Estado, á fortaleza da cultura galega —“Galiza sigue falando galego porque ten unha cultura máis forte que a dos casteláns” (páx. 241)—:

Prohibíchedes o galego nas escolas para producir no espírito dos nosos rapaces un complexo de inferioridade, facéndolles creer que falar galego era falar mal e que falar castelán era falar ben. Espulsáchedes o galego das eirexas, facendo que os representantes de Cristo esplicaran o Evanxeo no idioma oficial, que o povo non falaba nin comprendía ben. Refugáchedes o galego ante os Tribunaes de xusticia e chegáchedes a castellanizar bárbaramente as toponimias galegas. ¿E de qué vos valeu? Porque dispóis de máis de catro séculos de política asimilista, exercida con toda riqueza de astucias e violencias, o noso idioma está vivo. Sodes, pois, uns imperialistas fracasados (páx. 42).

Que esta política asimilista practicada pola Monarquía fose continuada pola República, na que tantas esperanzas se depositaran, resultaba especialmente doloroso para os galeguistas:

A nosa xenerosidade podía ser tan sublime que aturásemos o sistema nivelador do ensino, coma nos tempos máis recuados da monarquía borbónica; pero non ademitimos que a República democrática siga inzando a nosa Terra de mestres forasteiros, que descoñecen a fala dos nenos que deben educar e instruír (páx. 110).

O centralismo monárquico podería persistir na teima de corromper e assimilar a alma dos povos da periferia, valéndose de escolas disociadas do ambiente e disociadoras da vontade colectiva; pero esta nosa República, que retrasa canto pode a liberdade política dos idiomas rexionais, non ten dereito a retrasar a solución do problema pedagóxico planteado nos povos bilingües de Hespaña, porque é un problema que afecta ao mesmo castelán (páx. 108).

Castelao láíase reiteradamente da resistencia da República a conceder o decreto de bilingüismo a Galiza, e reproduce unha das respostas que recibiron as peticións dos galeguistas: “*Este Ministerio estudia con sumo interés el caso que ustedes le plantean*” (páx. 242). E non foi esta a única demanda denegada. Tampouco se atendeu a solicitude de crear cátedras de galego nas Escolas Normais de Galiza: “Eu recibín, por tres veces, a promesa de que se crearían Cátedras de galego nas Escolas Normas de Galiza, e na derradeira conquerín autorización para comunicalo á prensa; pero eran promesas falsas” (páx. 242). Outro tanto sucedera anos antes coa petición dunha cátedra de lingua e literatura galego-portuguesa para a Universidade de Santiago, que si foi creada na de Madrid (páx. 242). Destas e doutras frustracións tira a seguinte conclusión: “Galiza sóio merecerá respecto cando abandoemos a nosa mansedume, dispóis de saber o que fomos, o que deixamos de ser e o que seríamos con vida independente” (páx. 387).

¹⁴ Citado por Juan Pablo Fusi, *España. La evolución de la identidad nacional*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 2000, páx. 164.

Ademais de criticar a escola por utilizar unha lingua allea, tamén o fai por non prestar atención á cultura galega. Por exemplo á cultura literaria, que, malia as súas limitacións, coñecera un notable rexurdimento desde mediados do século XIX:

Pois ben: en ningún grado do ensino primario, secundario ou universitario, se lle concede atención á nosa língoa e á nosa literatura. Así, un galego pode, sen sair de Galiza, conquistar un título universitario, exercer unha profesión liberal e iñorar que existiu Rosalía de Castro (páx. 106).

Este descoñecemento supuña unha desvalorización da cultura propia, contra a que se rebelaron os galeguistas. Xosé María Álvarez Blázquez conta que, aos tres anos de se proclamar a II República, o Ministerio de Instrución Pública e Belas Artes publicara unha pequena escolma da poesía peninsular destinada ás escolas primarias, que unicamente incluía un poema en castelán de Rosalía, cuxa biografía só ocupaba tres liñas, fronte ás dúas, tres ou catro páxinas dedicadas a outros poetas.¹⁵ Xosé María indignouse e fíxollo saber a Alexandre Bóveda, que o animou a denunciar esta postergación, como así fixo. Escribiu un contundente artigo titulado “Outro aldraxe”, acusando aos responsables ministeriais, “espritos cativos e ruins”, de aldraxaren “c-un silencio satánico e unha intenzón de cobra, a santa figura da gran Rosalía”.¹⁶ Como ben pode apreciarse, non lles faltaban folgos a estes nosos galeguistas.

O mesmo acontecía co ensino da historia, que ofrecía unha imaxe unitaria e unitarista, e escurecía, desvirtuaba e deturpaba a identidade e a traxectoria histórica de Galiza, esluíndoa nunha España eterna:

[Os nacionalistas] non queren, poño por caso, que dende as escolas se siga decindo que os hespañoes somos da mesma raza, da mesma língoa, da mesma cultura e civilización, e que nos xuntamos amorosamente n-unha patria única para conservar e transmitir este herdo ancestral, porque semellante mentira ten por obxecto a castelanización de Galiza, Euzcadi e Cataluña” (páx. 297).

Porque Hespaña non é unha nación. Puido chegar a selo, mais non o é, pois un Estado que “en varios séculos de política asimilista, non foi capaz de disolver as diferencias culturais e lingüísticas do seu territorio, non ten dereito a ser considerado como unha nacionalidade” (páx. 442). O seu proxecto nacionalizador fracasou, a diferenza do de Francia, “o país máis homoxéneo de Europa” (páx. 443). Hespaña é unha realidade plurinacional e plurilingüe formada por catro nacións e catro linguas: as de Castela, Cataluña, Euskadi e Galiza. E só así entendida, e apóndolle un ache maiúsculo, pode ser asumida polos nacionalistas que carecen dun aparato estatal para faceren valer os seus dereitos. A mellor forma de artellar politicamente esa realidade era o federalismo, incluíndo, se posible for, os irmáns portugueses. A autonomía non deixaba de ser unha concesión insuficiente e falta das necesarias garantías. A independencia era un horizonte aberto que só se clausuraría

¹⁵ Xosé María Álvarez Blázquez, *Alexandre Bóveda*, Vigo, Ir Indo Edicións, 1992, páxs. 24-25.

¹⁶ *A Nosa Terra*, 26 de maio de 1934.

cando Hespaña asumise os dereitos das nacións que a integraban ao seu autogoberno, nun réxime de soberanía compartida.

A II República, malia verse obrigada a facer concesións, non asumiu esta realidade plurinacional. Tampouco a nivel educativo. Castelao criticaba a “camada centralista que monopolizaba o ensino dende Madrid” por esas datas, porque os seus integrantes esterilizaban “os xermes de todo posible rexurdimento da alma hispana, ao negaren a variedade de culturas e imporen un soio módulo” (páx. 232). Neste sentido, desconfiaba da modelo pedagóxico da “escola única”, non por ser contrario ao seu afán de democratizar o acceso ao sistema de ensino, que compartía, senón polas súas posibles derivas uniformistas:

Escola unificada para lograr que todol-os hespañoes conquiran un mínimum de coñecimentos para loitaren na vida e para trocárense en elementos útiles â coletividade, está perfectamente ben; pero escola única como sistema de política asimilista, para lograr unha cultura uniformada, matando as variedades culturaes —que é riqueza de todos—, eso é un feito feixista. Eso nunca. Escola que non garante a cultura de creación, escola que non utilice o idioma materno dos nenos, como xeito pedagóxico indiscutible, escola para Galiza igual que para Castela, eso nunca (páx. 111).

Esa escola galega debía prestar unha especial ao medio rural, que era onde vivía e traballaba a maioría da poboación. Castelao, que non era un teórico da educación, non afonda nas características das escolas rurais, como farán Vicente Risco e outros autores.¹⁷ En calquera caso, subliña que deben ser diferentes ás das vilas e cidades, acomodar o seu calendario e horario aos ritmos da vida labrega e estar a cargo de mestres especializados, para evitar que se convertan en “lugares de tránsito para escolantes señoritos ou para mestres que se afogan nos climas labregos” (páx. 111).

O noso autor sabía que na Galiza da época existía un notable interese pola escolarización. Así se puña de manifesto nos edificios escolares que en moitas parroquias construían os veciños pola súa propia conta, máis modestos que os promovidos polos emigrantes, pero que obedecían á mesma ansia de mellorar a instrución e a sorte dos seus fillos e fillas. E cando se recorría ao aluguer, que era o usual, escollíanse, segundo afirmaba Castelao na intervención parlamentar realizada o 22 de decembro de 1932, “las [casas] mejores entre las pocas disponibles, y conozco algún caso en que un propietario, realizando un acto de abnegación y desinterés, en bien de la cultura de sus convecinos, cede la casa en que vive para destinarla a escuela, y se va a habitar a otra vivienda más modesta.”¹⁸ Este interese pola instrución debería se aproveitado no futuro, cando o goberno galego asumise as competencias en materia educativa: “A función escolar tamén debe corresponder â Xunta de Galiza, estimulando âs parroquias para que axuden a construíren escolas e ademitindo a prestación persoal, porque beneficia â propia entidade, libertándoa d-unha carga” (páx. 122).

¹⁷ Sabela Rivas Barrós, *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagóxico (1900-1936)*, Vigo, Xerais, 2001, e *O ideario educativo do galeguismo. Escolma de textos e fontes bibliográficas*, Sada, Edicións do Castro, 2002.

¹⁸ Henrique Monteagudo (ed.), páx. 126.

A maiores, sería necesario crear “escolas de formación campesiña, que diñifiquen a comunidade aldeán, fomentando o espírito comunal, inculcando o apego á terra nativa e creando a base d-unha ampla cultura técnica e agraria” (páx. 111). Tamén se precisaban escolas superiores de agricultura, pero previamente debía promoverse a investigación e a experimentación agrícola, pecuaria e forestal, pois o ensino agrícola só contribuíría ao desenvolvemento agropecuario se os principios da ciencia agronómica se adaptaban ás características da nosa terra, como xa se estaba a facer na Misión Biolóxica de Galiza:

Temos ouvido decir, en actos de propaganda, que Galiza necesita Escuelas de Agricultura, e temos visto cómo as xentes do agro abrían os ollos e mostrábanse agradecidas. Mais nós preguntámonos: ¿Qué poderían enseñar hoxe esas Escuelas aos nosos labregos? ¿Qué poderían divulgar i enseñar, como non fosen os principios fundamentaes da ciencia agronómica? Non; o que necesitamos primeiramente son centros técnicos de investigación i experimentación agrícola, forestal e pecuaria (páx. 130).

A instrución primaria, profesional e técnica eran necesarias para vivir na Galiza e para favorecer o seu desenvolvemento, mais tamén para afrontar a experiencia emigratoria, á que estaban convocados moitos galegos e galegas. Fronte aos que criticaban os galeguistas por reivindicaren a incorporación ao ensino dun idioma que abría menos portas que o castelán, Castelao retrucaba, primeiro, que aspiraba a converter a emigración nunha experiencia optativa e non obrigatoria, e segundo, que os que emigrasen debían facelo coa formación necesaria para se desenvolver debidamente nos países de destino: “A superioridade non está no idioma que se fala; está no que se sabe, no que se di e no que se fai” (páx. 43).

Aínda que a súa atención se centra nas “escolas casteláns que o Estado mantén no país galego” (páx. 447), tamén fai algunhas reflexións sobre “a Universidade castelán, que o Estado hespañol sostén en Sant-lago de Compostela” (páx. 357). A escolarización primaria estaba camiñando daquela cara a súa universalización, polo que as súas consecuencias desgaleguizadoras resultaban particularmente nocivas, ao afectaren á principal seiva nutricia da cultura galega, é dicir, ás clases populares, nomeadamente as que vivían do traballo na terra e no mar, mentres que o ensino universitario tiña un carácter fortemente elitista. En todo caso, a Universidade vivía tan de costas á cultura galega como as escolas de primeiras letras, funcionando unha e outras como “axentes desgaleguizadores” (páx. 105). Castelao cita neste sentido a Vicente Risco, segundo o cal na nosa Terra se podían “obter os máis outos grados e os máis outos cárregos sen saber ren de Galiza. O Estado concede gratuitamente o dereito a iñorala” (páx. 358). Precisamente para combater esta ignorancia, os galeguistas puxeron en marcha o Seminario de Estudos Galegos:

En 1923 fúndase o “Seminario de Estudos Galegos” para centralizar os traballos de investigación e inaugurar en Galiza unha solidariedade centífica que supla as deficiencias da Universidade. Este Seminario publica numerosos traballos en galego e colócase á par dos mellores Centros similares de Hespaña” (páx. 107).

Os nacionalistas galegos nunca tiveron o Estado da súa parte. A súa foi unha loita á contra. E como non tiñan un sistema educativo educativo á súa disposición, convertéronse

eles mesmos en educadores da nación. Constituíronse en escolanía de cidadanía galega, na que Castelao oficiou como escolante maior.

Porque a nación necesitaba ser “educada”, malia ser “un feito e non unha idea” (páx. 39). E necesitábalos porque Castelao sabía que era moito máis que unha “fatalidade biolóxica” (páx. 294). Era tamén un sentimento, que tiña a súa mellor expresión no amor á Terra: “Aos galegos pode faltarnos a vontade de crear un ser político independente; pero non hai povo hespañol que nos aventaxe en amor á terra natal” (páx. 45). Para ser operativo, ese sentimento precisaba transformase en idea: “Foi en Galiza onde primeiramente xurdeu un compendio doutrinal de autonomismo [da man de Alfredo Brañas], para converter o sentimento en idea política” (páx. 202). Unha idea que tiña que encarnarse nunha vontade colectiva, á que lle correspondía completar a obra iniciada pola natureza: “Eu [...] confío na soberanía natural de Galiza, que sóo agarda por unha rexa vontade colectiva para facerse respetar” (páx. 35). Esta vontade colectiva, á súa vez, convertería a Galiza nunha nación “perfeita”, resultado da suma de soberanía natural e de soberanía política: “Galiza, pois, conta con todo-los atributos hestórico-naturales que caracterizan ás verdadeiras nacionalidades; pero fáltalle algo moi importante para ser perfeita: fáltalle a independencia política, o goberno propio, que toda sociedade humana necesita” (páx. 447). E o único camiño lexítimo para acadar o autogoberno era convencer á cidadanía dos beneficios, individuais e colectivos, morais e materiais, que del se derivarían: “Porque a conciencia da propia personalidade e os anseos de salvar a imponderable riqueza do seu espírito son a garantía moral que Galiza ofrece para merecer a liberdade” (páx. 108). Eis a razón de ser do proxecto político-pedagóxico do galeguismo. Un proxecto en boa medida inédito, porque “os nosos devanceiros políticos [...] non popularizaran as súas doutrinas nin orgaizaran a forza que debía difundilas” (páx. 200). Así pois, a conciencia da propia singularidade e a vontade de afirmala importaban, e moito.

A soberanía política mesmo era necesaria para conservar a soberanía natural. Algúns dos trazos que a configuraban non eran asimilables, como a Terra, “doce de formas porque é moi forte de entranas” (páx. 44), xa que Estado centralista nunca podería “converter o noso territorio en planura castelán” (páx. 46). Mais se o corpo da nación é inmortal, o seu espírito é perecedeiro. Os “síños espirituais da nacionalidade galega”, malia permanecer vivos, “puderon morrer asimilados” (páxs. 45-46), do que se deduce que poderían morrer no futuro, se as circunstancias seguían a ser adversas. A lingua era o exemplo mais contundente e alarmante.

Que estaba viva ben se ouvía, pois era a fala que tiñan como propia as clases populares, nomeadamente as instaladas no medio rural. Ocorría, porén, que “os aldeáns falan galego sempre coa mesma sinxeleza con que cantan os xilgaros, sen decatárense da frescura do seu cantar” (páx. 106). Peor aínda, o seu cantar era considerado rústico e primitivo por parte das clases acomodadas, que abandeiraban o proceso de substitución lingüística, e os propios galegofalantes remataron por interiorizar esas mensaxes. O proceso de substitución lingüística estaba, xa que logo, aberto, e continuaría progresando de non se lle poñer remedio, polo que a soberanía natural, que tiña na lingua o seu principal

atributo, se erosionaría gravemente de non se acadar un certo grao de soberanía política que permitise reconducir ese proceso. Dito doutra maneira, a lingua necesitaba non só do ruralismo, que daba acubillo ao cantar espontáneo dos xílgaros, senón tamén do galeguismo, que permitiría tomar conciencia da fermosura dese cantar, dignificalo e poñelo en valor. A vontade implícita que a conservara debía transformarse na vontade explícita de lle dar continuidade.

Os galeguistas aplicáronse esforzadamente e con escasos medios á tarefa de afirmar e difundir a nosa cultura e a nosa lingua, para o que crearon “institucións de cultura galega, ao marxe do Enseño oficial, impulsadas por unha superación do vello rexionalismo político”, que “non sóio galeguizaron o clima intelectual da nosa Terra senón que, ademáis, ergueron orgullosamente o natural galeguismo do noso povo” (páx. 359). Institucións culturais como o xa citado Seminario de Estudos Galegos, a revista *Nós*, o xornal *A Nosa Terra* ou as editoriais Céltiga, Lar e Nós. E institucións político-culturais como as Irmandades da Fala e o Partido Galeguista, que difundiron o seu ideario non só a través da letra impresa, senón tamén da palabra: conferencias, discursos, mitins, excursións ou xantares de irmandade.

Nesta tarefa Castelao desempeñou un papel de especial relevo. Como afirmará nun discurso pronunciado en sé parlamentar en 1931, “yo no soy más que un artista que ha puesto su arte al servicio de una bella causa: la de despertar el alma de Galicia”.¹⁹ Porque, como advertía Ramón Cabanillas en *Da Terra asoballada*, esa alma estaba adurmiñada e era necesario espertala:

¡A alma galega dorme,
a santa Idea está morta
e tés de ir porta por porta
encendendo os corazóns!

Castelao foi, certamente, un artista, mais tamén un político, como el mesmo subliñará en 1944, cando se lle rende unha homenaxe en Bos Aires co gallo da publicación do *Sempre en Galiza*. Se os debuxos trazados pola súa man “conmovían el corazón de las gentes”, as ideas expresadas no *Sempre en Galiza* “conmueven la conciencia gallega”.²⁰ Unha vez morto, a súa obra, e tamén a súa vida, seguirán a conmover os corazóns e a espertar as consciencias. Foi, sen dúbida, un dos máis sobranceiros educadores da nación, se non o máis.

¹⁹ *Ibid.*, páx. 105.

²⁰ *Ibid.*, páxs. 242-243.

O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun plan pedagóxico para Galiza

The “Seminario de Estudos Galegos”: The Laboratory for an educational platform in Galicia

Antón COSTA RICO

Universidade de Santiago

De Nova Escola Galega

*Para Isaac Díaz Pardo, o máis mozo dos vellos,
e para os mozos máis novos*

RESUMO: O Seminario de Estudos Galegos, fundado en 1923, constituíuse en importante plataforma cultural galeguista, entre os anos 1928 a 1936, momento no que foi clausurado polas novas autoridades franquistas. Con máis de 170 socios activos, o SEG abriu diversas parcelas de estudo da realidade social, histórica, económica, e cultural de Galicia, o que se expresou nalgúns moi notables traballos de investigación, en xeiras de difusión cultural, no intercambio científico e de información con entidades académicas españolas e internacionais e na edición de libros. No SEG participaron algúns profesores atentos á problemática educativa de Galicia, e a través da Sección de Pedagogía, desde 1933, desenvolveron varias iniciativas. É o que se analiza na presente contribución, situando as súas achegas, tanto no panorama das demandas de reforma educativa española, como no contexto das orientacións educativas trazadas pola corrente ideolóxica do galeguismo. A Sección podería ter sido um Laboratório de pensamento educativo, pero *de facto* non chegou a sê-lo, e procúranse aquí as oportunas explicacións.

PALABRAS CHAVE: Pedagogía, Galeguismo, realidade educativa, ideoloxía, propostas e programa de intervención.

SUMMARY: The “Seminario de Estudos Galegos”, established in 1923, became an important cultural Galician nationalist platform, between 1928 and 1936, at which time it was closed down by the new Francoist authorities. With more than 170 active members, the SEG opened several fields of study related to the social, historical, economic and cultural reality in Galicia. These were brought to light in the wide variety of outstanding works of investigation, in areas

of cultural diffusion, in the exchange of scientific knowledge and data with other national and international academic organizations and in the publication of books. Also participating in SEG were teachers interested in the educational problems in Galicia, and through the “Sección pedagógica” (Pedagogical department), began to develop a number of different initiatives as of 1933. This article presents an analysis of these facts, placing emphasis on contributions from the demands of educational reform in Spain and on the context of educational orientations laid down by Galician nationalist ideology. The “Sección” could have been a “Laboratorio de pensamento educativo” (laboratory of educational thinking) but this in fact did not occur. This article explores the pertinent explanations.

KEY WORDS: Pedagogy, Galician nationalism, educational reality, ideology, proposals and intervention program.

Realidade, símbolo e semente

O Seminario de Estudos Galegos (en diante, SEG), que en 1923, puxeron a andar un pequeno grupo de estudantes e profesores universitarios compostelanos, tiña como pre-tensión realizar o estudo da realidade de Galicia nos seus diversos aspectos constitutivos, encamiñado ao mellor desenvolvemento social e cultural e á incorporación de Galicia ao escenario internacional dos pobos e das culturas, facéndoo con conciencia colectiva e con voz propia.

Nacía o SEG porque existía un contexto que favorecía a consolidación de dinámicas rexionalizadoras que contrapesaban, sen dúbida, a tendencia unitarista e española, coa que se estaba a fraguar o Estado español.

Facíao, igualmente, grazas á existencia de sectores intelectuais e de vertentes políticas rexionalistas que, entre nós, se acolían baixo a expresión ampla do galeguismo. Podemos recordar que no mesmo ano de 1923 morría Manuel Murguía, o grande e erudito historiador (*Historia de Galicia*, 1885), o home de Rosalía de Castro e primeiro presidente da Real Academia Galega, fundada en 1906, mercede a impulsos unidos dos galegos de América. En 1907 fundáranse *Solidaridad Gallega* e o periódico *A Nosa Terra* (que hoxe seguimos lendo). En 1916 constituíranse as *Irmandades da Fala*. En 1920 fundárase a importantísima revista cultural *Nós*, e aínda en compañía do SEG aparecerán: a *Escola do Insiño Galego* da Coruña (no mesmo 1923) e de seguido ás Editoriais *Lar* (1924) e *Nós*, a que desde 1927 impulsará tamén Anxel Casal¹.

Nacía, así, o SEG cando existía una recoñecida rede galeguizadora, por máis que non estivera consolidada por completo. O SEG escolle como fórmula organizativa nuclear a de Seminario², a que era a dominante como metodoloxía de investigación e de formación nas

¹ Anxel Casal, impulsor tamén da *Escola da Coruña*, foi asasinado en 1936 sendo o alcalde da cidade de Santiago. Era destacado militante do Partido Galeguista.

² Cunha ordenación interdisciplinaria para potenciar os resultados das investigacións.

universidades alemáns da época, quizais o mellor espello intelectual daquel tempo. Seguíanse, por outra parte, os pasos encetados por Cataluña en 1907, ao crearse alí o *Institut d'Estudis Catalans*. E deixárase sentir alguna influencia da 'JAE', o organismo creado pola Administración Española para o impulso da política científica, coa denominación de Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Nacía, por fin, como atributo amoroso ao Padre Sarmiento quen, por volta de 1771, falara da necesidade de que se reuniran en Compostela una dúcia de *Alethophilos*, amantes dos saberes, para proceder ao estudo da realidade de Galicia, a fin de compoñer os precisos libros das diferentes temáticas do país, para que puidesen servir aos nosos escolares.

A través dunha paulatina incorporación de homes e de mulleres (estas con menor presenza), case sempre de vencello universitario, chegaron a formar parte do SEG uns 170 socios, coa compañía dun amplo número de socios colaboradores e protectores (no senso social e económico). Polo que o SEG fixo (ata 1936), e polo que comezaba a simbolizar, chegou a acadar un apreciable recoñecemento social, institucional e académico. Nunca Galiza tivera una instancia colectiva coma esta, un cerebro intelectual vivo en intres de muda e cando o País se predispónía a encetar o réxime político autonómico.

O 36, tamén aquí supuxo a desfeita e a interrupción das enerxías culturais acumuladas. Como sinalou Francisco del Riego: "A obra do SEG foi interrompida violentamente no momento máis fecundo e prometedor da súa política cultural"³.

Aínda así, a memoria do que fora o SEG perdurou. Como memoria fértil serviu para promover novas iniciativas culturais, tanto por parte dos exilados políticos republicanos galegos en América, como na mesma Galiza. De alí, podemos recordar as varias coleccións editoriais e editoras bonaerenses (Atlántida, Nova,...), ou a *Historia de Galicia* de 1963, entre outras iniciativas⁴; de aquí, cómpre lembrar a creación das editoras Galaxia e Monterrey (1950) e do Castro, a creación do Museo do Pobo Galego (1975), que mesmo incorporou nos seus fondos una pequeniña parte do que foran fondos do SEG, ou a creación do novo SEG en 1978⁵.

Por iso é que, ademais de ser una realidade precisa, o SEG serviu de semente e é hoxe considerado un símbolo, una magnífica representación do pulo creador e galeguizador, encadrada no contexto do brillante momento cultural hispano que actualmente coñecemos como *Idade de Prata*.

³ DEL RIEGO, F., "Testemuños", in CUADERNOS DO LABORATORIO DE FORMAS DE GALICIA, *Testemuños e perspectivas en homenaxe ao SEG*, O Castro, Sada, 1978, p. 27.

⁴ Vid. CUPEIRO VÁZQUEZ, B., *A Galiza de Alen mar*, O Castro, Sada, 1989; NUÑEZ SEIXAS, X. M., *O Galeguismo en América, 1879-1936*, O Castro, Sada, 1992; SIXIREI PAREDES, C., *Galeguidade e cultura no exterior*, Xunta de Galicia, Colec. A Nosa Diáspora, Santiago de Compostela, 1995.

⁵ Nun amplo acto celebrado no aínda recente Salón de actos do Museo do Pobo Galego, onde se elixiu nunha Comisión Xestora, da que fomos parte, como instancia previa á pronta constitución definitiva, co máximo impulso a cargo do creador e intelectual Isaac Díaz Pardo, e a participación de destacados referentes do vello SEG.

Unha institución científico-cultural

Expresouno en precisas e adecuadas palabras Alfonso Mato, quizais o seu mellor estudoso:

“O SEG foi una institución científico-cultural ligada á Universidade compostelá que durante os seus trece anos de vida (1923-1936) integrou no seu seo profesorado e alumnado universitario, intelectuais galeguistas da xeración Nós e das Irmandades da Fala e membros salientables dos distintos cenáculos da erudición local galega. Estruturado en 14 seccións, que abarcaban boa parte das disciplinas científicas da época, sobre todo do campo das Letras, chegou a ter máis de 200 socios e socias activas.

Na súa sede do Colexio de Fonseca reuniu unha importante biblioteca e un pequeno museo, no que estaban expostas as súas coleccións arqueolóxicas, etnográficas e artísticas. Pódese dicir que o SEG foi unha institución que pertenceu á mesma árbore xenealóxica que iniciou en 1876 a Institución Libre de Enseñanza e que inspirou as mellores empresas culturais da España do primeiro terzo do século XX, como a Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), o Institut d'Estudis Catalans (1907) ou a Residencia de Estudiantes (1910). De xeito parello ás institucións citadas, o Seminario axudou á formación dunha elite cultural que, de non ser pola ruptura de xullo de 1936, semella que estaba destinada a desempeñar un papel importante en Galicia”⁶.

Faremos unha breve glosa. O 12 de outubro de 1923 un grupo de mozos universitarios, coa aquiescencia dos profesores universitarios Armando Cotarelo Valledor, que foi nomeado primeiro Presidente, e Salvador Cabeza de León, que tamén sería electo Presidente posteriormente, constituiría simbólicamente este SEG logo dunha camiñada ata Ortoño, a casa natal de Rosalía de Castro, no fermoso e fértil Val de A Maía.

O SEG nacía vencellado á Universidade de Santiago, e a esta institución permanecería ligado..., o que contribuíu para abrir a Universidade á galeguización da formación. Así o recolleu o periódico *A Nosa Terra*⁷, ao informar sobre o nacemento da iniciativa. E, en efecto, foron numerosos os universitarios, tamén de ciencias, os que se ían incorporando ás súas actividades diversificadas entre: a formación de investigadores (a través das accións das diversas seccións), e a difusión cultural (neste caso, a través da publicación de

⁶ MATO, A., *O Seminario de Estudos Galegos*, Edicións do Castro, Sada, 2001, pp. 116, 131 e 132.

⁷ “Na Universidade compostelá. Seminario de Estudos Galegos”, *A Nosa Terra*, nº 195 (I-XII-1923), p. 3: “Afecta á sección de Filosofía e Letras da Universidade de Santiago, creouse un Seminario de Estudos Galegos, do que é presidente o noso distinguido amigo e ilustre catedrático D. Armando Cotarelo Valledor. Este Seminario promete ser un centro de gran importancia para o fomento e cultivo non sómente da literatura rexional senon tamén para as ciencias históricas e para o desenvolvemento da vida galega nun amplo orde cultural. Na Cruña ven funcionando tamén un Instituto de Estudos Gallegos. Mais, francamente, parécenos que nen a súa orientación nen a intensificación do seu traballo fará gran cousa en ben de Galicia. O de Santiago, sí: o de Santiago, ademais de estar presidido por un home cultísimo, de verdadeiro valer e fundamento galeguista, ten entre os seus socios de todas crases o máis frorido da mocidade galega que sinte arder no seu peito o amor ao ideal d'un gregorioso rexurdimento da nosa Galicia”.

traballos escritos con diverso alcance, das xeirais culturais, dos ciclos de conferencias, e tamén da creación literaria e o cultivo estético)⁸.

O SEG fora creado baixo a influencia directa, aínda que non premeditada do Grupo Nós de Ourense; “da semente de Nós nace o SEG”, escribiu Xaquín Lourenzo Fernández (o etnógrafo *Xocas*)⁹, o que tamén confirmou Ramón Martínez López: “A revista Nós e o SEG foron dous feitos culturais paralelos e complementarios”¹⁰. De feito, membros tan destacados de Nós como foron López Cuevillas, Otero Pedrayo, Vicente Risco ou Xaquín Lourenzo, foron, igualmente, membros absolutamente relevantes do Seminario. Indirectamente, a existencia doutros organismos similares serviu, asemade, para impulsar tal creación, no dicir de Xosé Filgueira Valverde:

“En Galicia era necesario este movimiento de colaboración docente e investigador... Hubimos de inspirarnos en el ejemplo de labor de cultura y de patriotismo de la Sociedad de Estudios Vascos, institución que tanto ha elaborado por la valoración cultural de aquel país (...). Del Instituto de Estudios Catalanes, exaltador ferviente de las virtudes de aquella tierra. De la Junta de Ampliación de Estudios, que como se sabe va a la cabeza del movimiento intelectual del momento. Todo ello impeliónos a abordar esta obra”¹¹.

O SEG concebiuse sobre a base da existencia de socios activos, que logo de ser captados debían presentar un traballo orixinal e inédito sobre un tema galego, para conformar a súa pertenza ao Seminario, e cando menos un traballo anual obrigatorio¹², e de socios protectores. Preveuse, por outra parte, a elección en Asamblea –rexida, como todo o SEG, por uns Estatutos- da Xunta Directiva (composta por un Presidente, un Secretario Xeral, un Secretario de Actas e un Tesoureiro), e dun Consello Director (composto polos membros da Xunta Directiva, os directores das Seccións –que agrupaban aos socios activos- e os conselleiros permanentes, aqueles que co paso dos anos deixaran de ser parte da Xunta Directiva). Este Consello Director debía reunirse anualmente en sesión plenaria.

No día a día e desde a súa creación en 1923 houbo varias modificacións e diversas incidencias neste modo de estruturación. Así, se durante os tres primeiros cursos ingresaron 76 socios, só se presentarían 46 traballos, sendo moi irregular a creación e o funcionamento das Seccións, que foron reestruturadas en 1926 con ocasión da IIª Xuntanza Xeral do SEG. Unha nova reestruturación xeral das Seccións tivo lugar en xaneiro

⁸ LORENZANA, S.: “Pretérito, presente y futuro del arte y de las letras en Galicia. El arte barroco se armoniza con nuestro humanizado paisaje. La generación de la “Academia” y la del “Seminario”. La Noche, 25.VII.1949, p. 5.

⁹ SEMINARIO DE ESTUDIOS GALEGOS, *O Seminario de Estudos Galegos, 1923-1934*, Nós, Santiago de Compostela, 1935, ‘Apéndices’.

¹⁰ MARTÍNEZ LÓPEZ, R., ‘O Seminario de Estudos Galegos, 1923-1924. Apéndice’, *El Correo gallego*, 1-X-1992; Sec.: *Revista de Letras* nº 21.

¹¹ Da entrevista realizada polo xornalista Juan J. González, “Una visita al Seminario de Estudios Gallegos”, *El Pueblo Gallego*, 1.XII.1927, p. 11.

¹² Unha achega a modo de Comunicación ou de artigo académico e/ou de difusión cultural. Isto eran máis as intencións estatutarias que a realidade do acontecido en cada caso individual, ao rexistrarse condutas bastante dispares a este respecto, sempre á beira dun considerable número total de traballos presentados como balance do Seminario. Vid. MATO, A., *O Seminario de Estudos Galegos*, op. cit., p. 33.

de 1930. No período 1926-27 a 1929-30 (catro anualidades) presentáronse 95 traballos, 50 deles de ingreso, sendo 18 deles obras de creación literaria ou artística. As Seccións de Historia, Ciencias Naturais, Prehistoria, Historia da Arte, e de Etnografía e Folclore, serían as máis produtivas. Incorporáronse ao SEG 40 novos socios activos nos anos da República (1931-1936), facéndose notar agora os novos profesores universitarios, seis ou sete en todo caso.

Nestes anos rexistra o investigador Alfonso Mato o tempo de máis intensa actividade e mellor estruturación do SEG, aínda que non fora menor a actividade e a produtividade rexistrada no período 1928-1930. Como exemplo, indicamos a composición do Consello Director rexistrado en 1934:

A.- Comisión Directora:

Presidente: Dr. Luis Iglesias Iglesias (Vicerreitor da Universidade, elixido á morte de Salvador Cabeza de León).

Secretario Xeral: Fermín Bouza Brey.

Secretario de Actas: Sebastián González García-Paz.

Depositario: Felipe Cordero Carrete.

Contador: Xaime Vidal Rei.

B.- Conselleiros permanentes:

Armando Cotarelo Valledor, Xosé Filgueira Valverde, Lois Tobío Fernández, Ramón Martínez López, Salustiano Portela Pazos, Ricardo Carballo Calero, Paulino Pedret Casado, Xoaquín Lourenzo Fernández, Alfonso Vázquez Martínez.

C.- Directores de Sección:

Arte e literatura: Afonso Rodríguez Castelao.

Xeografía: Ramón Otero Pedrayo (Prof. Instituto de Ourense)

Etnografía e Folclore: Vicente Risco (Prof. Escola Normal de Ourense).

Historia: Vacante polo pasamento do Dr. Cabeza de León.

Ciencias Aplicadas: Manuel Gómez Román (arquitecto).

Pedagogía: Manuel Díaz Rozas (inspector-xefe do ensino primario en A Coruña).

Arqueoloxía e Historia da Arte: Xesús Carro García (coengo compostelano).

Filoloxía: Paulino Pedret Casado (coengo compostelano).

Historia da Literatura: Xosé Filgueira Valverde (Prof. Instit. De Pontevedra).

C. Sociais, Xurídicas e Económicas.: Lois Tobío Fernández.(Prof. Univers)

Ciencias Naturais: Lois Iglesias Iglesias (Prof. da Universidade).

Laboratoriode Xeoquímica: Isidro Parga Pondal. (Prof. da Universidade)

Prehistoria: Florentino López Cuevillas (arqueólogo).

Laboratorio de Psicotecnia: Antonio Iglesias Vilarelle (profesor universitario).

As seccións relacionadas coa temática arqueolóxica e histórica, coa etnografía e o folclore, coa arte, coa filoloxía e a literatura, coa xeografía, e coas ciencias naturais e da terra, foron as máis produtivas académicamente, aínda que tamén a relacionada coas ciencias sociais, o dereito e coa economía adquiriu un certo pulo e unha resoancia histórica notable, por mor da presentación do *Anteproxecto de Estatuto de Autonomía de Galicia* en 1931.

Outras contribucións moi notables sinaladas sumariamente e por anualidades poden ser:

1924	Inicio do Ficheiro Bibliográfico de Galicia
1925	- Aparición do primeiro dos textos editados directamente polo SEG: <i>Os nenos</i>, de Xosé Filgueira Valverde - Inicio da catalogación dos castros de Galicia.
1926	- Estruturación das seccións - Inicio da publicación do <i>Vocabulario popular galego-castelán</i>.
1927	- Inicio da publicación periódica de estudos do SEG, os <i>Arquivos</i>, dos que saíran seis tomos, con traballos presentados polos socios. - Inicio das famosas e repetidas xeirais territoriais de investigación xeográfica, etnográfica e histórica, que darán lugar á publicación de libros como o notable <i>Terra de Melide</i> (1933), entre outros. - Publicación de varios textos de xeografía e historia de Galicia.
1928	Inicio dos traballos sobre economía e autonomía administrativa
1929	Constitución na Universidade do Laboratorio de Fitopatoloxía en colaboración co Seminario
1930	- Apertura ao público da Biblioteca especializada e con varios milleiros de volumes. - Exposición permanente da colección etnográfica no Pazo de Fonseca
1931	Elaboración e publicación do Anteproxecto de Estatuto de Autonomía de Galicia
1932	Traballos de paleografía
1933	- Edición do <i>Terra de Melide</i>, entre outros - Aprobación e difusión das Normas Ortográficas da Lingua Galega - Creación das Seccións de "Historia da Literatura" e de "Pedagoxía".
1934	- Posta en marcha do Laboratorio de Psicotecnia - Posta en marcha do Laboratorio de Xeoquímica, na Universidade
1935	- Edición do <i>Corpus Petroglyphorum Gallaeciae</i> e do <i>Codex Calixtinus</i>, magno código do século XII da Catedral Compostelana. - Semana Cultural, do SEG en Porto - Cursos de Extensión Escolar en Pontevedra e Vigo
1936	Prohibición das actividades do SEG por parte das novas autoridades franquistas e incautación dos seus bens e entrega á Universidade en 1939.

As actividades de investigación que foron, en parte, sostidas co apoio docente, investigador e infraestrutural da Universidade de Santiago, coa que sen embargo non sempre as relacións foron fluidas¹³; o que estas actividades significaban como formación para un bo número de socios; a difusión académica e cultural realizada; as xeirais territoriais; a presenza nos medios de comunicación; a relación cos líderes políticos, a través das súas propostas político-administrativas e económicas, e a comunicación académica, sostida a través da correspondencia e as visitas, con outras institucións e centros culturais españois ou estranxeiros¹⁴, ademais do sostemento da Biblioteca e dunha Exposición etnografía e arqueolóxica permanente, contribuíron a dar unha crecente lexitimidade social e institucional ao SEG, que, deste modo, foi acadando un recoñecible respecto e eco social, non exento, con todo, dalgúns críticas, ben polo seu galeguismo nuns casos, ou ben pola súa tonalidade ideolóxica máis conservadora que progresista¹⁵. É procedente sinalar, ademais, en palabras de F. del Riego que 'O SEG elaborou unha literatura didáctica que tivo singular releve na evolución da prosa científica galega'¹⁶.

O novo réxime político franquista desautorizou por completo o conxunto do labor do SEG, que foi obrigado a finalizar as súas actividades. Unha boa parte dos socios activos eran politicamente republicanos e/ou galeguistas, que deran o seu apoio á Fronte Popular: unha parte deles saíron ao exilio, morrendo nel unha ducia deles; outros foron sancionados, outros recluiríronse no 'exilio interior', e só unha reducida parte deles se integrarían nas tarefas e organizacións do réxime franquista.

A Galiza do primeiro terzo do s. xx: escenarios, debates e propostas educativas

A sociedade galega de comezos dos anos vinte é aínda un espazo afirmado no modelo das sociedades tradicionais e rurais europeas. Pero é xa tamén, por máis que dun modo "periférico", unha sociedade en proceso de cambio. Con importantes dinámicas e tensións conflitivas no seu seo. A profunda ruralización do espazo, que tradicionalmente viña coexistindo cos limitados e reticulados espazos urbanos, agora estaba a ser remodelada mediante a aparición de espazos mixtos, por mor tanto do incipiente crecemento urbano,

¹³ O galeguismo do SEG e a súa atención aos intereses sociais, económicos e culturais de Galicia foron motivo dalgúna conflitividade coas autoridades universitarias, antes dos sucesos de 1936, ou mesmo de disintonía entre socios colaboradores (por exemplo, a Sociedade Nazionalista Pondal de Buenos Aires) e a Comisión Directora do SEG, cando este foi presidido en 1931 polo profesor Luis Iglesias Iglesias, tamén Vicerrector da Universidade e desafecto á causa galeguista.

¹⁴ A correspondencia actualmente conservada entre outros fondos do SEG no "Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento", como nova institución que quixo substituír ao SEG a partir de 1944, permite coñecer que se mantivo unha considerable correspondencia con institucións de Alemaña, Argentina, Portugal, Francia (a Bretaña), Inglaterra, ou os EEUU, e outra esporádica con máis dunha ducia de países. En España a correspondencia máis notable tívose con centros e institucións de Madrid (Ministerio de Instrucción, JAE) e de Cataluña (O Institut d'Estudis Cataláns).

¹⁵ En Galicia houbo sectores e personalidades ligadas ao republicanismo de esquerdas e aos sectores obreiros organizados que mantiveron algunha distancia dunha institución que tiña no seu seo socios clericais, algúns tradicionalistas, ou algúns outros con vencellos monárquicos ou carlistas igualmente de manifestación conservadora.

¹⁶ FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F., "Testemuños", en CUADERNOS DO LABORATORIO DE FORMAS, ... *op. cit.*, p. 28.

máis marcado nos casos de A Coruña e de Vigo, como dos gromos de industrialización que aparecían aquí e acolá, e pola aparición na paisaxe de edificacións para uso residencial que se distinguían da casa labrega tradicional, mostrando, pola contra, unha fasquía urbana a miúdo novedosa.

Unha Galiza en proceso de cambio, en efecto. A moi intensa emigración a América sostida por máis de 50 anos comezaba a deitar consecuencias visibles en Galiza, como estas sinaladas. E logo, non debemos menosprezar o que significaba formar parte dunha España que no seu conxunto vivía intensos procesos de cambio que tiñan na urbanización, nas redes de comunicacións terrestres por estrada e ferroviarias, e na superior capacidade de actuación das Administracións públicas mostras ben evidentes de tales procesos, ao punto de falar a historiografía dunha modernización estrutural da sociedade española que, sen dúbida, afectou asimesmo a Galiza, por máis que acontecera aquí con rasgos incertos e imprecisos.

Novos conflitos cobraron, pola súa parte, forza. O incipiente movemento obreiro galego de comezos do século XX tiña xa agora nos anos Vinte líderes recoñecidos, sociedades de solidariedade e sindicatos, ademais dunha certa historia de loitas sociais e sindicais, e algunhas plataformas de expresión colectiva, de índole política, como cultural¹⁷. O agrarismo tiña unha evidente forza, e só abonda con pensar en Chinto Crespo, en Basilio Álvarez, en *La Zarpa*, e nas varias loitas e ducias de labregos mortos por actuacións da Garda Civil ás ordes dos Gobernadores Cívís. De modo complementario hai evidentes mobilizacións ideolóxicas e varias plataformas de opinión, aínda non ben consolidadas.

Neste contexto aumenta a demanda social de alfabetización e de escolarización; que é tamén de escolarización diversificada: de máis Institutos de Bacharelato, de máis e distintos centros con ensinanzas profesionais, de máis Facultades na Universidade de Santiago, e, por suposto, de máis escolas e mestres. As escolas e os mestres aumentarán ao longo dos anos vinte¹⁸ por efecto tanto da notable creación de escolas públicas, como pola acción continuada que viñan desenvolvendo os indianos e as “Sociedades de Instrucción” (coa numerosa creación de “escolas dos americanos”)¹⁹, e aínda por mor da apertura de centros de titularidade privada (colexios e academias).

O Estado e os sectores aristocrático-burgueses, que arestora o controlaban, estaban interesados nunca importante operación de modernización e de españolización: a construción dunha identidade política nacional española viña sendo un empeño que os gobernos do Xeneral Primo de Rivera non fixeron máis que procurar intensificar, cuestión que preci-

¹⁷ A historiografía de Galiza contemporánea trasládanos esta xeral imaxe da sociedade galega, das súas dinámicas e da súa conflictividade, segundo apuntan entre outros, os numerosos traballos de Beramendi, Barreiro Fernández, Fernández Prieto, J. A. Durán, Lieceaga, Villares, Beiras Torrado, e do Colectivo Xerminal.

¹⁸ Témoalo, así, afirmado coa pertinente apoxatura estadística en COSTA RICO, A., *Escolas e Mestres. A educación en Galicia. Da Restauración á IIª República*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1989, e COSTA RICO, A., “Os anos vinte do século XX: a afirmación do modelo escolar”, en LÓPEZ GARCÍA, X. (Ed.), *O xornal Galicia (1922-1926)*, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela, 2004, pp. 59-70.

¹⁹ Véxanse, a este respecto, os textos e aportacións realizadas, entre outros, por Peña Saavedra, Malheiro Gutiérrez e por nós mesmos.

sou dun esforzo público de creación escolar²⁰, conxugándose as estimadas necesidades políticas, coas económicas e aínda, nalgunha medida, coas demandas sociais, que, con todo, quedaron en boa medida insatisfeitas á fin destes anos, de darmos credibilidade ás notas xornalísticas, limpas e críticas, do xornalista e político Luis Bello²¹. Unhas demandas e necesidades que serán reinterpretadas e atendidas máis adecuadamente no tempo limitado da IIª República.

A educación: “un problema nacional” español

O chamado “Desastre do 98”, con referencia á 1898 como o ano que marca o final das posesións coloniais do Estado español, foi ocasión propicia para facer unha revisión do que España podía ser e podía aspirar a representar na escea internacional, e como noutras ocasións, a cuestión do estado da educación apareceu como unha das centrais claves de resolución dos “problemas de España”.

“Despensa y escuela” fora o eslogan de Joaquín Costa no marco da apreciable campaña rexeneracionista²². O Museo Pedagógico Nacional con Cossío e con Luzuriaga puxo sobre a mesa a cuestión do analfabetismo e o estado do ensino primario. Para a “Institución Libre de Enseñanza” a modernización pedagóxica era estritamente urxente e necesaria. Cesar Silió, en 1914, falaba da “educación nacional”, do “problema pedagógico español”²³ e da “necesaria reacción educativa”. Luis Bello nas súas crónicas desde 1925 seguía reclamando o protagonismo da educación pública para a transformación da vida social española.

Pero, ao tempo que se suscitaba una maior conciencia social e política sobre a necesidade de abordar o desenvolvemento educativo, non é menos certo que tamén se ían manifestando diferentes concepcións e sensibilidades sobre as finalidades, a funcionalidade, a organización e o protagonismo que podería corresponder aos diferentes actores do sistema educativo español. Así, desde as distintas instancias políticas, a Igrexa, o movemento obreiro, os sectores liberais, os reformistas, os rexionalismos, os conservadores... foron expoñéndose varias perspectivas, con importantes coincidencias, pero igualmente con diverxencias evidentes. Eran diversos os enfoques tendo por base diferentes horizontes e propostas de sociedade, e distintos supostos sobre o exercicio do poder e a súa lexitimidade²⁴.

²⁰ Sobre isto, poden verse as aportacións realizadas, entre outros, por María del Mar del Pozo Andres, así como o nº 26 da revista *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*.

²¹ Entre o conxunto das crónicas xornalistas para *El Sol* escritos por Bello sobre a situación escolar en España, están os 37 textos referidos a Galicia, agrupados en 1974 para a súa edición como *Viaje por las escuelas de Galicia*, na editorial Akal, con estudo introdutorio de Anaya Santos. Unha nova edición foi feita en 2010 a cargo de Nigratrea, con renovado estudo e notas críticas de Antón Costa Rico.

²² COSTA, J., *Notas pedagógicas. Maestro, Escuela y Patria*. Vol. X de “Biblioteca Costa”, Madrid, 1916.

²³ SILIÓ, C., *La Educación Nacional*, F. Beltrán, Madrid, 1914.

²⁴ É ampla, rica en datos e valiosa a historiografía ao respecto, da que so enumeraremos dous textos de diferente feitura: CUESTA ESCUDERO, P., *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Siglo XXI, Madrid, 1924; VIÑAO FRAGO, A., *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons, Madrid, 2004.

A este respecto, quero salientar aquí dous dos enfoques da cuestión educativa que acadaron un recoñecible protagonismo. Un, o expresado polos rexionalismos, os que en varios casos, como o galego, sendo conscentes da necesidade de proceder a unha reorganización e a un mellor desenvolvemento da educación e da súa capacidade de resposta social, cultural e económica, vencellaban esta aposta á existencia demandada dun Poder político “rexional”, complementario pero distinto do Poder político central e uniformador. Asunto que aquí nos interesa.

O outro enfoque, e o que representaba a alternativa ou a proposta programática socialista (PSOE) formulada en 1918²⁵, pois sendo unha simbiose do rexeneracionismo institucionalista e o pensamento socialista, representa, segundo os historiadores, a máis globalizadora proposta de principios para a reforma política da “educación nacional” española, a que, en todo caso, orientou a política educativa do Primeiro Bienio republicano.

A grandes liñas, a proposta incluía:

- Escola pública neutra
- Esencialmente función do Estado
- Escola unificada (nas súas etapas e niveis)
- Escola activa (na súa metodoloxía didáctica)
- Con carácter social (como vía de integración e ascenso social)
- Escola graduada
- Con coeducación de sexos (contra a discriminación de xénero)
- Con formación pedagóxica e de carácter universitario por parte de todo o seu profesorado

Isto é, propoñíase unha educación con protagonismo do sector público, ao servizo dunha cidadanía de homes e mulleres, para o contexto dunha sociedade democrática; con separación entre a Igrexa e o Estado, como principio implícito na reclamación dunha educación “neutra”; unha educación para todos, que non discriminara por motivo económico e/ou social, cuns modos de proceder didáctico orientados polo que era o movemento internacional da Escola Nova, que propoñía o “activismo didáctico”, e unha certa aínda que imprecisa “educación politécnica”.

Estamos ante un enfoque que tomaremos en consideración polo seu carácter de proposta globalizadora para a reforma educativa á hora de valorar as propostas do galeguismo.

²⁵ O documento titúlase *Bases para un programa de Instrucción Pública, que presenta “La Escuela Nueva” de Nuñez de Arenas, al XI Congreso del PSOE, de 1918*, tendo sido redactado polo destacado pedagogo e ideólogo Lorenzo Luzuriaga, figura entre nós ben estudiada por Herminio Barreiro.

O galeguismo e as súas propostas educativas (1888-1923)

Dende finais do século XIX temos constancia de que unha certa reclamación sobre a educación, o seu estado e a súa organización en Galiza, estivo de seguido presente entre as reivindicacións e reflexións do galeguismo, aínda que dun modo xeralmente precario.

Nesta reflexión planteouse a necesidade de contar cunha congruente comunicación entre a cultura escolar (e o seu soporte lingüístico) e a cultura ambiental dos cidadáns, polo que, sendo o galego a mellor e a máis acaída expresión do noso mundo, debía formar parte, ou mellor aínda ser o cerne e articular a cultura escolar, de modo que canda as palabras, a nosa xeografía, a nosa historia, os valores contruídos polos galegos, e os saberes acumulados en tantos campos, tamén se insertasen no mundo escolar dándolle vida.

Foise facendo esta reflexión ao longo da segunda metade do século XIX (Murguía, Brañas, Soto Campos) e tenuamente avanzou ata o momento da fundación das Irmandades da Fala. Unha reflexión formulada a miúdo con algún temor, dada a postergación á que se vira reducida a lingua galega, no relativo aos rexistros e usos cultos. Parecería demasiada utopía, naquel senso primeiro que Tomé Moro sinalara: “Os utopianos aprenden as ciencias na súa propia lingua; lingua rica, harmoniosa, que é fiel intérprete do pensamento”. Pero aínda así a convicción de ser o correcto ía consolidándose (Ortiz Novo, Ribalta...), sendo posible, entón, elaborar propostas para a galeguización do sistema educativo (Viqueira, Risco, Casal), procedéndose mesmo a construír expresións prácticas de tales propostas.

Entre o tempo inicial das Irmandades e o Estatuto de Autonomía (1916-1936), un período breve pero de intensa mobilización democrática e social, elaborárase o ideario educativo do galeguismo, un ideario con marcas firmes e declaradas a prol de definir e construír un sistema educativo galego, isto é, deseñado e dirixido desde as desexables institucións parlamentarias e de goberno político propias de Galicia, aberto ao conxunto da cidadanía, como un factor fundamental de desenvolvemento cultural e socio-económico e medio tamén de mobilidade e democratización social. Aínda que era este un ideario non exento de limitacións e silenzos, en parter motivado polo confeso interclasismo da filosofía política do galeguismo.

A cultura galega, nunha acepción antropolóxica, debía formar parte, xunto coa lingua, da escola galega, a “nosa escola” (tamén os nosos institutos, centros técnicos, e Universidade). Este foi o anexo perseguido e, ás veces tamén, parcialmente construído na práctica, tal como tivemos ocasión de refrexar en *Escolas e Mestres* (1989)²⁶ e, como se

²⁶ Véxanse, en particular, as pp. 338-357. Unha primeira achega édita foi a que realizamos conxuntamente con Narciso de Gabriel en “O galeguismo e o debate escolar”, in DIRECCIÓN XERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, *II^{as} Xornadas de Lingua Galega no ensino*, Consellería de Educación/Xunta de Galicia, 1985, pp. 193-212. Volve-mos sobre a cuestión en COSTA RICO, A., “El libro escolar en gallego”, in ESCOLANO BENITO, A. (Dir.), *Historia ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la II^a República*, Fundación G. Sánchez Ruipérez, Madrid, 1997, pp. 579-598.

pode percibir en textos escritos por Narciso de Gabriel²⁷, Sabela Rivas Barros²⁸, e máis recentemente por José Fernández Fernández²⁹.

Se ben, é mester sinalar que estamos ante reivindicacións e propostas expresadas xeralmente mediante textos xornalísticos breves e puntuais, con algunhas excepcións que anotaremos, e non obedecen, pois, a consistentes formulacións, de carácter individual ou grupal, acordes con visións e enfoques organizados con algunha sistematicidade en relación con toda a articulación dun sistema educativo observado dende un enfoque político ou cultural global.

Son notas que reflexan un estado crítico e algúns desexos formulados dende sensibilidades galeguistas. Alúdese nelas á problemática de grave inasistencia escolar debida ou ao traballo infantil, ou á mala climatoloxía, ou ao escaso atractivo dos programas e das escolas, ou á distancia entre os lugares de residencia dos nenos e as escolas e o mal estado dos camiños, e sobre todo isto o Congreso dos Diputados no tempo da República tería ocasión de escoitar as graves queixas galegas presentadas por Castelao, por Otero Pedrayo e moi principalmente por Suárez Picallo. Quéixanse, de seguido os galeguistas, sobre a distancia cultural entre o contorno galego-falante e a escola desenvolvida en castelán, e mesmo en ocasións atendidas por mestres ou mestras non galegos; ao respeito, piden que a comunicación en galego entre os mestres e o alumnado se faga en galego e que se reserven tempos da escola para facer algunhas lecturas literarias en lingua galega a tal como *de facto* facían algúns mestres, segundo se deixa constancia en varios artigos da revista *Estudios Gallegos* que entre 1915 e 1916 dirixía Aurelio Ribalta, un dos máis destacados rexionalistas do momento. En menor número de ocasións, a reclamación vai cara á presenza da materia de Lingua e Literatura Galega nas Escolas de Maxisterio de Galiza, e na propia Universidade de Santiago, e cara a presenza de contidos relacionados coa lingua, a literatura, a historia e a xeografía de Galicia nas escolas primarias e aínda nos estudos de Bacharelato, e nos universitarios.

Na reivindicación está tamén presente o tratamento a dar á escola rural; a miúdo, demandarase unha escola rural cun programa específico, parcialmente distinta da urbana, isto é, adaptada ás necesidades da economía campesiña, pero sen chegar a formular como sería a súa conexión co resto do sistema educativo. Á beira, podemos escoitar a esixencia de que os edificios deberían ser modélicos arquitectónicamente, respondendo ás características da "arquitectura do país".

²⁷ GABRIEL FERNÁNDEZ, N. de, "Lengua y escuela en Galicia", in ESCOLANO, A. (Dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1992, pp. 165-185.

²⁸ RIVAS BARROS, S.A., *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagóxico*, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 2001, e RIVAS BARRÓS, S., *O ideario educativo do galeguismo. Escolma de textos e fontes bibliográficas*. E. do Castro, Sada, 2002.

²⁹ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, X., *Vicente Risco e a educación*. Tese de doutoramento inédita, Facultade CC. da Educación/ Universidade de Vigo, Ourense, 2009.

Non se mencionan, polo xeral, outras cuestións. Este modo de expresión que se observa na prensa de Galiza, máis tamén na de emigración³⁰, adquire un ton máis programático nos textos resolutivos das Asambleas Nazionalistas (1918 e seguintes)³¹, do “1º Congreso de Estudos Galegos” celebrado en A Coruña en 1919³², e nos breves ensaios de Xohan Vicente Viqueira e de Vicente Risco. A eles nos referiremos, de seguido.

As Asambleas Nazionalistas só se deteñen na cuestión educativa para demandar a adaptación do ensino de Galicia, expresado xenericamente, e a súa dependencia dun “poder político rexional”. Rexístrase algunha maior concreción nas medidas de reforma educativa por parte do Congreso de “Estudios Gallegos”, aínda que hai nel menor decisión na demanda dun Poder político propio que é substituído por unha formulación máis suave: “Establecimiento de la región, con organismo regional, hacienda propia y autonomía integral”.

Neste Congreso demándase a creación en Galicia de distintos estudos: cátedra de lingua e literatura galaico-portuguesa, establecemento dunha estación de bioloxía marina con capacidade docente, estudos de minería, turismo, hidroloxía médica e ensinanzas técnicas náutico-pesqueiras, así como tamén a creación de “Escolas de Emigrantes” (*sic*), locais-escolas con adecuadas condicións hixiénico-sanitarias, e una aula de educación especial en todos os colexios graduados de todas as “ciudades importantes de Galicia”.

Alén da demanda da implantación do ensino graduado, tamén hai neste Congreso unha referencia ás escolas rurais, “ás que se lles debe de dotar de campos de experimentación agrícola”, e que deberán establecer relacións coas urbanas “a través da correspondencia, entre uns e outros, o intercambio de produtos e as excursións recíprocas”.

Hai, por fin, unha referencia ao uso do galego: “en Galicia -di a conclusión 10ª da Sección de Estudos Pedagóxicos- debe emplearse la lengua regional en los comienzos de la vida escolar, sin que esto suponga ni por un instante olvido y exclusión del idioma nacional, en que debe darse toda la enseñanza”.

Aquí quedaba establecida unha diferente visión dentro de perspectivas “galeguistas”, entre os “rexionalistas” e os “nacionalistas” emerxentes, de quen agora falaremos.

³⁰ Por exemplo, en *El Despertar Gallego* da Federación de Sociedades Agrarias e Culturais da República Arxentina, creada en 1921, en *Galicia, Acción Gallega, Céltiga, Alborada*, ou en *Correo de Galicia*, como antecedentes da intensa preocupación manifestada desde 1926 por parte de *A Fouce*, que promovía a “Asociación Nazionalista Ponda”.

³¹ Referímonos ás Asambleas Nazionalistas, celebradas en Lugo e en Monforte nos anos 1918, 1919 e 1921, e tamén ao “1º Congreso de Economía de Galicia”, celebrado en 1925. Na primeira delas interviron decisivamente Luís Porteiro García e Luís Peña Novo. O seu 5º Acordo di estritamente ao referirse as “facultades do Poder Galego”: “A potestade docente do Estado actual pasará ao Poder Galego”.

³² Véxase a información oportuna en INSTITUTO DE ESTUDIOS GALEGOS, *1º Congreso de Estudios Gallegos. La Coruña. Conclusiones aprobadas*, Imp. La Artística, La Coruña, 1919.

Hai que falar de primeiras, de Xohan Vicente Viqueira, o filósofo e psicólogo galego³³, institucionista³⁴, home das Irmandades da Fala³⁵, europeísta de formación, de ideais sociais avanzados, profesor do Instituto da Coruña, conferenciante e publicista³⁶. Probablemente teña sido el quen compuxo cos seus traballos sobre a educación en Galiza as mellores e máis acabadas liñas programáticas do galeguismo nacionalista valedoras entre 1918 e 1936.

Ben por riba e noutro plano do que escribiron en distintos intres, tanto Vicente Risco, como Correa Calderon, dito isto en contra dos criterios sostidos e expresados aínda recentemente por parte de José Fernández e de Pardo de Neyra, con respecto a cada un estes nomes últimos citados³⁷.

³³ Dada a información biográfica constituída sobre Xohan V. Viqueira en distintas publicacións non retornaremos aquí sobre os seus detalles. Xohan V. Viqueira (1886-1924), que estudou na ILE en Madrid, doutorouse en Filosofía na Universidade Central e estudou e coñeceu a psicoloxía internacional a través das súas estadias en París e sobre todo en Alemaña entre 1911 e 1914. Dende 1915 foi profesor na propia ILE en Madrid e no Museo Pedagóxico Nacional, denantes de incorporarse ao Instituto de Santiago e a continuación do da Coruña, como catedrático de Psicoloxía, Lóxica e Ética. A súa formación filosófica e psicolóxica, a súa cualificación investigadora, o seu coñecemento de linguas (francés, inglés, alemán, portugués) e o seu xorne intelectual levárono a ser autor de informados textos psicolóxicos, filosóficos e tamén psico-pedagóxicos, incluíndo entre tales textos tanto a elaboración propia, como a tradución ao castelán. Vid. *TORRES REGUEIRO, X., Xoán Vicente Viqueira e o nacionalismo galego*, E. do Castro, Sada, 1987.

³⁴ Polos seus vencellos familiares dende meniño estivo vencellado á ILE, a D. Francisco Giner e, sobre todo, ao seu tío e relevante figura D. Manuel B. Cossío, profundamente estudada entre nós por Uxío Otero Urtaza. Sobre a conexión de Viqueira coa ILE escribiu fermosas e primeiras páxinas Anxo Porto Ucha no seu texto *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. E. do Castro, Sada, 1986.

³⁵ Desde 1917 tivo ocasión de participar Viqueira nas actividades das Irmandades e foi, en efecto, Presidente do grupo da Coruña no fin dos anos dez e comezo dos anos vinte.

³⁶ Arredor dos valores da súa obra filosófica, pedagóxica e psicolóxica, faise a anotación dos seguintes traballos: REGUEIRA, R., *X.V. Viqueira: Teoría e praxe*, Novo Século, Padrón, 1992; COSTA RICO, A., X.V. Viqueira: un profesor formador /un reformador da educación, in COSTA RICO, *A reforma da educación (1906-1936)*. X. V. Viqueira e a historia da psicopedagogía en Galicia. O Castro, Sada, 1996, pp. 63-101; e COSTA RICO, A., "A Psicoloxía Pedagógica de X. V. Viqueira (1919) no contexto do desenvolvemento de psicoloxía internacional", *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 16 (2008) 7-30.

³⁷ Con respecto a Vicente Risco e ao seu "Plan pedagóxico pr'a galeguización d'as escolas" (1921), en certo modo completado co seu "Informe do irmán Risco", escribiu José Fernández na súa recente Tese (*op. cit.*: 2009) *Vicente Risco e a educación* que este autor debería ser considerado como o "máximo teorizador da galeguización educativa" (p. 20), quen, ademais "introduce conceptos pedagóxicos avanzados e modernos" (p. 350), sinalando aínda que "as bases da pedagogía risquiana eran as da Escola Nova" (p. 363). É todo unha desmesura. Máis moderadamente si se pode dicir que os textos de Risco son oportuna guía para un proceso de galeguización que se pudiera emprender, sobre todo, nunha das escolas fundadas polos emigrantes. De feito, debemos recordar que o texto de Risco (1921) obedece a un encargo, ben acometido: a IIª Asamblea Nazionalista celebrada en 1921 encárgalle a V. Risco que "redacte un plan pedagóxico pr'as escolas rurais de Galicia" (ao tempo de acordar que o Directorio das Irmandades se dirixa as Sociedades Galegas de América para "orientalas no labor galeguista que deben facer nas escolas que sosteñen en Galicia"; máis alén do que podía ser feito como galeguización dunha escola concreta non hai no *Plan* ningún outro planteamento que aborde os problemas educativos e as propostas de resolución e orientación para o conxunto do sistema educativo en Galicia, o que, sen embargo, si está presente nos planteamentos de X. V. Viqueira.

Outra desmesura está presente tamén no traballo de X. Pardo de Neyra, "Literatura, política e educación na Galiza da época Nós. As teorías pedagóxicas do nacionalismo galego: do primorriverismo ao republicanismo" (*Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 13 (2009) pp. 43-67), onde se apunta a Correa Calderón

Para o que aquí nos interesa, hai que sinalar que Viqueira é autor de catro textos publicados nos anos 1917 e 1918 en *A Nosa Terra* que reabsorberá nun texto máis longo, “Nosos problemas educativos”, tamén aquí publicado en 1918, logo de ser o texto dunha memorable Conferencia pronunciada no Circo de Artesáns da Coruña. É tamén autor doutro contributo de 1921, igualmente publicado en *A Nosa Terra*, e que titulou “Pensamentos para unha universidade galega”: En síntese, as formulacións que nestes textos realiza Viqueira sobre a necesaria reforma da educación en Galicia, incluírán o seguinte:

- Unha crítica ao sistema educativo porque o seu saber “non é un saber para a vida en Galicia”, carcécese de ensino técnico e os ensinos son en castelán, sendo “absurdo ensinar nunha lingua estranxeira”.
- Reclama un ensino “organizado polo Estado rexional (galego)”
- Fai unha aposta por unha “nova educación galega”, con metodoloxía didáctica activa, porque “a nosa época quere actores”.
- Un ensino en lingua galega
- Un bacharelato unificado (proposta adiantada naquela época).
- A existencia dun “tecnicum”; é decir, dun conxunto de centros técnicos, configurando “unha Escola Técnica Galega”
- A creación dunha completa Facultade de Filosofía, con todo o preciso abano de especializacións, comezando por un “Instituto Científico Galego”.
- Unha Residencia de Señoritas (como as existentes e previstas noutros lugares).
- A existencia de organismos científicos e docentes (sen perfilar) e o establecemento de “intensas relacións internacionais” desde Galiza nos planos científico e cultural.

Para superar “os nosos máis evidentes problemas educativos”, a proposta de Viqueira, aínda que con silenzos sobre asuntos que, por exemplo, abordaban as Bases Socialistas do mesmo ano de 1918, podería servir de plano orientador das demandas.

Faremos, agora, referencia ao “Plan pedagóxico pr’a galeguización d’as escolas” de 1921, escrito por V. Risco³⁸. Este cingue as súas propostas ao dominio do que se debera

como gran construtor dunha teoría pedagóxica en Galicia, mediante o seu curso ensaio *Notas para un magisterio idealista. Ensayo de pedagogía* (Imp. De G. Castro, Lugo, 1927), ao sinalar que “o seu labor se situou á vangarda da teoría da educación en Galiza” (p. 45), tratándose apenas dun breve texto non relevante, se o examinamos á luz do que eran no momento as formulacións da teoría pedagóxica.

³⁸ Fixemos unha referencia á súa xénese na nota 37. O *Plan* foi publicado nos números 6 e 7 de 1921 da Revista Nós e, nalgunha medida foi actualizado por Vicente Risco mediante o texto “Informe do Irmán Risco”, publicado en *A Nosa Terra*, nºs 333-334 (1934), pp. 3 e 1, respectivamente: un “Informe programa para a creación en Ourense dunha Escola Galega, rexentada polo Grupo Galeguista, só o impulso da Sociedade “Unión Provincial Orensana”, entidade de emigrados galegos residentes en Bos Aires. Estos dous documentos foron publicados recentemente baixo o coidado de José Fernández Fernández, en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 13, 2009, p. 167 e ss. Por outra parte, o *Plan pedagóxico* de Risco xa fora reproducido e editado por nós en 1980 (*O ensino en Galicia. Problemática e perspectiva*, pp. 51-61).

facen nunha escola rural, ocupándose, así, das condicións construtivas do edificio escolar (“unha casa galega, a máis enxebre de todas”): había de sere un centro ben incorporado ao medio natural, e como en Suíza e Alemaña “do estilo do país”; un espazo agradable no interior e para facilitar a proximidade na comunicación entre o profesor e o alumnado³⁹; un espazo onde se respete a personalidade dos nenos, onde se cultive a educación moral social (tomando en consideración as “virtudes propias da nosa Raza” (galega); cunha metodoloxía didáctica, parcialmente activa⁴⁰, onde se cultive o sentimento da terra, tamén co emprego das “Cantigas da Terra, que xa se cantan en moitas escolas de Galiza”. “O escolante ha de ser a y alma da escola”: isto é, escolantes “imbuídos do Ideal da Raza e da Tradición da Terra”⁴¹. Un espazo no que se promova a auto-actividade dos escolares e se faga unha constante apelación á *intuición sensible*⁴². Risco fala dunha escola que promove en distinto grao o uso do galego oral e escrito, como tamén o estudo da xeografía, a historia, a lingua, a literatura e a arte de Galiza, ademais dos varios ensinos prácticos e de aplicación económica que en Galiza pudieran ser útiles (referíndose, fundamentalmente, á economía campesiña). Un plan, pois, para a “galeguización” difusa dunha escola, a partir da acción do mestre, sen ningunha outra intervención ou interferencia. Lonxe, da abordaxe de todo o que habería que remover /movilizar para facer avanzar a reforma educativa entre nós.

Aínda, dende as súas limitacións, o *Plan de Risco* tivo algunha virtualidade. Nalgunha pequena medida serviu á orientación galeguizadora dunha pequena parte das escolas impulsadas polos emigrantes, se ben baixo o pulo máis decidido e democrático de Antón Alonso Ríos, como estudou Xosé M. Malheiro⁴³, e algo puido igualmente influir na creación da única “Escola do insiño galego” promovida polas Irmandades da Fala da Coruña (1923-30), e máis directamente por Anxel Casal, que estudou Sabela Rivas⁴⁴. A máis de dez anos do *Plan de Risco* aínda non se tería ido moito alén: en 1931 o en 1932 os da Sociedade Pondal de Buenos Aires seguían clamando contra a desgaleguización escolar, reclamando ante iso a creación –como xa fixeran en Cataluña con tres décadas de antelación– dunha “Sociedade Protectora da Escola Galega”, un proxecto finalmente inédito.

O Seminario de Estudos Galegos e a educación

O 14 de outubro de 1933 quedaba, por fin, constituída a Sección de Pedagogía do SEG, baixo a presidencia de Manuel Díaz Rozas, inspector-xefe do ensino primario na Co-

³⁹ Non se fai mención da presenza das nenas, nin da coeducación, nin tampouco da graduación escolar.

⁴⁰ Que se cingue a: cantos, traballos manuais, ximnasia, traballos de xardín e experiencias de física.

⁴¹ Dáselle unha misión espiritual e idealista aos Mestres, moi debatida xa no seu momento, desde outras perspectivas socio-políticas, e coincidente en parte coas propostas de Viqueira.

⁴² Principio de intuición sensible, procedente de Pestalozzi, e que Risco propón para a abordaxe do estudo da realidade natural, físico-xeográfica e histórica de Galicia, pero sen extendelo a todo o que é o campo social e institucional tamén envolvente.

⁴³ MALHEIRO GUTIÉRREZ, X.M., *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagógico*: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos, O Castro, Sada, 2006.

⁴⁴ RIVAS BARRÓS, S., “Escola do Insino Galego”, *Revista Galega de Educación*, 25 (1996).

ruña⁴⁵. Á súa beira creábase tamén o Laboratorio de Psicotecnia, dirixido este por Antonio Iglesias Vilarelle⁴⁶. Pero, a Sección de Pedagogía nacía sen bases teóricas, nin organizativas que nos permitan valorar o seu alcance; en todo caso, desenvolveu algunhas accións que procedemos a indicar:

1.- De seguido da súa creación, os membros da Sección Alonso Ríos, Nuñez Búa, García Vidal e Filgueira Valverde refrexaron nun documento a posible creación do “Patronato da Escola Rural Galega”, que como tal se aprobou, aínda que non pasou de ser un documento. As súas pretensións foron enunciadas no apartado dous do proxecto, relativo ás finalidades, que transcribimos integramente:

- a) O estudo i-ensaio dos métodos a aplicar na escola rural galega e nuns centros escolares de tipo superior e popular que, ampliando os ensinos primarios difundan no agro os novos procedimentos de cultivo, de cría e selección de gandos, de industrias pecuarias e as súas derivadas, creen nas masas aldeáns o senso cooperativo, manteñan o apego ao chan labrego, fomenten o espírito comunal e realicen unha laboura de orientación e renovamento do traballo campesiño.
- b) A preparación dos mestres rurais por medio becas, pensións, cursos de conferencias, orientacións agrícolas e cooperativas etc.
- c) A edición e difusión de libros escolares galegos.
- d) A implantación, dirección e administración das escolas galegas de orientación campesiña, i-o patronato das que, xa establecidas, lle seían confiadas.
- e) A organización de estadísticas i-o fomento dos estudos de pedagogía experimental e mensura da capacidade e das aptitudes dos escolares, con aplicación ao agro galego.
- f) A propaganda das institucións de pedagogía rural⁴⁷.

2.- En 1934, a través da colaboración do SEG, a asociación cultural pontevedresa “Labor Galega”, que promovían García Vidal e Filgueira Valverde, abriu un concurso de traballos escolares⁴⁸ arredor de:

⁴⁵ O inspector de maior relevancia administrativa en Galiza naqueles momentos. A creación, sen embargo, era desde 1928 unha petición formulada por V. Risco, como expuxemos no texto *Escolas e Mestres* (1989).

⁴⁶ As dúas instancias, se fosen tomadas en conxunto, poderían ser vistas como unha tradución do que en 1932 buscara Manuel Díaz Rozas, coa proposta de creación da “Sociedad Paidológica Gallega”, sometida a legalización administrativa, pero sen tradución como tal, aínda que con alguna derivación posterior observable na posta en marcha da “Asociación de Vanguardia Pedagógica” na provincia da Coruña, en 1935, onde, con outros profesionais, tamén intervéñ Manuel Díaz Rozas. Vid. COSTA RICO, A., *A reforma da educación en Galicia (1907-1936)*, op. cit.

⁴⁷ SEG, *Actas*, Instituto de Estudios Gallegos P. Sarmiento/ Santiago de Compostela; editado en *Escolas e Mestres*, pp. 332. Estritamente, a aprobación primeira desde Proxecto fixérase a comezos de 1933.

⁴⁸ Recollido en *Escolas e Mestres*, p. 349.

- Vocabularios de palabras galegas da vida mariñeira, da vida campesiña e dos oficios artesanais,
- Descrición de xogos populares infantís⁴⁹,
- Un texto ou textos de H⁸ da Galiza.

3.- En agosto de 1935, o SEG desenvolve a súa máis soada actuación pública a través das sesións de Extensión Cultural celebradas en Pontevedra⁵⁰, incluíndo varias series organizadas de conferencias, tamén radiadas, ás que asistiron un número non menor de profesores e de alumnos normalistas, versando a temática sobre asuntos de xeografía e historia de Galicia, economía agraria e en menor medida sobre cuestións pedagóxicas, con central atención cara ao tratamento do bilingüismo escolar, por parte neste caso de Díaz Rozas; apelaba á necesidade de libros escolares feitos en Galiza e de autonomía política e pedagóxica como medio de salvagarda da cultura galega, segundo quedou plasmado nas páxinas do boletín *Escuela Viva*, que daquela editaba vizosamente a “Casa del Maestro” de Pontevedra. Interviran xunto a citado Díaz Rozas, Xerardo Álvarez Limeses, e Xosé Nuñez Búa nas cuestións do ensino.

Aí terminaría o catálogo do realizado pola Sección de Pedagogía do SEG. Pouco, sen dúbida. Hai algunhas outras iniciativas que poderíamos ligar a ela e que procedemos a enumerar:

- a) O SEG foi o editor en 1925 do texto literario de Filgueira Valverde *Os nenos*, con referencias aos nenos irlandeses, no contexto das loitas pola independencia nacional de Irlanda.
- b) En 1928 incorporábase ao SEG o inspector pontevedrés e galeguista Xerardo Álvarez Limeses, estudoso da realidade escolar provincial. Fariao posteriormente outro inspector, Rogelio Pérez González (“Roxerius”), un decidido defensor tanto da galeguización escolar, como da renovación pedagóxica, segundo deixou escrito en abondosos textos en *El Pueblo Gallego*, sobre todo nos anos 1927, 1933 e 1934.
- c) O tamén profesor Álvaro da Casas, membro do SEG, preparou en 1932 un “Cuestionario de Xeografía” para o alumnado de Institutos⁵¹, abondando na experiencia que viña sostendo no de Noia e que conduciu á edición en 1936 duns dez pequenos

⁴⁹ Actualmente, podemos intuír a directa relación desta proposta coa preocupación etnográfica manifestada desde principios de século en Pontevedra no marco das actividades da “Sociedad Arqueológica”, baixo o liderato de Casto Sampedro. Recentemente editouse un texto de 1911 que nos era descoñecido; falamos de CASAL y LOIS, J., *Xogos populares en Pontevedra*, ed. por Xosé Fuentes Alende, e o Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela, 2008.

⁵⁰ Conferencias que contaban co antecedente das pronunciadas en 1933 no Colexio Labor de Vigo, tendo por público as adolescentes da organización xuvenil “Ultreya”, que cuidaba Álvaro das Casas, un dos destacados membros do Partido Galeguista.

⁵¹ Vid. en Nós, 15.1.1933.

libros, de entre 30 e 50 páxinas e 100 exemplares de tirada en cada caso, falando de historia, xeografía e literatura galega⁵².

- d) A fins de 1932, o propio SEG, que viña de editar o *Método de lectura*⁵³ de Josefa Iglesias Vilarelle (o primeiro método para a aprendizaxe da lectura en galego da nosa historia), aprobara a preparación da serie de once manuais “A Terra, o Pobo e a Historia de Galicia”, sobre variados aspectos da realidade social, física e histórica de Galicia, dos que como tales⁵⁴ non se editou ningún.
- e) O Laboratorio de Psicotecnia pretendía adaptar desde unha analítica galega distintas probas psicotécnicas para uso escolar, na procura dunha adaptada pedagogía experimental; neste senso, nas terras de Lalín e de Nemancos foron aplicados a unha parte dos escolares o test das cen preguntas de Ballard, o de debuxo de Goodenough, o de comprensión de Galí, e o de rapidez de cálculo de Claparède.
- f) En 1935 José Toba Fernández, novo profesor da Escola de Maxisterio de Santiago presentaba como traballo de ingreso no SEG (aínda que non aparece entre os nomes da Sección de Pedagogía) o texto *Problemas que nos plantea la escuela y el niño de Galicia*⁵⁵. Referíase Toba á escola como un centro de socialización que debía reforzar a acción educativa da comunidade; unha escola sintonizada con Galicia; unha “Escola Nova”. Facía, igualmente, referencias aos mestres (ligados aos entornos socioproductivos), ás escolas de aplicación, aos edificios, aos programas (seguindo a proposta dos “centros de interese” decrolyanos)⁵⁶, á presenza do idioma galego, con uso dominante do galego en particular antes dos oito anos e nos medios rurais, e á necesidade de coñecer a psicoloxía dos nenos de Galiza.
- g) Segundo reolleu Alfonso Mato, semella que en 1935 estaba rematado o titulado *Cancioneiro musical escolar*, que arranxaran Bal y Gay e Torner, musicólogos e membros do SEG, o segundo deles asturiano e profesor en Galiza, prevéndose a posibilidade de edición⁵⁷.
- h) Unha posibilidade tamén aberta para o texto de Xosé R. Fernández Oxea, outro inspector galeguista, o *Catón Galego*, que permanecerá logo longo tempo inédito.

⁵² Véxase o pormenor en *Escolas e Mestres*, p. 349.

⁵³ IGLESIAS VILARELLE, J., *Método de lectura*, SEG, Antúnez, Pontevedra, 1932, “Publicaciones escolares”, 18 pp.

⁵⁴ Aínda así, por exemplo, Otero Pedrayo tiña escrito textos sobre a xeografía de Galiza.

⁵⁵ Texto editado en separata no *Boletín da Vanguardia Pedagógica* de A Coruña, como “Publicaciones de Vanguardia Pedagógica”, El Noroeste, A Coruña, 1935. Texto que reproducimos en COSTA RICO, *A reforma da educación*, op. cit., pp. 240-252.

⁵⁶ Un dos seus alumnos, Avelino Pousa Antelo, empregaría esta metodoloxía didáctica no seu ensaio de escola rural-agrícola en Ortoá-Sarria a fins dos anos corenta e primeiros cincuenta, que deu orixe ás escolas agrícolas da provincia de Lugo, unha iniciativa que se estendeu ata fin dos pasados anos sesenta.

⁵⁷ Bal y Gay e Torner recorreron en 1928 os escenarios de numerosas escolas rurais de Galicia a fin de recoller as pezas que logo escolmadas poderían ter formado parte deste *Cancioneiro*, hoxe descoñecido.

to⁵⁸. Fernández Oxea recollera, ademais, extraordinarias referencias sobre a vida infantil rural, ampliando o rico acervo de Vicente Risco, como deixou singularmente expresado no seu extraordinario estudo etnográfico e de antropoloxía cultural *Santa Marta de Moreiras*⁵⁹.

Co expresado, quérese sinalar que arredor da bandeira da Sección de Pedagogía do SEG, ademais da destacada e estudada figura de Díaz Rozas⁶⁰, hai que apuntar unha nómina non menor de nomes: Álvarez Limeses⁶¹, Álvaro das Casas⁶², Couceiro Freijomil⁶³, Xosefa Iglesias Vilarelle, Rogelio Pérez ("Roxerius"), Vicente Risco, Nuñez Búa, Fernández Oxea, Filgueira Valverde, Antón Alonso Ríos, Otero Espasandín⁶⁴, Rafael Dieste⁶⁵ e García Vidal, algúns citados agora por primeira vez, pero todos membros do SEG e relacionados co ensino. Xentes de distinta formación. Xentes cunha limitada "cultura pedagóxica", de quitada a figura de Díaz Rozas⁶⁶. Xentes que militaban por maior parte no liberalismo, (membros como eran das chamadas "clases medias"), aínda que case sempre no nacionalismo (máis difuso tocantes á cuestión social). Non podería ser doado que esta plataforma humana puidera preparar unha ben formulada proposta programática para a reforma educativa en Galicia; había entre eles suficientes variacións ideolóxicas de algunha maior

⁵⁸ O texto permaneceu inédito ata 1969 en que con algún remozamento editorial foi impreso en E. O Castro, Sada.

⁵⁹ Cunha primeira edición en Castrelos, Vigo, 1968.

⁶⁰ Ao tempo de poder recuperar a súa considerable biblioteca, reunida coa súa dona e inspectora Cristina Pol, estudamos o seu perfil profesional en *A reforma da educación (1907-1936)*, pp. 38-49 e 205-225. Díaz Rozas morreu case en silencio na Coruña en 1984. Non fora do Partido Galeguista, aínda que si de crenzas republicanas ("orteguiano"), e un dos candidatos da Coalición de Esquerdas para o Congreso dos Deputados en 1933.

⁶¹ Álvarez Limeses foi cofundador do Museo de Pontevedra, debendo ser vencellado sobre todo á Sección de Historia do SEG. De fonda relixiosidade católica foi un dos impulsores da revista *Logos* de Pontevedra. Morreu en 1940.

⁶² Álvaro das Casas, exiliado como consecuencia da Ditadura franquista, e nacionalista ardente, foi un dos que animou o movemento dos Ultreya, baixo algunha influencia do movemento fascista italiano dos Balillas, a dicir de Nuñez Búa.

⁶³ Couceiro Freijomil, con algúns traballos antes de 1936, inspector do ensino, é singularmente coñecido polo seu extenso, valioso e erudito *Diccionario bio-bibliográfico de Escritores*, Bibliófilos Gallegos, Santiago, 1951-1953.

⁶⁴ Otero Espasandín e o arriba citado Nuñez Búa debían ser dous vigorosos profesionais do ensino, persoas de notable cultura, como logo deixaron entrever nas súas actividades culturais, editoras, profesionais e asociativas desenvolvidas na Arxentina, entre os emigrantes e/os exilados políticos galegos, en primeiro lugar. Aí esta, por outra parte, a considerable participación de Espasandín nas Coleccións editoriais bonaerenses "Billiken" e "Oro" da Editorial Atlántica.

⁶⁵ Rafael Dieste, un dos animadores das Misións Pedagóxicas en Galiza, foi tamén un importante intelectual no exilio bonaerense, igualmente animador de importantes iniciativas editoriais, nalgúns das que tivo como colaborador a Otero Espasandín.

⁶⁶ A súa biblioteca recuperada da constancia das súas preocupacións psico-pedagóxicas contemporáneas, como sinala en "La biblioteca que guardaron las gaviotas: memoria bibliográfica de dos inspectores republicanos", *Historia de la Educación*, 17 (1998) pp. 445-451.

importancia⁶⁷, e contaron con tempo insuficiente para poder facelo. O 36 tronzou as esperanzas. Morreron na tristura aceda ou exiliáronse, cando menos, oito deles⁶⁸.

O SEG: laboratorio dun plan pedagóxico para galiza

Podería ser considerada a sección de Pedagogía un laboratorio para un *plan* pedagóxico para Galicia? A resposta non pode ser simple. *Sic et non*, case nos termos de Abelardo.

Como suposto primeiro, avalado historiograficamente, debemos partir de que a aplicación administrativa da lexislación educativa española dictada dende había un século cunha óptica centralizadora xeraba resultados insatisfactorios no desenvolvemento da educación en Galiza. As nosas características socio-culturais específicas facían precisa a adecuación normativa e quizais outro marco político para a súa elaboración, como para a formación do profesorado e outras tarefas.

Tamén desde un punto de vista ligado ao desenvolvemento democrático, como no conxunto español, se sentía por parte de diversos sectores de opinión e profesionais a necesidade de abrir portas e de xerar un serio programa de reforma política e cultural da educación, isto é, un programa político-pedagóxico, en parte, na liña do aprobado polo PSOE en 1918.

Pero, se facemos un contraste entre o alí proclamado e o expresado no conxunto do ideario galeguista, veremos os importantes silencios político-pedagóxicos existentes no espazo galeguista.

O balance de actividades da Sección de Pedagogía do SEG, ou dos membros do SEG como tales, no campo pedagóxico é moi limitado. E aínda así, poderemos falar deste escenario como dun posible laboratorio. Reunía o acerto de comezar a pensar colectivamente os problemas da educación en Galiza e máis tamén un certo ánimo de “proxecto”, que foi moi precariamente desenvolvido. Reunía, vista a nómina dos catorce nomes sinalados, aos que se poderían achegar algúns outros, unha parte significativa da posible “intelixencia” pedagóxica, profesores e inspectores con recoñecido prestixio no contorno galego e con algún coñecemento da escea internacional da educación. Falamos, así, de acertos.

Mais as limitacións tamén resultan evidentes. Están na limitada configuración ideolóxica, con predominancia liberal-conservadora e relixiosa entre os seus componentes, o que limitaba a súa óptica sobre o ideario educativo e programático a propoñer e construír, mentres permanecía no exterior o debate de grandes retos presentes nos anos 30 nas políticas educativas en Europa: a escola única/unificada, a escola pública e democrática,

⁶⁷ As variacións ideolóxicas eran notables entre o conxunto dos membros do SEG, por propia aceptación do pluralismo. Nunha carta de Salvador Cabeza de León, presidente do SEG, a un dos seus membros, exhumada por Alfonso Mato no libro sobre o SEG, pode apreciarse a “distancia” con que o Presidente observa a actividade impresora compostelana de Anxel Casal: “... ‘imprime todas las hojas sindicalistas, comunistoides, etc...; no es lo más propicio....: allá él’”. (MATO, *O SEG*, op. Cit., p. 98, nota 102).

⁶⁸ Poden verse maiores noticias en COSTA RICO, A., “Os ensinantes galegos e/o 36. Os mortos e os exiliados”, in BARRERA, E., *et alii*, *A II República e a Guerra Civil*, Concello de Culleredo / Deputación de A Coruña. A Coruña, 2006, pp. 487-521.

a coeducación, a participación social, o laicismo, e o re-deseño do conxunto dos curricula escolares. Custións que en Galiza se estaban a facer presentes, en parte, a través das voces dos ensinantes afiliados ás Asociacións de Traballadores do Ensino que se foron integrando na FETE ata chegar ao Congreso vigués da primavera de 1936, onde se constituiría a Federación Galega da “Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza”⁶⁹, cos que habería, entón, que abrir desde o SEG o conveniente diálogo, impedido polo 36.

Aínda neste segmento de opinión “galeguista” do SEG tampouco estaban voces urbanas e republicano-socialistas, daquela parcialmente configuradas, aínda que desde Galiza non emitirán os seus planteamentos educativos, fiados aos escenarios similares de Madrid.

Son estas parte das maiores carencias limitativas para a eficacia do posible laboratorio. Pero, con todo, na historia contemporánea de Galiza nunca houbera un espazo colectivo tan calificado para poder abordar un exame da problemática educativa xeral e dos seus posibles horizontes de resolución. Tería sido posible maior avance?

Entraríamos aquí na análise das condicións de posibilidade, nos termos de Foucault. Os procesos de articulación colectiva, no senso sociolóxico actual, foron serodios en Galiza, pois son do propio século XX, e isto empobreceu os escenarios de debate, ou impediu a súa suficiente maduración á altura dos anos trinta, e case sería outra gran tarefa a realizar, sen experiencias previas, ao tempo que se chegaba á autonomía política. A interrupción militar deste proceso non nos fai doado establecer máis supostos de indagación.

O SEG podería ter sido o Laboratorio, se se lles dese cita ás outras voces aludidas (as organizacións sindicais do profesorado, os sectores liberal-republicanos urbanos) e se a República puidese continuar, abrindo curso á autonomía política. Reuniríase, así, unha mellor intelixencia dos problemas, un mellor coñecemento dos posibles cursos de reforma a seguir e os azos políticos para facelo. Pero, *de facto*, non puido selo. O SEG, entón, é no campo educativo un símbolo a non mitificar.

⁶⁹ Unha análise da documentación, dos actores e dos acordos deste Congreso da FETE realizámola en *Escolas e Mestres*, pp. 282-289. E 446-454 e en COSTA RICO, A., “Socialismo e educación na Galicia do primeiro tercio do século XX”, in CASTRO, X., DE JUANA, J. (Eds.), *IIª Xornadas de Historia de Galicia*, Deputación Provincial, Ourense, 1986, pp. 135-164.

O problema da galeguización do ensino superior na Galicia da preguerra

The problem of galeguización (the use of the Galician language) in higher education in Galicia before the war

Xosé FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Universidade de Vigo

RESUMO: Neste traballo trátase a galeguización do ensino superior no período correspondente ao primeiro terzo do século XX. Un problema polo que loitaron intensamente os galeguistas preocupados por axeitar o ensino, especialmente o universitario, á realidade peculiar do seu país. Baixo unha perspectiva innovadora e renovadora para a época abórdanse posturas en demanda non só do uso do idioma galego, senón tamén da introdución de diversos contidos curriculares, ben como disciplinas novas a considerar nos planos de estudos, ben como temas a tratar dentro das materias cursadas, así como a solicitude de novas titulacións para a Universidade compostelá que evitarían, entre outros males, o desprazamento de estudantes cara a outras provincias foráneas. Estamos, pois, ante un conxunto de actuacións educativas necesarias para o desenvolvemento dunha ciencia e dunha cultura co principal obxectivo de coñecer para poder transformar de forma integral a realidade galega nun contexto social escasamente desenvolvido, disperso en pequenos núcleos de poboación e sangrado pola emigración.

PALABRAS CLAVE: Universidade, galeguización, titulacións, reivindicacións, autonomía, realidade social, profesorado foráneo, bilingüismo, disciplinas.

ABSTRACT: This work is about the *galeguización* of superior studies in the period of the first third on XX century. It's a problem because of the people who defend galician language fought intensely, worried about appropriate studies, specially those taking at the university, to the peculiar reality of their country. With a completely new and renovated perspective for the moment, different positions in demand are taken. These don't treat just about Galician language, but about the introduction of new curricular staments like new subjects to introduce in study plans or like things to be treated inside the subjects, as well as the request of new university degrees for the USC University which would avoid, between another causes of pain, students going to foreign regions. So, we are approaching ourselves to different educative actions really necessary for the development of science and culture with the leading objective of getting to know Galicia in order to change completely its reality, englobed within a social context not very increased, dispersed in little cores of population and marked with emigration.

KEY WORDS: University, *galeguización*, university degrees, claims, autonomy, social reality, foreign teachers, bilingualism, disciplines.

1. Dúas preocupacións claves: a desgaleguización universitaria e a demanda de novas titulacións

As preocupacións por mellorar o ensino en xeral e por adaptalo ao contexto socioambiental galego, en particular, dunha maneira integral que afectase a todos os niveis educativos, foi algo que estivo presente nos intelectuais galeguistas con intervencións educativas ao longo do primeiro terzo do século XX. Nesa loita, como non, estaba incluída tamén a Universidade. Unha paixón posta neste sentido na década 1910-1920 por homes coma Cabeza de León, Luís Porteiro ou as mesmas Irmandades da Fala. Posicións que se sumaban aos primeiros intentos de melloras que, polo menos, dende os comezos da Restauración se viñan xa demandando coa creación de novas Facultades como as de Ciencias e Filosofía e Letras, que, como sabemos, daría os seus froitos en 1922 cando se consegue que o Goberno aprobe o establecemento de estudos completos das seccións de Historia e de Ciencias Químicas en Santiago¹. Ata a data indicada, a Universidade de Santiago contaba con só tres Facultades nas que se podían cursar estudos completos de Dereito, Medicina e Farmacia.

Ante tal organigrama académico de escasas titulacións, non resultará, pois, estraño que a maioría dos intelectuais galegos tivesen que cursar estudos nalgunha destas facultades. Sirva de exemplo mencionar como pola facultade de Farmacia pasou Florentino López Cuevillas; pola de Dereito, Vicente Risco, Fermín Bouza-Brey, Luís Seoane, Anxel Fole, Carballo Calero, Fernández del Riego; ou pola de Medicina, Castelao, Luís Pimentel, García Sabell. Posteriormente, xa outros galeguistas máis novos pasarían polas aulas de Filosofía, entre eles, Álvaro Cunqueiro Mora e os destacados irmáns Xurxo e Xaquín Lorenzo Fernández. Precisamente por mor do axitado curso de 1932-33 sería Xurxo, como representante dos estudantes de Filosofía na Xunta de Goberno, o que sufriría a apertura dun expediente disciplinario, xunto con outros estudantes, entre os cales figuraba o vicepresidente da F.U.E. Laureano Poza Juncal, así como a clausura do local do que dispuña esta asociación estudantil na Facultade de Dereito. Estas represalias contra Xurxo Lorenzo, que segundo o seu biógrafo Risco principiara a carreira de Filosofía e Letras en 1930, chegando a ser o mellor discípulo do profesor Agustín Millares e Secretario do SEG en 1932, levaron a que no curso seguinte, 1933-34, estes dous irmáns tivesen que deixar a Universidade compostelá para írense a de Zaragoza “por causas que tiñan que ver co seu galeguismo”².

Aténdonos aos datos estatísticos referentes ao alumnado, nuha recompilación levada a cabo por Isaura Varela reflítese como a poboación universitaria, despois dun claro des-

¹ Vid. BARREIRO FERNÁNDEZ, X. R.: “La Facultad de Filosofía y Letras. 1. Hasta la creación de la Sección de Historia en 1922”, en DÍAZ Y DÍAZ, M. C. (ed.): *La Universidad de Santiago*, Santiago de Compostela, Universidad, 1980, pp. 141-145.

² RISCO, V.: “Xurxo Lourenzo Fernández 1910-1934”, *Nós*, nº 124-125 (IV-V-1934), p. 67.

censo na primeira década dos anos vinte se mantén case constante. Será precisamente a partir do curso 1923-1924 cando comeza un acelerado ascenso ata superar de forma notable os dous milleiros no curso 1934-1935³. Unha nova situación á que, non cabe dúbida, contribuiu en boa medida a creación dos novos estudos.

Inda que este incremento de alumnado e a oferta de novas titulacións supuña un logro importante, había moitas outras fronteiras nas que traballar dende os intereses galeguistas. Unha delas era a carencia de estudos relativos a historia de Galicia na mesma Facultade de Filosofía e Letras. Risco, referíndose a iso no seu libro *Elementos de Metodología de la Historia*, publicada en 1928, laiábase de como podían “salir de ella los licenciados ignorando en absoluto aspectos tan fundamentais coma os relativos á historia Galicia”⁴.

Á demanda anterior xuntárase a reivindicación da Cátedra de Lingua e Literatura Galaico-Portuguesa, existente xa no Plan de Doutoramento da Universidade Central na Facultade de Filosofía e Letras desde 1910, e que, sen embargo, en Galicia tería que agardar ata os anos setenta para ver tal feito consumado coa denominación de Ricardo Carballo Calero. Pois de nada serviu a insistencia recorrente da súa existencia na prestixiosa institución educativa madrileña. Así, digamos de paso que nada máis creada a Facultade de Filosofía e Letras na Universidade compostelá esta institución aproveita o feito para dirixirse ó Goberno, por iniciativa do ilustre catedrático Armando Cotarelo, co fin de que se establecese tamén dita Cátedra de Lingua e Literatura Galegas no centro santiagués⁵. Algúns anos máis tarde, na diáspora, dende Uruguai o presidente e secretario do Centro Galego de Montevideo, C. Sánchez Mosquera e Mariano Varela, respectivamente, dirixirán outro escrito ao presidente do Consello de Ministros en representación da Xunta Directiva daquel centro solicitando do Goberno español como “un acto de justicia” a creación das susoditas cátedras de idioma e literatura na Universidade de Santiago, e, a ser posible, en todas as Escolas Normais de Galicia⁶.

Sobra dicir que a negativa do Goberno dificultaba en gran modo o poder dispor de autoridades en lingua galega que puideran estudar este idioma en profundidade, emitindo xuízos valorativos de peso en criterios tan importantes como o establecemento dunhas normas estandarizadas tan necesarias para as publicacións de toda índole e, moi especialmente para o ensino escolar, sen sentirse obrigado a ter que recorrer nestes estudos a autoridades lingüísticas castelás, entre as que figuraban García de Diego ou mesmamente alemáns coma Hans-Karl Schneider ou Fritz Krüger, pois xa Risco na súa viaxe pensiónada polas terras do Rhin, no verán de 1930, gabara o adiantado que estaban en Alemaña nos estudos lingüísticos. Un impedimento que dificultou que o Seminario de Estudos Galegos contase cunha Sección de Filoloxía galega tan necesaria nos debates da normativización lingüística, pese aos seus esforzos por realizar traballos de investigación filolóxica galega, organizar cursiños ou conferencias a cargo de profesores coma Tobío Fernández,

³ Vid. VARELA, I.: *La Universidad de Santiago 1900-1936*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 1989, p. 171.

⁴ RISCO, V.: *Elementos de Metodología de la Historia*, A Coruña, Nós, 1928, p. 157.

⁵ “Na Universidade de Santiago. A cátedra de lingua e literatura galegas”, *A Nosa Terra*, nº 189 (25-VI-1923), p. 7.

⁶ O escrito foi publicado baixo o título “Por la enseñanza del idioma gallego”, *La Zarpa*, 29-6-1930, p. 7.

Armando Cotarelo, Abelardo Moralejo ou dos estranxeiros Gamillscheg ou Reichenkrone, ás veces en colaboración coa propia Universidade⁷.

Non obstante, á creación das dúas novas Facultades, en Santiago permitía ampliar o abanico de posibilidades académicas impedindo a viaxe de estudantes a outros establecementos foráneos ou liberando vocacións oprimidas por unha oferta universitaria restrinxida. Isto posibilitou que Dereito non fora a única carreira escollida por homes de letras, senón que pouco a pouco aumentara a demanda cara a outras opcións con estatísticas recollidas nun interesante traballo de María Jesús Souto Blanco⁸.

Mais xunto co exposto, habería outro problema fundamental: en palabras de Valentín Paz Andrade, a Universidade estaba “fossilizada”, ancorada no pasado e desgaleguizada⁹. Nesa liña de necesidade de cambio, o mestre Juan Jesús González escribía:

“Y la Universidad debe preparar para la vida y para preparar la vida tiene que enseñar para la vida también. No debe preparar para el título porque el título es una ficción y la ficción no es nada [...] Y la Universidad compostelana padece la enfermedad del oficialismo y del academicismo: no prepara para la vida, prepara para un certificado de estudios y preparar para un certificado es hacer una labor negativa, es no preparar a nadie en el terreno ideológico, espiritual; y la Universidad, entendemos nosotros, que debe ser una escuela de ideas y de espíritus y de hombres”¹⁰.

Por unha banda, as cátedras, os laboratorios, as bibliotecas precisaban vestirse á moderna coma nas gloriosas Universidades de Europa; xa que canto máis europea fose, máis galega sería. Por outra banda, emprazada esta fisicamente en Galicia, espiritualmente nada do que nela se ensinaba tiña que ver coa realidade do país ao que teoricamente debería beneficiar. Tal como ben sinala a profesora Sabela Rivas Barrós, nin nos contidos impartidos nin nos traballos de investigación se tiña en conta aspecto algún da vida galega. Algo que se consideraba grave polas consecuencias negativas que traía para o desenvolvemento cultural e integral de Galicia e no que prioritariamente van concentrar as forzas os galeguistas¹¹. Ademais, convén matizar que nestas aulas sementábase no profesorado de ensino secundario, o cal precisaba cursar estudos de licenciatura para poder optar á ensinanza deste nivel ou superior.

Polo tanto, tamén neste último tramo educativo se presentaba unha tarefa complicada que había que afrontar nese necesario proceso de galeguización. E vaise emprender dende varios puntos, algúns dos cales se centraban precisamente na demanda de novas titulacións e da implantación dunha cátedra de galego na liña que apuntabamos antes. Con eles, a reivindicación dunha autonomía universitaria axeitada ao carácter diferencial

⁷ Vid. Seminario de Estudos Galegos: *Seminario de Estudos Galegos. Dez cursos de traballo (1923-1934)*, Santiago, 1934 (2ª ed.), p. 48.

⁸ Vid. SOUTO BLANCO, Mª J.: “A Universidade de Santiago de Compostela (1857-1936)”, *Revista Galega do Ensino*, nº 11 (V-1996), pp. 168 e 169.

⁹ Vid. PAZ ANDRADE, V.: “Galizia e-a Universidade de Compostela”, *A Nosa Terra*, nº 133 (1-II-1921), pp. 1 e 2.

¹⁰ GONZÁLEZ, J. J.: “Del ambiente universitario”, *La Zarpa*, 13-IV-1923, p. 1.

¹¹ Vid. RIVAS BARRÓS, S.: *A derradeira lección dos mestres*, Vigo, Xerais, 2001, p. 118.

de Galicia, o rexeitamento da presenza masiva de profesorado foráneo ou a creación dunha residencia de estudantes a piques de rematar o primeiro pavillón cando comezou a guerra do 36, podemos dicir que foron os aspectos máis salientables converxentes na liña de actuación galeguista neste período de preguerra. Un camiño nada doado no que non faltaron tampouco atrancos políticos, entre os que se destaca o réxime primorrverista coa súa actitude unificadora oposta a calquera intento descentralizador. De aí que mentres tanto serían precisamente os homes do Seminario de Estudos Galegos, moitos deles profesores nos diversos niveis educativos e con moita limitación de medios económicos, os que se mergullasen no estudo e na investigación da realidade integral do noso país, desenvolvendo iniciativas galeguistas encamiñadas ao erguemento da nosa ciencia e da nosa cultura¹². Inda que esa obra do SEG non era dabondo. A actividade deste centro, o máis activo da cultura galega valorizado no estranxeiro, como indica Risco, tiña “que ser ampliada, estendida, espallada, levada ao pobo”. E para o ourensán corresponderíalle de forma especial á Universidade e ós outros centros de ensino o “levar á coñecencia de todos os resultados das investigacións qu’alí se facían”¹³. Un exemplo claro de esforzo dos intentos de enlace entre ambas institucións estaba na designación do catedrático de Dereito Internacional, Salvador Cabeza de León, como presidente do SEG. Pretendíase, pois, que o concepto de galeguización desenvolvese as peculiaridades galegas nos estudos xerais: introduci-la lingua galega na Universidade como disciplina científica e de comunicación e institucionalizar estudos de cuestións galegas creando cátedras permanentes de historia, xeografía, etnografía, filoloxía e literatura. Nunha palabra, que a Universidade fose foco dunha cultura que se estaba creando á marxe dela, cando non contra ela.

Noutra orde de cousas, facendo extensible as preocupacións pola calidade do ensino galego, non podemos deixar de salientar a campaña en pro do Maxisterio que se viña sostendo dende *El Pueblo Gallego*, en 1932, na necesidade de crear a Facultade de Pedagogía en todas as Universidades, co obxecto de prestigiar a función do ensino, facendo obrigatorios os estudos pedagóxicos ao profesorado de todos os graos. A idea arranca seguindo o xesto da República que creara a Sección de Pedagogía na Facultade de Filosofía e Letras da Universidade Central (onde tamén unha vintena de anos antes se creara a Cátedra de galego) coa supresión da Escola de Estudos Superiores do Maxisterio de Madrid, expedindo tres clases de títulos: certificados de estudos pedagóxicos, licenciatura e doutoramento en Pedagogía. A licenciatura facultaba para opositar a cátedras de Pedagogía das Escolas Normais, inspeccións educativas e direccións de Escolas Graduadas de máis de seis graos¹⁴.

¹² En palabras de CASTELAO, A.: *Sempre en Galiza*, Vigo, Galaxia, 1995, p. 98: “En 1923 fúndase o «Seminario de Estudos Galegos» para centralizar os traballos de investigación e inaugurar en Galiza unha solidariedade científica que supra as deficiencias da Universidade”.

¹³ Vid. RISCO, V.: “Sobr’a Universidade Compostelán”, *Heraldo de Galicia*, 25-V-1931, pp. 2. Tamén en *Céltiga*, nº 152 (25-IV-1931).

¹⁴ “La Facultad de Pedagogía”, *El Pueblo Gallego*, 2-II-1932, p. 1.

2. Posturas de Risco e outros galeguistas

Partindo destas consideracións anteriores introdutorias do proceso galeguizador para o desenvolvemento dunha ciencia e dunha cultura do país, vexamos cales foron as propostas de Vicente Risco un dos mentores do nacionalismo galego e autor de programas para a galeguización do ensino realizados por encargo de distintas entidades. Podemos dicir que as súas reivindicacións en demanda da galeguización universitaria comezan cedo e van unidas ao proceso galeguizador do ensino en xeral. Así, practicamente na mesma data en que publica o “Plan pedagóxico pr’a galeguización d’as escolas”, no ano 1921, dirixe un telegrama ao reitor da Universidade, asinado por un grupo de intelectuais ourensáns máis, demandando “que de hoxe en adiante ademita os traballos e exercicios académicos en idioma galego e nos demais idiomas peninsulares, coma xa, dando un exemplo dino de imitanza, fixo a Universidade de Barcelona”¹⁵. Tal como se expresa no texto, aproveitábase, como sempre, a ocasión do exemplo vido de Cataluña onde esta Universidade barcelonesa acababa de establecer nos seus Estatutos, xa sancionados polo Goberno, que para as teses doutorais podería usarse os tres idiomas peninsulares ademais do portugués. A numerosa e diversificada procedencia intelectual dos asinantes fai ver que o compromiso da petición era serio, pois figuraban no escrito: Basilio Álvarez (crego e loitador nas Sociedades Agrarias en defensa dos dereitos do campesiñado), Ramón Otero Pedrayo (catedrático do Instituto); Vicente Risco (licenciado en Dereito e profesor da Escola Normal), Roberto Blanco Torres (xornalista), Julio García Pérez (licenciado en Medicina), Antonio Couceiro Freijomil (inspector de primeiro ensino), Florentino López Cuevillas (licenciado en Farmacia), os avogados Euxenio Montes e Arturo Noguerol, Manuel López Enríquez (médico), Antonio Buján (periodista e presidente da Federación Provincial Agraria), Francisco Lamas Barreiro (pintor), Juan Carid (avogado e secretario da Federación Provincial de Sociedades Agrícolas), José Berbén, Doroteo Gómez (secretario da Cooperativa Agraria), os mestres nacionais Ramón Alonso e Manuel Vázquez Gutiérrez, e outras personalidades.

Andado o tempo, en outono de 1930, publica Risco o libro *El problema político de Galicia*. Transcorreran xa catorce anos dende que fora creada a primeira Irmandade da Fala na Coruña¹⁶ e dende que en voceiros como *A Nosa Terra* ou *El Pueblo Gallego* apareceran sobrados argumentos defensores da necesidade de introducir a nosa cultura no ámbito científico universitario. Non obstante, nesa prolongada postura reivindicativa do galeguismo, Risco laiase nesa obra de que a lingua galega non se ensine en ningún establecemento oficial nin particular cando xa existían cátedras de francés, de inglés, de alemán, de italiano, nos institutos, nas normais, nas universidades e nas escolas especiais, pero

¹⁵ Vid. “Nuestro idioma en las tesis doctorales. Un telegrama al rector de la Universidad compostelana”, *La Zarpa*, 9-X-1921, p. 1.

¹⁶ No comezo do curso de 1919 dicía Viqueira referíndose á necesidade de ensinar en lingua galega: “A insinanza será en Alsacia bilingüe (francés e alemán). O goberno veu de crear unha cátedra de provenzal na Universidade de Als de Provenza. Co tempo crearanse outras de catalán na de Montpellier, de vasco na de Burdeos. [...] En Provenza já hai libros pr’a elo e profesores de Liceos (Institutos) teñen lido aos rapaces poesías de Mistral en provenzal, na clase de literatura. Mistral foi o pai da teoría do insino bilingüe e hoje considera-se como representante da Franza futura”. E remata: “Pra que digan que as Irmandades andamos atrasadas”. Vid. VIQUEIRA CORTÓN, J.: “O nazionalismo xurdindo”, *A Nosa Terra*, nº 99 (5-IX-1919), p. 4.

pola contra ningunha en galego ou alomenos en portugués. Un considerado atraso pedagóxico español no ensino superior do que non se albiscaban novos horizontes inmediatos, pois como indicamos anteriormente, recrimina tamén o feito de que na Universidade Central madrileña haxa unha cátedra de Lingua e Literatura galaico-portuguesa cando na Universidade compostelá, que algúns chamaban galega, non existía ningunha. Para esa desgaleguización da Universidade compostelá o profesor ourensán non escatima palabras en termos bastante radicais:

“¡Universidad gallega! Yo quisiera saber qué es lo que tiene de gallega nuestra Universidad: ni la lengua, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, ni la economía, ni las costumbres jurídicas, ni ninguno de los aspectos de la vida gallega es allí objeto de enseñanza. Ved si voluntariamente algún profesor quiere de paso referirse a alguno de esos asuntos, si tiene tiempo para ello, o algún breve curso, como los del doctor Cotarelo. La universidad compostelana es una universidad castellana colocada en Galicia. Todos los establecimientos de enseñanza que tenemos son establecimientos de enseñanza castellana colocados en Galicia.

Aquí se puede ser maestro, bachiller, profesor, médico, funcionario, magistrado, notario, canónigo, obispo, obtener los más altos grados y los más altos cargos sin saber nada acerca de Galicia. El Estado *concede gratuitamente el derecho a ignorarla*. He aquí el modo absurdo que se tiene de culturizar nuestro país: forzándole a ignorarse a sí mismo”¹⁷.

Practicamente, son as mesmas e enérxicas palabras cas empregadas seis anos atrás polo galeguista Lois Peña Novo, cando sinalaba dende o voceiro vigués no mesmo ano da súa fundación que:

“Estamos acostumbrados a designar la Universidad de Santiago con el sobrenombre de «Universidad Gallega»; pero de gallega solamente tiene la circunstancia accidental de su residencia, sus enseñanzas, sus textos, su espiritualidad no son gallegas. En sus aulas no se ha hecho ninguna investigación ni se ha resuelto ningún problema que afecte a la vida y a la cultura de Galicia”¹⁸.

Na mesma liña mostrábase Antón Villar Ponte en “Pensamento e Sementeira”, indicando que a Universidade de Santiago era “unha fábrica de tantas fábricas de licenciados” carente de “anhelo patriótico” e alienante da cultura autóctona. E é que cumpría ser esixentes de vocación e convicción. Tarefa complicada e paciente. Nela insistía, cunha actitude máis atenuante, o deputado Otero Pedrayo, que sendo electo por Ourense e reforzando a política do Partido Galeguista, pronuncia un discurso nas Cortes, o 24 de maio de 1933, referíndose precisamente ao “problemas de Galicia”. Nel indica como a tendencia a conseguir unha Universidade plenamente galega seguía estando presente e puña de relevo como -a pesar dos constantes esforzos feitos “en pro de eso que se titula la galleguización de la Universidad” polos homes do renacemento nacionalista, entre os que, claro está,

¹⁷ RISCO, V.: *El problema político de Galicia*, Madrid, CIAP, 1930; reproducido en RISCO, V.: *Obras completas*, Vigo, Galaxia, t. 4, 1994, p. 170.

¹⁸ PEÑA NOVO, L.: “La Universidad gallega”, *El Pueblo Gallego*, 1-X-1924, p. 1.

se inclúe el, e especialmente polos estudantes das Fues- esa expresión “ha llenado de alarma a algunas gentes”¹⁹.

Igualmente, no mesmo discurso oteriano, alúdese á necesidade dun levantamento do espírito galeguista en todos os niveis do ensino: primario, secundario e universitario, á implantación de cátedras de Lingua Galega nas Escolas Normais, á concesión do dereito de bilingüismo para Galicia parello ao concedido para Cataluña, á autonomía universitaria na que se deixe á Universidade compostelá unha marxe ampla para que poida crear as súas Facultades, entre as que estaría unha Facultade de estudos rexionais. Nunha palabra, aspiraban a que toda a vida intelectual e espiritual de Galicia se concentrase e fose rexida por este centro de ensino superior. De aí que

“al decir Universidad gallega queremos decir que no sólo el estudio de la Etnología, de la Prehistoria, de la Naturaleza, de todos los aspectos de vivir antiguo y presente de Galicia en el mundo de las ideas y de la naturaleza, sino también que todo el cosmos inmenso de la cultura universal sea estudiado con ese espíritu galego”²⁰.

Outro insigne nacionalista, Alfonso Daniel Rodríguez Castelao, na significativa obra *Sempre en Galiza*, reprochaba como as escolas públicas, o ensino secundario e a Universidade de Santiago eran dende sempre axentes desgaleguizadores; como o ensino exclusivo do castelán impedía o cultivo das demais linguas e, por ende, o desenvolvemento doutras culturas; e como un galego podía “sen saír de Galiza, conquistar un título universitario, exercer unha profesión liberal e ignorar que existeu Rosalía de Castro”²¹. Neses intentos por mellorar a situación descrita, sendo deputado nas Cortes durante a IIª República testemuña aínda a reiterada falta de compromiso coa palabra prometida por parte dalgúns políticos: “Eu recibín, por tres veces, a promesa de que se crearían Cátedras de galego nas Escolas Normas de Galiza, e na derradeira conquérin autorización para comunicalo á prensa; pero eran promesas falsas”²².

De por parte, xa que logo, non quedaba máis remedio que buscarse a vida por outras canles extraoficiais. ¿Cómo? O propio Risco nos dá a resposta:

“De este modo, la verdadera cultura gallega, el estudio de nuestro país y de sus condiciones de vida y desarrollo, de su tradición, de las posibilidades espirituales, se hace completamente fuera del campo de la cultura oficial, por hombres entusiastas y abnegados que trabajan gratuitamente, con el menor auxilio posible, y se agrupan para colaborar en instituciones como el Seminario de Estudios Gallegos, la Real Academia Gallega, la Comisión de Monumentos de Ourense, la Sociedad Arqueológica de Pontevedra, o se mantienen

¹⁹ CASTELAO e OUTROS: *Discursos parlamentarios (1931-1933)*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 1978, pp. 137-151. A cita é da páxina 146.

²⁰ *Ibidem*, p. 147.

²¹ Vid. CASTELAO, A.: *Sempre en Galiza*, Vigo, Galaxia, 1995, p. 97, 5ª ed.

²² *Ibidem*, p. 220. Na mesma obra, p. 98, con respecto ao decreto do Goberno provisional da República que concedía a cooficialidade do idioma e o bilingüismo escolar para Cataluña, Castelao, corrobora: “Un decreto menos ambicioso foi reclamado para Galiza, e un mesmo *Ministro de Instrucción Pública* enganounos dúas veces –unha o ano 1931 e outra en 1936- con promesas que non foi capaz de cumprir”.

aislados. Al fin, la labor realizada en los últimos tiempos ha comenzado a atraer la atención pública, y las Corporaciones oficiales, comprendiendo su inmenso valor, han comenzado a concederles algunas subvenciones, gracias a las cuales pueden, aunque lentamente, realizarse y publicarse los trabajos, lo cual aun causa gastos a los investigadores”²³.

Noutro artigo publicado por Risco “Sobr’a Universidade Compostelán”²⁴ segue, no esencial, a liña utilizada un ano antes en *El problema político de Galicia*. Continúa insistindo en que a Universidade non é unha Universidade galega, senón unha Universidade castelá encravada en Galicia sen influxo algún sobre o pobo e insiste en como “a historia *do espírito* da Universidade Compostelán está por facer”, debendo esta abrir as portas á cultura integral deste singular país. Entre os impedimentos máis serios para esa galeguización da Universidade como institución creadora dunha cultura propia, menciona: a presenza masiva de profesorado e alumnado foráneo nas súas aulas, a actitude antigaleguista dalgúns profesores nativos e a emigración de estudantes galegos á outras universidades coma á de Valladolid. Para evitar esta fuxida de estudantes propón que sería bo

“traballar pol-a Residenza d’Estudantes, chamada a ser a sucesora dos antigos Colegios iniciás do Estudo Compostelán. Compre erguer e estender o Patronato da Universidade, as asociaciós d’antigos alumnos, etc., etc., etc. pra dotala de Bibrioteca, Laboratorios e meios de traballo, e compre atrague-la nosa vida espiritoal arredor da Universidade, compre arredela de quentura, d’alento, d’ambiente galego, pra que iste se vaia metendo n-ela, e vaia trocando en órgao da nosa cultura autóctona”²⁵.

Non obstante, convén puntualizar que si a presenza de estudantes foráneos de ámbito lingüístico castelán (resto de España e Latinoamérica) na Universidade de Santiago tiña unha certa importancia, talvez non adquiría o protagonismo que lle daba Risco. No artigo citado, o profesor normalista ourensán dinos que “nas Facultades de Dereito, Letras e Farmacia, o 60% ou máis, dos estudantes son alleos a Galiza, casteláns e bascos” e que con respecto ao profesorado “ja non digamos, porque ten habido catedráticos qu’eran enemigos jurados da renacementa galega”. Datos estatísticos un tanto esaxerados. Pois, se manexamos as porcentaxes de distribución dos estudantes nas diversas Facultades segundo a súa procedencia xeográfica aportados por María Jesús Souto Blanco, para o período 1900-1930, o 64,62% procederían de Galicia e os restantes do resto de España, con tan só o 3,13% de Latinoamérica e unha porcentaxe insignificante do resto do mundo. Non obstante hai diferenzas significativas en canto ás Facultades. En Dereito proceden dalgunha provincia galega o 88,71%, en Medicina o 78,76 e en Farmacia a cifra descende a 29,52%, menos dun terzo²⁶. De non variar as porcentaxes substancialmente na etapa republicana, ante a gran maioría de estudantes galegos matriculados na Facultade de Dereito, parece razoable que fosen estes os que acadasen maior relevancia reivindicativa de

²³ RISCO, V.: *El problema político de Galicia*, citado, p. 170.

²⁴ Este artigo foi publicado en varios medios. Vid. RISCO, V.: “Sobr’a Universidade Compostelán”, *Heraldo de Galicia*, 25-V-1931, pp. 2 e 8; *Céltiga*, nº 152 (25-IV-1931). Citaremos pola primeira fonte.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Vid. SOUTO BLANCO, M^a J.: “A Universidade de Santiago (1857-1936)”, *Revista Galega do Ensino*, nº 11 (V-1996), p. 180.

orientación nacionalista ben a través da súa propia “Asociación Profesional de Estudiantes de Derecho” (A.P.E.D ou A.P.A.D.), ben liderando outras formacións.

Sobre a orixe foránea do profesorado non manexamos datos concretos, si sabemos que algúns deles mantiveron enfrontamentos co galeguismo, coma foi o caso dos catedráticos de Latín, Abelardo Moralejo Lasso; de Dereito Procesal, Niceto Alcalá Zamora y Castillo; de Historia de España, Carmelo Viñas y Mel ou do de Química Inorgánica, Ricardo Montegui y Díaz de Plaza, este último vicerreitor e reitor na IIª República. Á lista pódese sumar algún antigaleguista galego coma é o caso dos catedráticos de Terapéutica, Antonio Novo Campelo e de Dereito Civil, Felipe Gil Casares. Pero tamén había algúns sobranceiros galeguistas, moitos deles vencellados co SEG. Citaremos novamente aos catedráticos de Dereito Internacional e Dereito Canónico, Salvador Cabeza de León, o de Lingua e Literatura Españolas, Armando Cotarelo Valledor (que alá por 1906 elaborara un programa con leccións da literatura galega medieval e moderna) e o de Anatomía, Alejandro Rodríguez Cadarso, deputado pola O.R.G.A. e polo P.R.G, ademais de ser un Reitor que contaba coa simpatía do alumnado galeguista como o mostra o feito de que fose apoiado no seu acceso ao cargo polo movemento estudantil da FUE (Federación Universitaria Escolar). Logo virían outros profesores xa máis novos entre os que figuran algúns coma Antón Fraguas, Isidro Parga Pondal, Juan López Durá, Clemente Zapata e Lois Tobío. Así e todo, para o Armando Cotarelo, buscar boa vontade entre o profesorado que suplantase o rexeitamento do Goberno na orientación galeguista dos programas oficiais, era “lo más difícil”²⁷.

Respecto á ida do alumnado galego á Universidade de Valladolid, non posuímos datos das súas porcentaxes, mais non cremos que isto fose un proceso serio de desgaleguización, pois o motivo parece ser que era a benevolencia académica que o mesmo Risco recoñecía usando a denominación de “coladera”²⁸.

3. Algunhas realizacións concretas

Por razóns políticas obvias, non resulta estraño, xa que logo, que fose durante a IIª República, especialmente no primeiro bienio, cando máis se intensificou a galeguización do ensino en xeral e da Universidade en particular. De por parte, será agora cando aparecen as Mocedades Galeguistas, a agrupación xuvenil *Ultreya* e cando se acentúa a postura reivindicativa da autonomía para a Universidade galega, as mobilizacións estudantís e as axitacións universitarias organizadas a través da FUE, que xa mantiveran un importante papel na precipitación da crise que conduciu ao final da Ditadura de Primo de Rivera. Pois, como sostén Isaura Varela, a actitude da FUE non presentou fisuras e dende un principio se definiu como unha forza activa colaboradora no proceso da galeguización chegando a crear verdadeiras tensións na Universidade compostelá nos últimos anos²⁹.

²⁷ Vid. COTARELO, A.: “Galleguismo Universitario”, *El Pueblo Gallego*, 10-X-1930, p. 1.

²⁸ Vid. RISCO, V.: “Sobr’a Universidade Compostelán”, *Heraldo de Galicia*, 25-V-1931, pp. 2.

²⁹ Seguindo as consideracións desta historiadora da Universidade compostelá, o “cúmulo de actividades desarrolladas por la FUE en los primeros años republicanos no logra ocultar las tensiones surgidas en la

Nese ámbito das realizacións da galeguización do ensino universitario cabe mencionar os esforzos de Álvaro das Casas, quen en 1932 realizou unha interesante enquisa a estudantes e profesorado da Universidade compostelá, galeguistas e antigaleguistas, coa finalidade de recoller información sobre o que pensaban dela e que entendían pola súa galeguización. Entre os enquistados figuraban homes de renome no eido das Ciencias e das Letras procedentes de dentro e fóra de Galicia: o reitor, Rodríguez Cadarso; o vicerreitor, Ricardo Montequi (castelán); o secretario, Arias Ramos (castelán); o catedrático de Letras, Moralejo Lasso (castelán); o catedrático de Ciencias, Calvet Prats; o decano de Letras, Pérez Bustamante (castelán); o último presidente da FUE, García Sabell e o vixente, Carballo Calero (galego); os auxiliares universitarios, Mariano García (castelán) e Lois Tobío (galego); o estudante marxista, Luís Seoane; os profesores de Instituto, Pérez Gómez (galego) e Hontoria (castelán) e o axudante "apolítico" da Universidade, Seixo, entre algún outro. As respostas coinciden na necesidade de galeguizar e universalizar a Universidade, abrila a Europa (Viqueira, en 1921, falaba xa de relacionarse cos países afíns do Atlántico)³⁰, introducir o idioma galego e establecer axiña cátedras en materias coma lingua, literatura, historia, economía e xeografía de Galicia sen prexuízo de intensificar nos estudos xerais outros aspectos interesantes da terra galega³¹.

Cuestións semellantes ás indicadas eran reivindicadas polo estudante de Dereito, Francisco Fernández del Riego, nun soado discurso inaugural do curso 1933-34, que aínda o emociona hoxe cada vez que se refire a el³². Discurso do que, dado o seu interese, paga a pena esbozar un pequeno comentario. O mencionado alumno de Dereito fora designado para tan notable acto polos compañeiros que constituían a Cámara Federal da FUE, dando cumprimento a unha disposición do Ministerio de Instrución Pública (*Gaceta* do 19 de setembro de 1930) pola que se rexía a cerimonia de apertura de curso. Nese acto, e en iguais condicións protocolarias có catedrático de quenda, participou nun relevante discurso como representante do alumnado. Fernández del Riego inicia a súa intervención referíndose á exitosa implantación do sistema cíclico no Bacharelato, sistema ó que dito sexa de paso

Universidad de Santiago desde su entrada en lo órganos de gobierno. Su monopolio como representante oficial del alumnado y su participación en los desórdenes escolares de los últimos cursos la colocaban en una crítica situación aprovechada por la «reacción» claustral para presentarla como una organización, *minoritaria y subversiva*, culpable de las anomalías académicas". *Vid.* VARELA, I.: *Op. cit.*, pp. 256-7.

³⁰ "Como órgano de cultura galega a nósra universidade debe ollar pr'a os países afís esos que bordean o Atlántico e establecer relacións con eles. Portugal, América do Sur, Brasil e América do Norte, Franza, Irlanda, Inglaterra, son países que hoje cuase non coñece o nósro povo máis que pol-o nome ou superficialmente, só no seu aspecto externo, e con os que convivindo obteríamos moito proveito e levaríamos o nósro traballo ao tesouro universal da humanidade". VIQUEIRA, J.: "Pensamentos para unha Universidade Galega", *Nós*, nº 4 (31-I-1921), p. 3.

³¹ As referencias a esta enquisa aparecen en varios medios: "A galeguización da Universida de Compostela", *A Fouce*, nº 45 (1-III-1932), p. 4; CASAS, A. das: "En precura da realidade galega. O que supón a galeguización da Universidade", *Heraldo de Galicia*, 18-VII-1932, p. 3; CASAS, A. das: "En precura da realidade galega. A nósra Universidade", *Nós*, nº 97 (15-I-1932), pp. 13-18.

³² *Vid.* FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F.: "La Universidad gallega ante el momento actual. Discurso lido na inauguración do curso académico 1933-1934 na Universidade Literaria de Santiago, Tip. Paredes, 1933; tamén en FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F.: "La Universidad gallega Ante el Momento Actual. Discurso pronunciado por nuestro colaborador Francisco F. del Riego en la apertura del curso 1933-1934", *Galicia*, nº 337 (2ª época), 12-XI-1932, p. 2. Citaremos en adiante por esta fonte.

alude tamén Risco para o ensino da Historia na súa obra *Elementos de Metodología de la Historia*. A continuación enxalza brevemente a reforma universitaria de Fernando de los Ríos, que salvo certas faltas de orientación, parecía responder a plans esperanzadores de óptimo resultado, permitindo polo menos abrir un camiño semellante ao que se vivía no veciño Portugal³³. Remataría centrándose no concepto da galeguización da Universidade. Como Viqueira, pensaba nunha “Universidad Grande y Moderna, alma de una Galicia gallega” aberta a vida enteira e a Europa, “no desdeñando el ruralismo, del que utilizamos sus valores emocionales y tradicionales, dándoles una vitalidad actual”, e na que desenvolvese ó mesmo tempo unha ensinanza práctica e investigadora, fuxindo desa burocracia na que estaba inmersa. Nese proceso, o estudante de Dereito pon en evidencia o retraso lexislativo autonómico de Galicia respecto a Cataluña, que afecta especialmente ao ensino. Baseándose nesa hipotética igualdade, reclama a autonomía universitaria, alomenos igual á concedida para os cataláns polo Decreto do 1 de xuño de 1933. Tamén entende que dita autonomía está chea de restricións que afectan a toda a organización en xeral, non podendo decidir, entre outras cousas, o contido e duración dos plans pedagóxicos, as inmersións orzamentarias, o nomeamento do profesorado que queda ao arbitrio do ministro español ou nun Padroado que se integraba por persoas nomeadas polo Estado e pola Generalitat, respectivamente. Respecto ao nomeamento do profesorado, amparado na postura sostida polos institucionistas e nas fórmulas de autonomía universitaria doutros países europeos adiantados, indica como nun “ideal remoto, las cátedras no se proveerían por oposición” e a “misma Universidad nombraría su profesorado, escogiendo entre los más reconocidos prestigios”³⁴. Por suposto, tamén estaría presente a reclamación do bilingüismo para o ensino que permitiría xa dende os primeiros anos unha aprendizaxe na lingua materna como base de toda instrución e de formación do espírito. Insístese no famoso Decreto de Bilingüismo outorgado por Marcelino Domingo no ano 31 para Cataluña, que recoñecía a creación dunha cátedra de catalán en cadansúa Normal, deixando amplas marxes aos seus Claustros na programación e contratación de profesores voluntarios. De acordo coa nosa terra agrícola e gandeira, remata a intervención coa petición para Galicia de estudos de Arquitectura, unha Escola de Veterinaria e outra de Enxeñeiros e Peritos Agrónomos.

Continuando coa orde de actividades que vimos expondo, o director do Instituto de Noia, Álvaro de las Casas, impartiu unha conferencia no Paraninfo da Universidade organizada pola A.P.E.F.L. o día 9 de marzo de 1933 sobre “O momento universitario”, insistindo na necesidade de erguer a conciencia nacionalista e facendo ao mesmo tempo un chamamento á mocidade universitaria para que se enrole no movemento xuvenil de tinguidurana-

³³ *Ibidem*. O ensino universitario deste país portugués debía ser ben coñecido polo autor cando o pon como exemplo dun lugar “en donde siendo una misma ley universitaria la que rige para todo el país, el profesorado luso tuvo la rara virtud de acomodarse a los medios geográficos y a la realidad social que le rodeaba, de tal forma que en los fondos bibliográficos, en el decorado de las aulas, en las costumbres académicas, en todo, no hay quien pueda confundir a la Univerisad de Oporto con la de Coimbra, ni aun a éstas con la de Lisboa. (Esta norma pretende recogerla Fernando de los Ríos en el preámbulo puesto al proyecto de ley para la reorganización universitaria)”.

³⁴ *Ibidem*.

cionalista *Ultreya*, que el mesmo fundara un ano antes³⁵. Tamén neste ambiente un tanto propicio baixo o reitorado de Alexandre Rodríguez Cadarso (1930-33), foi cando Vicente Risco mantivo unha breve relación coa Universidade ó pórse en marcha no ano académico 1932-33 un curso de cultura galega, organizado na Facultade de Filosofía e Letras polo "Instituto de Estudios Regionales" desa Universidade en colaboración cos membros do SEG. Nel interviron os profesores Abelardo Moralejo con temas de Lingua, Filgueira Valverde encol da Literatura galega e Risco sobre Historia de Galicia³⁶. Este curso alternábase cun ciclo de conferencias a cargo do Instituto de Estudios Portugueses no que interviron, entre outros, os ilustres profesores do país veciño Fidelino de Figueiredo e Sergio de Sousa, falando encol da Literatura do seu país³⁷. Segundo testemuña un dos asistentes a este acto que asina co pseudónimo de Borobó, parece ser que estaban programadas outras intervencións coma as de Luguís Freire, presidente naquel entón da RAG, que disertaría sobre Lingua e Literatura, Otero Pedrayo sobre Xeografía e tal vez Ángel del Castillo sobre Arte de Galicia³⁸. O que si nos consta pola revista *Nós* é que Vicente Risco e Ramón Otero Pedrayo, invitados pola "Seición de Estudos Galegos" que funcionaba na Facultade de Filosofía e Letras, pronunciarian cadansúa conferencia no remate do curso académico 1931-32. A de Risco versou sobre a "Introducción ó estudo do folk-lore galego" e a de Otero sobre a xeografía humana das vilas galegas³⁹.

Sexa como for, estamos claramente ante un intento de levar e converter, á súa vez, en axente criador da cultura galega o ensino universitario, que segundo parece, as leccións desenvolvidas tiveron gran interese. Así o deducimos do curso impartido polo profesor normalista Vicente Risco sobre a Historia de Galicia, lido na segunda quincena de novembro de 1932, na aula número catro da Facultade de Letras, contando cunha numerosa asistencia procedente de todas as clases sociais, sendo gabada no diario *El Eco de Santiago* con data do 28 de novembro de 1932; e tamén o de Xosé Filgueira Valverde, realizado no mes de xaneiro de 1933, altamente concorrido.

Na fronte de actuacións estudantís de política activa notorio foi un manifesto de finais de 1933 rubricado por un grupo de estudantes das distintas Facultades e dirixido aos escolares, aos universitarios e aos galegos en xeral no que se defendía a creación dunha vida universitaria autenticamente galega, respectando a nosa fala, o noso idioma e os nosos problemas. Unhas aspiracións que se concretaban en cinco puntos: autonomía de Galicia, independencia universitaria con relación a Madrid, Federación Universitaria única e galega, igualdade de dereitos para o galego con relación ó castelán e establecemento de

³⁵ Vid. CASAS, A. das: "Os homes, os feitos, as verbas. Vida Universitaria", *Nós*, nº 111 (15-III-1933) p.55; tamén CASAS, A. das: "O momento universitario. Verbas ós mozos galegos. O momento universitario, Santiago, 1933, p. 5.

³⁶ Vid. Seminario de Estudos Galegos: *Seminario de Estudos Galegos. Dez cursos de traballo (1923-1934)*, Santiago, 1934 (2ª ed.), pp. 50, 48 e 38; Os homes, os feitos, as verbas. Vida univerditaria", *Nós*, nº 110, 15-II-1933, p. 37 (para a intervención de X. Filgueira Valverde).

³⁷ Vid. "Os homes, os feitos, as verbas. Vida univerditaria", *Nós*, nº 110, 15-II-1933, p. 37-8; e "Os homes, os feitos, as verbas. Libros", *Nós*, nº 111, 15-III-1933, p. 55.

³⁸ Vid. BOROBÓ: "El maestro Risco, en la Universidad", *La Noche*, 10-XI-1961, p. 8.

³⁹ Vid. "Os homes, os feitos e as verbas. Risco e Otero na Universidade Galega", *Nós*, nº 102 (15-VI-1932), p. 110.

cátedras permanentes de cultura galega. As mesmas que se seguían a defender a inicios de 1936 dende o voceiro da F.M.G. (Federación Mocidade Galeguista) no que, nunha nota da Redacción, se indicaba que “a nosa Universidade, non é nosa. Son moi poucos os mestres galegos que n’ela ensíñan e inda d’istes hai algúns que soio levan o nome de galego”⁴⁰.

Respecto do ensino secundario, os problemas viñan sendo unha continuidade dos existentes na escola primaria. Xa cara ao final da República, coas esperanzas postas na necesidade dun decreto que permitise o bilingüismo escolar conforme co natural da vida ordinaria, o profesor Filgueira Valverde facía “notar que os seus alumnos non se decataban da mor parte das eisplicacións porque ¡non enxerguían o castelán!” pese a que el impartía clases en cursos altos⁴¹. A situación era un fiel reflexo dunha lexislación incomprensiva e totalmente allea á realidade do país. Así mesmo, Manuel Gulín, a través dunhas duras palabras manifesta que a “segunda enseñanza foi a mais aldraxada pol-as falcatuadas dos anos dictatoriais: nin que fora pensada d’intento pra escorrer nos estudantes a lediza do estudo”, resultando penoso “qu’os bachilleres teñan que facer despois de rematado o grado a descuberta do corpo e do espírito da súa terra”⁴². Antes, novamente o profesor de xeografía no Instituto ourensán, Otero Pedrayo, ilustre discípulo avantaxado do eminente xeógrafo Eduardo Moreno López, dende *El Pueblo Gallego* daba as claves metodolóxicas de como impartir ese ensino secundario e universitario nas diversas disciplinas:

“No Instituto, na Geografía, na Literatura, na Hestorea, na Gramática, hai lugar d’abondo pra desenrolar en primeiro tñrmo leuciós ceteiras en col de todol’os aspeitos xeográficos, das primaveiras i-outonos literarios, da formazón e tempos da concenza galega, da evoluzón do noso idioma, coma os traballos das cátedras d’historia natural s’han vidualizar cos exemplos inmediatos da gea, da flora e da fauna galega, i-o ensino da agricultura c’as labours dos nosos agros. Deber iste que abrangue os profesores galegos e non galegos pois istes saben que o galeguismo lonxe de supoñer renunzazón e particularismo quer dicir espírito granqueador a ô mundo moderno e que unha enseñanza real na Galiza e pra galegos soilo en realidás galegas tñn a súa primeira apricazón.

No mesmo caso –mais necesario e doado de cumprir- está a nosa Universidade. Namentras non viva oficialmente unha verdadeira facultade galega, hai espazo nas cátedras, hai o dereito dos cursos libres e das ensinanzas complementarias”⁴³.

⁴⁰ “A nosa Universidade non é nosa”, *Guieiro*, nº 5 (1-I-1936), p. 1.

⁴¹ Vid. BEN-CHO-SHEY: “O lingoaxe nas escolas”, *A Nosa Terra*, nº 395 (20-XII-1935), p. 3.

⁴² GULÍN, M.: “Cimentos da terra. Un plan de enseñanza”, *A Nosa Terra*, nº 271 (1-V-1930), pp. 9 e 10-

⁴³ OTERO PEDRAYO, R.: “Un deber do Profesorado Galego”, *El Pueblo Gallego*, 16-VII-1930, p. 1. Noutro artigo seu, apunta: “Cada longo día do Maio ten infindos espazos de tempo pr’os rapazes do Instituto. A cada hora esculcan novos hourizontes e novos dóores nas seráns queimadas pol’o sol, no balbordo cidadán das rúas cando s’acenden as luzes. Ollan novas cousas nos país, nas amigas dos hirmáns, nas compañeiras, nos amigos. Soilo o sunido das leciós dñ un pouquiño de unidade a iste vivir neboento afundido nas ondas vidadeis d’un mundo novo. A maor porceon d’istes rapazes son galegos. Tudos saben, inda que non tudos a falen, a súa língoa. Diant’iles penso na terra, na ridente ribeira frorecida, na vasta montana ascondida pol’os termos do hourizonte. Dentro de tres, de catro anos, cada un collerá o seu camiño. D’iste fato de trinta e tantos estudantes sairán moitos comercientes, algúns funcionarios, algunhas maestras, cicáis ningún galego. ¿Cantos deles serán perdidos prá terra? ¿Cantos mimarán e acougarán a nobre direuceon d’un vivir galego, conscente da funceon da Galiza no mundo. Háinos chaponciños: primeiros logares nas oposições. Háinos d’unha indefrenza fisiolóxica. Tudos o rematarse iste Maio,

Finalicemos indicando simplemente que nas Normais tampouco había nada que saíntar despois do dito anteriormente. Se ben é certo que parecía abrir algunhas luces o feito de que o Ministro de Instrución Pública do primeiro gabinete republicano publicara o 9 de xuño de 1931 un decreto no que se facilitaba a adecuación das escolas normais catalás ás novas esixencias da pedagogía viva, contemplando a creación de cátedras de lingua catalá. En Galicia o resultado, como nos indicou Castelao, foi tan só esperanzador. As actividades quedaban frecuentemente ao dispor do celo claustral que quería abandonar as vellas pautas e pórse a ton coa finalidade pedagóxica que perseguía o novo réxime. Este foi o caso dalgúns cursiños emprendidos concretamente por este órgano de goberno da Escola Normal de Pontevedra e resaltados dende *El Pueblo Gallego* como un incentivo de realismo, de amor á terra, de realizar a obra educativa dentro do medio social no que esta se desenvolve e que debería estenderse aos demais centros educativos de Galicia:

“Hubiéramos querido que al plan de estudios de las Escuelas Normales se incorporase, por lo que afecta a Galicia, la lengua y literatura regionales. Sin conocer el idioma no es posible penetrarse del ambiente social del pueblo que lo habla. Aun recordamos con estupor cómo en tiempos de la Dictadura, merced a un procedimiento absurdo que se llamaba de la «lista única», vinieron a cubrir las escuelas vacantes en Galicia maestros andaluces, valencianos y catalanes, que se volvían locos para comprender y hacerse entender de los niños hijos de nuestra tierra.

La Escuela Normales gallegas deben suplir la falta de una cátedra especial de lengua y literatura galaicas con iniciativas especiales que pongan a los maestros futuros en camino de procurarse ellos mismos tan importantes conocimientos.

Entendiéndolo así, el claustro de la Escuela Normal de Pontevedra acaba de acoger con la mayor complacencia la idea de organizar un cursillo especial de idioma, literatura e historia de Galicia⁴⁴.

entran n'un vrán decisivo, cicais, na formaceón do seu carautre. Aquil lampantín non perdíu en tres cursos o ser da aldeia ¡Ogallá non s'avergoñe endexamais d'ela!. Teño fé noutro enredante: non acerta unha resposta mais vinlle os ollos mollados unha vegada en que falando do Carral e dos segadores, dos cruceiros, dos camiños e das leendas do norte, tuda a hora da clase arrecendeu vagamente a outonos e primaveiras galegas". OTERO PEDRAYO, R.: "Na clase", *A Nosa Terra*, nº 236 (1-VI-1927), pp. 2 e 3.

⁴⁴ "Opiniones. La labor a realizar por las Escuelas Normales gallegas", *El Pueblo Gallego*, 9-XI-1932, p. 1.

Historia de la Enseñanza de la Historia de la Educación en Brasil: hermenéutica y heurística de una investigación (1930-2000)^{1*}

The History of the Teaching of History of Education in Brazil: hermeneutics and heuristics of an investigation (1930-2000)

Décio GATTI JÚNIOR

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMEN: El estudio presenta reflexiones teórico-metodológicas relativas a los procesos de investigación de la historia de la enseñanza de la Historia de la Educación. En lo que se refiere a la cuestión teórica, se evidencia la fertilidad de categorías investigativas, tales como: presencia, identidad de normas y finalidades, perfil docente y discente, perfil programático y materiales pedagógicos. Respecto a las fuentes, la reflexión abarca desde las más comunes fuentes impresas, tales como libros científicos, manuales pedagógicos, capítulos de libros, artículos científicos, legislaciones sobre la enseñanza, estructuras curriculares, programas docentes, etc.; pasa también por los manuscritos, como actas, diarios de clase, cuadernos de los alumnos, y otros.; y termina con las fuentes orales, entre las que se hallan declaraciones de autores de manuales pedagógicos, de ex-profesores, de exalumnos, etc. Se hace referencia también a las fuentes iconográficas.

PALABRAS CLAVES: historia disciplinar, historia de la educación, hermenéutica, heurística.

ABSTRACT: This study contains theoretical and methodological reflections linked to processes of investigation regarding the history of the teaching of the History of Education. As regards the theoretical aspect, there is a wealth of research categories, such as presence,

^{1*} Esta es una versión ampliada y modificada del texto originariamente publicado en portugués en la revista *História da Educação*, 26, en el 2008. Tiene la finalidad de comunicar reflexiones sobre los aportes teóricos y metodológicos que fundamentan la investigación en curso titulada "Lugares, Tiempos, Saberes y Métodos de Enseñanza de la Disciplina Historia de la Educación en la Formación de Profesores en el Brasil Contemporáneo (1930-2000)". La investigación tiene el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq por sus sigla en portugués) y de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG por su sigla en portugués), bajo la dirección del Prof. Dr. Décio Gatti Júnior. La traducción del texto al español corresponde al Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

the identity of standards and purposes, the profile of the teacher and the student, the profile of the program and of pedagogical materials. As far as sources are concerned, observations have been taken from the most common available bibliographies, such as scientific books and pedagogical manuals, chapters of books, scientific articles; printed sources, for example; teaching legislation, curriculum programs, teaching and class plans, etc.; written sources, including minutes, daily class records, student notebooks, etc.; oral sources, using statements from authors of pedagogical manuals, from former teachers and students, etc. Reference is also made to iconographic sources.

KEY WORDS: History of School Subjects, History of Education, Hermeneutics, Heuristics.

Introducción

La investigación en curso se titula “Lugares, Tiempos, Saberes y Métodos de Enseñanza de la Disciplina Historia de la Educación en la Formación de Profesores en el Brasil Contemporáneo (1930-2000). La misma es apoyada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq por su sigla en portugués) y por la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG por su sigla en portugués). El abordaje es de carácter socio-histórico y la preocupación se centra en la comprensión de las articulaciones y de las permanencias y cambios de los saberes difundidos por la disciplina objeto de estudio en los diferentes lugares de formación de profesores y en las prácticas de enseñanza más diseminadas en las instituciones estatales y civiles, en el período comprendido entre 1930 y 2000.

La investigación se fundamenta en la Historia de las Disciplinas y en la bibliografía ya existente en el campo de la Historia de la Enseñanza de la Historia de la Educación, con la utilización de las categorías de acceso presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente y discente, perfil programático y materiales pedagógicos, así como sus variables correspondientes. El examen de los materiales pedagógicos, en especial los manuales, le confiere dimensión nacional a la investigación.

La definición del problema de la investigación pasó por el rechazo a abordar el tema de la Historia de la Historia de la Educación con una finalidad prescriptiva. Al contrario de eso, el investigador ha abordado la temática con un esfuerzo de comprensión de lo que ha sido la enseñanza de la Historia de la Educación en los cursos de formación de profesores.

Los cuestionamientos que animan el proceso de la investigación incluyen la búsqueda de la comprensión de los usos de la Historia de la Educación en los diferentes niveles de enseñanza, mediante el examen de las características más significativas de la disciplina, por medio de la determinación de los lugares y tiempos en que estuvo presente, desde su introducción en la Escuela Normal hasta los días actuales, comprendiendo los procesos que confieren identidad a la disciplina y captar las diferentes identidades que ella asumió en distintos lugares institucionales a lo largo del tiempo; aprehender la cantidad de perfiles programáticos que la disciplina pudo haber tenido a lo largo del tiempo; detectar el perfil de los docentes que se han dedicado a impartir la disciplina, así como la percepción más general del perfil y del destino social de los alumno/futuros profesores que frecuentaban

las clases de la disciplina; develar las marcas histórico-educativas que atraviesan los materiales pedagógicos fundamentales del trabajo docente/discente, con centralidad en los manuales pedagógicos.

En este texto, el énfasis recae en el examen de los aspectos teóricos que han orientado la investigación, así como en el reconocimiento de las fuentes más sustantivas y útiles para el desarrollo de una investigación de esa naturaleza.

1. La disciplina Historia de la Educación en la actualidad: paralizaciones y perspectivas.

Es importante resaltar, con António Nóvoa, que un docente de Historia de la Educación agrega a su actividad profesional dos elementos importantes –la función de historiador y simultáneamente la de profesor– lo que lleva a este profesional a transitar por las adquisiciones de ambas áreas, la Historia y la Educación. Para él,

[...] lo mínimo que se exige de un historiador es que sea capaz de reflexionar sobre la historia de su disciplina, de interrogar los sentidos varios del trabajo histórico, de comprender las razones que condujeron a la profesionalización de su campo académico. Lo mínimo que se exige de un educador es que sea capaz de sentir los desafíos del tiempo presente, de pensar su acción en las continuidades y cambios del trabajo pedagógico, de participar críticamente en la construcción de una escuela más atenta a las realidades de los diversos grupos sociales.²

En otro lugar, el mismo autor señala que la cuestión sobre si la Historia de la Educación es Historia o es Educación es un “falso problema, de una cuestión circular que encierra el debate en dicotomías insoportables, del género arte *versus* ciencia o instrucción *versus* educación”³. Para él, en la actualidad,

[...] los campos disciplinares se definen no solo por la adopción de instrumentos teóricos y metodológicos semejantes, sino también por la definición de objetos de estudio afines y por la existencia de ‘comunidades interpretativas’ que dan sentido a la producción científica.⁴

No obstante, en la actualidad existe dificultad para, a partir del esclarecimiento de la legitimidad de la Historia de la Educación como saber especializado, señalar la continuidad de su importancia en los procesos de formación de profesores, con una defensa que vaya más allá de los intereses corporativos más inmediatos.

² António Nóvoa, “Entrevista”, Centro de Referência em Educação Mário Covas, Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012 (Acessado em 25/02/2009), 1.

³ António Nóvoa, “Apresentação”, in: *História da Pedagogia*, ed. Franco Cambi, (São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1999), 11-15.

⁴ Nóvoa, “Apresentação”, 12.

En ese sentido, los investigadores Agustín Escolano Benito,⁵ Justino Magalhães,⁶ António Nóvoa,⁷ Dermeval Saviani⁸ y Clarice Nunes⁹ han presentado ideas en algunos aspectos coincidentes con la valoración de la enseñanza de la Historia de la Educación en los cursos de formación de profesores y hasta para los interesados en la temática en términos más abarcadores. Agustín Escolano Benito enumera cuatro puntos que justifican la Historia de la Educación en los currículos de los cursos de formación de profesores, a saber:

- 1.- Todas las acciones y conceptos son categorías histórico-culturales.
- 2.- 'Si la historia sin teoría puede ser ciega, la teoría sin historia resulta un discurso vacío' (Depaepe).
- 3.- Disciplina propedéutica para la formación de la identidad del profesor.
- 4.- Orientación para el desarrollo del sentido crítico (conflictos, avances, y retrocesos)¹⁰

Justino Magalhães, en su momento, señaló que la Historia de la Educación es importante para la formación de profesores a partir de un discurso de continuidad y de fundamentación, necesario en el proceso de conocimiento del origen de los discursos historiográficos en educación. Para él, la Historia de la Educación se encuentra determinada por las circunstancias discursivas en que procede a una reconstitución de la genealogía de las ideas y acciones educativas, como contrapunto necesario al modelo o encuadramiento espacio-temporal, buscando la fundamentación y la legitimación de la decisión y de la acción educativa.¹¹

António Nóvoa, en texto de presentación al público brasileño de la obra *Historia de la Pedagogía*, de Franco Cambi, enumera cuatro ideas principales que lo llevan a defender el mantenimiento de la Historia de la Educación:

'La Historia es la ciencia de un cambio y, por varios títulos, una ciencia de las diferencias' (Marc Bloch). La Historia de la Educación debe ser justificada, en primer lugar, como Historia y debe procurar resistir el pasado en sí mismo, esto es, en sus diferencias con el presente. Como escribió Vitorino Malgalhães Godinho, la historia es un modo –el más pertinente, y

⁵ Agustín Escolano Benito, "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciências de la Educação*, 157 (1994): 55-69.

⁶ Justino Magalhães, "Fazer e Ensinar História da Educação", in: *Fazer e Ensinar História da Educação*. ed. Justino Magalhães (Braga: Universidade do Minho, 1998): 9-33.

⁷ Nóvoa, "Apresentação", 11-15.

⁸ Dermeval Saviani, "História da Educação e Política Educacional", *Revista HISTEDBR On-line*, 3 (Jul., 2001), Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_3.html (Acessado em 25/02/2009) e Dermeval Saviani, "Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação", in: *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*, ed. Décio Gatti Júnior; Geraldo Inácio Filho (Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: Edufu, 2005), 7-31.

⁹ Clarice Nunes, "Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese", *Revista Brasileira de Educação*, 1. (Jan./Abr., 1996): 67-79 e Clarice Nunes, "História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa", in: *História da Educação em Minas Gerais*, ed. Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes et al, (Belo Horizonte: Fumec, 2002): 38-57.

¹⁰ Escolano Benito, "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", p.58.

¹¹ Magalhães, "Fazer e Ensinar História da Educação", 12-13.

más adecuado- de exponer bien los problemas de hoy gracias a una indagación científica del pasado.

La Historia de la Educación puede ayudar a cultivar un saludable escepticismo, cada vez más importante en un universo educacional dominado por la inflación de métodos, de modas y de reformas educativas. Aprender a relativizar las ideas y las propuestas educativas, y a percibir las en el tiempo, es una condición de sobrevivencia de cualquier educador en la sociedad pedagógica de nuestros días.

La Historia de la Educación aporta a los educadores un conocimiento del pasado colectivo de la profesión, que sirve para formar su cultura profesional. Poseer un conocimiento histórico no implica tener una acción más eficaz, pero estimula la actitud crítica y reflexiva.

La Historia de la Educación amplía la memoria y la experiencia, el abanico de elección y de posibilidades pedagógicas, lo que permite el ensanchamiento del repertorio de los educadores y les proporciona una visión de extrema diversidad de las instituciones escolares del pasado. Más allá de eso, revela que la educación no es un 'destino', sino una construcción social, lo que renueva el sentido de la acción cotidiana de cada educador.¹²

Dermeval Saviani, en su discurso de apertura del Primer Congreso Brasileño de Historia de la Educación (I CBHE por su sigla en portugués)¹³ busca fundamento en Eric Hobsbawm para defender la valoración del conocimiento histórico, por medio de la exposición del razonamiento que reproduzco a continuación:

La destrucción del pasado –o mejor, de los mecanismos sociales que vinculan nuestra experiencia personal con las de las generaciones pasadas- es uno de los fenómenos más característicos y lúgubres de fines del siglo XX. Casi todos los jóvenes de hoy crecen en una especie de presente continuo, sin ninguna relación orgánica con el pasado público de la época en que viven. Por eso los historiadores, cuyo oficio es recordar lo que otros olvidan, se tornan más importantes que nunca en el fin del segundo milenio. Por ese motivo, por tanto, ellos tienen que ser más que simples cronistas, memorialistas y compiladores. En 1989 todos los gobiernos del mundo, y particularmente todos los Ministerios del Exterior del mundo, se beneficiarían de un seminario sobre los acuerdos de paz firmados después de dos guerras mundiales, que la mayoría de ellos aparentemente había olvidado.¹⁴

Dermeval Saviani señala, además, que la transferencia de los nuevos conocimientos adquiridos recientemente en la investigación hacia la enseñanza de la Historia de la Educación ha sido poco significativa, así como constata el desconocimiento de los alumnos de la historia de modo general y de la historia de nuestros pensadores y pedagogos particularmente. En lo referente a la relación entre Historia de la Educación y política educacional, Saviani destaca que

¹² Nóvoa, "Apresentação", 13.

¹³ El I Congreso Brasileño de Historia de la Educación (I CBHE) tuvo lugar en Rio de Janeiro entre los días 6 y 9 de noviembre de 2000, promovido por la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE), creada un año antes, en 1999, de la cual Devermal Saviani fue su primer presidente.

¹⁴ Eric Hobsbawm, *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991* (São Paulo: Companhia das Letras, 1995), 13

[...] la historia de la educación, en cuanto depósito y memoria sistemática e intencional de la memoria educacional, será una referencia indispensable en la formulación de la política educacional que se quiera proponer de manera consistente, en especial en los momentos marcados por intentos de reformas educativas [...]. De otro lado, de los rumbos adoptados por la política educacional depende el peso que tendrá la historia de la educación en la formación de las nuevas generaciones, lo que conlleva, en el medio y en el largo plazo, consecuencias relevantes para el desarrollo del área. Esto porque es en el sistema de enseñanza que se forman los cuadros de investigadores y profesores de historia de la educación, residiendo también ahí el lugar principal de actuación profesional de los historiadores de la educación.¹⁵

A partir de esa idea, se puede deducir que la acción política puede ser mejorada mediante el acceso a la información histórica, aunque cabe tomar cautela, como destacó Clarice Nunes, acerca de la diferencia entre los clichés y las posiciones críticas, pues los primeros comportan creencias que se perpetúan en el territorio de las ideas, escapando del terreno de la realidad histórica. En este sentido, la autora destaca la importancia de pensar históricamente, como fundamento de la enseñanza de la Historia de la Educación, lo que significa,

[...] vivir la experiencia de la relación entre sujeto y objeto; asumir la diferencia de las representaciones y asombrarse con lo desconocido. Solo el trabajo duro de suspensión de las certezas (las nuestras y las de los otros) permite que habitemos plenamente nuestro mundo, empezando por el aprendizaje de un cierto vocabulario, un cierto estilo de interrogar, de dar inteligibilidad a lo que se aprende, de pensar históricamente.¹⁶

Su propuesta para la enseñanza de la Historia de la Educación es que la misma debe ser vista a partir de la relación entre los sujetos – profesores y alumnos participantes – que en un proceso de interacción pedagógica pueden madurar mutuamente. Los alumnos, sobre todo, dan razón de la existencia de la enseñanza de la Historia de la Educación, pues en su experiencia personal, la autora afirma que su intención es que

[...] cada uno de ellos, en la medida de sus límites y posibilidades, se dé cuenta más profundamente de su propia experiencia como persona y como alumno, aprendiendo a usar un lenguaje público y, por tanto, más elaborado. Tengo el objetivo central de contribuir a que desnaturalicen la escuela en la cual estudian y/o trabajan, esto es, que comprendan los procesos que la engendraron, la diseminaron y la colocaron en jaque.¹⁷

Así, simultáneamente, se puede percibir la importancia y las dificultades que la enseñanza de la Historia de la Educación comporta en el momento actual. Parte del desafío que la disciplina enfrenta está relacionada con un movimiento general de los educadores, pero seguramente de un movimiento de los investigadores del área de Historia de la Educación que, en gran medida, son también profesores de los cursos de formación de profesores,

¹⁵ Saviani, "História da Educação e Política Educacional", 1.

¹⁶ Clarice Nunes, "O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula". *Revista Brasileira de História da Educação*, 6, (Jul./Dez., 2003), 135.

¹⁷ Nunes, "O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula", 135.

realidad que se presenta de modo más distintivo en las instituciones de educación superior del sistema público federal brasileño y, en alguna medida, en unos pocos sistemas estaduais.

En la actualidad, se hace necesario precisar el papel del profesor de Historia de la Educación, en el sentido de que la innovación investigativa del área y de la pedagogía general, puedan permear la cotidianidad de la sala de aula. No obstante, se constata que uno de los principales obstáculos que es necesario superar es el referido a la desarticulación histórica existente entre las actividades que se realizan en los programas de postgraduación -lugar de la investigación y de la formación de nuevos investigadores-, y las del pregrado -lugar casi exclusivo de la enseñanza y desvinculado de la investigación¹⁸.

2. Categorías de análisis de la investigación sobre la disciplina Historia de la Educación

El abordaje propuesto por la Historia de las Disciplinas Escolares, en perspectiva próxima a la apuntada por André Chervel,¹⁹ se opone a los análisis presentes en la obra del especialista en didáctica de la matemática, Yves Chevallard, para quien la didáctica es creadora de los procesos de transposición de conocimiento científico hacia el escolar.²⁰ En ese sentido, Justino Magalhães explica el fundamento teórico que la sustenta, pues

[...] las disciplinas, en tanto dominios de conocimiento científico, autónomos, no solo no existían así arregladas antes de la formación de las disciplinas escolares; con su constitución la primacía de la educación supera a la de la ciencia, por lo que la historia de las disciplinas escolares es un componente epistemológico fundamental, legitimador e identitario de la constitución de esos dominios de saber.²¹

En la dirección apuntada por Justino Magalhães, André Chervel fue pionero en tomar las disciplinas escolares y, consecuentemente, los saberes de los cuales son portadoras, no como la simple adaptación o transposición del saber de referencia hacia la disciplina escolar, pues para él la constitución de los saberes escolares, concretizados especialmente por medio de las disciplinas, sigue un itinerario bastante diferente, obedeciendo a

¹⁸ Ver al respecto: Bernardete Angelina Gatti, "Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder", *Revista Brasileira de Educação*, 18 (Set./Dez., 2001): 108-16 y Clarice Nunes, "História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa", 38-57 y Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, Entrevista, *Ícone Educação*, 9. (2003): 7-12.

¹⁹ André Chervel, "História das Disciplinas Escolares", *Teoria e Educação*, 2 (1990): 177-229.

²⁰ Ver al respecto los análisis presentes en: Circe Maria Fernandes Bittencourt, "Disciplinas Escolares: história e pesquisa, in: *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*, ed. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Fischer Ranzi (Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003): 9-38 y en Wagner Rodrigues Valente, "Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica", *Cadernos de História da Educação*, 3 (Jan./Dez., 2004): 77-82.

²¹ Magalhães, "Fazer e Ensinar História da Educação", 14.

demandas de esferas sociales casi nunca idénticas a aquellas existentes exclusivamente en la producción de conocimiento científico.²² Para Chervel, las disciplinas escolares están

[...] constituída[s] por una combinación, en proporciones variables, conforme el caso, de varios constituyentes: una enseñanza de exposición, los ejercicios, las prácticas de incitación y de motivación y de un aparato decimal, los cuales en cada estado de la disciplina, funcionan en estrecha colaboración, del mismo modo que cada uno de ellos está, a su manera, ligado directamente con las finalidades.²³

En esa forma de abordar las disciplinas escolares está contenido el propósito de “[...] subordinar las reflexiones epistemológicas a los resultados de la investigación sobre el itinerario institucional y social recorrido por aquella disciplina”²⁴. Este propósito permite un examen más abarcador del fenómeno de constitución de la disciplina Historia de la Educación, por vía de la construcción de una interpretación histórica que tenga en cuenta la dinámica institucional e individual de los profesores e investigadores del área a lo largo del tiempo.

No se trata, obviamente, de una negligencia de los aspectos onto-epistemológicos presentes en la pesquisa y en la investigación científica, pero sí de forzar un análisis siempre difícil que exige el reconocimiento de la dimensión histórica como fundamento para el análisis en el ámbito de las ciencias humanas; o sea, de la necesidad de articulación entre teoría y evidencia, en oposición a las tendencias abstractas que predominaban en el campo.

En esa dirección, es importante apuntar algunos trazos comunes presentes en una hermenéutica de la Historia das Disciplinas Escolares, a saber: el rechazo a tratar la temática de la disciplina escolar de modo prescriptivo e ahistórico; el esfuerzo en abordar la temática de modo comprensivo y la búsqueda de comprensión de los usos sociales de las disciplinas en los diferentes niveles de enseñanza. Para esto, los investigadores del exterior y de Brasil, de modo general, deben enfrentarse con cuestiones como las siguientes:

- 1.- Determinar los lugares y los tiempos en que las disciplinas se hacen presentes en los currículos escolares.
- 2.- Comprender los procesos que confieren identidad a las disciplinas o percibir las diferentes identidades que ellas asumieron o asumen en diversos lugares institucionales en las diferentes temporalidades.
- 3.- Aprehender la diversidad de perfiles programáticos que las disciplinas puedan haber asumido a lo largo del tiempo.

²² Conforme com lo expresado por Décio Gatti Jr., *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)* (Bauru/SP: Edusc; Uberlândia/MG, Edufu, 2004), 28-29.

²³ Chervel, “História das Disciplinas Escolares”, 207.

²⁴ Mirian Jorge Warde, “Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas”, in *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*, ed. Dermeval Saviani et al. (Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1998): 88-99.

- 4.- Percibir el perfil de los docentes que se han dedicado a la enseñanza de las disciplinas escolares.
- 5.- Desvelar las marcas histórico-educativas que atraviesan los materiales pedagógicos fundamentales del trabajo escolar, con centralidad en los manuales pedagógicos/libros didácticos.

Contando con estos antecedentes, desde el punto de vista de la hermenéutica se parte, con Maria Teresa Santos, de las categorías de presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente y discente, perfil programático y materiales pedagógicos, en su vinculación con las diversas variables analíticas,²⁵ a saber:

- 1.- *Presencia*: comporta las variables institucionales y de cursos en que determinada disciplina aparece, con diversidad amplia, lo que, a título de ejemplo y en el ámbito de la temática de la investigación en curso, incluye Escuelas Normales, escuelas de segundo grado, instituciones de enseñanza superior y programas de postgraduación.
- 2.- *Identidad*: las preocupaciones recaen sobre la diversidad de denominación, de estado, de régimen y de carga horaria.
- 3.- *Normas y finalidades*: son buscadas a través del examen del contexto socio-histórico más amplio, expresado en documentos legales sobre la naturaleza y especificidad de la enseñanza de la disciplina y determinaciones del currículo prescrito.
- 4.- *Perfil programático*: se realiza a través del examen de las variables: matriz epistemológica; organización de los contenidos (dimensiones de espacio y de tiempo); organización horizontal; currículo en acción (selección de contenidos y elección de métodos pedagógicos); metodología de enseñanza; material pedagógico.
- 5.- *Perfil docente*: se examina a partir de las siguientes variables: formación (titulación); reclutamiento (forma de ingreso); actividad de enseñanza (nivel de dedicación); actividades de investigación (nivel de dedicación); actualización (formas y medios); participación asociativa.
- 6.- *Perfil discente*: se examina en la condición de alumno/futuro profesor, con examen del origen social, formación, forma de ingreso, nivel de apropiación y trayectoria profesional.
- 7.- *Materiales pedagógicos*: tiene centralidad en el examen de manuales pedagógicos (destino, autores, editores, contenidos explícitos, acceso), así como de otras tecnologías de enseñanza (pizarra, retroproyector, slides, músicas, filmes y, más recientemente, recursos digitales integrados).

²⁵ Maria Teresa Santos, "Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal", in: *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, ed. Décio Gatti Jr.; Joaquim Pintassilgo (Uberlândia/MG: Edufu): 75-97.

Las investigaciones sobre las disciplinas escolares, desde el punto de vista interpretativo, se colocan en franca relación con las preocupaciones y del mismo modo se usan categorías de análisis también presentes en las investigaciones sobre las instituciones escolares y sobre la cultura escolar.²⁶

3. Fuentes de la investigación en el ámbito de una historia de la disciplina Historia de la Educación.

En cuanto a la construcción de un corpus documental, la investigación en Historia de la Educación, dado el recorte doctrinario y moralista que comportó durante mucho tiempo,²⁷ se abrió poco al diálogo entre teoría y evidencia, presente desde hace mucho, en el campo de la narrativa histórica de modo general.

Por eso, en años recientes, la investigación en Historia de la Educación pasó a significar, al lado de la investigación en Historia, la negación de hipótesis explícitas de antemano, conforme expresó Clarice Nunes en tono autobiográfico.

Los autores leídos, sobre todo los historiadores citados, me enseñaron que, al contrario de un proyecto en el cual las hipótesis son explicitadas de antemano, lo que importaba era construir una explicitación, para que el texto ganara movimiento e interés. Nada estaría definido *a priori* aunque eso no significase la existencia de un plan anterior. Escribir la historia sería también recrear una atmósfera (aquella sugerida por los archivos), preparando al lector para el desplazamiento de época, espacio y mentalidad.²⁸

En términos epistemológicos lo que parece estar en juego aquí no es la atribución de razón al método, a las fuentes de investigación, al criterio de valor de los conocimientos científicos alcanzados, pero sí a la calidad del diálogo establecido por el investigador/historiador entre teorías, métodos y evidencias en la efectivación de su proceso de investigación, lo que no aparece de antemano, pero sí en los resultados presentados.

El término objetivación pasa, de ese modo y en el ámbito de las ciencias humanas, a representar bien lo que se trata de observar en una investigación científica²⁹ y, para el caso

²⁶ A título de ejemplo pueden ser observados los siguientes textos: Maria Helena Camara Bastos, "Uma Biografia dos Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950)", in: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (Uberlândia/MG, Edufu, 2006): 334-349 y Maria João Mogarro, "História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930)", in: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. (Uberlândia/MG: Edufu, 2006): 320-333 y Maria Helena Camara Bastos; Maria João Mogarro, "Manuais de História da Educação em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX)", (Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Portoalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, 2008): 1-23.

²⁷ Conforme señalan Nunes, "Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese", 67-79 e Mirian Jorge Warde; Marta Maria Chagas de Carvalho, "Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil". *Contemporaneidade e Educação*, 7 (2000): 9-33.

²⁸ Nunes, "O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula", 125.

²⁹ Ver el concepto de *objetivación* presentado en Christian Lavielle; Jean Dionne, *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999), 42-44.

específico de la investigación histórico-educacional, nos aparta del campo de una Filosofía de la Historia, sea ella idealista o realista, pero nos aproxima a la necesidad de la Historiografía, vista como lugar en que las diferentes interpretaciones, teorías y métodos, son analizadas a partir de la calidad del proceso de objetivación alcanzado por el historiador en la defensa de sus análisis e interpretaciones; o sea, de sus teorías.

Así, el proceso de objetivación de la investigación científica comporta una relación necesaria y fundamental entre el sujeto y el objeto de su análisis, sin aislarlos, pero percibiendo su diálogo, su forma de interactuar con los hombres y mujeres del pasado, por medio de sus ideas, pero también de las ideas de estos, conforme el análisis realizado por el investigador en las fuentes para elaborar sus interpretaciones sobre el pasado singular en que vivieron las personas que construyeron su objeto de trabajo. En esa dirección, E. P. Thompson resalta que

El texto muerto e inerte de su evidencia no es en modo alguno 'inaudible'; tiene una clamorosa vitalidad propia; voces claman del pasado, afirmando sus significados propios, aparentemente revelando su propio conocimiento de sí mismas como conocimiento.³⁰

Si las ideas de Thompson han sido fértiles en el campo del análisis de la cultura, sobre todo por la forma original que presenta el trabajo del historiador como articulador de un diálogo creativo y riguroso entre formulaciones teóricas y evidencias, en cuanto a la comprensión de los procesos vivenciados por los hombres, con sus experiencias y en la construcción de procesos históricos referidos a las diversas formaciones sociales a lo largo de tiempo, podrían presentarse como enriquecedoras en la dirección de la construcción de una Historia de la Educación interpretativa, sin la necesidad de establecer sus criterios de validez, a partir exclusivamente de sus formulaciones racionales apriorísticas.

Ese entendimiento, aunque utilizando aportes teóricos diferenciados, ha sido presentado por António Nóvoa, al enfatizar la necesidad de una nueva formulación epistemológica que valore al sujeto y que dé voz a los sujetos educativos,³¹ aquellos que en su experiencia hacen realidad el cotidiano escolar, en una visión anti-althusseriana, en la cual la escuela se tomaría no como un lugar de reproducción y producción de una cultura escolar y social, sino como un lugar de posibilidades, y no de una única posibilidad, o de una única visión del mundo.

A partir de esas reflexiones podemos insertar la cuestión de las fuentes referidas las investigaciones sobre la enseñanza de las diferentes disciplinas escolares y, más específicamente de la Historia de la Educación, pues el desarrollo de los abordajes en el ámbito de la Historia sobre la cultura y lo cotidiano, desde fines de la década de 1920, sea en el campo de los historiadores marxistas o de los historiadores franceses, promovió, por una

³⁰ Edward Palmer Thompson, *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* (Rio de Janeiro: Zahar, 1981), 27.

³¹ António Nóvoa, 'História da Educação: 'novos sentidos, velhos problemas'', in: *Fazer e Ensinar História da Educação* (Braga: Universidade do Minho, 1998), 45-46.

serie de motivos, un ensanchamiento de las fuentes utilizados por los historiadores en relación con los procesos de objetivación que emprenden en sus investigaciones.³²

Con la difusión de esas nuevas formas de pensar, investigar y narrar la Historia, en el campo de los historiadores de la Educación prolifera también un cambio, tanto en la forma de problematizar, como en la de abordar la investigación histórico-educacional. Así, Clarice Nunes, al introducir un estudio sobre los saberes construidos en Historia de la Educación, por medio del examen de los manuales de historia de la educación, evidencia este ensanchamiento de las fuentes en la pesquisa histórico-educacional.

El descubrimiento de esos modos de construcción [de la historia de la educación] puede ser hecho a través de varios itinerarios y con otras fuentes, impresas o no, como los discursos ministeriales, las circulares, los pareceres, los programas escolares, los relatos de inspección, los proyectos de reformas, los artículos, los manuales destinados a los docentes, las polémicas críticas, los planes de estudio, los planes de carreras, los relatos de los tribunales examinadores, los debates de las comisiones especializadas, etc.³³

A la percepción de ese ensanchamiento de las fuentes de estudio de la historia y de la historia de la educación se agrega una preocupación cada vez más difundida por los historiadores de la educación respecto a la adquisición de una formación adecuada para el trabajo con esas nuevas fuentes, pues al incluir entre los materiales históricos (fuentes) evidencias diversificadas, más allá de la documentación manuscrita e impresa (actas, normas, reglamentos, programas etc.), para las cuales ya existían procedimientos de tratamiento sedimentados, surgen nuevos desafíos, en el sentido de garantizar un proceso de objetivación que no proceda, sobre todo, al rebajamiento de la calidad de la interpretación en función de un procedimiento poco riguroso con esas nuevas fuentes, tales como son: las declaraciones de los sujetos educativos, la iconografía, los objetos de enseñanza (museos escolares), la prensa periódica, los manuales de enseñanza etc.

A título de ejemplo, se destaca en el conjunto de esas nuevas fuentes de investigación, dado el carácter todavía incipiente de investigación sobre la enseñanza de la Historia de la Educación en Brasil, la utilización de manuales de enseñanza que tuvieron centralidad ya en algunos trabajos,³⁴ y de los programas de enseñanza.³⁵ Se percibe, no obstante, que el

³² Ver al respecto las reflexiones presentes en Décio Gatti Jr., "A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas", in: *Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*, ed. Décio Gatti Júnior; José Carlos Souza Araújo (Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG, Edufu, 2002): 3-24.

³³ Nunes, "Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese", 67.

³⁴ Nunes, "Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese", 67-79 e Cynthia Greive Veiga; Luciano Mendes de Faria Filho, "A Escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger", in: *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*, ed. José Gondra (Bragança Paulista: Edusf, 2001): 37-58 e Bastos, "Uma Biografia dos Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950)", 334-349 e Mogarro, "História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930)", 320-333 e Bastos; Mogarro, "Manuais de História da Educação em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX)", 1-23.

³⁵ António Nóvoa. *História da Educação* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994) e Maria Helena Câmara Bastos et al. "A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia

acometimiento de la investigación sobre la enseñanza de la Historia de la Educación tiene un amplio espectro de articulaciones todavía por realizar, por medio del cruzamiento de los resultados de las investigaciones contextualizadas (política y legislación de la enseñanza), con esas otras que se van iniciando sobre los manuales y los programas de enseñanza, así como con las posibilidades que permanecen abiertas y envuelven a las historias de vida³⁶, las declaraciones de autores, profesores y alumnos, el examen iconográfico etc.

Así, como desdoblamiento necesario de la elección del trabajo de investigación en el ámbito de la Historia Disciplinar, las investigaciones se concretan mediante la utilización de documentos que incluyen:

- 1.- *Bibliografía variada*, tal como libros científicos y manuales escolares/libros didácticos (sobre todo), capítulos, artículos científicos, etc.
- 2.- *Impresos*, tales como legislación sobre enseñanza, planes curriculares, planes de enseñanza (sobre todo), planes de clase, etc.
- 3.- *Manuscritos*, incluyendo actas, diarios de clase (sobre todo), cuadernos de los alumnos/futuros profesores, etc.
- 4.- *Orales*, tales como declaraciones de autores de manuales pedagógicos, ex profesores, ex alumnos/futuros profesores, etc.
- 5.- *Iconografías*, incluyendo fotografías de época, con profesores y grupos de alumnos en la sala de clase, y fuera de ella.

En vista de la amplitud que comportan las investigaciones sobre las disciplinas escolares, teniendo en cuenta sobre todo la inmensidad territorial y el nivel de densidad poblacional y de difusión de la escuela, los investigadores, de modo general, proceden a reducciones de escala que confieren carácter particular a las investigaciones, lo que ocurre, también, debido a los aspectos anteriormente apuntados, en términos de categorías de acceso (presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente y dicente, perfil programático y materiales pedagógicos).

Consideraciones finales

Este breve razonamiento teórico-metodológico, en el cual se exponen diferentes cuestiones referidas a la hermenéutica y a la heurística de una investigación, puede ser considerado como un conjunto de innovaciones teóricas y metodológicas asociadas al

da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002)". *História da Educação*, 19, (Abr., 2006): 181-212 e Maria Stephanou, "O Ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da UFRGS: primeiras aproximações", *História da Educação*, 19 (Abr., 2006): 293-300 e Elomar Tambara, "História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas", *História da Educação*, 19 (Abr., 2006): 301-8 e Flávia Obino Werle; Berenice Corsetti "História da Educação e a Formação do Professor na UNISINOS", *História da Educação*, 19 (Abr., 2006): 263-74.

³⁶ MONARCHA, Carlos Monarcha (ed.). *História da Educação Brasileira: formação do campo* (Ijuí/RS: Editora Unijuí, 1999).

incremento de los acervos de las fuentes de pesquisa. Del mismo modo, contribuye sobremanera al avance de la investigación histórico-educacional en la temática de la Historia de las Disciplinas.

De forma preliminar, es posible afirmar que en la investigación sobre el aspecto disciplinar de la Historia de la Educación existen varios lugares posibles de exploración:

- 1) La enseñanza secundaria y en los gimnasios, tales como la Escuela Normal (1932-1970) y la Habilitación Específica en Magisterio - HEM (1971-1996) y CEFAM (décadas de 1980-1990).
- 2) En la enseñanza superior, sobre todo en los cursos de Pedagogía, de 1939 a 1962 (formación de profesores por la Escuela Normal, para habilitación específica en magisterio); así como, a partir de 1996, en los cursos de Normal Superior (formación de profesores para los primeros grados de la Enseñanza Primaria).
- 3) En la postgraduación *stricto sensu* (maestría y doctorado).

Estos lugares indican la presencia de la disciplina en su medio, y toda una serie de aspectos que la alentaron en el siglo XX que, sin dudas, se presentan como un depósito de informaciones que merecen una interpretación en el ámbito de la Historia de la Educación, a partir de la experiencia acumulada y del empleo de una hermenéutica y de una heurística con relativa consolidación en la comunidad científica del área.

A partir de estos presupuestos teórico-metodológicos y de la constatación de esos lugares de exploración y de examen de la literatura existente sobre el tema, felizmente, crece cada año y se desarrolla una investigación orientada a la mejor comprensión de las permanencias y los cambios sufridos por la enseñanza de la Historia de la Educación en Brasil, privilegiándose en esta el examen de documentos referidos a los planes de enseñanza y a los manuales didácticos utilizados desde fines del siglo XIX hasta nuestros días.

Breve biografía de Veneranda Manzano (1893-1992)

Brief biography of Veneranda Manzano (1893-1992)

Benjamín RIVAYA

Universidad de Oviedo

Dedicado a las maestras y maestros del C. P. Veneranda Manzano, de Oviedo

RESUMEN: en este trabajo se analiza la trayectoria vital y profesional de Veneranda García Manzano. Sus inicios como maestra, su participación en la vida política y su posterior exilio. Protagonista como tantos otros de un tiempo de ilusión, personifica, de manera muy ajustada, la realidad de una España que no llegó a fraguar. Es, en definitiva, la crónica de la historia vivida por una maestra en el primer tercio del siglo XX en España, pero sobre todo en el tiempo de la Segunda República española.

PALABRAS LLAVE: magisterio femenino, exilio, formación, profesión, Asturias, Segunda República española, política, sindicalismo.

ABSTRACT: This paper analyzes the life and career of Veneranda Garcia Manzano, her early days as a teacher, her participation in political life and her period in exile. Like many others she stood out as a protagonist in a time of hope and she was the incarnation of a reality in Spain that did not take hold. It chronicles the story of the life of a teacher who lived during the first third of the 20th century, especially reflecting the period of the Second Republic in Spain.

KEY WORDS: Female normal schools, exile, training, profession, Asturias, Spanish, politics, unionism.

Quien vea aquella foto que publicó *La Nueva España* el 25 de octubre de 1986 sin saber nada de la protagonista, en el centro, ya anciana y con gafas negras, vestida de negro también, cogiendo un ramo de flores con el que le acababan de obsequiar, rodeada de los suyos, de autoridades políticas y de jóvenes, quien vea esa foto y se pregunte por aquella mujer –digo-, se encontrará con que tenía nada menos que 93 años y su vida había sido interesante y azarosa, muy azarosa, y ahora estaba dando su nombre a un colegio público

que se inauguraba en Oviedo: Veneranda García Manzano, Veneranda Manzano, como se la suele conocer¹.

Veneranda había nacido en Beloncio, en Piloña, el 27 de abril de 1893, donde muy probablemente pasó toda su niñez y primera juventud, hasta que se fue a Oviedo. Proveniente de una familia de maestros, tanto sus padres como un abuelo suyo lo eran, Veneranda también siguió los estudios de Magisterio, en la Escuela Normal de Oviedo, y alrededor de 1910, muy joven aún, les puso fin. No sé dónde comenzó a trabajar como maestra, pero en 1915 la encontramos ejerciendo el magisterio en Bueres, en el concejo de Caso. De la etapa casina conocemos algunos recuerdos suyos: “yo tenía que ir desde Beloncio, en Piloña, hasta Caso, que era donde tenía la escuela, claro que ese recorrido sólo lo hacía cuando iba hasta la casa de mis padres y el camino lo realizaba a caballo, pues era muy buena amazona”². Pocos años más tarde, sin embargo, en 1918, tras contraer matrimonio, se va para Cuba, donde viviría casi diez años. En 1927 regresa a una España convulsa, todavía bajo la dictadura de Primo de Rivera, y se reintegra como maestra, ahora en la escuela de Vidiago, en Llanes³. Fue entonces, probablemente impulsada por el ambiente de protesta que ya estaba empezando a recorrer todo el país (“En 1930 ardía España en fervor republicano”, recordaría mucho más tarde Veneranda⁴), fue entonces –decía– cuando comenzó su andadura política; se supone que por una parte contra la dictadura y la Monarquía, y por otra a favor del socialismo: en 1928 Veneranda Manzano se integra en FETE, el sindicato de la enseñanza de la UGT; en 1930 participa en la creación del Círculo Republicano de Llanes; en 1931, antes de la proclamación de la República, ingresa en el PSOE, pasando a presidir la Agrupación Socialista de Llanes.

De este momento se conserva testimonio escrito de Veneranda, un artículo titulado “Por qué soy republicana”, y que se publicó a los pocos días de proclamada la República, en el que se declaraba republicana y socialista (también cristiana), y que comenzaba así: “Soy madre y soy maestra; poseo los dos títulos más nobles que puede ostentar una mujer. En mis entrañas se formaron vidas con sangre de mi sangre; en mi escuela plasmo porve-

¹ De Veneranda Manzano se encuentran breves y fragmentarias biografías: VARIOS, *El exilio español en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 909 p., p. 805; Aurelio MARTÍN NÁJERA, *El grupo parlamentario socialista en la Segunda República: estructura y funcionamiento*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 2000, 2 vols., vol. 2, p. 1344; Antonio MASIP HIDALGO, voz “Manzano, Veneranda G.”, *Gran Enciclopedia Asturiana*, tomo 9, Gijón, Silverio Cañada, 1981, p. 226; id. Apéndice, Tomo 20, Gijón, Silverio Cañada, 1996, p. 3; Lola F. LUCIO, *De Tigres, Tribunales y Círculos*, Oviedo, Ediciones Nobel, 2003, 610 p., p. 223-224; Javier RODRÍGUEZ MUÑOZ, voz “García Manzano, Veneranda”, *Diccionario Enciclopédico del Principado de Asturias* 7, Oviedo, Ediciones Nobel, 2004, p. 212; Adolfo FERNÁNDEZ PÉREZ, “García Manzano, Veneranda”, *Diccionario Histórico de Asturias* (dir. por Javier Rodríguez Muñoz), Oviedo, Ediciones Prensa Asturiana, 2002, 960 p., p. 482; *Llanes y la Segunda República* (catálogo de la exposición del mismo título, coordinada por José Luis VILLAYERDE AMIEVA), Llanes, Foro Veneranda Manzano y Agrupación Socialista de Llanes, 2003, p. 35-36; también una pequeña biografía en <http://web.educastur.princast.es/cp/venerand/A02-Veneranda/Biografia.htm>.

² Javier NEIRA, “Los alumnos del colegio Veneranda Manzano acogieron con besos a la anciana maestra”, *La Nueva España*, 25 de octubre de 1986, p. 14.

³ De la etapa de Vidiago conocemos un cuento de Veneranda: “La leyenda del bufón de Vidiago”, en VARIOS, *Los maestros asturianos*. Asturias, Oviedo, Tip. La Voz de Asturias, 1930, 220 p., p. 187-189.

⁴ Javier Neira, “Los alumnos del colegio...” cit.,

nir en almas infantiles; forjo vidas de carne y de espíritu, madre dos veces. Basta eso para comprender por qué soy republicana". Y luego lanzaba una dura condena, sin paliativos, sobre la Monarquía. "Era, soy y seré republicana", concluía⁵.

La Veneranda con la que ahora, a principios de los treinta, nos encontramos, es una mujer avanzada y activa, no sólo en el ámbito profesional sino también en el político, algo inusual entre las mujeres de la época: "En los años treinta –comentaría en las páginas de *La Nueva España*–, muchas mujeres que se cruzaban conmigo en la calle se santiguaban, porque pensaban que, siendo socialista, llevaba el demonio dentro"⁶.

En 1933, el PSOE la incluye en la lista de las elecciones al Congreso de los Diputados que se presenta en la circunscripción de Oviedo, tal como se llama la de toda Asturias. Las elecciones del treinta y tres se caracterizaron por una importante novedad, la que había establecido la Constitución del treinta y uno, al otorgar el derecho al voto de las mujeres, con lo que tanto podían elegir como ser elegidas. Las interpretaciones del hecho serían distintas, pero lo que es simple dato es que Veneranda Manzano sería una de las cinco diputadas elegidas, junto a María Lejárraga y García, Margarita Nelken Mansbergen y Matilde de la Torre Gutiérrez⁷, todas ellas compañeras de Veneranda en el PSOE, y a Francisca Bohigas Gavilanes, diputada de la CEDA por León. Lo que llama la atención es que de las cinco diputadas, dos lo eran por la circunscripción de Oviedo, Veneranda y Matilde, con lo que Asturias se ponía a la cabeza de la participación femenina en política. Una vez obtenido el triunfo, por la información que apareció en *El Oriente de Asturias*, sabemos que en la Casa Concejo de Vidiago se homenajeó a Veneranda con una comida a la que asistieron gran cantidad de comensales y en la que se recibieron numerosas adhesiones⁸.

Por lo demás, el paso de Veneranda por el Congreso fue, como en el caso de un número considerable de parlamentarios, discreto, sin que conste ninguna intervención suya ni en el pleno ni en comisión⁹, probablemente conforme a los dictados del grupo parlamentario socialista. Eso sí, la Comisión de Suplicatorios del Congreso de los Diputados recibió solicitud del Tribunal Supremo para juzgar a Veneranda Manzano por un artículo publicado en *Trabajadores de la enseñanza*, la revista de FETE, en el número del primero de mayo de 1934, titulado "Secretos". La Comisión de Suplicatorios, en febrero del 35, desestimaría la petición, argumentando que el supuesto delito que se le imputaba obedecía a motivos

⁵ "Por qué soy republicana", en *Llanes y la Segunda República* (catálogo de la exposición del mismo título, coordinada por José Luis Villaverde Amieva), Llanes, Foro Veneranda Manzano y Agrupación Socialista de Llanes, 2003, p. 37-39.

⁶ "Veneranda Manzano: "El ambiente de esta ciudad es bastante liberal", *La Nueva España*, 10 de junio de 1989, p. 4.

⁷ De María Lejárraga, Margarita Nelken y Matilde de la Torre existen las correspondientes biografías: Josefa Martínez Gutiérrez, *Margarita Nelken (1896-1968)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1997, 94 p.; Ángela ENA BORDONADA, "Introducción", en Margarita NELKEN, *La trampa del arenal*, Madrid, Castalia, 2000, p. 7-75; Antonina RODRIGO, *María Lejárraga, una mujer en la sombra*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1992, 375 p.;

⁸ Manuel MAYA CONDE (dir.), *Llanes, siglo XX (1900-1950)*, Llanes, El Oriente de Asturias, 2000, 307 p., p. 224.

⁹ Según los datos que obran en el Archivo del Congreso de los Diputados.

esencialmente políticos, ya que se trataba de un artículo periodístico, y el criterio de la Cámara era no conceder el suplicatorio en tales casos.

De este período, inevitablemente queda preguntarse por la participación de Veneranda en la revolución de octubre de 1934. ¿Participó realmente? No conocemos su actuación; lo que sí sabemos es que fue detenida tras los sucesos revolucionarios, el 13 de noviembre, y puesta en libertad al poco tiempo, lo que nos da a entender que, de haberla habido, su participación fue menor o, simplemente, probablemente, no existió. Por analogía, ambas eran parlamentarias socialistas, véase el caso de Margarita Nelken, a la que se le retiró la inmunidad parlamentaria y fue procesada, si bien antes de que se dictase sentencia huyó a Francia, instalándose después en la Unión Soviética¹⁰. Con esto quiero decir que parece que Veneranda no participó en los sucesos revolucionarios o, al menos, en todo caso, no hubo pruebas de que lo hiciera. De lo que sí hay certeza es de que al año siguiente realizaría gestiones a favor de los condenados: junto con María Lejarraga y Matilde de la Torre, Veneranda Manzano visitará a Alejandro Lerroux, en aquel momento presidente del gobierno, para pedirle que no se ejecutara a Ramón González Peña, condenado como dirigente de la revolución¹¹. Todavía le quedaba a Veneranda participar en otro hecho histórico, una vez que no repetiría como diputada tras las elecciones de febrero del 36, y es que sería nombrada compromisoria por el Frente Popular para elegir al nuevo presidente de la República, que sería Manuel Azaña.

Poco después comenzó la guerra civil y Veneranda se instalará en Sebares, donde trabaja en un centro de Instrucción Pública creado para atender a los hijos de los combatientes. Pero también hay constancia en la prensa socialista de la época de su participación en actos públicos solicitando el apoyo a la causa republicana. Pasado más de un año desde el inicio de la contienda, próxima a caer Asturias ante las tropas sublevadas, la inspectora de Instrucción Pública Veneranda Manzano solicitará al Consejo de Asturias y León, con fecha 5 de septiembre de 1937, pasaporte de evacuación para ella y cinco personas más, sus hijos (Angelita, Ramón, Óscar y Alfonso) y una muchacha de Beloncio. En la solicitud hacía constar que dejaba a su hermano Jacinto, también socialista, en Asturias. Concedido, Veneranda se irá con el grupo de niños y jóvenes a Francia, donde los dejará a buen cuidado en las colonias creadas al efecto, y regresará a España, a participar en la lucha de la República. A principios del 38 Veneranda ya está en Castellón trabajando en la Inspección Provincial de Primera Enseñanza; también como Vocal del Tribunal de Espionaje¹².

Mientras tanto, la incipiente organización burocrática de los sublevados ya había comenzado la labor de depuración del funcionariado y, por lo que ahora interesa, de los maestros. El 7 de julio de 1938, acusada de no haber pedido el reingreso, Veneranda es sancionada, por la comisión depuradora correspondiente, con la separación del servicio,

¹⁰ Ángela ENA BORDONADA, "Introducción", en Margarita NELKEN, *La trampa del arenal*, cit., p. 18.

¹¹ Antonina RODRIGO, *María Lejarraga, una mujer en la sombra*, cit., p. 305.

¹² Datos tomados del expediente de Veneranda García Manzano que se halla en el Archivo General de la Guerra Civil Española, en Salamanca.

ausando baja en el escalafón¹³. Pero lo peor aún estaba por llegar. Su hermano Jacinto, también maestro, socialista y delegado de Instrucción Pública como ella, es detenido por los sublevados, condenado a muerte y ejecutado en Gijón el 30 de julio de 1938¹⁴. Parece que su marido también muere en la contienda, en este caso en el bombardeo del hospital donde se encontraba. Es fácil imaginar la desolación de una Veneranda a la que, por estas fechas, se le puede seguir con cierta facilidad el rastro: de Castellón a Barcelona, al ritmo del repliegue del ejército republicano.

Por fin, junto con otros miles y miles de españoles, ante la inminente derrota de la República cruza la frontera y huye a Francia. Daba comienzo el exilio. Llegados a este punto hay que apuntar lo que a estas alturas ya resulta obvio, que aun sin pretenderlo Veneranda fue *miembro* de un grupo de mujeres españolas caracterizadas por su militancia política socialista, muy avanzada o radical, según se mire, y que pertenecían más o menos a una misma generación, la que había nacido cuando ya estaba próximo a acabar el diecinueve. Curiosamente, todas tendrán vidas azarosas y muchas de ellas serán muy longevas, también Veneranda. Su destino, ahora, también sería común, el exilio. Tal vez sus representantes más características fueran Dolores Ibarruri y Federica Montseny, a quienes se ha dicho que recordaba Veneranda¹⁵.

De allí debió de partir pronto para América. A partir de aquí se hace difícil seguir sus pasos. Sabemos, eso sí, que por estas fechas Veneranda sufre un pérdida de visión, progresiva y rápida, que acabaría en ceguera y que resultó irreversible. Aun así, exiliada y ciega, nunca dejó de ser, hasta el final de su vida, una mujer activa y comprometida con sus ideas. Si antes demostró que ser mujer no había de implicar pasividad alguna, ahora enseñó que ser invidente tampoco.

Se establecerá en México, su segunda patria, hasta que, ya en la década de los setenta, regrese a Asturias. Como muchos otros españoles acogidos por el gobierno de Lázaro Cárdenas, supongo que Veneranda se integró en la vida mexicana y se sintió una transterrada más que una desterrada: México “nos acogió con tremenda simpatía –diría más tarde-, haciendo que para muchos el exilio no fuera tan duro”¹⁶. Evidentemente, la historia del exilio no puede intentarse desde aquí, aunque puedan recopilarse noticias y datos. Hay noticia, por ejemplo, de su participación en las actividades antifranquistas que los círculos de los exiliados españoles llevaban a cabo. En 1943 participa en la Convención de Solidaridad con el Pueblo Español sobre *La cultura y la sanidad en España bajo el franquismo*, representando a distintas organizaciones: Comité Nacional de Mujeres Antifascistas de España, Círculo Cultural “Jaime Vera” y FETE en México. Como era de esperar, ya enton-

¹³ Francisco MORENTE VALERO, *La escuela y el Estado nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997, 943 p., p. 494.

¹⁴ “Maestros sometidos a consejo de guerra en Gijón”: <http://www.asturiasrepublicana.com/libertad23.html>.

¹⁵ Javier NEIRA, “Los alumnos del colegio...”, cit.

¹⁶ “Veneranda Manzano: “El ambiente de esta ciudad es bastante liberal”, *La Nueva España*, 10 de junio de 1989, p. 4.

ces expresa su firme posición antifranquista¹⁷. A fines de 1948, participa en la Semana Internacional Antifranquista y es una de las firmantes de un telegrama que gran número de personalidades envía al entonces Secretario General de la ONU, Trigue Lie, demandando de la Asamblea General “el aislamiento del régimen franquista”. Dos años más tarde, en 1950, Veneranda Manzano firmó otro manifiesto que se publicó en *El Mundo Obrero* bajo el rótulo “El pueblo español exige la prohibición de la bomba atómica”¹⁸. El mismo año, 1950, volvemos a encontrar a Veneranda Manzano firmando un manifiesto, “Los republicanos españoles a la opinión pública mexicana”, junto a otros muchos profesores e intelectuales españoles exiliados, defendiendo “el sagrado derecho de asilo” frente a una campaña que se había iniciado contra los emigrados¹⁹. Además de que uno de esos escritos apareciera en la publicación del PCE, en las dos primeras ocasiones citadas era elevado el número de comunistas españoles que firmaban los textos. En 1947 Veneranda ingresó en el Partido Comunista, intuyo que influida por Wenceslao Roces, con quien mantuvo una cordial relación a lo largo de la etapa del exilio²⁰.

¿Por qué abandonó Veneranda Manzano el PSOE? No lo abandonó, fue expulsada junto con Negrín y los militantes que siguieron a éste, en el congreso de 1946. En 2009 el partido socialista los rehabilitó a todos ellos²¹. En cualquier caso, en el exilio, su activismo político debió de disminuir progresivamente, muy probablemente debido a su condición de invidente.

¿Cuándo regresa Veneranda a España? De las noticias que se apuntan en distintos artículos (en unos se dice que volvió en 1972; en otros, que en el 77), se puede entender que Veneranda Manzano regresó a Asturias en 1972, y que a partir de entonces estuvo yendo y viniendo de España a México, hasta que, definitivamente, retornó en el setenta y siete, abierto el proceso de la transición. Eligió Oviedo para vivir, la ciudad a la que a principios de siglo había venido a estudiar Magisterio, y en ella se quedó hasta el final, hasta 1992.

¹⁷ “Intervención de la profesora Veneranda Manzano. Diputada socialista española”, en Wenceslao ROCES, Veneranda G. MANZANO y Domerio MAS NAVARRO, *La cultura y la sanidad en España bajo el franquismo*, México D.F., FOARE, 1943, 40 p., p. 25-30.

¹⁸ Ambos datos, en Eduardo COMÍN COLOMER, *La República en el exilio*, Barcelona, Editorial AHR, 1957, 705 p., p. 352 y 439.

¹⁹ Mauricio FRESCO, *La emigración republicana española: una victoria de México*, México, Editores Asociados, 1950: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12482624229024847421624/p0000001.htm#16>.

²⁰ Hay indicios de una estrecha relación amistosa entre Roces y Manzano, lo que es comprensible, dadas las muchas cosas que compartían: Antonio MASIP HIDALGO, *Desde mi ventana...*, Oviedo, Ediciones Nobel, 2001, 346 p., p. 118, donde relata cómo, durante un viaje que hizo a México, Veneranda le presentó a Wenceslao. Vid. también M^a Aranzazi DÍAZ-REGAÑÓN LABAJO y Antonio SANTOS GARCÍA, “Wenceslao Roces: el exilio cultural republicano en México”, en José María BALCELLS y José Antonio PÉREZ BOWIE (eds.), *El exilio cultural de la guerra civil (1936-1939). Sesenta años después*, vol. IV, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001, p. 69-84; en <http://www.wenceslaoroces.org/arc/roces/trab/jmb.htm>, donde se refiere la felicitación de Veneranda Manzano a Wenceslao Roces con motivo de la concesión a éste, en 1980, de la Condecoración del Águila Azteca. Sobre la figura de Wenceslao Roces, vid. Benjamín RIVAYA, “Comunismo y compromiso intelectual: Wenceslao Roces” (con presentación a cargo de José María Laso), *Papeles de la FIM* 14, 2000, p. 145-187, *Papeles de la FIM* 15, 2000, p. 160-165.

²¹ Vid. Jesús San Román, “Justicia para los negrinistas”, *La Voz de Asturias. Cuaderno del domingo*, 8 de noviembre de 2009, p. 1-4.

A diferencia de otros exiliados asturianos, como Rafael Fernández o Wenceslao Roces, a su regreso Veneranda no participó en la nueva vida política que se reiniciaba tras la muerte de Franco, aunque sí se implicaría activamente en la vida cultural asturiana, según me cuentan José María Laso, Juan Benito Argüelles y Lali González, asistiendo regularmente, por ejemplo, a las conferencias de Tribuna Ciudadana. Lo ha narrado por escrito Lola Lucio, en su bello libro sobre la vida cultural del Oviedo de fines del XX. Merece la pena leer sus palabras sobre Veneranda: “Siempre amena e inteligente, su voz, al igual que su espíritu, eran los de una persona joven con quien siempre era enriquecedor hablar. Honró a Tribuna asistiendo a muchos de sus actos y a nosotros con su amistad”²².

Por lo demás, como otros exiliados, a su vuelta a España recibirá el reconocimiento público. Diversas asociaciones tomarían su nombre: el grupo de mujeres de la Asociación de jubilados y pensionistas “Seis de diciembre” se llama Veneranda Manzano; en Llanes se crea la Fundación Veneranda Manzano, y luego el Foro del mismo nombre en la Agrupación Socialista de Llanes, etc. Y el reconocimiento oficial: en 1985, siendo alcalde Antonio Masip, la persona que desde instancias políticas más ha hecho por el reconocimiento y el recuerdo de la figura de Veneranda, el Ayuntamiento de Oviedo dará su nombre al Colegio Público que se halla en el barrio de San Lázaro, al que hará importantes donaciones, tanto económicas como bibliográficas; en 1989, el mismo Ayuntamiento, nombrará Hijos Adoptivos de la ciudad de Oviedo al conocido sacerdote lavianés don Luciano López García-Jove y a Veneranda Manzano²³; en 1993, el Ayuntamiento de Gijón dará también su nombre a una calle del barrio de El Llano. Para ese entonces Veneranda ya había fallecido, con casi cien años de edad, un siglo de vida en la que se reflejaba lo principal de la historia de España del siglo XX; una vida cuyo argumento, como dijo Andrés Trapiello²⁴, bien pudiera ser el de una novela. Había fallecido –decía– en Oviedo, precisamente, qué curioso, el mismo día que fallecía en Madrid el padre Llanos, el 10 de febrero de 1992.

²² Lola F. LUCIO, *De Tigres, Tribunas y Círculos*, Oviedo, Ediciones Nobel, 2003, 610 p., p. 224.

²³ Así, “unía de alguna manera las *dos Españas*, que diría Machado”, comenta Antonio MASIP en *Desde mi ventana...*, cit., p. 283.

²⁴ Andrés TRAPIELLO, *Las cosas más extrañas*, en <http://usuarios.lycos.es/lahispaniola/extranhas.htm>.

El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios

The University Project and Study Program of Giron for the working class

Patricia DELGADO GRANADOS

Universidad de Sevilla

RESUMEN: El proyecto de Universidad gironiano orientado a la clase obrera tiene sus referentes institucionales y docentes en la Universidad de Trabajo belga, fundada en 1903, y en los Institutos Laborales españoles, surgidos en la posguerra. El objetivo era crear las Universidades del pueblo, de los pobres, de la clase obrera, verdaderos monumentos al trabajo que sirvieran además de propaganda de la política social de la dictadura franquista. Significaron el medio de promoción social de la clase trabajadora, lo que Girón de Velasco denominó la *"previsión social ofensiva"*, mediante el acceso a un puesto laboral de cierta categoría profesional que les devolviera la moral al trabajo y les alejara de la lucha de clases.

PALABRAS CLAVE: Régimen de Franco, Instituciones falangistas, Clase obrera, Formación profesional, Adoctrinamiento, Promoción educativa, Historia de la educación española.

ABSTRACT: The University project of Giron aimed at the working class can be traced to the institutional and educational modals used in the Vocational University of Belgium, founded in 1903, and in the Spanish vocational schools that came out of the postwar period. The aim was to create a university of the people, of the underprivileged, of the working class, a true monument to work, which also served as the propaganda of the social politics of the pro-Franco dictatorship. These schools led the way to the social promotion of the working class, which Girón de Velasco called the "offensive social forecast", by means of providing them access to a position of some professional standing, and served to instill in them a sense of the work ethic and distanced them from the class struggle.

KEY WORDS: Franco's regime, Falangist institutions, The working class, Vocational education, Indoctrination, Educational promotion, History of Spanish Education.

El modelo institucional de referencia: L' *Université du Travail* belga y los Institutos Laborales españoles

Las Universidades Laborales falangistas adoptaron como modelo institucional y arquitectónico de referencia la *Université du Travail* de Charleroy belga, constituida a principios de siglo XX, en 1903, desde improntas de cuño socialista. Dicho proyecto se inauguró como Escuela Industrial Superior para la formación integral de aprendices y obreros de la provincia de Henao-Hainaut¹, conformando a nivel arquitectónico un colosal conjunto de edificios, con espaciosas aulas y amplios talleres, especializados en las distintas actividades profesionales. Aunque con el paso del tiempo fue conocida como la Universidad del Trabajo "*Paul Pastur*", en recuerdo a su fundador y presidente². Un respetado abogado que apoyó y defendió a la clase humilde logrando una de las obras educativas más importantes para la promoción social de los trabajadores sin apenas recursos. Su compromiso con los problemas de la enseñanza y la cultura de la clase obrera le llevó a dedicar gran parte de su vida a mejorar la situación de precariedad de los menos pudientes, especialmente la de los trabajadores mineros. Estaba convencido que la formación en los primeros años, la que hacía referencia a la educación primaria, era una necesidad de primer orden para la integración sociocultural de los que realizaban actividades manuales. Consideraba que al igual que los hijos de las clases acomodadas disfrutaban de una preparación en las carreras liberales, los hijos del pueblo –para quienes el trabajo manual era una necesidad fundamental para la supervivencia familiar– debían disponer a la salida de la escuela elemental, de instituciones facilitadoras del conocimiento de su oficio y potenciadoras de la reflexión, la observación y el trabajo. De este modo, en función de sus aptitudes personales y profesionales las jóvenes generaciones podrían ascender en la jerarquía social e industrial.

A lo largo de casi una década, de 1894 a 1903, Paul Pastur, desde su posición como diputado, promovió la creación de un conjunto de instituciones benéficas de carácter educativas –Orfelinatos de Trabajo, Casas de Maternidad, Escuelas Industriales y de Adultos, etc.– y de ayudas, becas, bolsas de viaje y programas de asistencia para alumnos españoles refugiados en Bélgica. No obstante, su proyecto más ambicioso fue la Universidad de Trabajo orientada a: "(...) *extender la cultura moral y profesional a las masas y de elevar una expresión educativa e intelectual al nivel de las mejores élites*", mediante la conjunción de tres variables: industria, institución y clase obrera³. Se pretendía inculcarles la cultura de la técnica, el perfeccionamiento de los métodos, los sistemas de enseñanza industrial

¹ Cfr. Georges Pierre, L' *Université du travail* Paul Pastor de 1908 a 1978. Essai historique. Bélgica, 1978.

² El 21 de febrero de 1902 se aprobó el Reglamento Orgánico de la institución por la Diputación Permanente en el que se especificaban los detalles de la construcción de la Escuela Industrial Superior, oficiosamente futura Universidad de Trabajo. Paul Pastur contó con el apoyo de su amigo el topógrafo e inspector de estudios de la Escuela Militar, Alfred Longlois, en la lucha por el derecho a la cultura de "*sus protegidos*", la clase obrera. A.H.P. SE.: "Cincuenta años de Enseñanza Técnica de la Universidad de Trabajo Paul Pastur de Charleroi, publicación de 1953". *Universidades Laborales*. Caja 2 (Signatura Provisional).

³ A.H.P. SE.: "Información recogida por la Comisión Interministerial española, presidida por el Ilmo. Sr. Director General de Previsión, sobre la organización de las enseñanzas técnicas y profesionales de la provincia de Hainavi (Bélgica), Universidad de Trabajo Paul Pastur de Charleroi". *Universidades Laborales*. Caja 2 (Signatura Provisional).

y la difusión de los conocimientos técnicos. De tal modo, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se orientaba, más que a la adquisición de conocimientos teóricos, al desarrollo de unas habilidades mentales que fomentaran la iniciativa y el esfuerzo personal. Asimismo, el reciclaje profesional se realizaba mediante la realización de cursos y seminarios ofertados periódicamente en la Universidad del Trabajo. En palabras del propio Paul Pas-tur, la nueva institución representaba:

“(...) el modelo más representativo y la culminación de las obras provinciales por la potencia de sus herramientas, la modernidad de sus métodos de enseñanza y la diversidad y el carácter de su actividad, es ante todo, una forma de enseñanza técnica más que una escuela. Estas Escuelas Técnicas se han desarrollado a partir del impulso de la vida laboriosa de la región respondiendo a las aspiraciones de los obreros y de los pequeños empresarios y ellas alimentan a la industria de obreros técnicos cualificados”⁴

A nivel promocional significó una de las respuestas educativas más eficaces del Estado ante las necesidades laborales e instructivas de la región contribuyendo al crecimiento económico y cultural de la nación. Con los años se convirtió en uno de los referentes educativos más importantes por su carácter innovador, activo y participativo, exportándose a diferentes países del mundo⁵ como Francia, con la creación de las Escuelas de Mutualidades de Burdeos; Teherán, Montevideo y Zaire, a principios de los años setenta; o España, a mediados de los cincuenta, con las Universidades Laborales⁶. Efectivamente, las Universidades Laborales nacerán de la simbiosis de la Universidad del Trabajo belga y los Institutos Laborales de 1949, con los que se ensaya un nuevo tipo de bachillerato, el Bachillerato Laboral, integrando disciplinas docentes tradicionales con otras materias de tipo técnico propias de la industria, la agricultura y de las aportaciones marítimo-pesqueras⁷.

Las nuevas macro instituciones pretenden superar el modelo formativo obrero, ofertado por las estancadas Escuelas Elementales de Trabajo –denominadas posteriormente Institutos Laborales– y las Escuelas de Artes y Oficios, que en el último decenio, de 1939 a 1949, habían evolucionado muy poco en números de alumnos, y menos aún en comparación con el incremento de la Enseñanza Media dirigida a la clase pudiente⁸. Lo determi-

⁴ *Ibidem*.

⁵ Su proyección siguió extendiéndose años después en diferentes rincones del mundo como Irán, Uruguay, Venezuela o Brasil, corroborando su vigencia y su valor socio-educativo.

⁶ En 1953, cuando el régimen de Franco se interesa por conocer el funcionamiento y la proyección social y formativa de la Universidad del Trabajo de Charleroi, la institución contaba ya con seis mil alumnos, de los cuales tres mil cursaban los ciclos evolutivos de enseñanza de ciclo completo desde la Escuela Profesional hasta la Enseñanza Técnica Superior. Su estructura permitía que un muchacho promocionara desde la Escuela Profesional, pasando por la Escuela Técnica Secundaria y Superior, hasta el grado más elevado de la técnica de ejecución: Ingeniero Técnico. Cfr. Fernando Bodson, “L’Université du Travail à Charleroi”, en *Revue Tekhné*, número 12, 15 de junio de 1911, cit. por la *Revista belga de Arquitectura y de las Artes*, pp. 132-135.

⁷ Véanse: Agustín Escolano Benito, “Discurso ideológico, modernización técnica pedagogía crítica durante el franquismo”, *Historia de la Educación*, número 8, pp. 7-27. Antonio F. Rial Sánchez, *La Formación Profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*, Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones, 1997, pp. 20-23.

⁸ En las estadísticas sobre enseñanza del I.N.E. (1939-1949), las Escuelas Elementales de Trabajo sólo habían crecido en 1.578 alumnos, y las de Artes y Oficios en 7.423. Lo que suponía un total de 9.000 frente a los

nante de los nuevos centros, que partían de lo ya recorrido por los Institutos Laborales, no era su función, la cual era compartida, en parte, por éstos y por otros centros de formación profesional; sino su misión de promoción social y cultural dirigida a solventar los problemas socio-laborales de la clase obrera. Girón de Velasco definía el proyecto como un elemento esencial para forjar: “*hombres aptos para la convivencia social y política en los moldes del Nuevo Horizonte de la vida española*”⁹, proclamándolas como:

“(…) castillos de reconquista nueva, donde vosotros, y sobre todo vuestros hijos, se capaciten no sólo para ser buenos obreros, que eso es poco, y eso es todo lo más que quisieran los enemigos. Vamos a crear centros enormes, donde se formen, además de obreros técnicamente mejores, hombres de arriba abajo, capacitados para todas las contiendas de la inteligencia, entrenados para las batallas del espíritu, de la política, del mando y del poder. Vamos a hacer hombres distintos (...)”¹⁰

El nuevo proyecto español destacaría, al igual que el modelo belga, por su colosalismo en la edificación y en la utilización de simbolismos decorativos. No obstante, a pesar de ciertos paralelismos con la Universidad de Trabajo –la profesión de abogado de sus propulsores, la grandiosidad arquitectónica, la orientación obrera, etc., el nuevo proyecto educativo falangista se realizó al margen de sus trabajadores, aunque éstos financiaban casi la totalidad de las instituciones con su contribución a las Mutualidades Laborales. Además en Bélgica gobernaba un orden político democrático, el socialismo, mientras que en España, tras la Guerra Civil, se había establecido un régimen dictatorial fascista que imperó prácticamente a lo largo de la pervivencia de las Universidades Laborales.

El contexto socioeconómico de la España franquista: del artesanado a la industrialización

En la década de los cincuenta España inicia un proceso de expansión económica pilotado por tres grandes ejes: el fomento de la industria, las mejoras en la agricultura y el empleo de nuevos sistemas de organización laboral. Las formas artesanales de trabajo poco desarrolladas evolucionan hacia nuevas tendencias industrializadoras y productivas, con una reorganización profesional más moderna y competitiva acorde con los tiempos. En este contexto, la formación profesional ocupará uno de los objetivos prioritarios del Estado para la obtención de mano de obra cualificada:

58.913 de la Enseñanza Media. Esta desproporción en construcción de centros reflejaba, una vez más, la falta de equidad educativa y de compromiso del Estado por potenciar la escolarización de las clases menos pudientes. Véanse: Patricia Delgado Granados, *Las enseñanzas profesionales en la dictadura franquista (1955-1970)*, Sevilla, Kronos, 2003. Benito Echeverría Samames, *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona, PPU, 1993. Juan José Rodríguez Herrera, *La Formación Profesional en España 1939-1982*, León, Consejería de Educación y Cultura, 1997. Eduardo Acero Sáez, “La educación y el empleo”, *Profesiones y Empresas*, número 1, 1984, pp. 27-30.

⁹ Con el Bachillerato Laboral se pretendía hacer extensible la enseñanza secundaria a la gran masa de población de clase media. En definitiva, dar una respuesta desde el Estado para lograr el desarrollo industrial formando en los nuevos Institutos Laborales a profesionales y técnicos en las distintas modalidades.

¹⁰ A.G.A. (Sección Educación): “Informe sobre Universidades Laborales emitido por el Ministerio de Educación Nacional”. *Universidades Laborales*. Legajo 19154.

“(…) de todos los recursos que pueda presentar el Estado a las clases trabajadoras, ninguno como el de la enseñanza técnica puede ser más eficaz, más necesario ni más reparador. Con él se amplía la capacidad productora del obrero”¹¹

El Estado pone en marcha dos grandes áreas de intervención en la cualificación de mano de obra en función del perfil profesional –la formación profesional no reglada, dirigida a personal activo o fuera de la institución escolar, y la formación profesional reglada e integrada en el sistema educativo, dirigida a la población escolar o adolescente¹²–. Ambas formas de cualificación son asumidas por las Universidades Laborales. La primera área se orientó a la formación y perfeccionamiento de los trabajadores adultos y vino justificada por la necesidad de actualizar las competencias formativas de los trabajadores que habían quedado desfasadas evitando, a nivel territorial o sectorial, la escasez de mano de obra cualificada y el estrangulamiento del sistema productivo del país. Con la entrada en vigor de la Orden de 19 de enero de 1957, se desarrolla la sección de Capacitación Social para trabajadores seleccionados por sus Mutualidades Laborales como premio a sus méritos personales y a su demostrado espíritu social. Un paso más hacia la idea de la redención del obrero por la cultura. El tipo de formación que se ofertaba eran cursillos bimestrales en régimen mixto: centro-puesto laboral¹³, para cien alumnos aproximadamente por curso. Cantidad que variaba según la demanda de los sectores productivos y el desarrollo de la vida económica. También se regularon, en colaboración con el Ministerio de Agricultura, estudios para Trabajadores y Capataces agrícolas aprovechando la doble funcionalidad de las explotaciones agrarias creadas en cada centro –como lugar de autoabastecimiento y de aprendizaje–. Aunque las expectativas creadas en torno a la formación profesional agraria fueron mucho mayores que los resultados obtenidos. En definitiva, se trataba de alcanzar:

“(…) la adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales de la industria. Incluirá en todos sus grados y modalidades los conocimientos técnicos necesarios, así como los de carácter general y complementario concernientes a la formación física, intelectual, social, política y moral de los escolares, con el fin de que adquieran una aptitud profesional básica o especializada, y un acervo cultural apropiado a su edad, categoría laboral y medio social en que han de ejercer su trabajo”¹⁴

¹¹ Isabel Zuloaga Gutiérrez y Begoña Idígoras, *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-1990)*. Madrid, Ed. Complutense, 1990, p. 7.

¹² La primera área, la formación profesional no reglada, fue también asumida por el Ministerio de Agricultura a través del Servicio de Extensión Agraria (S.E.A.). Creado en 1956, permaneció hasta 1959 de manera experimental extendiéndose de forma masiva a partir de la década de los sesenta. La segunda área de intervención, la formación profesional reglada, se asignó al Ministerio de Trabajo a través de la Dirección General de Promoción Social que estableció el Programa Nacional de Promoción Profesional Obrera (P.N.P.P.O.), en el que se integraron el Programa de Promoción Obrera (P.P.O.), el Programa de Promoción Profesional Obrera en el Ejército (P.P.O.E.) y el Patronato de Promoción al Trabajo (P.P.T.). Véanse: Fernando Aguilar Aznar, *Yo fui funcionario en activo del S.E.A.*, Madrid, 1981. Ministerio de Trabajo, *Actas del Primer Congreso Iberoamericano de promoción de mano de obra*, T.I. y II., Madrid, 1967.

¹³ Actualmente, emplearíamos el término de “*alternancia*”. Las dificultades de la puesta en marcha de estas enseñanzas provinieron principalmente de la poca formación básica que poseían los alumnos y de las características de las empresas, que solían ser muy pequeñas y sin personal cualificado para atender a las demandas formativas de los alumnos. Isabel Zuloaga Gutiérrez y Begoña Idígoras, *Op. cit.*, pp. 7-10.

¹⁴ Artículo 1º de la Ley de F.P.I. de 20 de julio de 1955 (B.O.E. 21-VII-1955).

La segunda área, la formación profesional reglada, se inicia oficialmente con la Ley de Formación Profesional Industrial (F.P.I.) de 20 de julio de 1955, y se dirige a los perfiles profesionales no cubiertos por el Bachillerato Laboral (posteriormente Técnico)¹⁵. Esta ley podría considerarse como la que definitivamente institucionaliza los estudios de formación profesional, aunque su carácter práctico, en detrimento de la formación integral, se deba posiblemente al momento político en que fue creada¹⁶.

Ahora bien, esta apuesta decidida del Estado hacia la formación obrera se orientó no sólo a favorecer el proceso de transformación industrial, sino también a reconducir moral y políticamente a la clase trabajadora. La crisis económica inflacionista de 1956 había traído consigo un periodo de convulsión social que, al margen del movimiento universitario, se reflejaba en el grave malestar de la clase trabajadora, los bajos salarios y las pésimas condiciones laborales¹⁷. El problema estudiantil y el descontento obrero ante una realidad represiva y dogmática, provocaron en lo sucesivo una avalancha de manifestaciones y huelgas¹⁸. En este contexto, las Universidades Laborales se enaltecieron como los artífices para elevar el nivel cultural de los trabajadores y crear buenos especialistas dentro del trabajo manual de cada especialidad. Según se cita en el Preámbulo de la Ley de F.P.I. de 1955, se trataba de dotar al sector industrial de trabajadores cualificados. En sintonía con esta filosofía, el Decreto 2265/1960 de 24 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales, regulaba los criterios por los que debían regirse estas instituciones¹⁹. En el ámbito funcional, debía darse preferencia a los estudios de niveles no obligatorios y de carácter profesional y técnico; y en el ámbito personal, se atendería preferentemente a los alumnos adultos y jóvenes con dificultades económicas, sociales y académicas de acceso a la escolaridad en los centros públicos o privados. Con este populismo social se intentaba, ante todo, crear una sociedad apolitizada, pasiva y

¹⁵ Ambos conformaban la Enseñanza Laboral que aglutinaba dos tipos de estudio, que conducían a diferentes niveles socio-profesionales. Cfr. María Jesús, Martínez Usurralde, *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002. Ministerio de Educación Nacional, *Informe sobre la situación presente de las Enseñanzas Medias (Laboral y Profesional)*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1962, pp. 5-6.

¹⁶ En su origen la Ley de F.P.I. creaba cuatro ciclos de aprendizaje: Preaprendizaje (1 año), Aprendizaje (4 años), Maestría (3 años) y Perfeccionamiento (1 año). En 1958 el Decreto de 21 de Marzo (B.O.E. 1-III-1958) le da un nuevo enfoque a estas enseñanzas estructurándolas en: Oficialía Industrial (3 años) y Maestría Industrial (2 años). Con las titulaciones específicas de Oficialía Industrial y Maestría Industrial, en sus respectivas ramas y especialidades. Federico Gómez Rodríguez de Castro, "Relaciones entre formación general y formación profesional", *Sistema Educativo de Universidades Laborales*, Número 1, 1979, pp. 7-13.

¹⁷ En los meses de abril y noviembre de 1956 el Ministro de Trabajo realizó una subida salarial con objeto de apaciguar el malestar de la clase trabajadora. Sin embargo, a los pocos meses los precios volvían a superar los salarios. Cfr. Santos Juliá, *Un Siglo de España. Política y Sociedad*, Madrid, Marcial Pons, 1999, pp. 191-194.

¹⁸ Sobre la política educativa franquista destacamos, entre otros, los trabajos realizados por: Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva. Juan Manuel Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimización política (España 1931-1970)*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1998. Esteban Medina, *Educación y sociedad. La lucha por la educación en España*. Madrid, Ayuso, 1977.

¹⁹ Decreto de 24 de noviembre de 1960 (B.O.E. 6-XII-1960). Con la aprobación del Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales quedan derogadas las Órdenes 8 de diciembre de 1958 (R. 2031 Y 2126) y 2 de enero de 1959 (R. 110).

ausente. En palabras de Carlos Pinilla Turiño, brazo ilustrado de Girón, la futura sociedad se compondría de:

“(…) diestros peritos, erguidos en el puente de mando de fábricas y talleres, adoctrinando a las jóvenes promociones del ejército laboral y enriqueciendo las conquistas de la mecánica con geniales inventos; otros, médicos, sacerdotes oficiantes en los altares de la Ciencia, abrasados de amor al prójimo, misioneros en la humanitaria y taumatúrgica tarea de devolver la salud y con ella la vida al doliente; otros, ingenieros, poetas del hierro y del cemento; arquitectos capaces de levantar sonetos de piedra; soldados con coraje y estrella para arrancar chispas refulgentes al pedernal de la gloria; (...) y también Ministros de la Patria, Ministros, sí, y por qué no, algunos lo serán del Señor”²⁰

El objetivo perseguido no era otro que el de disciplinar a la clase obrera a partir de los presupuestos previamente difundidos por el brazo político del régimen franquista, la Falange. Las Universidades Laborales, como instituciones educativas falangistas, se proyectaron con este fin identificando la disciplina, como base ineludible de servicio al trabajo: *“aquella fuerza moral necesaria para sujetar en cada hombre la parte atormentada y peligrosa de sus impulsos ínfimos y bajos”*²¹. Este elemento adoctrinador, basado en la inculcación de la ideología falangista, se fue abandonando con la llegada, en 1966, de los tecnócratas y las transformaciones laborales promovidas por el desarrollo económico. En este contexto de impulso industrial, las Universidades Laborales, caracterizadas por sus magníficos recursos didácticos y recreativos, se convierten en verdaderos reclamos para la clase obrera, tanto adulta como adolescente.

A nivel nacional, la puesta en marcha de la Ley de F.P.I. de 1955 intensificó la presencia de la Iglesia²², del Movimiento Nacional y del Ejército, entre otros, en el estamento educativo de la formación profesional permitiendo al régimen franquista garantizar un acérrimo control ideológico de las clases sociales más desfavorecidas y a la vez más propensas a que florecieran las principales manifestaciones de oposición al régimen franquista²³. Las Universidades Laborales, nacidas en el seno del Ministerio de Trabajo, y muy vinculadas a las organizaciones de la Falange y al sector “azul” de la administración franquista, se enarbolaron como elemento unificador, a nivel político y sindical, entre el Estado y la clase obrera a base de doctrina nacional-catolicista. Para José Antonio Girón se trataba de

²⁰ Discurso pronunciado en la noche del 24 de diciembre de 1953, con motivo de la inauguración del centro de Zamora como Fundación Benéfico Docente “San José”. Javier Narbaiza, *El día en que volvimos a la Universidad Laboral*, Madrid, Libros de la Memoria, 1999, p. 67.

²¹ Javier Martínez de Bedoya, “Siete años de lucha” (Artículo de 29-11-1937), en: *Memorias desde mi aldea*, Valladolid, Ámbito, 1996, pp. 130-131.

²² Véanse, entre otros, los estudios de: Rafael Gómez Pérez, Política y religión en el régimen de Franco, Barcelona, Rialp, 1976. VV.AA., La cultura bajo el franquismo, Barcelona, Ediciones de Bolsillo, 1977.

²³ Véanse: Carlos Barciela, “Crecimiento y cambio en la agricultura española desde la Guerra Civil”, en Jordi Nadal; Alberto Carreras y Carles Sudrià (Comp.), *La economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*. Barcelona, Ariel, 1987, pp. 259-263. Carlos Moya, *Señas de Leviatán. Estado nacional y sociedad industrial: España 1936-1980*, Madrid. Florentino Sanz Fernández, “La Formación Profesional del Obrero desarrollada por la Iglesia”, en Bernabé Bartolomé Martínez (Dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edad Contemporánea*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1996, p. 938.

tender puentes y crear afinidades entre los “hijos de los obreros de zonas conflictivas” y el régimen político, ofertando determinadas titulaciones de tipo profesional y técnico para el ejercicio de puestos intermedios.

El proyecto socioeducativo gironiano para la clase trabajadora

El proceso de configuración de las Universidades Laborales se remonta a 1948 cuando se inician las obras de la primera institución laboral del país, la más emblemática y majestuosa: la Universidad Laboral de Gijón “José Antonio Girón de Velasco”. En un principio, los terrenos de este colosal edificio se iban a destinar a la construcción de un Orfanato minero para niños huérfanos de padres víctimas de accidentes laborales en la minería²⁴. En el mes de abril se iniciaron las obras de la Granja de Lloreda y poco después las del magno edificio que contaría con diversas dependencias estudiantiles: talleres industriales, instalaciones deportivas, granja-escuela para el aprendizaje agrícola, y un extenso terreno para los cultivos. No obstante, en 1950, se deja sin efecto la clasificación como benéfico-docente de la Fundación gijonesa, y en 1954 se integra definitivamente en el sistema de Universidades Laborales²⁵. Esta modificación obligaría a introducir cambios en el proyecto de obra del centro de orfandad minero a fin de adecuarlo internamente a las finalidades de la nueva institución²⁶. En el primer curso se matricularon 413 alumnos (100 externos y el resto internos), cifra que fue aumentando año tras año hasta alcanzar, en el curso académico 1969-70, 1.128 alumnos cuando su capacidad máxima era de 1.120²⁷. En total pasaron por sus aulas 15.853 alumnos, procedentes en su mayor parte de las regiones de Asturias, El País Vasco, Galicia, León y Castilla la Vieja²⁸, donde cursaron estudios de: Iniciación Profesional, Aprendizaje Industrial en la rama del Metal, Sección Mecánica, Especialidades: Ajuste, Torno y Fresca; y, Maestría Industrial en la misma rama, Metal, y Sección Mecánica. Asimismo, Enseñanzas Técnicas de Grado Medio en Peritaje Industrial, especialidad mecánica (construcción de maquinaria); y, Bachillerato Laboral de Grado

²⁴ Unos años antes, en 1945, se produjo un grave accidente el que perdieron la vida varios mineros. El Subsecretario de Trabajo, Carlos Pinilla Turiño, representando al Ministro de Trabajo, José A. Girón de Velasco, y varias personalidades asturianas determinaron la creación del Orfanato. En Octubre del mismo año, se decide llamarle con el nombre de Fundación José Antonio Girón. Cfr. Alejandro Huertas, *Guía de la Universidad Laboral “José Antonio Girón”*. Gijón, 1996, p. 1. Carlos Pinilla Turiño, “La justicia social en el ideario del Movimiento”, en *Justicia Social*, Madrid, Departamento Central de Seminarios de la Delegación Nacional de la Provincia, 1953.

²⁵ Todas las Universidades Laborales estaban bajo la tutela y protección del Patriarca San José, cuya fiesta religiosa se conmemoraba cada año con actos especiales en cada centro educativo. Ley 12 de julio de 1956, Base 4^a.

²⁶ El prestigioso arquitecto madrileño Luis Moya Blanco, junto con sus colaboradores Pedro Rodríguez y Alonso de la Puente, Ramiro Moya y José Marcelino Díez Canteli, se encargaron de realizar la primera institución laboral. Cfr. Pedro Rodríguez y Alonso de la Puente, *Con los ojos de ayer, con los ojos de hoy*, Gijón, Centro de Enseñanzas Integradas de Gijón, 1981.

²⁷ Cfr. Ríos González, Sergio y García de Castro Valdés, Cesar, *La Universidad Laboral de Gijón*, Gijón, Trea, 1997, p. 18.

²⁸ En 1964 el número de representación por regiones era el siguiente: Asturias, 366 alumnos; el País Vasco, 187; León, 182; Galicia, 156; y, Castilla la Vieja, 127. Estas cinco regiones solas aportaban aproximadamente un 90% del total de alumnos que, por aquellos años, ascendían a 1.122. Cfr. Ministerio de Trabajo, *Universidades Laborales*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1967, pp. 21-23.

Elemental. Unas enseñanzas que iban desde la Iniciación Profesional al Peritaje Industrial: *"no se trata de un centro de primera enseñanza. Los alumnos que salen de aquí están ya equipados para la vida del trabajo"*²⁹.

Con los años, la Universidad Laboral de Gijón fue conocida como la *"Universidad de Hierro"*, por la promoción laboral de la rama profesional del metal. Su progresiva especialización en la siderometalúrgica, concretamente en las secciones de Mecánica (Ajustador, Tornero y Fresador), de Construcciones Metálicas (Forjador Cerrajero, Soldador Chapista, Calderero) y de Fundición (Modelista y Fundidor), vino marcada por la creciente demanda en la región asturiana de puestos laborales en esa especialidad aumentando, con ello, el número de talleres de metal y de soldadura³⁰. Esto facilitó además el poder contar con un profesorado especializado y experimentado en el sector del metal³¹.

La labor educadora y de gestión del funcionamiento interno fue encomendada a la orden religiosa de los Jesuitas que se hizo cargo de la Universidad Laboral de Gijón gestionándola con plena autonomía en los aspectos pedagógico, formativo y económico-administrativo³². El Convenio, suscrito en Madrid el 13 de julio de 1955 ante notario, lo firman Carlos Pinilla, en representación de la Junta del Patronato de la Universidad Laboral, y el Rvdo. Gregorio Sánchez Céspedes. Su duración sería de 25 años expirando en 1980, sirviendo de referente en futuros convenios de colaboración con otras órdenes religiosas.

A los pocos meses de inaugurarse la Universidad Laboral de Gijón se pondrían en marcha los centros de Sevilla, Córdoba y Tarragona, en las zonas ya edificadas aunque continuaron sus obras a lo largo de varios años. Tanto la de Sevilla como la de Córdoba fueron gestionadas por las congregaciones religiosas de los Jesuitas y los Dominicos, respectivamente, mientras que la de Tarragona por seglares. En el mes de noviembre de 1956, con motivo de la inauguración de estos centros, el entonces Ministro de Trabajo Girón de Velasco, agradecía a sus colaboradores implicados en el proyecto: *"(...) que habiendo calentado en su corazón una idea del Caudillo de España, la han hecho germinar en estas cinco fortalezas del espíritu de los trabajadores españoles"*. En ese mismo año se aprueba el Estatuto Provisional de Universidades Laborales, con una vigencia de

²⁹ Revista *La Torre* de la Universidad Laboral de Gijón *"José A. Gijón"*, Número 92, 12 de enero de 1964, pp. 1-3.

³⁰ En 1967 el número de puestos de trabajo en los Talleres era de 554 y 80 en los Laboratorios. En ese mismo año el número de alumnos que acudían a la Universidad Laboral de Gijón había ascendido a 1.153 alumnos. Cfr. Ministerio de Trabajo, *Op. cit.*, 1967, p. 13.

³¹ La organización docente en las Universidades Laborales era muy variada. Cada centro disponía de un profesorado multidisciplinar y experimentado en los diferentes niveles educativos, e implicado en la importante conexión educación y trabajo. El personal docente lo conformaban distintos colectivos: Técnicos Superiores, Catedráticos y Profesores Adjuntos de Enseñanza Media, Profesores de Institutos Laborales y de Escuelas de Formación Profesional, Profesores Especiales y de la Enseñanza privada, Directores, Educadores de colegio, Jefes de Estudio, etc. Cada colectivo contaba con una dedicación horaria sensiblemente diferente. Normalmente, el profesorado era externo por lo que iba y venía diariamente al centro, mientras que los directores y educadores de los colegios vivían con el resto de alumnos como una gran familia. *Ibidem*, pp. 21-23.

³² Aunque, en un principio, se había barajado la posibilidad de que fuera la Congregación Salesiana la encargada de gestionar el funcionamiento de la institución. Cfr. Eduardo León Espinosa, *Las Universidades Laborales en España*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Dirección General de Promoción Social.

dos años, en el que se especifican las funciones docentes e ideológicas de estas macro instituciones: a) formar, educar y adiestrar a la juventud trabajadora en el orden humano, profesional y técnico a través de los diversos grados docentes; b) enriquecer el espíritu y la dignidad social de los trabajadores adultos y atender a su perfeccionamiento técnico y profesional; y, c) facilitar a través de un sistema de becas el acceso de los alumnos más capaces pero sin recursos económicos³³; definiéndose como “*instituciones superiores con personalidad jurídica propia bajo el régimen de Patronato*”³⁴ –representado por las respectivas congregaciones religiosas, tal como se recoge en el Estatuto Provisional (Base 9ª)–:

“Las Universidades Laborales podrán confiarse bajo régimen de contrato y por escritura pública, debidamente autorizada, a instituciones religiosas, de conformidad con la jerarquía eclesiástica siempre en consonancia con las normas fundamentales del presente Estatuto así como a otros organismos de reconocida solvencia”

A partir de 1957, coincidiendo con el cese del ministro Girón de Velasco, el proyecto falangista de las Universidades Laborales se paraliza durante unos años³⁵ y la obra todavía no afianzada, queda desvalida sin el apoyo de su fundador y protector, que es sustituido por el falangista Fermín Sanz Orrio. Con el nuevo Ministro de Trabajo se consolidan normativamente aunque se detiene la creación de nuevas instituciones no abriéndose ningún centro, a excepción de la Fundación San José de Zamora, recalificada en 1960 como Universidad Laboral “*San José*”³⁶. Estas “*cinco fortalezas del espíritu de los trabajadores españoles*” –Gijón, Sevilla, Córdoba, Tarragona y Zamora– funcionaban a finales de 1956 con plena actividad.

A nivel legislativo, se aprueban, a propuesta de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo, el primer Estatuto Docente de Universidades Laborales (1958)³⁷ y, un año más tarde, la Ley de 11 de mayo, y su Estatuto Jurídico, desarrollado por el Reglamento Orgánico de 24 de noviembre de 1960. Con ello, se derogaba el Estatuto Provisional de 1956

³³ Orden 12 de julio de 1956, Artículo 3º (B.O.E. 19-VII-1956). Transcurrido el período de vigencia del Estatuto Provisional, que expiraba el día 12 de julio de 1958, la Comisión del Consejo Técnico debía elaborar el definitivo que regulara los planes de estudio, la admisión de los alumnos y docentes, el sistema de becas, etc.

³⁴ *Ibidem*, Base 1ª

³⁵ Se paralizaron las obras de la Universidad Laboral gijonesa “José Antonio Girón de Velasco”, al igual que las del resto de centros laborales del país. Cfr. Federico Gómez Rodríguez de Castro, Op. cit., p. 274. Por otro lado, resaltar que en 1957 la política del régimen había dado un cambio de dirección en consonancia con los cambios y sucesos ocurridos en esos años. El quinto gobierno de Franco, formado el 25 de febrero, se compuso con miembros numerarios o simpatizantes del Opus Dei relacionados con el mundo universitario o profesionales técnicos. En definitiva, se trataba de profesionales con vocación política, deseos de poder y medios para acceder a él, a través de su posición como funcionarios públicos en la Administración del Estado. Franco mantendría en el que sería su quinto gobierno al Ministro de Educación Nacional, el Catedrático Jesús Rubio García Mina. Cfr. Javier Tussell, “Teoría e Historia de la oposición al franquismo”, *Actualidad Económica*, Número 869, 9 de noviembre de 1974, pp. 55-74.

³⁶ Cfr. Galo Sánchez Sánchez, *La Universidad Laboral de Zamora: una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo*, Zamora, Institutos de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 2006. En su estudio el profesor Galo Sánchez muestra como la institución zamorana careció en los primeros años de regulación legal para incluirla dentro del sistema de Universidades Laborales (p. 67).

³⁷ Orden de 16 de agosto de 1958 (B.O.E. 28-VIII-1958).

adaptando la nueva normativa a la experiencia recogida durante esos años y a las nuevas exigencias formativas y laborales del país. En esta tarea tuvo un papel esencial el Consejo Técnico de Universidades Laborales “órgano de asesoramiento y de coordinación”, cuyas funciones –especificadas en la Base 74 de la Orden de 14 de abril de 1956–, se concretaban en: aplicar el Estatuto al funcionamiento de las Universidades Laborales que ya existen o que puedan crearse posteriormente; aprobar las Cartas Fundacionales, los reglamentos y los programas docentes; adaptar técnicamente los edificios e instalaciones a las necesidades pedagógicas; dictaminar sobre la selección, destitución y confirmación del profesorado; organizar y dirigir el Departamento económico y social de Información, Estadística, Protección y Fomento de las instituciones laborales. También se le encomendó el estudio de aspectos relacionados con el mejoramiento profesional y técnico en sus distintas ramas, grados y secciones, con especial atención a la sección de Formación Humana orientada al “perfecto equilibrio” entre los conocimientos técnicos y la formación humanística del alumno “en la posesión de un alto grado de espíritu social y moral”³⁸.

Como órgano nacional destacó por su función de enlace entre los distintos ministerios y organismos implicados en el proyecto educativo³⁹. En palabras del entonces Ministro de Trabajo, Sanz Orrio, encarnaba: “(...) un organismo donde pueden conjugarse iniciativas, inquietudes, puntos de vista distintos pero complementarios sobre la preocupación social y la técnica pedagógica”⁴⁰. Aunque era el Estado, a través del Ministerio de Trabajo, quien determinaba reglamentariamente los órganos de gobierno, la gestión y fiscalización de las Universidades Laborales. Y, en el orden docente, el Ministerio de Educación Nacional el encargado de desarrollar los aspectos relacionados con la ordenación de los planes de estudio y la función docente. Además ambos Ministerios estaban facultados para inspeccionar y vigilar la ejecución de los planes docentes en los distintos centros, reservándose el derecho de ampliar mediante Decreto cualquiera de los aspectos tratados en la Ley de 11 de mayo de 1959, en función de (Artículo 8º):

“(...) futuras modificaciones en el régimen legal de las distintas modalidades de la enseñanza, del desarrollo de las Universidades Laborales, de las necesidades nacionales de técnicos y obreros cualificados y del progreso en la acción y planes de las propias Universidades”

Coincidiendo con el mandato del Ministro de Trabajo, Jesús Romeo Gorría (1962-1969), comienza una etapa de expansión de las Universidades Laborales con la creación de nuevas instituciones en: La Coruña (1964), Alcalá de Henares (1966), Huesca, Zaragoza y Cáceres (1967), Éibar (1968) y Cheste (1969)⁴¹; y, de modernización ministerial

³⁸ Decreto de 24 de noviembre de 1960 por el que se regula el Reglamento Orgánico de Universidades Laborales (Artículo 14º) (B.O.E. 6-XII-1960).

³⁹ En 1961 quedó constituido el nuevo Consejo Técnico de Universidades Laborales bajo la presidencia del Ministro de Trabajo, a tenor de lo dispuesto en el promulgado Reglamento Orgánico de estos centros.

⁴⁰ Galo Sánchez Sánchez, *La Universidad Laboral de Zamora...*, p. 12.

⁴¹ Las nuevas instituciones españolas se crearon mediante simples Órdenes ministeriales. Paralelamente, fuera de España, concretamente en Argentina, Uruguay y Brasil, entre otros, estaban funcionando instituciones de similares características e igual denominación siendo todas ellas “*próximas en su espíritu e intención a sus homónimas españolas*”. La intención era sencillamente: “(...) proclamar las grandes posibilidades que para

con la apertura de una nueva Dirección General de Promoción Social, dirigida a superar el obsoleto término de “*previsión ofensiva*” gironiano⁴². En su lugar, la nueva política socioeducativa de “*promoción social*”, con Torcuato Fernández Miranda como titular, se orienta a promocionar la cultura, la educación y los puestos laborales de los trabajadores mediante la gestión de las enseñanzas y actividades dependientes del Ministerio de Trabajo –Escuelas Sociales y de Capacitación Social, Cursos de Perfeccionamiento Profesional para trabajadores adultos, etc.–. En el Preámbulo del Decreto de 9 de noviembre de 1962 se especifica que el objetivo inmediato iría dirigido al:

“(…) desarrollo social, tendente a lograr la ascensión del trabajador en su integridad, es decir, tanto en sus disponibilidades económicas como su integración en la sociedad y en el enriquecimiento de su acervo cultural, ha de llevarse a cabo mediante un ambicioso plan de promoción social”

Sin embargo, estas afirmaciones retóricas y doctrinales poco tenían que ver con la realidad de los trabajadores en el interior de los centros laborales, desprotegidos ante el poder del empresario y la falta de control e inspección⁴³. El Sindicato, que carecía de autoridad para presionar a través de la huelga pues estaba prohibida, era un “*sindicalismo de sumisión*” obligatorio para trabajadores y empresarios, y se caracterizó: “(…) *por supeditar -o confundir- los intereses de los trabajadores a los intereses del Estado, siendo precisamente la configuración del Estado la que marca la del sindicato*”⁴⁴. El principio de unidad sólo admitía un determinado tipo de asociación profesional, lo que implicaba un rechazo al pluralismo y una apuesta al clasismo predominante en los Sindicatos⁴⁵. No obstante, una nueva generación de trabajadores, que no habían participado en la Guerra Civil, comenzaba a aparecer como representantes sindicales en los centros laborales auspiciando

los países hermanos, en la hora presente de su despegue hacia el desarrollo, pueden encerrar nuestras Universidades Laborales o instituciones de parecida índole”. Por las aulas de los centros de las Universidades Laborales pasaban asiduamente grupos de alumnos hispanoamericanos de distintas nacionalidades para realizar cursos para su capacitación como monitores de Formación Profesional. Lo que suponía una forma para que las Universidades Laborales españolas se fueran conociendo más allá de sus fronteras nacionales, “(…) *la transmisión de aquellas experiencias que nos fueron útiles y que pueden serlo también para los pueblos hispanos que inician la andadura del camino por el que España transita*”. De este modo, se reconocía que las Universidades Laborales españolas quedaban abiertas al pueblo hispanoamericano. Y, como prueba de ello, se acordó que la futura Universidad de Cáceres tendría la condición y carácter de Universidad Laboral Hispánica. Cfr. Ministerio de Trabajo, *Universidades Laborales*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Dirección General de Promoción Social, 1967, p. 10.

⁴² Decreto de 9 de noviembre de 1962 (Boletín-Gaceta, 15-XI-1962).

⁴³ El Sindicato era un instrumento de la política del Estado. En el Fuero del Trabajo (Decreto de 28 de junio de 1965), queda patente la clara dependencia de la Organización Sindical y el rechazo al pluralismo sindical. El principio de “*jerarquía*” se plasmaba en que los sindicatos locales quedaban subordinados a los provinciales, éstos al nacional de su rama y a todos los órganos de dirección del Sindicato, y todos ellos subordinados a la dirección del Estado. Cfr. Antonio Sempere Navarro, *Nacional sindicalismo y relación de trabajo*, Madrid, Akal, 1982, pp. 45-47.

⁴⁴ José Antonio Sagardoy, *Relaciones de trabajo y estructuras políticas*, Madrid, Instituto de Estudios Laborales y de la Seguridad Social, 1984, p. 51.

⁴⁵ Cfr. José Luis García Garrido y Juan Carlos Jiménez, *Un siglo de España. La Economía*, Madrid, Marcial Pons, 1999, p. 145.

un nuevo clima reivindicativo de libertades y de derechos para la clase trabajadora, y arrinconando en la práctica al Sindicato Vertical⁴⁶. Se iniciaba una nueva etapa movida por el creciente deseo popular hacia una sociedad democrática frente a la respuesta de represión del régimen franquista.

En este nuevo contexto de convulsiones sociales Franco remodela nuevamente el equipo ministerial suplantando a los titulares de catorce ministerios, entre ellos, al de Trabajo, Romeo Gorría, que es sustituido por Licinio de la Fuente (1969-1975). El nuevo Ministro de Trabajo define el proyecto falangista de Universidades Laborales como la solución más idónea para la formación y la promoción de los jóvenes y de los adultos que en ellas viven y estudian, alejándolos de las reyertas y reivindicaciones socio-laborales⁴⁷. Durante su mandato se continúa con la política de creación de nuevas instituciones, concretamente, en: Las Palmas de Gran Canaria, Tenerife y Toledo (1972), Málaga (1973), Almería (1974), Logroño, Albacete, Ourense (1975) y Vigo (1976)⁴⁸; y se aprueba la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, publicada en agosto de 1970, propiciando la adaptación de las Universidades Laborales a la estructura del Sistema Educativo de aplicación general⁴⁹. Concretamente, en la disposición transitoria cuatro se estipula que: *“dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, acordará la integración de las Universidades Laborales, que mantendrán su denominación actual, en el régimen académico que en la misma se establece (...)”*. Para cumplir dicho mandato se aprueba el Decreto de la Presidencia del Gobierno, de 21 de julio de 1972, por el que se integran las Universidades Laborales en los distintos niveles, ciclos o modalidades del Sistema Educativo. Su adaptación al régimen académico de la Ley General de Educación conllevaría la pérdida progresiva de su idiosincrasia y peculiaridades originales como institución autónoma con su propia personalidad.

De acuerdo con lo establecido a nivel normativo, las Universidades Laborales impartirán las enseñanzas correspondientes a los niveles de Educación General Básica, Bachillerato Unificado y Polivalente, Educación Universitaria y Formación Profesional en sus

⁴⁶ Así por ejemplo, en la primavera de 1962, se produjo en Asturias una huelga general que paralizó toda la cuenca minera y en la que por primera vez actuó CC.OO. Los conflictos y las huelgas se extendieron por el resto de la geografía española, aunque donde obtuvo una respuesta más amplia fue en el País Vasco. El conflicto obrero alcanzó tal envergadura que el gobierno franquista declaró de nuevo el Estado de excepción reprimiendo con violencia los movimientos huelguísticos y encarcelando a sus dirigentes. Cfr. Ángel Herrérín López, *La CNT durante el franquismo. Clandestinidad y exilio (1939-1975)*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2005, pp. 179.

⁴⁷ Cfr. Licinio de la Fuente, *Universidades Laborales y Promoción Social*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1971, p. 17.

⁴⁸ Aunque se denominarán *“Centros de Universidades Laborales”*. Las únicas instituciones que tuvieron rango de ley fueron las cuatro primeras –Gijón, Sevilla, Córdoba y Tarragona– creadas durante el mandato de Girón de Velasco. Julio Cano Lasso, *Universidad Laboral de Ourense*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Fomento, 2004. Codina Bas, Juan y Panalba Guillén, Francisco, *De Centro de Orientación de Universidades Laborales a Complejo Educativo (1969-1994)*, Complejo Educativo de Cheste, Comisión Coordinadora del XXV Aniversario, 1994.

⁴⁹ Disposición Transitoria 4ª (Número 1). Ministerio de Educación y Ciencia, *Ley General de Educación*, Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C, 1977.

distintos grados. Así como las relacionadas con la Educación Permanente de Adultos y Educación Especial, a través de cursos de perfeccionamiento, de iniciación y de readaptación profesional. Se lleva a cabo la creación del Instituto de Técnicas Educativas (I.T.E.) para la formación y perfeccionamiento del personal docente con cometidos análogos a los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.). A partir de 1973, una vez vigente la disposición transitoria 4ª de la Ley General de Educación, los principios organizativos de las Universidades Laborales y su originaria peculiaridad financiera de las Mutualidades Laborales, fueron diluyéndose hasta su total desaparición como Centros Superiores de Formación Profesional⁵⁰.

El sistema de estudios: entre el taller, el campo y el pupitre

El plan docente de las Universidades Laborales se diseñó con una doble finalidad educativa: formar a la juventud obrera y capacitar profesionalmente al trabajador adulto estructurándose en dos períodos: el primero, destinado a la selección e ingreso del alumnado; y, el segundo, al período conjunto de orientación y clasificación de los escolares.

En el primer caso, cada año se fijaba el número de alumnos becarios, tanto de las Mutualidades Laborales como de otras instituciones, que podían admitirse en función de la capacidad, los medios disponibles, los planes de estudio y el desarrollo industrial de la zona donde estuviera ubicado el centro. Se agrupaban en dos grandes grupos: por un lado, los que procedían de la educación primaria y aspiraban a ingresar desde el primer grado; y, por otro lado, aquellos que habiendo realizado estudios y acreditado su formación se les ubicaba en el grado docente correspondiente. En ambos casos, la primera criba la realizaban las Mutualidades Laborales o los organismos que se hubieran destinado para dicho fin. Para ello, debían seleccionar en primer término *“con un criterio de estimación social”*⁵¹, los grupos de alumnos teniendo en cuenta que el número debía ser superior al de plazas asignadas, según la proporción de escolares que cada año determinaban las Juntas Rectoras de las Mutualidades Laborales a través de sus informes sobre las necesidades formativas. Finalmente, el Consejo Técnico decidía el número de alumnos de nuevo ingreso de acuerdo con la escala de valoración primando como circunstancias sociales, económicas y políticas los alumnos que procedieran de familias mutualistas, huérfanos de mutualistas, familias numerosas o el grado de colaboración de los padres en la obra social así como su ejemplaridad en el trabajo *“(…) responsabilidad y valentía. Ser hombres auténticos del universo para que construyan una España fuerte y trabajadora, dejando atrás historias pasadas”*⁵².

⁵⁰ Manuel Lorenzo Pajuelo, “Las Universidades Laborales ante una difícil encrucijada”, *UNI*, Número 46, diciembre, 1978, pp. 19-31.

⁵¹ El período de selección se realizaba de acuerdo a lo establecido por el Consejo Técnico de las Universidades Laborales, previa aprobación del Ministerio de Trabajo. Ministerio de Trabajo y Consejo Técnico de Universidades Laborales, *Plan Inicial de las Universidades Laborales para el curso 1956-1957*, Madrid, 1956, Base 4.

⁵² Revista *SPIRA* de la Universidad Laboral de Córdoba “Onésimo Redondo”, Número III, Marzo, 1961, p. 5.

Tras la selección inicial, los alumnos procedentes del primer grupo –aquellos que aspiraban a ingresar desde el primer grado– realizaban un examen y una prueba psicotécnica en la capital de provincia donde estuviera situada la respectiva Mutualidad Laboral o la institución fundadora de la beca⁵³. Los alumnos que superaban satisfactoriamente el examen ingresaban en el primer curso de la Universidad Laboral correspondiente, mientras que los que habían suspendido tenían una última oportunidad para no ser “*definitivamente rechazados*”⁵⁴ en el siguiente curso. De este modo, las Mutualidades Laborales se encargaban de proponer a los futuros becarios y las Universidades Laborales de elaborar las pruebas para su selección pedagógica y admisión. El segundo grupo hacía referencia a aquellos alumnos que tras la selección inicial en la que se habían valorado sus méritos sociales, acreditaban poseer algún tipo de estudio.

Finalizada esta etapa inicial los alumnos de primer grado realizaban unas pruebas pedagógicas y psicotécnicas para valorar su vocación profesional y en función de los resultados se les clasificaban en una u otra institución laboral. Durante el periodo conjunto de orientación cursaban un ciclo de estudios comunes de dos años que servía de aplicación o complemento de la enseñanza primaria. En cuanto a los que ya habían acreditado estudios se les realizaban unas pruebas para determinar sus cualidades y aptitudes e incorporarles en alguna de las secciones de las enseñanzas regladas, de acuerdo a la legislación aplicable a cada tipo de estudios: a) Bachillerato Laboral, Elemental y Superior⁵⁵; b) Formación Profesional, Industrial y Agrícola; c) Formación Técnica, de Grado Medio y Superior; Ingeniería Técnica Industrial; y, d) Formación Humana compuesta por Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física, Magisterio de Costumbres y Formación Estética⁵⁶.

Las enseñanzas no regladas, programadas anualmente por cada centro, iban dirigidas al trabajador adulto y abarcaban el Perfeccionamiento Profesional y la Capacitación Social. La oferta de cursos era muy variada y solían impartirse en horario de tarde. Asimismo, el

⁵³ El examen tenía lugar ante un Tribunal constituido por representantes de las Mutualidades Laborales, con título académico, presidido por un Delegado de la Universidades Laboral. Su contenido versaba sobre un programa mínimo de estudios primarios determinado por el Consejo Técnico que comprendía: lectura y escritura a través de un dictado, operaciones de las cuatro reglas aritméticas, nociones elementales de geografía e historia de España, y cultura elemental religiosa. Cfr. Ministerio de Trabajo y Consejo Técnico de Universidades Laborales, Plan Inicial de las Universidades Laborales..., Artículo 2.

⁵⁴ Orden de 12 de julio de 1956, Base 15.

⁵⁵ Era lo más parecido a un Bachillerato Técnico, aunque sus destinatarios eran principalmente las clases productoras, como denominaba el franquismo a la clase obrera, y no las clases medias. De ahí, que este tipo de bachillerato tuviera poca consideración social. Al Bachillerato Laboral Elemental se accedía a los diez años tras realizar un examen de ingreso. Su duración era de cinco años y se cursaban asignaturas comunes tales como: matemáticas; lenguas: español, francés e inglés; geografía e historia; etc. En cuanto al Bachillerato Laboral Superior era la continuación del Elemental, con idea de que los alumnos pudieran ampliar su formación dentro de la misma línea profesional que hubieran cursado, y tenía una duración de dos años.

⁵⁶ Una vez terminados los estudios de Bachillerato Laboral Superior o de Ingeniería Técnica Industrial en las Universidades Laborales, los alumnos podían acceder a la Universidad, pero cursando estudios universitarios de carácter científico (no humanístico). I.T.E., *Las Universidades Laborales: evolución, situación y perspectivas*, Madrid, Instituto de Técnicas Educativas, Ministerio de Trabajo, 1977.

Programa de Promoción Obrera (P.P.O.) aprovechando a los maestros de taller de los centros convocaba periódicamente ciclos intensivos de especialización, tales como: Electricidad del automóvil, Utillaje, Mecánico, Soldadura, Interpretación de planos, etc., dirigidos a reciclar trabajadores en procesos de reconversión industrial, soldados (en colaboración con el Ejército), etc.⁵⁷.

Asimismo, recibían otro tipo de aprendizaje de carácter “complementario” denominado “técnicas humanas” que englobaba un conjunto de ejercicios y prácticas útiles para la vida cotidiana del “hombre moderno”. Se les enseñaba a: escribir a máquina, montar en bicicleta, conducir un coche, saber tocar un instrumento musical, jugar al ajedrez y al billar, montar una pequeña instalación eléctrica, llevar un libro de contabilidad, manejar un arma de fuego, redactar a nivel periodístico y radiofónico (tenían su propia revista y emisora de radio), encuadernar un libro (imprenta), etc. Estas enseñanzas tenían un carácter práctico formando parte de la vida cotidiana del alumno en el centro escolar.

De todas estas enseñanzas, la Formación Humana era la sección más importante gozando de preeminencia entre todas las disciplinas, con independencia de la vocación profesional del alumno, y la principal finalidad de las Universidades Laborales⁵⁸. En atención a esta reconocida preeminencia procedente de la mayor jerarquía espiritual del orden formativo, todas las enseñanzas, tanto de índole profesional como técnico, se orientaban en función de este tipo de orientación dogmática. Mediante el ejemplo docente se pretendía infiltrar al alumno aquellas virtudes sociales que definían al verdadero *“hombre nuevo, en armonía con los valores radicales, de nuestro carácter y estirpe (...)”*⁵⁹, al hombre *“que debe enfrentarse con los problemas que llegan a través de la Formación Humana”*⁶⁰.

Para ello, las enseñanzas se agrupaban en torno a un conjunto de actividades educativas orientadas a contribuir en la formación convivencial y espiritual del alumnado, como se refleja en las frases y discursos grandilocuentes y retóricos sobre el idealismo político falangista y paramilitar⁶¹. Realmente, como señala Ricardo Zafrilla, con la Formación Hu-

⁵⁷ Durante el periodo en el que el trabajador acudía al curso de reciclaje profesional y se ausentaba de su puesto laboral, seguía recibiendo su sueldo íntegro, a cargo de las Mutualidades Laborales, asumiendo la Universidad Laboral los gastos de desplazamiento a su residencia. Cfr. Federico Gómez Rodríguez de Castro, “La financiación de las Universidades Laborales”, en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea*, Valencia, II Coloquio de Historia de la Educación, 1983.

⁵⁸ Antonio Albuquerque, “La Formación Humana, gran preocupación de las Universidades Laborales”, *Boletín informativo Universidades Laborales*, año II, número 4, Madrid, junio de 1962, pp. 5.

⁵⁹ Memoria del Curso Académico 1967-68. Universidad Laboral “José Antonio Primo de Rivera”, p. 35.

⁶⁰ José Utrera Molina, *Nuevo Horizonte de las Universidades Laborales*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1970, p. 7.

⁶¹ Desde un punto de vista organizativo las instituciones estuvieron conformadas por un conjunto de centros educativos, denominados Colegios Mayores y Colegios Menores, que abarcaban distintos grados docentes contando en las enseñanzas regladas al menos con las secciones de Formación Profesional (Agrícola e Industrial) y Formación Técnica (Media y Superior), y en las enseñanzas no regladas con una Sección de Capacitación Social y Perfeccionamiento Profesional para la educación del trabajador adulto. De esta manera, además de funcionar como centros docentes desempeñaban una labor de promoción social, laboral y cultural en la región donde se insertaba la institución docente. Cfr. Patricia Delgado Granados, *La Universidad de los Pobres...*, pp. 104-105.

mana, la Falange actuó como brazo político y propagandístico del Movimiento Nacional. Aunque en los primeros años se les dotó de gran relevancia con la llegada de los tecnócratas, a mediados de los años sesenta, fueron perdiendo gran parte de su contenido doctrinario pues ni se impartía por falangista ni existía una determinada programación, sino que eran los propios Educadores los que sin preparación específica se encargaban de impartirlas⁶². Con los años y la propia presión tecnocrática se fue desmontando el aparato falangista de las Universidades Laborales.

Otro de los aspectos que se le prestó gran atención en esta labor adoctrinadora fueron los referentes a estímulos y premios como elementos de motivación y reafirmación de las buenas prácticas y conductas de los alumnos. Las “*virtudes morales*”, entendidos como méritos de la Formación Humana, eran considerados y reflejados no sólo en las calificaciones normales del curso sino mediante distinciones y premios honoríficos en los que se hacía constar “*la dignidad y superior estima a que se hacen acreedores los escolares por su ejemplaridad y comportamiento*”⁶³. Para regular la puntuación de cada alumno, la disciplina y la emulación en el cumplimiento del deber se aplicaba el procedimiento de puntuaciones positivas y negativas partiendo del “*Coefficiente de conducta y aplicación*”. Ello permitía un riguroso control de toda la vida escolar en sus más diversos aspectos. En este contexto disciplinario la figura del Educador se anteponía como referente para el mantenimiento de la disciplina, vigilancia y asistencia de los alumnos. Cada Educador se encargaba de un grupo de alumnos internos y externos a los que debía vigilar anotando diariamente su puntuación en el “*Libro de conducta*”. Al final del mes se remitía a la Secretaría General del centro para su remisión a los familiares y Mutualidades Laborales. En este sentido, el equipo docente y de educadores mantenían un contacto continuo con el Gabinete de Psicotecnia que les proporcionaba los datos sobre la conducta, vocación y carácter del alumnado.

Lógicamente, este sistema obligaba al alumno becado a estar en constante alerta ante la posibilidad de perder la beca de estudios otorgada por las Mutualidades Laborales, y que además cubría la totalidad de gastos. Esto suponía para un alumnado en el que más del noventa por ciento era de condición obrera el consiguiente abandono escolar pues muy pocos podían costearse este tipo de estudios superiores⁶⁴. Para no perderla el alumno debía esforzarse y superar los niveles exigidos, es decir, aprobar todas las asignaturas.

⁶² Cfr. Ricardo Zafrilla Tobarra, “Universidades Laborales: un modelo educativo falangista en el franquismo”, en: Julio Ruiz Berrio; A. Bernat Montesinos; M^a Rosa Domínguez; Víctor Juan Borroy (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Diputación de Zaragoza, 1999, pp. 178-179.

⁶³ Se solía aprovechar el acto de clausura del curso escolar para entregar los premios escolares y trofeos deportivos y gimnásticos de los alumnos más sobresalientes del curso. *Memoria del Curso Académico 1967-68...*, pp. 34-35.

⁶⁴ En 1960, el 75% de los padres de los alumnos de Universidades Laborales eran “*trabajadores por cuenta ajena*”, y cerca del 25% “*trabajadores por cuenta propia*”, de los cuales el 84,74% realizaban “*trabajos manuales*”. Además, el 88,06% no tenía titulación académica alguna. Cfr. Informe FOESSA, *Informe sociológico sobre la situación social de España*, Madrid, 1975, pp. 40-41

Un solo suspenso significaba la pérdida automática de la beca y la expulsión del centro⁶⁵. Además abarcaba la totalidad de gastos del alumno sufragándole: enseñanza, alimentación, viajes desde la residencia y viceversa, material escolar, matrícula, material de aseo, libros de texto, calefacción y alumbrado, utilización de todas las instalaciones del centro (laboratorios, talleres, materiales para prácticas, equipo deportivo), lavado y planchado de ropa, correspondencia con los familiares, vestuario, certificaciones y títulos académicos. A modo ejemplificativo, señalar que hasta los años setenta el vestuario comprendía: dos pijamas; un traje de diario, compuesto por chaqueta, cazadora, jersey y dos pantalones; unas botas y unos zapatos de vestir; dos monos de trabajo; un albornoz; y un equipo de gimnasia, compuesto de camiseta, pantalón de deportes, chándal y zapatillas deportivas⁶⁶.

No se trataba de una mera ayuda económica sino de un régimen de total gratuidad aportado por las entidades gestoras de la Seguridad Social –el Mutualismo y su Caja de Compensación⁶⁷–. Es decir, los propios trabajadores y empresarios financiaban el noventa por ciento de los gastos de sostenimiento de las Universidades Laborales a través de la recaudación de sus cuotas obligatorias. Aunque paradójicamente carecían de cauces de participación en las Mutualidades Laborales, compuestas por un gran número de vocales no elegibles y caracterizadas por la docilidad de sus dirigentes con el Ministerio de Trabajo quien desde el centralismo dirigía la configuración y el desarrollo de estas macro-instituciones falangistas.

La beca se caracterizó también por su condición cíclica abarcando la totalidad de cursos para los que se había concedido la ayuda. El régimen de estancia era generalmente de internado, aunque también había alumnos en régimen de media pensión o de externado⁶⁸.

⁶⁵ Javier Narbaiza, ex alumno de la Universidad Laboral de Gijón, recuerda cuando llegó en junio de 1965 a su pueblo natal, y sus padres le reprocharon, “*con acentos de tragedia griega*”, las consecuencias de la pérdida de la beca, abrumándole con sus lamentaciones sobre el “*futuro tirado a la basura*”. (...) *algunos del pueblo le comentaron a mi padre que esta actitud podía ser señal de que iba para raro, y los raros terminaban en bohemos o en maricones*”. Javier Narbaiza, *El día en que volvimos a la Universidad Laboral...*, p. 273.

⁶⁶ La mayoría de los antiguos alumnos de las Universidades Laborales recuerdan con verdadera emoción su llegada a la Universidad Laboral. La sensación de grandiosidad al disfrutar por vez primera de sus magníficas instalaciones y recursos, y de opulencia al contrastarlos con la precariedad de sus bienes familiares. A modo de ejemplo, un ex alumno de la Universidad Laboral de Gijón, recordaba que cuando volvió la primera vez a su casa por vacaciones le preguntó su madre: ¿Cómo quieres “el” huevo? Y él contestó “*fritos*”. Efectivamente, el abismal contraste entre el contexto familiar y el educativo producían sensaciones contradictorias entre los alumnos, avivadas por las descalificaciones, insultos y difamaciones que los dirigentes vertían sobre la clase obrera. Los alumnos debían encarnar el nuevo rol del trabajador español, el que con su trabajo manual levantaría al país, antagónico al del viejo concepto despectivo del obrero. Cfr. Patricia Delgado Granados, *La Universidad de los pobres. Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005, p. 163.

⁶⁷ Cfr. José Avilés García, “Algunos efectos económicos del Mutualismo Laboral”, en *Cuadernos de Previsión Laboral*, número 7, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1954, pp. 5-22. José Luis, Meilán Gil, *El Mutualismo Laboral: un estudio jurídico*. Madrid, CSIC, 1963. Ricardo Zafrilla Tobarra y Julia Utiel Heras, *Universidades Laborales: aproximación a su historia económica*, Albacete, Popular libros.

⁶⁸ En aquella época sólo lo tenían los colegios privados religiosos y el Frente de Juventudes en los Colegios Menores, aunque en éstos no se impartían enseñanzas. Cfr. Felipe Centelles Bolós, *Los cien hijos de Girón. El impacto de las Universidades Laborales*, Toledo, Azacanes, 2002, p.131.

Este tipo de vida residencial, en la que el alumno permanecía en el centro la práctica totalidad de sus períodos de ocio y tiempo libre, incluidos los fines de semana, permitían la realización de una total inmersión del alumno en su nuevo contexto socio-cultural en el que profesores y alumnos conformaban la “*nueva familia*”. Los “*internos*” sólo compartían con sus familias los breves períodos de vacaciones –navidad, semana santa y verano– produciéndose un progresivo alejamiento y desarraigo con sus raíces e identidad. En la mayoría de los casos, el nuevo estilo de vida al que se le sumergía al alumno durante su estancia en régimen de internado en la Universidad Laboral distaba mucho al de su procedencia⁶⁹. Así lo recuerda Josep Sánchez Cervelló, antiguo alumno de Cheste, Gijón y Tarragona:

“(…) es que fui un privilegiado, pues tuve una educación de elite, con buenas bibliotecas, salas de lectura, campos de deporte, cineclub, teatro, excursiones, etc., que nadie de mi entorno, y con la capacidad económica de mi familia, pudo permitirse (...). Lo negativo es el aislamiento, viviendo en una ciudad en que no acabas de conocer a nadie de la tierra y en ese sentido era una especie de servicio militar j' avant la lettre”⁷⁰

Efectivamente, muchos de ellos se consideraban privilegiados dado su condición humilde. En este sentido, las Universidades Laborales, con sus espléndidas dotaciones en medios e infraestructuras –talleres, laboratorios, bibliotecas, gimnasios, salón de actos, enfermerías, peluquerías, piscinas, gabinetes psicotécnicos, medios audiovisuales, etc.–, se convirtieron en el *alma mater* de la educación obrera bajo la insignia falangista. No obstante, pese a que significaron una de las realidades educativas más importantes de la España del siglo XX, tras su cierre pasaron al olvido y su estudio sigue siendo hoy uno de los temas educativos menos analizados a pesar del significado y la proyección socio-laboral que tuvieron para la clase trabajadora.

⁶⁹ No debemos olvidar que en estas instituciones laborales era muy significativo el sentimiento político e ideológico que la Falange en todo momento quería transmitir a las jóvenes generaciones de la clase obrera, así como la descalificación de los “*otros*” (la II República) que había gobernado anteriormente el país democráticamente. Así, por ejemplo, a finales de los años sesenta, el régimen franquista definía así las Universidades Laborales: “(…) y esos muchachos de la Universidad Laboral ya hemos visto que tienen otra formación social. Pertenecen a la generación por cuyo nivel de vida –cultural, espiritual y material– luchamos nosotros, los que combatimos...” Cit. en Waldo de Mier, *España cambia de piel. Nuevo viaje por la España del Milagro*, Madrid, Editorial Nacional, 1964.

⁷⁰ Cit. en Felipe Centelles Bolós, *Op. cit.*, p. 87.

A educación das mulleres no pensamento feminista galego de finais do XIX e comezos do XX: a perspectiva de Emilia Pardo Bazán

The education of women in feminist thinking of the late 19th C. and early 20th centuries: A perspective of Emilia Pardo Bazán

Belén GARCÍA CABEZA

Universidade da Coruña

belen.garcia.cabeza@udc.es

«Mil sucesos quedarán en el misterio, y quizás sea obra del siglo XXI restablecer la verdad histórica de lo que presenciamos. Y lo que el siglo XXI rectifique... ¡otros lo leerán, nosotros no!»
«Instrucción, instrucción, instrucción, equidad, equidad, libertad, acceso a todo; que la mujer pueda hacer cuanto le permitan sus facultades, sin tropezar en preocupaciones ni en caprichosas trabas.»

RESUMEN: A través da pluma e da vida da pensadora coruñesa, Emilia Pardo Bazán, desvélanse as súas grandes contribucións no eido da educación das mulleres. O obxectivo principal deste estudo é facer un breve percorrido por unha das máis discutidas propostas esbozadas pola autora: un modelo educativo que ten por finalidade facilitar un proxecto de vida autónomo para as mulleres, baseado na igualdade sexual, moral, intelectual e social.

PALABRAS CLAVE: Emilia Pardo Bazán, educación das mulleres, Feminismo.

ABSTRACT: Through the writings and the life of the A Coruña-born free-thinker Emilia Pardo Bazán, this article presents her great contributions to the field of women's education. The main purpose of this paper was to present an overview of one of the most widely debated proposals put forth by the author: an education model whose purpose was to provide an independent life project for women, based on sexual, moral, intellectual and social equality.

KEY WORDS: Emilia Pardo Bazán, women's education, Feminism.

« (...) es preciso reconstruir la historia del trabajo histórico de deshistoricización o, si se prefiere, la historia de la (re) creación continuada de las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina que se está realizando permanentemente desde que existen hombres y mujeres, y a través de la cual, el orden masculino se ve reproducido de época en época ».

Desde a perspectiva de xénero, a tarefa historiadora enfróntase ó reto de reconstruír unha realidade modelada a partires dos ditados dun discurso patriarcal hexemónico; esta presuposición fundaméntase no recoñecemento do sexo coma un dos factores de maior incidencia no acceso diferenciado ós recursos e ó poder que conforman a sociedade.

Os numerosos estudos que ata a data abordaron o universo pardobazaniano, deron conta desta realidade desigual, e expuxeron con varios resultados as conclusións obtidas en torno a dous aspectos concretos: a súa vida –mediante a recompilación de documentos inéditos, escritos autobiográficos, epístolas, reconstrucións xenealóxicas, críticas periódicas, actas de congresos...– e a súa extensa produción literaria e ensaística, que abarcou todo tipo de xéneros; neste último ámbito, en ocasións atendeuse á calidade da produción escrita, e noutras, na súa meirande parte, focalizouse a atención na abordaxe por parte da autora da construción dunha nova identidade feminina, en oposición ós ríxidos e tradicionais patróns da época, que sitúan á muller nunha posición de inferioridade intelectual, social, moral e sexual.

A investigación que aquí se presenta constitúe un intento de visibilizar o discurso de Emilia Pardo Bazán en torno ó fenómeno da educación das mulleres, contextualizándoo nun espazo e tempo histórico concretos como son a España e a Galicia de finais do XIX e comezos do XX, nas que o tratamento do tema discorre paralelo á emerxencia dun incipiente pensamento feminista; téntase pois identificar e estruturar as escasas –pero de indubidable valor– contribucións que en materia de *educación feminina* legou a pensadora coruñesa, ámbito que se ben se ten tratado dun modo transversal, vinculado sempre á súa reivindicación feminista, non se analizou de modo sistemático desde a lóxica da súa configuración coma fenómeno social cunha natureza e unhas relacións internas particulares.

Breve crónica dunha vida e obra marcadas pola polémica

«Murió Doña Emilia. Las letras patrias lloran. El arte del bien decir se viste de luto. La mujer española debe poner unas flores en su tumba. (...) Ahora, cuando se apaguen los cirios del último sufragio, debe darse a pensar quien se tenga por obligado a ello, qué ha de hacerse con los laureles conquistados por Doña Emilia. Que no será bien se marchiten porque ella ya no los riegue. Menester será conservarlos en los jardines del patrio solar para seguir coronando sienes de mujeres, discípulas de la gran Condesa dormida. »

É esta unha das decenas de necrolóxicas que nos días posteriores á morte da autora aparece na prensa española, aquel medio escrito que tanto apaixonou a Dona Emilia e que supuxo un modo para achegar á xente de distinta índole un chisco do seu amplo coñecemento, ó tempo que comunicaba as súas conquistas e derrotas, as súas alegrías e inqueda nos ámbitos persoal e social. Na súa Coruña natal, en Madrid, en Barcelona e

mesmo no estranxeiro, a prensa faise eco rapidamente da morte repentina da escritora o día 12 de maio de 1921, e comeza neste momento unha mirada retrospectiva ó seu legado literario e persoal que aínda perdura.

Filla dunha familia aristócrata, nace a pensadora o 16 de setembro de 1851 na casa familiar coruñesa da concorrida Riego de Agua; a nai e o pai, un xove matrimonio con antepasados vinculados á nobreza galega, descubrirán moi cedo a paixón da súa filla pola lectura e alimentarán a súa avidez de coñecementos e gran intelixencia: a pequena Emilia escoita arroubada os faladoiros que na súa nova casa da rúa Tabernas se suceden e ós que acoden relevantes personaxes de diversos campos do coñecemento; tras unha profusa ensinanza no domicilio, a cargo, nun primeiro momento, da súa nai, Dona Amalia de la Rúa Figueroa y Somoza, e posteriormente co xeneral Díaz Ordóñez como profesor particular, asiste, en consonancia coa súa clase, a un colexio francés; aprende as labores entendidas como femininas de mans da súa nai, e adora as artes culinarias e a pintura, mais rexeita o piano, pasatempo propio das nenas de familias da súa posición.

Pero se por algo destaca a vivaz e brillante nena é polo seu autodidactismo, que se ve engrandecido polas numerosas obras literarias que lé e relé coa súa corta idade e que descubre con xúbilo na biblioteca paterna, na biblioteca familiar da residencia de Sanxenxo ou nas bibliotecas de persoas achegadas á familia; tempo despois relatará nos seus apuntes autobiográficos –co rexeitamento manifesto de autores como Menéndez Pelayo, que a consideran unha pedante– que as súas preferencias de lectura infantís abranguen Biblia, o Quixote e a Iliada; ó mesmo tempo, comeza a experimentar na escritura a través da poesía, a linguaxe do seu admirado Zorrilla, a quen, sen sabelo neses momentos, coñecerá persoalmente no futuro; e os seus versos, dun patriotismo acorde coa época, serán celebrados e admirados polos seus achegados; mentres, o seu pai, don José Pardo Bazán y Mosquera, amplíalle as perspectivas amosándolle a obra de Fray Luis de León ou Shakespeare; tamén nestes anos da adolescencia comezará a escribir os seus primeiros ensaios.

Pero en 1868, a plácida adolescencia da rapaza vira rápido en madurez cando aínda non conta con dezasete anos: «Tres acontecimientos importantes en mi vida se siguieron muy de cerca: me vestí de largo, me casé y estalló la revolución de Septiembre de 1868». España entra nun corto pero intenso período que levará consigo profundos cambios a nivel político e social, e Emilia, en 1873, pouco tempo despois do seu casamento co fidalgo don José Quiroga, terá que marchar do país cos seus pais, temendo que o ambiente en España, ante o advento da I República, se volva hostil; obviando o anterior traslado a Madrid, motivado polo nomeamento do seu pai como deputado nas Cortes, este convértese no primeiro gran afastamento da escritora da súa cidade natal: percorrerá ata finais de ano Francia, Italia e Austria, onde asistirá a estreas teatrais, xornadas de equitación, concertos... e descubrirá con agrado o pracer de viaxar.

Estas experiencias nestes meses fóra, modifican a súa personalidade: xa non é a mesma muller, e cando volta a Galicia, consolídase a súa vocación de escritora; ademais, e da man de Augusto González de Linares e Laureano Calderón, introdúcese na recente ideoloxía krausista, que influenciará en gran medida os seus primeiros escritos acerca da

educación da muller e da que opinará no futuro en diversas ocasións na prensa española; paralelamente, coñecerá e consolidará novos idiomas como o inglés ou o alemán para achegarse ó mundo da poesía shakespeareana e da filosofía kantiana, entre outros.

Con varios artigos en publicacións periódicas, xa nacidos os dous seus fillos maiores – Jaime e Blanca– e tras a boa acollida da súa primeira novela *Pascual López, autobiografía de un estudante de medicina* –ambientada no Santiago que tan ben coñece–, en 1880 viaxa por un tempo ó balneario de Vichy, para recuperarse dalgunhas doenzas nun ambiente frecuentado por selectas personalidades; ás lecturas recentes de Zola e de novelistas españois contemporáneos, súmalles durante esta estancia terapéutica as de novelistas franceses coma Flaubert ou os irmáns Goncourt e ó mesmo tempo comeza a elaborar a segunda das súas novelas, *Un viaje de novios*; será tamén durante esta viaxe cando teña oportunidade de coñecer persoalmente outro dos seus autores predilectos: Víctor Hugo.

Ata o do momento, pódese considerar que a súa relación cos literarios e literarias contemporáneos, así como coa sociedade en xeral, é relativamente cordial; porén, a publicación de *La cuestión palpitante*, en 1883, desatará as iras dunha multitude de persoas que, lonxe de valorar a calidade do escrito, cuestiónanse a moralidade católica da autora, en oposición ó naturalismo francés que pretende divulgar na súa obra; e será tan abafadora a polémica xurdida en torno a esta publicación, que as críticas chegarán incluso ata don José Quiroga, que intimidado ante os diversos comentarios, tentará que a Condesa abandone a pluma; esta, decepcionada ante a opinión do seu marido, decidirá romper a súa relación, e case inmediatamente, viaxará a Roma, nunha época de plena fecundidade literaria, na que tamén sairá á luz outro dos seus maiores éxitos, *La Tribuna*, novela na que describirá con gran pericia as penurias da sociedade fabril coruñesa, personificadas nas traballadoras da Fábrica de Tabacos; suporá por tanto *La Tribuna* un interesante retrato da manifestación ante a sociedade galega, dunha conciencia de clase obreira que naquelas datas, se concentra nas escasas pero prometedoras industrias de Ferrol –no arsenal–, Vigo –no sector da salgadura– e A Coruña, coa propia Fábrica de Tabacos.

Dous anos despois, Dona Emilia granxearase a inimidade de Manuel Murguía e dos seus simpatizantes durante a súa primeira lectura en público, co gallo de homenaxear a Rosalía de Castro, morta uns meses atrás; durante a velada celebrada no Liceo de Artesanos, a autora coruñesa, quen se adxudica certamente un papel relevante, «establece una jerarquía en la valoración de las lenguas en cuanto capaces de generar una literatura», de modo que as persoas que cultivan poesía en galego –un dialecto de carácter rexional propio do campesiñado e, por conseguinte, secundario– non deben ter nin o recoñecemento nin a importancia daquelas que escriben en castelán, unha lingua nacional e culta. Estes comentarios, unidos ós que exporá en posteriores manifestacións con respecto ó rexionalismo, enfurecerán ós seguidores do movemento galeguista da época.

A partires de aquí, a escritora continuará unha prolífica carreira literaria, que conxugará os éxitos de excelentes publicacións coa desazón polas críticas, que partindo principalmente da súa personalidade –considerada veleidosa, altiva, petulante...– se estenderán á súa obra; así cultivará todas as ramas da literatura –a novela histórica e policial, os

contos, a crónica literaria e incluso o teatro—, ó tempo que leva a cabo actos públicos, dita conferencias e imparte docencia na universidade como catedrática; terá que ser invadida España por un pesimismo profundo debido ós sucesos do 98, para que se esquezan as peripecias da autora, o seu afán por criticar os aspectos variados que caracterizan a sociedade de entreséculos, a súa *arrogante* personalidade, e incluso as súas aventuras amorosas con personaxes vinculados á política e á literatura.

Pero existe unha faceta da Pardo Bazán, o feminismo, do que publicamente fai gala, que xerará en xeral antipatía dous seus coetáneos, tanto homes coma mulleres, e que dificilmente pasará inadvertida á crítica aguda destes durante o transcurso da súa vida e ata os seus últimos días; a pensadora galega imprimirá en todos os seus proxectos emprendidos a partires dos últimos anos do século esa mirada proporcionada polas novas ideas feministas que pasenno entran no estado español e polas innumerables lecturas e experiencias de viaxes que atesoura; así, e aproveitando as vantaxes que lle ofrece o seu posto privilegiado de directora do Nuevo Teatro Crítico, a través da Biblioteca de la Mujer, ou mediante as súas regulares colaboracións con distintos xornais e revistas, introducirá nas letras españolas o concepto de igualdade de sexos, que anteriormente fóra tratado case unicamente con tanta profusión solo pola tamén galega Concepción Arenal.

As páxinas das súas obras, testemuños mudos da enorme calidade dos seus escritos, verán pasar a inquebrantable vontade dunha persoa que, lonxe de conformarse con ser unicamente escritora e cingirse ós canons dunha muller da súa clase, aspiraba, detrás da mesa de traballo na súa querida casa de Marineda, a cambiar o ríxido pensamento español ancorado nunha estrutura patriarcal, reclamando unha igualdade social, moral, intelectual e sexual.

O Feminismo postergado

Interrogarse acerca da natureza do feminismo da época que nos ocupa é vital para a comprensión da obra pardobazanianana. O concepto de feminismo reviste unha realidade polisémica que aglutina diferentes significados, diferentes dimensións. Un primeiro sentido refírese á identificación do feminismo coma unha filosofía, cun modo específico de orientar o pensamento e a reflexión en torno ó entramado social; en segundo lugar, o feminismo debe ser entendido coma unha ciencia que busca comprender os procesos implicados nas desigualdades de xénero; é tamén unha acción persoal vinculada irremisiblemente á individualidade das persoas; finalmente, falar de feminismo supón a afirmación nun movemento social e político, no que superados os procesos individuais de racionalización, se incide nunha reflexión de carácter colectivo encamiñada, en primeira instancia, a identificar os mecanismos xeradores de desigualdade, e, nun segundo momento, a remover as estruturas patriarcales que os sustentan.

No século XIX percíbese unha atmosfera de efervescencia do feminismo a nivel mundial —especialmente europeo e norteamericano—, que se concreta en accións específicas: a *Declaración dos Sentimentos* de Séneca Falls (1848) —no primeiro foro público e colectivo de mulleres—, e mediante a cal se promulgará o texto fundacional do sufraxismo

norteamericano; a publicación por parte deputado inglés John Stuart Mill do libro *On liberty and the subjection of Women* (1869), que pola súa enfática reivindicación do dereito ó voto das mulleres –xa expresada no parlamento inglés tres anos atrás– se converte no referente de cabeceira dos idearios sufragistas; e a tamén creación literaria *The Women's Bible* (1895), na que a norteamericana, Elizabeth Cady Stanton analiza a situación de sometemento e degradación á cal son expostas as mulleres no texto do Antigo Testamento. Tamén na memoria das persoas que neste tempo claman pola «igualdade entre os sexos, a independencia económica e a necesidade da participación política e parlamentaria» estarán gravadas as palabras de Olimpia de Gouges, a través da *Declaración dos Dereitos da Muller e a Cidadanía* (1791), Mary Wollstonecraft nas súas obras *Pensamientos acerca de la educación de las niñas* (1787) e *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) e o filósofo cartesiano francés Poulain de la Barre, dous séculos antes en *La igualdad de los sexos* (1671).

Centrando a nosa mirada no panorama nacional e autonómico de finais do XIX e comezos do XX, cabe afirmar que existiu un feminismo que orientase o pensamento e a acción socioeducativos? A histórica polémica existente en torno a este interrogante amosa distintas respostas, mais aquí afirmaremos que o debate social acerca das desigualdades de xénero estivo case ausente ata ben entrado o século XX; a consolidación do feminismo en España viuse retardada por mor do propio fracaso no país na incorporación das ideas derivadas das dúas grandes revolucións do XIX: por unha parte, a revolución industrial será truncada, nun país no que segue a primar unha economía fortemente agrícola; por outra, as ideas liberais da Revolución Francesa bateran co ambiente enrarecido dunha Restauración que promove valores tradicionais máis acordes con tempos anteriores do Antigo Réxime; ademais, a forte presenza da Igrexa e a profunda moral católica que impregna o pensamento da poboación española, deixarán a súa pegada naquelas pensadoras que nun primeiro momento reivindicuen a igualdade de sexos.

Non existiu pois en España –e menos en Galicia– ata despois do primeiro cuarto do século XX un feminismo de carácter organizado, un movemento social e político que, á usanza do inglés, ou o francés ou norteamericano, agrupase as vindicacións en prol da consecución dos dereitos das mulleres; si se pode constatar a existencia de pequenas illas, *minúsculas* mostras de resistencia ante esta carencia de debate social, e que tomarán forma en discursos de carácter individual –principalmente procedentes da clase burguesa– centrados en dúas demandas específicas e relacionadas: o dereito ó traballo da muller no ámbito extradoméstico e ó dereito á educación en igualdade; será preciso esperar a tempos posteriores para que se atenda á igualdade no ámbito político a través da vindicación do dereito ó sufraxio.

Estaremos ante un estado de «preconsciencia feminista», no que as mulleres que se pronuncian a este respecto fano soas e rendidas ante a evidencia de que as súas peticións pasan desapercibidas ou son incomprendidas –e incluso malentendidas– por parte da sociedade española. A resignación ante esta realidade é plasmada nas duras críticas manifestadas pola Pardo Bazán nunha carta datada en 1913:

“Cuando, por caso insólito, la mujer española, se mezcla en política, pide varias cosas asaz distintas, pero ninguna que directamente como tal mujer, le interese y convenga. Aquí no hay sufragistas, ni mansas, ni bravas”.

Así e todo, compre destacar algunhas accións concretas levadas a cabo por pensadoras coetáneas a aristócrata galega, quen desde distintas correntes políticas e ideolóxicas, coma o socialismo, o catolicismo ou o anarcosindicalismo, reclamaron a igualdade fundamentalmente no ámbito do traballo ante a flagrante discriminación establecida pola lexislación civil, en xeral, e a laboral, en particular; este é o caso, por exemplo, da pensadora e escritora francesa Flora Tristán ou da Inspectora de Traballo madrileña, María de Echarri.

As críticas acerca da relación de dominio-sumisión observada na lexislación, deben engadírselles as que fan referencia a un control social formal moito máis sutil e por tanto, moito máis poderoso; este estará baseado nunha noción de domesticidade que establecerá certos estereotipos –*ángel del hogar*, nai solteira, virtuosa, modesta, doce esposa...–, unha función social concreta e un código de conduta acorde á mesma. En realidade, este arquetipo que conceptúa as mulleres españolas do século XIX e parte do XX supón incluso un retroceso sobre a *perfecta casada* de Fray Luís de León, posto que apoiado en ideas rousseaúneas, que teñen unha profunda incidencia nese momento na sociedade española, postula a reclusión da muller no ámbito privado-doméstico, en detrimento dunha visibilidade no público-extradoméstico; será entón, no ámbito do fogar e na función reprodutora no que as mulleres teñan unha autonomía relativa, que estará centrada especialmente nas labores da casa, para cuxo desenvolvemento terán unha longa aprendizaxe a partires dun curriculum escolar diferenciado.

As dúas pensadoras galegas máis recoñecidas da época, Concepción Arenal –con *La mujer del porvenir* (1868) e *El estado actual de la mujer en España* (1884)– e especialmente Emilia Pardo Bazán, serán –ante esta estendida consideración da subordinación da muller xustificada no baixo nivel de intelixencia co que supostamente a xenética a dotou–, quen de modo máis visible cuestionen a redución da existencia das mulleres a unha función meramente reprodutora e a súa circunscrición ó ámbito doméstico, convertíndoas en seres pasivos, inferiores, incompletos e, en resumen, nun mero complemento dos homes. Suporán as súas obras un apoio decisivo na consolidación dun movemento feminista galego e español que ata do momento, se ben acadara certos éxitos, non tiña un carácter unitario e global.

«La educación femenina atraviesa aún el periodo estacionario: tiene que cruzar el revolucionario, si ha de entrar en el de pacífica, sana y fecunda evolución. No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin, la obediencia, la pasividad y la sumisión. »

É a transición entre o século XIX e XX en España e especialmente en Galicia, unha longa etapa de convulsión nos ámbitos económico, político, social e ideolóxico. Durante os anos comprendidos entre o nacemento da autora –1851– e o seu matrimonio e posta de longo, en 1868, dá os últimas rabexadas o período isabelino, que suporá un intento –finalmente malogrado– de implantación do sistema liberal burgués protagonizado por nume-

rosos pronunciamentos progresistas (esparteranos e antiesparteranos) e moderados, que desembocarán finalmente no breve pero inestable Sexenio Revolucionario.

Esta inestabilidade vese reflectida tamén no eido educativo que neste período se caracteriza pola sucesión de disposicións e reformas lexislativas que en ocasións resultan repetitivas e incluso alleas ás necesidades que se perciben na realidade das aulas españolas da época e que gardan relación coa desigual distribución das escolas no territorio, a súa gran masificación e precariedade, con baixos niveis de escolarización e coas altas taxas de analfabetismo que amosan maior incidencia no sexo feminino e no ámbito rural.

No ámbito lexislativo cabe facer mención da Lei Moyano, que se ben ten un afán claramente unificador –tras diversos plans e regulamentos que nas últimas décadas se sucederan– e constitúe unha indubidable contribución na estruturación de carácter básico do sistema educativo, establece un curriculum claramente diferenciado para nenos e nenas, repercutindo na reprodución e lexitimación das desigualdades de xénero, non so no ámbito escolar senón na realidade diaria extraacadémica; é dentro da primeira ensinanza na que, a pesares de existir materias comúns ós dous sexos se percibe unha orientación sexista no currículo, a traveso da existencia de disciplinas específicas para uns e para outras; deste modo, as *Breves nocións de Agricultura, Industria e Comercio, os Principios de Xeometría, de Debuxo lineal e de Agrimensura* e as *Nocións Xerais de Física e de Historia Natural*, presentes nas ensinanzas elemental e superior dos nenos, serán substituídas por *Labores propias do sexo*, e *Lixeiras nocións de Hixiene doméstica*, nas das nenas; ademais, nas materias comúns, nenas e nenos contarán con diferentes libros de lectura.

Porén, fronte a un discurso de carácter dominante no que non se cuestiona a educación feminina existente, comeza a vislumbrarse cara o último cuarto do século XIX, un pensamento pedagóxico de carácter alternativo identificado coa ideoloxía krausista, –caracterizada por un «racionalismo no filosófico, un liberalismo no político e o reformismo no social»– que se verá reflectido na creación da Institución Libre de Enseñanza. O seu principal impulsor, Giner de los Ríos, apoiado na sistematicidade filosófica e na laicidade moral de Sanz del Río, reinterpreta as ideas de Krause e as transfire á pedagogía institucionista; terá así o krausismo español certas particularidades que o diferencien dos doutros países, e é que lonxe de entenderse unicamente coma un movemento filosófico, pedagóxico e científico, o krausismo, marco teórico da iniciativa institucionista, constituirá unha «actitud humana integral» que impregnará as élites da sociedade española, transformándoa e modernizándoa.

A pedagogía institucionista apoiarase en oito principios elementais: a) educación e instrución; b) educación activa; c) educación integral; d) educación en liberdade; e) educación neutra; f) escola unificada; g) coeducación; h) familia e educación; pero será quizás a escola mixta –erróneamente denominada como coeducadora– o seu principal estandarte fronte a unha ensinanza tradicional que considera que xuntar nenos e nenas nun mesmo proceso educativo é «antihixiénico, anti-moral e contra natura»; mais a práctica diaria nas aulas españolas e galegas e a perspectiva histórica sobre desta época apórtanos tres conclusións definitivas: en primeiro lugar, os programas de educación mixta da ILE e

o Krausismo serán meramente utilitaristas, posto que a orientación cara a formación da muller, buscará que esta se converta en mediadora coa súa descendencia, tendo como fin principal o trasvase de determinados valores ós seus fillos e fillas; en segundo lugar, asunción dun modelo mixto por parte das escolas terá, especialmente no ámbito rural, unha motivación fundamentalmente económica; por último, debe facerse fincapé en desvelar a falsa relación entre escola mixta-pedagogía coeducadora, pois xuntar nenos e nenas baixo un mesmo teito –o que nesta época non entraña necesariamente nunha mesma aula– non garantiu unha desaparición do sexismo no ámbito escolar, e por conseguinte dificilmente contribuíu a transformar as desigualdades de xénero.

A Pardo Bazán non é allea a estes aires críticos sobre un modelo de ensinanza desigualitario e os seus esforzos na reflexión sobre o fenómeno da educación son variados; porén, a súa perspectiva non está dirixida ó campo educativo na súa integridade. As cuestións relativas á didáctica e á organización escolar, isto é, as prácticas escolares na aula, reciben pouca atención, quedando relegados a un segundo plano aspectos tales a distribución de fondos nas escolas, a programación de actividades, o deseño e execución de programas de formación, ou o estruturación do curriculum.

Pola contra, a súa achega reside na identificación e esclarecemento das prácticas educativas que constitúen a raíz da desigualdade entre homes e mulleres; ademais dirixe a súa atención á denuncia académica dos efectos que na condición de ser muller producen certas omisións no campo da ensinanza.

É preciso facer entón unha aproximación ás liñas xerais do seu pensamento respecto da educación, a partires da súa produción intelectual; neste punto, non se debe perder de vista as fortes raíces que no pensamento educativo de Dona Emilia tiñan o feminismo e o discurso da igualdade:

«Mi pobre padre era muy feminista y me educó en una amplia libertad de conciencia: `Mira, hija –decíame muchas veces–: los hombres somos muy egoístas y si te dicen alguna vez que hay cosas que pueden hacer los hombres y las mujeres no, di que es mentira, porque no puede haber dos morales para los dos sexos».

Bastantes anos despois destas experiencias de infancia vinculadas á interpelación dunha realidade que se percibe como desigual entre homes e mulleres, a autora, no Congreso Pedagógico de 1892, manifesta ante os seus oíntes as súas conclusións en torno ó fenómeno educativo, con especial atención ós postulados feministas: unha primeira conclusión é de carácter teórico:

«Aspiro señores a que reconozcan que la mujer tienen destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma, no relativos y dependientes de la entidad moral de la familia (...); que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura, y que por consecuencia (...), está investida del mismo al derecho a la educación que el hombre.»

E outra, é de carácter práctico.

« (...) propongo que en todas las naciones convocadas, y España (...) se gestione con incansable actividad el reconocimiento del partido anterior, llevándolo a la realidad, y abriendo a la mujer sin dilación libre acceso a la enseñanza oficial, y como lógica consecuencia, permitiéndola ejercer las carreras y desempeñar los puestos a que le den opción sus estudios y títulos académicos ganados en buena lid ».

Alude neste punto a autora ó que Charques Gámez denomina como dous dos eixos vertebradores do problema pedagóxico da muller na obra pardobaciana: o recoñecemento do dereito feminino á educación e o libre exercicio, por parte da muller, de calquera actividade profesional para a cal estea capacitada, aspecto este último que en certo modo se atopará reflectido nunha crecente incorporación das mulleres entre finais do XIX e comezos do XX a certos sectores do mercado laboral; mulleres de aquí e acolá comezan a traballar como cigarreiras, obreiras téxtiles ou mesmo a domicilio, supoñendo estes algúns dos empregos máis representativos do proletariado feminino da época; cousa distinta será a penosa situación –horarios amplísimos, salarios irrisorios, tarefas imposibles– que estas audaces mulleres deberán soportar e que xunto coa súa nova consideración coma capital humano –derivada da incorporación a un mundo que ata do momento lles fora privado– atraerán a atención da aguda pluma pardobaciana en textos como *La Tribuna*, *La dama joven* ou *Insolación*.

Na procura dunha correcta xustificación das dúas anteriores reivindicacións, Dona Emilia pon un gran esforzo en clarificar o que entende por educación; aclara que a súa idea está en sintonía, en parte, coa definición popular no seu contexto histórico, pero engade un elemento definitivamente humanista, afirmando que o seu concepto:

« (...) es el más comprensivo, y no sólo abarca las seis subdivisiones que recibe comúnmente la pedagogía, o sea la educación física; la moral, la intelectual, la religiosa, la social y la técnica, sino que rebasa del límite fijado a la pedagogía infantil y a la juvenil, extendiéndose hasta informar y penetrar toda la vida; creyendo yo que el ser humano tanto vive cuanto se educa o está obligado a educarse, así en la esfera del entendimiento como en la del sentimiento ».

Propón ademais a pedagogía como a ciencia encargada de reflexionar sobre a educación como práctica social, ó tempo que resalta a súa importancia como campo do saber que aglutina baixo a súa dinámica de transmisión interxeneracional (ensinanza-aprendizaxe) todos os demais campos:

« En el sentido filosófico de la palabra pedagogía, no hay conquista de la razón que no entre en sus dominios, puesto que el hombre todo lo ignora al nacer y tiene que aprenderlo todo por virtud de propio o ajeno esfuerzo: o de boca del maestro, o haciéndose maestro de sí mismo; y este perpetuo aprendizaje es tanto más asiduo y sincero, cuanto más superiores las facultades del estudiante perenne; de suerte que el criterio seguro para estimar el valor individual consiste en tasarlo según la aptitud de la voluntad y la inteligencia para prestarse a esta no interrumpida educación perfeccionadora (...) ».

Remítenos tamén neste punto a un aspecto ata a saciedade repetido na súa fecunda obra: a educación das persoas non é propia unicamente do sistema escolar, dun proceso

formal nun período determinado da vida, senón que abrangue todas as dimensións da mesma, ten un carácter totalizador, e como tal, o seu centro, o seu fin último debe consistir no desenvolvemento interior de cada ser humano; isto xustifica que se amose ambiciosa co proceso educativo en xeral, pero, especialmente, co das mulleres, ó que lle adxudica, en consonancia coas posteriores teorías reproducionistas-transformistas, a causalidade na permanencia ou cambio da sociedade, e a consecución dun destino propio:

«Y á mi ver, hay que reirse de los demás problemas nacionales: la clave de nuestra regeneración está en la mujer, en su instrucción, en su personalidad, en su conciencia. España se explica por la situación de sus mujeres, por el sarracénismo de sus hombres.»

O propio cambio artículase nun sentido recíproco, polo que advirte que o mesmo cambio social traerá consigo a «evolución do tipo feminino», mais pon sobre aviso que a desigualdade no país é desoladora, e acusa ós homes de impoñer a súa lóxica, construír as súas regras e, con base nisto, modelar unha sociedade que constrinxen ós seres humanos en xeral, e ó espírito feminino en particular, polo que as mulleres deben estar exculpadas:

«Lo que es en la España contemporánea, de diez actos consuetudinarios que una mujer ejecute, nueve por lo menos obedecen a ideas que el hombre la ha sugerido; y no sería justo ni razonable exigirla completa responsabilidad (...)»

A partires disto, que a inferioridade da muller é un constructo social baseado nos postulados bioloxicistas é obvio para Dona Emilia, como tamén o é que as relacións de poder modulan a realidade; é por isto que intenta rachar co discurso hexemónico patriarcal a partir do cal se propoñen as regras para avaliar o coñecemento:

«Ahí tenéis -si creéis en su eficacia- los exámenes, los grados, los ejercicios de oposición, todos los procedimientos con que se pesa y contrasta la adquisición del saber masculino. Ahí tendríais, si lo permitieseis -medio insensible e indirecto, pero más seguro- la lenta y evidente demostración de las aptitudes por el ejercicio de la profesión o por el cultivo de la ciencia como función social.»

Demanda para a muller española unha educación intelectual que, como peza clave dentro do seu proceso xeral de socialización, lle permita dar outra dimensión á súa vida; e a personificación das súas principais reivindicacións, a súa portavoz na novela, é a protagonista Feíta Neira, quen nos ollos do seu pai, Don Benicio, traspasa todos os límites sinalados socialmente como correctos para a muller, e especialmente o que ten que ver coa súa educación:

«Feíta..., con dolor lo declaro... es un monstruo, un fenómeno afflictivo y ridículo, y si Dios no lo remedia... Ha hecho cuanto cabe para salir de su esfera y del lugar que Dios la ha señalado; como si fuese un hombre, ha leído los libros más perniciosos; ha desgarrado velos que conviene a toda señorita respetar, y por efecto de sus disparatadas lecturas y de sus atrevidos estudios, piensa, habla y quiere proceder como procedería una mujer emancipada (...)».

Construe no personaxe de Feíta o ideal da muller nova, a muller sobre a cal incluso o seu marido Mauro cambia a opinión, a muller que, en definitiva, coma ela, non sucumbe

ante as penurias e inxustizas que lle tocan vivir por razón de sexo, e que loita, lendo, estudando, e traballando, para saír adiante e emprender un proxecto de vida independente e autónomo que lonxe de constituír unha visión individualista de mellora suporá o progreso da sociedade. O mesmo tempo critica e laméntase de que se establezan distintos modelos educativos para mulleres e homes baseados na crenza de postulados pesimistas e optimistas respectivamente para cada un deles; a educación positiva «de instrucción e dirección» elles vetada:

«Desgraciadamente, en España, la disposición que autoriza a la mujer para recibir igual enseñanza que el varón en los establecimientos docentes del Estado, es letra muerta en las costumbres, y seguirá siéndolo mientras se dé la inconcebible anomalía de abrirle estudios que no puede utilizar en las mismas condiciones que los alumnos del sexo masculino. »

Non perderá de vista, por outra banda, que existe un acusado grado de culpabilidade da moral católica –que impregna o estado a finais do XIX e gran parte do XX– na subordinación da muller, que pouco a pouco perde o seu pulo, mais é consciente de que, como ben expresa Bourdieu, isto non garante a desaparición das estruturas, históricas e poderosas, nas que se basea o patriarcado e nas que a escola está embebida:

«La Escuela, finalmente, incluso cuando está liberada del poder de la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas (...)»

As diferenzas de clase tampouco escapan á súa aguda pluma, considerando que as mulleres campesiñas e do ámbito rural terán que gañarse a vida por si soas, mentres que as burguesas buscarán do acomodo e o sostén dos homes; tal reproche cara a clase media tan deostada por Pardo Bazán, queda impreso nas páxinas de moitas das súas obras, pero quizás serán as máis rechamantes os retratos das protagonistas de *Una cristiana* (1890) e *La prueba* (1890), «las niñas de Barrientos», que lonxe de procurarse unha educación de carácter integral, que as afaste dos roles de xénero, viven sen outras inquietudes que a súa preocupación pola moda e a procura dun esposo ben parecido que as sustente. Pola contra, Clara Ayamonte, personaxe feminino principal de *La Quimera* (1905), representará a visión das mulleres aristócratas, ás que, quizás por ser da súa mesma condición, a Pardo Bazán tratará con maior benevolencia; a protagonista recibe clases a domicilio a cargo de profesores escollidos con gran mimo e goza de lecturas de carácter liberal; esta muller, viúva, rica, e culta, gozará gracias á súa educación e á «formación de su entendimiento» dunha visión da vida libre de prexuízos.

Porén, a muller en maior medida representada na novela da pensadora coruñesa acostumará a ser «ignorante, ya que normalmente, y debido a su sexo, sólo recibe una educación muy superficial, lo que no la prepara para luchar contra el ambiente injusto y hostil que la rodea».

Sen dúbida esta ausencia de preparación para a sociedade e de promoción dun proxecto de vida autónomo baseado na igualdade sexual, moral, intelectual e social, é a

principal vindicación do pensamento pardobaciano en torno á educación, teima que a autora amosará incansable e sen reservas na súa creación, e que converterá nunha filosofía de vida, ata os seus últimos momentos:

«Yo, cuando llegue el momento de colgar las armas y desceñir el arnés, cuando tenga que retirarme a la sombra de los árboles o a sombra más oscura aún, no podré decir que no he recogido el fruto espiritual abundante y sazonado.»

ARTOLA MAGUELONE, Miguel: «Enciclopedia de Historia de España». Vol. V, *Diccionario temático*, Madrid: Alianza Editorial, 1991.

AYALA ARACIL, M^a de los Ángeles: «Emilia Pardo Bazán y la Educación Femenina», *Salina: revista de lletres*, Tarragona, n^o 15, 2001, páxs. 183-190.

BADILLO BAENA, Rosa M^a: *Feminismo y educación en Málaga: el pensamiento de Suceso Luengo de Figueroa (1898-1920)*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1992.

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio, «O fío da memoria: unha escola daquel tempo», *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, n^o 10, 2006, páxs. 9-23.

BLANCO, Carmen: *O contradiscurso das mulleres. Historia do feminismo*. Vigo, Nigra, 1995.

BOURDIEU, Pierre: *La dominación masculina*, 5^a ed. Barcelona: Anagrama, 2007.

CABRERA BOSCH, M^a Isabel: «Mujeres que lucharon solas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán». En FOLGUERA, Pilar: *El Feminismo en España. Dos siglos de historia*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2007, páxs. 45-80.

CANTERO ROSALES, M^a Ángeles: «De `perfecta casada´ a `ángel del hogar´ o la construcción del arquetipo femenino en el XIX», *Revista electrónica de estudios filológicos*, n^o 14, decembro de 2007.

CASTRO PÉREZ, Xavier: . Vigo: Nigratrea, 2007.

CHARQUES GÁMEZ, Rocío: «Los artículos feministas en el Nuevo Teatro Crítico de Emilia Pardo Bazán». *Cuadernos de trabajos de Investigación*, Alicante, Centre d´ Estudis sobre la Dona da Universitat d´ Alacant, n^o 5, 2003.

COBO BEDÍA, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jeac Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra, col. Feminismos, 1995.

COOK, Teresa A: «Emilia Pardo Bazán y la Educación como elemento primordial de la liberación de la mujer». *Hispania*, vol. 60, n^o 2, maio 1977, páxs. 259-265.

_____: *El feminismo en la novela de la Condesa de Pardo Bazán*, A Coruña, Deputación Provincial, 1976.

- COSTA RICO, Antón: *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Santiago: Xunta de Galicia, 1989.
- FAUS SEVILLA, Pilar: *Emilia Pardo Bazán. Su época, su vida, su obra*. Vols. I e II. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003, páxs. 469-522.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, Xosé Ramón: «Implantación de la escuela mixta e incorporación de la mujer a la educación formalizada: proceso histórico». *Historia de la Educación*, Salamanca: Universidad de Salamanca, nº 22-23, 1989, páxs. 387-404.
- FREIRE LÓPEZ, Ana María (ed.): *Estudios sobre la obra de Emilia Pardo Bazán*. Actas de las Jornadas Conmemorativas de los 150 años de su nacimiento. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003.
- GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada (A Coruña): Edicións do Castro, 1990, páx. 284.
- _____: . A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña, 2006.
- HERNÁNDEZ, Francesc J., BELTRÁN, José e MARRERO, Adriana: *Teorías sobre sociedad y educación*, 2ª ed., Valencia, Tirant lo Blanch, 2005.
- JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel, 1987.
- LÓPEZ CABRALES, Mª del Mar: *Palabras de mujeres. Escritoras españolas contemporáneas*. Madrid: Narcea, 2000.
- MAYOBRE RODRÍGUEZ, Purificación: *O Krausismo en Galicia y Portugal*. Sada (A Coruña): Edicións do Castro, 1994.
- NASH, Mary: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza, 2004.
- ____ e TAVERA, Susana, *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (Siglo XIX)*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995.
- PARDO BAZÁN, Emilia: *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1947.
- ____: «La cuestión académica: a Gertrudis Gómez de Avellaneda en los Campos Elíseos», *Nuevo Teatro Crítico*, febreiro 1889, páxs. 173-185.
- ____: «La cuestión académica: al señor Rafael de Altamira, secretario del Museo Pedagógico», *Nuevo Teatro Crítico*, marzo 1891, páxs. 61-73.
- ____: «La mujer española», I, *La España Moderna*, maio 1890, páxs. 101-113.
- ____: «La mujer española», II, *La España Moderna*, xuño 1890, páxs. 1-15.
- ____: «La mujer española», III, *La España Moderna*, xullo 1890, páxs. 121-131.

- ____: «La mujer española», IV, *La España Moderna*, agosto 1890, páxs. 143-154.
- ____: «Del amor y la amistad», *Nuevo Teatro Crítico*, xaneiro 1892, páxs. 55-72.
- ____: «Una opinión sobre la mujer», *Nuevo Teatro Crítico*, marzo 1892, páxs. 71-84.
- ____: «Stuart Mill», *Nuevo Teatro Crítico*, maio 1892, páxs. 41-76.
- ____: «La educación del hombre y la de la mujer», *Nuevo Teatro Crítico*, marzo 1893, páxs. 14-76.
- ____: *La cuestión palpitante*. Salamanca: Anaya, 1966.
- ____: *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- ____: *Insolación. Historia amorosa*, ed. Ermitas Pernas Varela. Madrid: Cátedra, 2001.
- ____: *La Tribuna*, ed. Marisa Sotelo. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- ____: *Un viaje de novios*, ed. Marisa Sotelo. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- ____: *Memorias de un solterón*, ed. M^a Ángeles de Ayala. Madrid: Cátedra, 2004.
- ____: *La vida contemporánea*, ed. Carlos Dorado, produción da Hemeroteca Municipal de Madrid. Madrid: Área de Las Artes del Ayuntamiento de Madrid, 2005.
- PULEO GARCÍA, Alicia H., «Feminismos», en Mardones, José M^a, *Diez palabras clave sobre movimientos sociales*, Pamplona, Verbo divino, páxs. 187-228.
- SCANLON, Geraldine M.: *La polémica feminista en la España Contemporánea*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- UCHA, Ánxo S., *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 1986.
- URRUZOLA ZABALZA, M^a José, *Introducción a la filosofía coeducadora*, Bilbao, Maite Canal, 1995.

Lexislación

Ley Moyano de Instrucción Pública (1857)

Diarios e Revistas

La España Moderna (Madrid)
La Ilustración Artística (Barcelona)
La Ilustración Española y Americana (Madrid)
Nuevo Teatro Crítico (Madrid)

Acerca de la naturaleza y de la patria del Padre Sarmiento

The nature and homeland of Padre Sarmiento

José SANTOS PUERTO

Universidad de La Laguna

jpuerto@ull.es

RESUMEN: Unos meses atrás X.L. Méndez Ferrín dedicó dos de sus *Espellos*, y algunas líneas de un tercero, a discutir un trabajo mío sobre la procedencia del Gran Gallego, publicado en *Sarmiento. Anuario de Historia da Educación*. A los pocos días de salir el último artículo yo envié un escrito de aclaraciones al periódico, y por medio de éste al autor. Nada contestaron, ni tampoco publicaron mi escrito, por lo que un par de semanas después lo remití de nuevo. Tampoco tuve respuesta, ni del periódico ni de Méndez Ferrín. Esta es una versión aligerada de aquel escrito, que remitida de nuevo por si el *Faro de Vigo* consideraba una buena fecha el día 9 de marzo, fecha del nacimiento de Martín Sarmiento, tampoco fue atendida.

PALABRAS CLAVE: Martín Sarmiento, procedencia, patria, Galicia, origen.

ABSTRACT: Several months ago, X.L. Méndez Ferrín dedicated two of his works, *Espellos*, and a few lines of a third, to the discussion of one of my articles on the origin of this Great Galician, published in *Sarmiento. Anuario de Historia da Educación*. Just a few days after the last article was published, I sent a letter of clarification to the newspaper, and through it, to the author. I received no answer, nor did they publish my letter. So, a few weeks later, I sent it again. Again I didn't receive any answer from the newspaper or from Méndez Ferrín. This is an abridged version of that letter, which was resent to the *Faro de Vigo*, on March 9th, a date I considered to be appropriate date, the day Martín Sarmiento was born, but, it received no attention, either.

PALABRAS CLAVE: Martín Sarmiento, origin, homeland, Galicia.

Algunas precisiones al artículo Onde naceu Martín Sarmiento?

El primero de los artículos se publicó el día 26 de septiembre, con título *Onde naceu Martin Sarmiento?* Méndez Ferrín viene a resumir lo que conocíamos, o creíamos cono-

cer, sobre la familia, la patria y el nacimiento de Sarmiento, antes de que yo publicase el artículo mencionado. Ferrín es aquí categórico, y fiel seguidor del obispo López Peláez: puesto que no figura su bautismo en los libros de Cerdedo, ni en los de Pascais, ni en los de Pontevedra, “será porque non naceu nin recibiu as augas batismais en ningún deses sitios”. Por eso, sentencia, hay que mirar hacia Villafranca, “onde os pais de Sarmiento residían e onde foron rexistrados os batismos dos seus irmáns”.

Entiende el académico gallego, como lo entendía López Peláez (y como yo mismo lo entendía hasta hace unos años), que esa posibilidad es admisible, puesto que en el libro de bautizados de Villafranca faltan los folios de los años 1693-1703. Recuerda Méndez Ferrín que los primeros testimonios sobre el nacimiento berciano se plantearon al poco de su muerte, y señala la reseña del *Mercurio Histórico y Político* y la inscripción para la lápida de su tumba que había compuesto en latín Casimiro Gómez Ortega.

Yo debo hacer algunas precisiones y una objeción a lo expuesto en este primer artículo de Méndez Ferrín. Primero las precisiones:

Sarmiento nos dejó innumerables referencias biográficas en sus escritos y en algunas ocasiones señaló que era natural de Galicia y que su patria era Pontevedra; afirmó también que era del arzobispado de Santiago, como puede leerse en un libro que yo mismo edité y publicó el Consello da Cultura Galega; pero nunca dijo donde había nacido exactamente ni dónde fue bautizado. Mientras Sarmiento vivió nadie afirmó que hubiese nacido en Villafranca. Como dice Méndez Ferrín, los primeros que dejaron escrito que Sarmiento era berciano fueron Gómez Ortega y el redactor del *Mercurio Histórico y Político*. Pero lo que no se dice, y ahora lo digo yo, es que no explicaron en qué hechos, circunstancias o documentos basaban sus afirmaciones. Por eso quien hizo plausible la procedencia berciana fue Anselmo Avelle, compañero de hábito de Sarmiento, que unos meses después dijo (y publicó) haber visto documentación de su ingreso en el monasterio que lo probaba.

Ahora la objeción: que el bautizo de Sarmiento no aparezca registrado en los libros de Cerdedo, Pontevedra o Pascais, no puede servir para descartar que no hubiera nacido en alguno de esos lugares o que allí hubiese recibido las aguas bautismales, puesto que el cura, o quien lo bautizó, pudo olvidarse de anotarlo. Sabía bien López Peláez que esa era contrariedad importante, por eso había precisado “Sarmiento, para entrar en religión y en varias otras ocasiones, necesitó la partida de bautismo; luego ésta se inscribió en los libros parroquiales de su pueblo. Si así no hubiera sido, no habría dado poco que hablar”.

Sobre a patria do Grande Galego y acerca de la validez de las actas

El segundo artículo apareció el sábado 3 de octubre, con título *Sobre a patria do Grande Galego*. Aquí Méndez Ferrín defiende la naturaleza berciana del Gran Gallego, pero sin aportar argumentos que no hubieran ya expuesto Vicente Martínez de la Riva y Antolín López Peláez en el siglo XIX, y que yo mismo retomé en varios estudios y en *Martín Sarmiento, natural de San Juan de Cerdedo*, que dio pie a los artículos de Méndez Ferrín.

El actual presidente de la Real Academia Galega da cuenta de los documentos que presenté para plantear la procedencia de Cerdedo. Él no lo explica en sus artículos, por eso quiero precisarlo yo aquí. Primero, se trata de documentos del consejo del monasterio benedictino de San Martín de Madrid, con las firmas originales del abad y del secretario del consejo, en dos fechas clave para la vida de Sarmiento; el primero es el acta de su toma de hábito en el monasterio en mayo de 1710; el segundo es el acta del examen que precedió a su profesión en 1711. En ambos documentos se dice que es natural de San Juan de Cerdedo en el reino de Galicia. Segundo, es la primera vez que se presenta documentación fehaciente sobre el lugar de procedencia de Sarmiento, aunque contradictoria con lo que desde finales del s. XIX asumíamos la mayoría de los investigadores y estudiosos del Gran Gallego.

A Méndez Ferrín no parece convencerle la documentación presentada. No cuestiona su procedencia ni lo que se dice sobre la naturaleza de Sarmiento. Pero sí tacha de poco cuidadoso al secretario del consejo del monasterio “pois unha vez di que Sarmiento naceu en Zercedo o outra en Zerezedo. Non certa en Cerdedo nin por casualidade” (tampoco acierta Méndez Ferrín, porque no se dice Zerezedo, sino Zercedo y Zerecedo). Y después se avisa que el secretario no es veraz porque en la primera de las actas, cuando el secretario se refiere a la procedencia de la madre de Sarmiento, escribe que es natural de San Juan de Zercedo, “cando sabemos que o era da freguesía, próxima ao Bierzo, de Santalla de Pascais”. Por eso, señala Méndez Ferrín, “a súa credibilidade xeral resulta enfeblecida”.

Debo confesar que me resultan extraños y sorprendentes los argumentos utilizados aquí por un gran conocedor de la literatura y de la lengua, como lo es el admirado Méndez Ferrín. Creo que la crítica referida a la ortografía supone olvidar que la normalización ortográfica no comenzó hasta bastante tiempo después de la redacción de estas actas de 1710-1711. En ese sentido, recuerdo que el *Diccionario de Autoridades* de la R.A.E. vio la luz entre 1726 y 1739, y que la primera edición de la *Orthographia española* es de 1741.

Para comprender que el secretario no es tan descuidado cuando una vez pone Zercedo y otra Zerecedo en lugar del actual Cerdedo no hace falta mucho estudio de paleografía, bastaría con haber leído algún que otro escrito original de Sarmiento. Bastaría, por ejemplo, haber leído ZEBRA, el estudio que hizo Sarmiento en 1752. Allí se verá en qué documentos y textos vio Sarmiento esa voz y sus derivados, y con qué grafías. Yo las apunto aquí: zebro, zebra, enzebro, ezebra, enzabra, enzibia, zebrero, zebreros, zebra, cebra, cebrero, cevra, zebra-corta, nava-zebrera.

Quiero decir que la crítica de Méndez Ferrín sobre la falta de veracidad del secretario me parece extemporánea. Como ya dije, la primera de las actas en donde figura que Sarmiento es natural de San Juan de Cerdedo es del día 19 de mayo de 1710, día siguiente a su llegada a Madrid, y recoge la aceptación del joven gallego en el monasterio, dando cuenta de lo que era importante para tomar el hábito benedictino: su nombre y el de sus padres, su procedencia, el resultado de la votación para la admisión y a quién se encargaba la pertinente información reservada sobre costumbres, vida y limpieza.

Y se recoge así, porque eso era lo que señalaban las *Constituciones* benedictinas vigentes; “Si le pareciere al abad que el que pide el hábito es a propósito, y no fuera persona conocida, pregúntele de qué tierra es, y los nombres de sus padres y abuelos paternos y maternos, y qué trato o oficio tuvieron, y tienen, o qué estado; y si hay personas que le conozcan o les conozcan en el país donde está el monasterio, y de todo tome memoria. Luego llame a consejo el prelado y dele parte del pretendiente que hay (...) Si pareciere que se le dé el hábito, el consejo nombre un monje de confianza que haga las informaciones” (*Constituciones de la congregación...* Madrid, 1706, Libro II, cap. VI, § 8-9).

Por eso creo que no está acertado Méndez Ferrín al quitar toda la credibilidad al secretario del consejo por no precisar que la madre no era de Cerdedo sino de Perros. Si no considerásemos válidos los documentos que no hacen esas diferencias entre el padre y la madre, tendríamos que invalidar registros sin fin. Sin ir más lejos, habría que invalidar el acta de bautizo de Alonso Antonio, hermano mayor de Sarmiento nacido en Villafranca, porque, según la transcripción de López Peláez figura allí que los abuelos paternos, Alonso García y María de Gosende, son de San Juan de Cerecido, sin especificar que la abuela María era de As Raposeiras, feligresía de San Juan de Cerdedo, y el abuelo Alonso, de Seraje, feligresía de Santa María de Aguas Santas.

En fin, lo importante, creo yo, que debía figurar en el acta en relación con los padres de Sarmiento era la residencia en Pontevedra, para elegir al encargado de realizar la información reservada, con testigos, de vida y costumbres que se encargó al abad de Lérez.

El lugar para las precisiones sobre los familiares era la memoria que debió hacer el abad, los abolorios y las informaciones, que llegaron algún tiempo después y se abrieron en el consejo del día 23 de agosto, siendo leídas en público por el secretario. Ninguna contradicción con la procedencia de Sarmiento debió aparecer en la documentación, pues el 15 de abril del año siguiente, con motivo del examen previo a la profesión, el secretario del consejo volvió a dejar anotado en acta: “fray Martín (En el siglo se llamaba Pedro) García, Natural de San Juan de Zerecedo En el Reyno de Galicia”.

Méndez Ferrín no presenta ninguna objeción a esta segunda acta, pero parece que la considera también inválida, pues tampoco tiene en consideración lo señalado sobre la naturaleza de Pedro García, convertido ya en fr. Martín. En cualquier caso, Méndez Ferrín explica que no puede aceptar la procedencia de Cerdedo, porque “resulta absolutamente increíble que un meniño de familia coñecida, nado e batizado en Cerdedo no ano 1695 non fose inscrito no libro parroquial correspondente. A disciplina tridentina e as disposicións vixentes eran moi ríxidas naquel entón”.

Para refutar este argumento de Méndez Ferrín bastaría con acudir al mismo Sarmiento, que decía en sus *Reflexiones Literarias* (§ 387): “me desconsuelo palpando el poco cuidado que en algunos lugares hay con semejantes libros preciosos. Estos, cuando los hay; pues en algunos lugares o no los hay o están deshojados o están faltos o están diminutos en la expresión, o son ilegibles, por la mala pluma del cura o del que escribe las partidas”.

Y para comprenderlo mejor, conviene acaso saber que el padre de Sarmiento, que nació en Raposeiras y según parece fue bautizado en San Juan de Cerdedo, tampoco aparece en los libros de aquella parroquia. “La razón de esta falta –decía Rodríguez Fraiz, *Estudos adicados a Fr. Martín Sarmiento*, Santiago, 1995, pág. 22– es que se hallaba al frente de la parroquia el Licdo. Domingo Lois, ya muy anciano y más preocupado en administrar y aumentar sus cuantiosos bienes que atender la vida parroquial”.

Yo expliqué que Sarmiento había conocido lo que se recogía en las actas de San Martín en relación con su procedencia de Cerdedo. Primero, porque esos datos los debió proporcionar él mismo cuando llegó a San Martín, respondiendo a las preguntas del abad, como exigían las *Constituciones*. Segundo, porque él tuvo en su poder y a su cargo el libro del consejo, en donde firmó en muchas ocasiones, ya como abad o como secretario. Y decía yo que en caso de no estar conforme con lo que allí se había recogido lo hubiera rectificado o aclarado en una nota marginal o en alguno de sus escritos. Como nada aclaró ni rectificó, debemos concluir que Sarmiento estaba conforme y asumía ser natural de Cerdedo. Méndez Ferrín es de otro parecer: “Eu supoño outra cousa, e ela é que ao noso bieito lle importaba pouco cal fose o seu lugar de nacemento real, sempre que estivese no reino de Galicia”.

Por eso el actual presidente de la Real Academia Galega dedicó unas líneas a explicar que en aquella época muchos entendían que Villafranca pertenecía a Galicia. Y finalizaba el segundo artículo señalando que es una ilusión presentista pensar que cuando Sarmiento se declaraba de Pontevedra estuviese pensando en Cerdedo, porque entonces Cerdedo pertenecía a la provincia de Santiago: “Ainda haberían de pasar moitos anos para que Pontevedra se convertise en capital dunha provincia na que Cerdedo fose incluído”. Por todo lo cual –sentenciaba y concluía– “seguimos a pensar que O Padre Sarmiento, O Gran Gallego, nasceu certamente en Villafranca do Bierzo”.

Ya sé que en aquel tiempo Cerdedo y Pontevedra pertenecían al arzobispado de Santiago, y acaso por eso decía Sarmiento que Santiago era su diócesis. Estoy conforme con que cuando Sarmiento afirmaba que su patria era Pontevedra no estaba pensando en su nacimiento en Cerdedo. Pero me concederá Méndez Ferrín que entonces menos podía estar pensando en Villafranca del Bierzo. Llamaba a Pontevedra *su patria*, pero nunca dijo que fuese natural de aquella ciudad, entonces aún villa. Él se declaraba natural de Galicia, y creo que cuando afirmaba eso, sí podía pensar en su nacimiento en Cerdedo. Él declaraba que era de la diócesis de Santiago, lo cual es compatible con haber nacido en Cerdedo, pero no en Villafranca, que pertenecía, como hoy, al obispado de Astorga.

Sobre las motivaciones que tiene el historiador

El 10 de octubre Méndez Ferrín señaló que había comentado el asunto de la patria de Sarmiento con Balboa de Paz, un importante historiador berciano, y que a ambos les había hecho gracia que fuese José Santos, un berciano de Cacabelos, quien intentase “botar abaixo a tese do nacemento en Villafranca”. Explica que Balboa, como historiador y científico, suspendía su dictamen y proponía aguardar a conocer más pruebas para pronunciar-

se sobre la cuestión. Méndez Ferrín dice haber coincidido con Balboa, pero que al analizar mejor la cuestión llegó a la conclusión de que los datos aducidos eran insuficientes, y que “unha e outra vez, voltaba Vilafranca a ser a vila con maiores posibilidades de ser a natal do sabio”. Algunas precisiones debo hacer antes de concluir.

1) Yo no intenté echar por tierra la tesis del nacimiento en Villafranca. Lo que hice fue aportar documentación desconocida, que, según mi criterio, cambia las perspectivas asumidas desde la muerte de Sarmiento, perspectivas que yo mismo asumí años atrás. Aunque soy berciano, entiendo que en esa cuestión debo hacer de historiador. Y si de algo vale, puedo decir que también a mí me produjo gran perplejidad la noticia de Cerdedo cuando la vi escrita en las actas de San Martín de Madrid. Porque yo había dedicado mucho tiempo, tinta y papel, a mostrar en su día por qué el Bierzo tenía que ser más justo y generoso con Martín Sarmiento. De modo que cuando me decidí a publicar la noticia no dejé de tener en cuenta las implicaciones y los sentimientos encontrados que podían resultar para todos aquellos que en El Bierzo teníamos a Sarmiento como bandera de múltiples y ancestrales reivindicaciones y para todos los que en 2002 apostamos porque Villafranca fuese también lugar de homenaje de Sarmiento, y particularmente para la Real Academia Galega y para Méndez Ferrín, que jugaron aquí un papel importante.

2) Con los datos aducidos no pretendo “facen nacer Sarmiento en Cerdedo”. No soy yo quien dice que Sarmiento nació en Cerdedo: lo dicen las actas de San Martín, el monasterio de profesión del *Gran Gallego*. Y lo dicen las actas porque esa tuvo que ser la respuesta que Sarmiento dio cuando el abad le preguntó por su procedencia. Hoy por hoy, esa es la única documentación existente sobre esa cuestión, y nadie presentó nunca otra que fuese contradictoria con ella. Digo documentación, y no suposiciones, creencias y conjeturas.

3) Aunque yo creo que las actas de San Martín son suficientes para plantear que Sarmiento es natural de San Juan de Cerdedo, es legítimo mantener el criterio del paisano y amigo Balboa de Paz, de aguardar a otras pruebas para pronunciarse sobre la patria de Sarmiento. Lo que hoy ya no se puede mantener es la posición de Méndez Ferrín, de que Villafranca tenga más posibilidades para ser el lugar de nacimiento de Sarmiento. Hoy debemos descartar a Villafranca, porque eso es incompatible con la única documentación existente, la de San Martín de Madrid, y con la declaración del propio Sarmiento: “obispado de Santiago, mi diócesis” (*Reflexiones Literarias...* § 342), que hoy sabemos no era simbolismo y metáfora, como yo pensaba cuando compuse ese texto para el Consello da Cultura Galega.

4) La existencia de las actas de San Martín indican que Sarmiento dijo al abad Lardito que era natural de San Juan de Cerdedo, lo que hace inverosímil que hubiese entregado documentos que le hicieran natural de Villafranca. De modo que debemos considerar que las afirmaciones de Anselmo Avelle, que fue quien en 1773 dio pie, vigor y sustento a la tesis berciana, no estaban respaldadas por los abolorios ni por la documentación entregada por Sarmiento. Avelle nunca tuvo una partida de bautismo a la vista, pues si la hubiera tenido habría dicho expresamente: lo vi en la partida, que dice tal y tal. Con las actas de San Martín, que cuestionan e invalidan el testimonio de Anselmo Avelle, ha perdido valor

el papel y la tinta que los investigadores hemos gastado para vincular a Sarmiento con Villafranca. En ese sentido, entiendo que para seguir justificando la vinculación Villafranca-Sarmiento habrá que olvidar la metodología histórica y apelar a la tradición, a la rutina, al sentimiento y a los intereses localistas, o de otro tipo, confesables o no. Otra cosa es, naturalmente, que Villafranca, el Bierzo y los bercianos nos sintamos orgullosos de la vinculación con nuestra tierra. Y que, como ha hecho Balboa y otros amigos de Villafranca y del Instituto de Estudios Bercianos, se siga promoviendo y actualizando su legado lingüístico y cultural.

Sarmiento, natural de Cerdedo.

Yo dudo que pueda aparecer documentación de fecha posterior a la entrada de Sarmiento en la religión que aclare o mate su procedencia, porque a partir de su profesión no necesitó presentar más abolorios ni partidas, ni en su orden ni en su relación con el mundo exterior. A partir de su profesión a todos los efectos documentales él era de la orden benedictina. Por eso su nombre no aparece en los libros de matrícula de la Universidad de Irache, ya que allí sólo figuran los alumnos *externos*. Y por eso en los libros de matrícula de la Universidad de Salamanca de 1715-16 y 1716-17 sólo aparece su nombre (y la de otros correligionarios) sin más procedencia que la pertenencia al colegio benedictino de San Vicente. Por eso cuando fue nombrado Cronista de Indias el Rey y el Consejo se refieren a él como fray Martín Sarmiento, de la religión de San Benito, sin más procedencia. Y lo mismo hace el rey cuando en 1755 le nombra abad de Ripoll, como dice al embajador español en la Santa Sede: “he hecho elección y nombrado para la referida abadía de Santa María de Ripoll al M^o fr. Martín Sarmiento, del orden de San Benito de los Observantes”.

Cuando en 1888 estaba de nuevo en auge la disputa sobre la patria de Sarmiento, entre partidarios de Pontevedra y de Villafranca, decía Marcelino Gesta y Leceta: “un solo documento bastaría para anular todos los razonamientos empleados por unos y otros litigantes”. No hay un documento, sino dos. Y a mí me convencen de que Sarmiento era natural de San Juan de Cerdedo. Son documentos que dan sentido a sus afirmaciones, de ser del arzobispado de Santiago, y de ser “natural del Reyno de Galicia, y de la Villa marítima de Pontevedra”, como le decía a Dupont en enero de 1764.

Seguramente tenía sus razones Sarmiento para no revelar en sus escritos el lugar de su nacimiento y de su bautizo. Y acaso también tuvieron razones –no documentos escritos– Casimiro Gómez Ortega, Tomás de Iriarte y Anselmo Avelle para decir que había nacido en Villafranca. Pero no les podemos hoy preguntar por esas razones. Lo único que hoy podemos decir es que, a la vista de las actas de toma de hábito y profesión de Sarmiento, él es natural de San Juan de Cerdedo.

Tenerife, marzo de 2010

*D*ocumentos

Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo). Nadal de 1895.

Eugenio OTERO URTAZA.

Universidade de Santiago de Compostela

A relación intensa que tivo Manuel Bartolomé Cossío con Galicia veu polo seu matrimonio con Carmen López Cortón y Viqueira (1866-1938), filla de José Pascual López Cortón, o indiano que editara o *Álbum de la Caridad* en 1861, considerado como a primeira antoloxía da poesía galega e de Julia Viqueira Flores Calderón. Carmen tiña dous irmáns, Luísa, quen sería a nai de Xoán Vicente Viqueira (1886-1924) e Pepe, enxeñeiro que levou a luz eléctrica a Betanzos e traballou con Peinador en Mondariz no deseño dun tranvía que nunca chegou ao Balneario pero do que aínda pode hoxe contemplarse a súa fermosa estación de termo nesa vila. Dende 1890, ano en que Cossío fixera oficial a súa relación, Giner empezou a visitar o pazo de San Fiz de Vixoi, en San Victorio de Bergondo, que o pai de Carmen reconstruíra cando volveu de Porto Rico. Como é ben coñecido, Giner exercía como pai e confidente de Cossío e o seu casamento abríalle unha nova relación familiar e asemade un cambio dos seus hábitos de verán, que o tiñan levando en anos anteriores a frecuentar a casa do seu amigo Augusto González de Linares en Cuabárniga (Cantabria). A voda foi un proceso complexo xa que tiñan unha relación de parentesco¹, pero esencialmente a Igrexa española poñía moitas dificultades para autorizar o casamento entre unha muller católica e un conspicuo librepensador, e finalmente a cerimonia celebrouse no templo do Bom Jesús do Monte en Braga en Portugal o 9 de agosto de 1893. O 1 de setembro de 1894 naceu Natalia, a filla maior, e o 27 de novembro de 1900, Julia, a filla máis nova². A

¹ Ambos os dous eran descendentes de Manuel Flores Calderón (1775-1831), o político liberal que foi fusilado con Torrijos o 11 de decembro de 1831 nas praias de Málaga despois dunha emboscada urdida dende o goberno de Calomarde. No famoso cadro de Antonio Gisbert sobre este feito histórico é quen lle está collendo a man dereita ao xeneral.

² Os datos familiares dos institucionistas citados poden consultarse en Jiménez-Landi, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Universidad Complutense, 1996 (4 volumes).

vida do matrimonio transcorría case todo o tempo en Madrid, pero Carmen tiña querenza pola casa familiar á que lle gustaba volver sempre que podía.

Cossío xa coñecía a cultura galega pola viaxe que fixera en setembro de 1883, acompañado por Giner e tres alumnos da *Institución Libre de Enseñanza*, viaxe da que deixou unha cumprida crónica que fai algúns anos dimos a coñecer³. Non tivo nunca unha especial relación co galeguismo agás un trato estreito co seu sobriño Xoán Vicente co que incluso pasaría algunhas semanas en Alemaña en 1910, pero tiña un gran respecto por todas as culturas que convivían nos estados europeos e as linguas minoritarias que estaban afastadas da escola, unha consideración e estima que medrou cos anos polo seu coñecemento fondo dos problemas lingüísticos e culturais belgas, dos que decatouse nas súas frecuentes viaxes a Bruxelas e os debates que se mantiñan na *Ligue de l'Enseignement* sobre o ensino da lingua flamenca. De feito, coido que foi o primeiro educador que pediu nun informe oficial, en 1887, dirixido ao Ministerio de Fomento, que nas Escolas Normais se establecera o ensino das outras linguas que se falaban en España⁴.

En 1883, por certo, nos consta que leu o *Nocturnio* de Curros Enríquez, e tal vez foi entón cando en Santiago coñeceu ao sacerdote Emilio A. Villelga Rodríguez, profesor de Relixión da Escola Normal e do Instituto compostelán, autor de *Unha festa en Louxo*, da que posuía un exemplar dedicado⁵. Era un intelectual que quería facer unha España distinta da que se desenvolvía no mundo da Restauración borbónica coa súa democracia aparente e a fatuidade das clases dirixentes, un mundo de señoritos ignorantes, fanfurriñeiros e cheos dunha arrogancia baleira que detestaba; e así tentaba crear outra, mestura da mellor tradición hispánica e da cultura democrática dos pobos máis adiantados, feita dende a base, as inxerencias das xentes e a participación das clases populares; e cunha idea de integración dos pobos, na que nalgunha ocasión tamén engadía a Portugal na procura de acadar a

³ Otero Urtaza, E.: "Giner y Cossío en el verano de 1883. Memoria de una excursión inolvidable", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (2ª época), 55 (2004) 9-38.

⁴ Cossío, M.B.: "Carácter y programa de las Escuelas Normales", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XIII (1889) 180. O texto di literalmente: "*Lengua regional*. En las comarcas en que exista, no solo tiene derecho a persistir como expresión viva y real del genio y carácter del pueblo que la habla, sino que debe fomentarse su cultivo y el desarrollo de su literatura. El problema de su enseñanza, al mismo tiempo que el del idioma nacional, no debe ser tan difícil como a primera vista pudiera parecer, si se tiene en cuenta que Bélgica, donde son obligatorias en las escuelas las dos lenguas regionales, el francés y el flamenco, viene practicándose con éxito".

⁵ A crónica da viaxe por Galicia en 1883, atopábase na *Carteira do Viajante*, un libro turístico portugués que reproduce o *Nocturnio*. En 1981, abríñ ese libro na Biblioteca da Real Academia da Historia en Madrid, e na páxina do *Nocturnio* estaban alí esas follas escritas a lapis co relato da viaxe de Cossío e Giner entre Santiago e Vigo o 18 de setembro de 1883, esvaecido polo tempo, aínda que hoxe felizmente dixitalizado. A poesía de Villagas, curioso contrapunto ao *Nocturnio*, foi premiada cun accésit nos Xogos Florais de Pontevedra o 18 de agosto de 1882, nunha sesión que presidira Segismundo Moret, de visita na cidade. A dedicatoria a Cossío di: "Al Sr. Cossío, su affmo. amigo ss. El autor". Sobre Villegas, *vid.* Marco López, A. E Porto Ucha, A.S.: *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1849-1996)*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambios Científicos da Universidade, 2000, pág. 91.

unidade ibérica. Era unha persoa firme nas súas conviccións, construídas con influxos moi diversos, pero dialogante e aberta ao mundo, tratando sempre de entender as razóns dos seus interlocutores. Unamuno considerábao como a esencia do liberalismo, entendido este como un método, non como unha solución dogmática aos problemas⁶. Gran conversador e atento a todo o que emerxía o seu arredor, gustáballe viaxar sempre na terceira clase do ferrocarril polo pracer de coñecer como era a xente aldeán, de escoitar as súas conversas, de vela cos seus vestidos e trebellos, costume que por outras persoas da súa clase social considerábase unha extravagancia.

Pola súa parte Giner non ten estudos sobre Galicia, agás a espléndida descrición da catedral de Lugo, que visitou por primeira vez en 1883 na viaxe xa mencionada, pero tiña pola contra un coñecemento da cultura portuguesa como posiblemente entón ningún galeguista coetáneo posuía. O pai de Giner, desposouse en segundas nupcias con Elena Lopez-Vera Romero en 1878, fixando a súa residencia en Lisboa, cuestión que levouno a visitar a capital luso todos os anos ata 1890 en que faleceu, o que lle permitiu coñecer con regularidade os debates intelectuais que mantiñan os membros da *Geração de 1870*. Xa entrado o século XX seguiría viaxando a Portugal para verse co seu grande amigo Bernardino Machado (1851-1944). Ademais nomeou a João de Andrade Corvo (1824-1890) profesor honorario da *Institución Libre de Enseñanza* en 1880, e cando empezou a frecuentar a casa de San Victorio era xa amigo de Rafael Bordallo Pinheiro (1846-1905) e coñecía as ideas de Simões Raposo (1840-1900), Teixeira Bastos (1857-1902), Ramallo Ortigão (1836-1915), Pinheiro Chagas (1842-1895), Teófilo Braga (1843-1924), Oliveira Martins (1845-1894) ou Adolpho Coelho (1847-1919), e outros cos que mantiña debates que nalgún caso están apoiados por unha relación epistolar, e nos últimos anos da súa vida tería preto a Alice Pestana (1860-1929), Caíel, un elo que permite comprender a relación entre a cultura progresista española e a portuguesa neses anos, e moi especialmente un conxunto de ideas pedagóxicas compartidas.

O que si tiña Giner era coñecemento, e en algúns casos amizade, con algúns pensadores e políticos galegos. Xa salientamos noutra ocasión que un dos seus mellores amigos ao chegar a Madrid en 1863 foi o malogrado filósofo Luís Hermida⁷, e asemade é moi coñecida a súa admiración por Concepción Arenal. As súas estadias en San Victorio o levarían a frecuentar o pazo de Meirás para visitar a Emilia Pardo Bazán, ao que adoitaba ir a pe, así como ía a pe á Espenuca ou a praia de Gandarío. Tampouco debe esquecerse a súa amizade cos irmáns Varela de la Iglesia ou Montero Ríos, pero son relacións que fai sen ser Galicia un tema de preocupacións comúns, o que non quere dicir que non as puidera ter, xa que no

⁶ Unamuno, M. de: “Abolengo liberal”, *Ahora* (Madrid), 15 de xaneiro de 1936.

⁷ Otero Urtaza, E.: “Luis Hermida, un filósofo krausista gallego casi olvidado”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 62 (2006) 87-104. *Vid.* tamén o seu epistolario con Julián Sanz del Río en Otero Urtaza, E.: “Luis Hermida Romero en oito cartas”, *Sarmiento*, 12 (2008) 155-171

caso de Cataluña achou interlocutores cos que mantivo amplos debates sobre o catalanismo⁸.

Polo que vimos dicindo, é unha honra para *Sarmiento* ofrecer por primeira vez esta colección de cartas ao coñecemento xeral e dos investigadores. A partires de 1890 e coido que ata 1930 por derradeira ocasión, salvo algúns veráns que decide marchar coa súa dona e fillas a outros lugares (Sare no País Vasco francés en 1896, Alemaña en 1909 e 1910, que saibamos), Cossío vai pasar o mes de agosto en San Victorio, o que lle puxo en contacto con moitos reformadores locais, e puido compoñerse un cadro moi vivo da vida e costumes galegos. O meu bo amigo e colega Anxo Porto, ten estudado amplamente a presenza da Institución Libre de Enseñanza en Galicia, e non fai moito revisou nun novo libro as achegas que os institucionistas galegos fixeron a esta obra hispánica colectiva e coido que non é necesario volver outra vez sobre o que está xa ben escrito⁹, pero en todo caso convén salientar que este epistolario enriquece o coñecemento dunha aventura intelectual que tivo unha incidencia feliz entre nós.

Esta é unha colección de doce cartas que falan da presenza de Cossío no Nadal de 1895 en San Victorio. Foi a primeira vez que pasou unhas vacacións na casa grande de San Fiz sen a compañía de Giner que marchou para Alacante a pasar eses días co seu irmán Hermenegildo e a súa familia. É tamén a primeira vez que chegou a Galicia en inverno, cun tempo e ambiente na aldea ben distinto ao dos veráns. Vai porque Carmen xa se adiantara levando alí a súa filla Natalia, e fai a viaxe coa ilusión de velas despois de semanas de ausencia. É un epistolario que recupera como era unha familia acomodada naquel tempo que acaba de estreir a luz eléctrica na casa, e nos descobre a fascinación que podía producir nos labregos do contorno a modernidade dos seus moradores que mantiñan unha forma de vida desvinculada das prédicas do clero e do control dos vellos caciques, así como amosa as ilusións dun pai contemplando os progresos da filla; pero se o queremos dar a coñecer en *Sarmiento* é tamén porque nel se reflicten ás xentes de Galicia, por parte dun intelectual que as está ollando con agarimo, dende unha posición burguesa e de señorío no lugar, certo; pero tamén, dende esa posición e nesa época, con capacidade para acercarse á cultura popular e falar coas persoas humildes e facelas partícipes dun mundo gozoso, como xa facían entón outros institucionistas, entre eles Antonio Machado Ruíz, Demófilo, pai dos poetas; porque pensaban que a cultura popular era, ademais dun tesouro acrisolado polo tempo, unha fonte de inspiración como poucas para renovar o país e darlle folgos a unhas maneiras de vivir que tiñan moito que dicir nos cambios políticos que propoñían.

⁸ Giner coñecía o poema "Les quatre pals de sang" de Victor Balaguer que lle proporcionou José Egozcue del Pozo con quen mantiña debates sobre o catalanismo, e asemade viviu un ano en Barcelona, entre 1852-1853, asistindo ás clases de Francisco Javier Llorens.

⁹ Vid., *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, Sada (A Coruña), Ed. do Castro, 2005, 419 páxs.

A transcripción das cartas faise actualizando a ortografía e a puntuación para facilitar a lectura e comprensión dos textos. Desenvolvemos a maioría das abreviaturas con esa mesma intención e abrimos os signos de admiración e interrogación que eles non fan nunca. As cartas non se envían directamente a Giner senón que pasan por Madrid, onde Ricardo Rubio as abre, e lles engade un comentario antes de mandalas o seu destino en Alacante; por iso case todas elas presentan textos de Cossío con notas de Carmen e de Ricardo Rubio. Dúas cartas comezan con textos de Carmen e a nota é de Cossío. Non chegamos a entender o sentido dunhas poucas palabras, e en algún caso aventuramos o que entendemos podería ser a expresión correcta advertíndoo, noutros non acadámoslle sentido ningún e puxemos unha anotación de ilexible.

DOCUMENTOS^{1*}

1º.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner, cunha nota de Ricardo Rubio, datada o 22 de decembro de 1895 en Grajal de Campos (León). Membrete: Obelisco 8.- Madrid.

22 Dic 95

Grajal, a las 8 m.

¡Queridísimos de mi alma! ¡Ya amaneció! ¡Qué noche más larga! Hizo frío, pero no lo tuve por mis tres mantas. Aquí, muy nublado y lloviendo. Hasta hace media hora no se veía luz. My father ya está llegando a Alicante, ¡y yo no llegué todavía a la mitad del camino! Vamos sin ruido y bastante marcha. Y siempre pensando en la pena de que no vengas. Hay tanto de amor de familia y de íntimo en este viaje que no se concibe ni se siente sin ti. ¡Es además tan difícil que volvamos por Navidad a la aldea! ¡Y que estemos allí todos! ¡Y todos buenos! Ya ves las navidades del año pasado ¡qué horror! Y casi lo mismo que las del 92-93 en que fuiste a Alicante. Esto consuela. ¡Ver lo bueno que estás! Cuanto vas a gozar con esas excursiones. Pero hubiese sido mejor hacerlas juntos. Todos juntos. Hasta que no se está separado no se siente bien esta necesidad. Los de Madrid te enviarán esta. Como la tarjeta de anoche. No pierde tiempo y se ahorra todo. Qué tal hallaste a esa gente. Mil cariños a todos. ¡Les habrás dado tanta alegría! Que vayan a Orihuela. ¡Qué diferencia de clima! Cuando pienso [en] el cielo espléndido que tendrás ahí. Y Ricardo e Isabel ahora ahí en su casita en familia². ¡Qué días estos! No ceso de pensar en ellos. Esperándolos siempre mejores. ¿No olvidarías enviar planos escuelas Sarria a D. José Oñate?³ Y a la copia del material, de Rego⁴, ponle rayas azules o rojas a lo más importante, y adviértelo así, que supriman de la lista los libros de D. Francisco.

^{1*} Quero agradecerlle á Fundación Francisco Giner de los Ríos a súa autorización para a publicación deste epistolario.

² Ricardo Rubio e Isabel Sama. Vivían na casa da *Institución Libre de Enseñanza*, co matrimonio Cossío e Francisco Giner. O 3 de xaneiro de 1895 falecera Joaquín Sama Vinagre, pai de Isabel, un feito que se lembra indirectamente en varias ocasións nesta correspondencia. Sama empezara a ser profesor da escola fundada por Giner en 1879, encargándose das labores que desenvolvía Cossío quen ese ano, xunto a Germán Florez, viaxou a Boloña onde permanecería todo o curso.

³ José Oñate Ruiz, xenro do industrial chocolateiro Matías López López (1825-1891), impulsor das escolas públicas de Sarria, inauguradas o 2 de setembro de 1896. Vid: Gurriarán, Ricardo: "Matías López y López, 1825-1891: o primeiro gran fabricante español de chocolate e pioneiro da publicidade moderna", en *Empresarios de Galicia*, Vol. II (Carmona, X. , coord.), A Coruña, Centro de Investigación Económica e Financeira, Fundación Caixa Galicia, 2009, pp. 72-97

⁴ Ángel do Rego Rodríguez (1870-1939), profesor da *Institución Libre de Enseñanza*, nado en Madrid pero os seus pais eran orixinarios de Viveiro.

Por aquí ha debido de llover terriblemente. ¡Ahora sí que debe parecerse a la estepa rusa! Y tú con palmeras, mar y cielo azules, y 20° centígrados. ¡Cuando llegará a la aldea carta tuya!

Ricardo envía si llegan noticias de Capper⁵. ¡Siempre hay algo malo! Por aquí quedan restos de nieve. Adiós. Para todos doy⁶ el ser entero de vuestro. M.

Estamos ya en el cruce.

My father; contentísimo de tu tarjeta que sale para San Victorio ¡qué fastidio esas dos horas de pies helados que tanto te molestarían! Ahora miro todos los días los telegramas meteorológicos de Alicante y Coruña. Hicimos nuestras excursiones hoy; yo al Botánico. Ni ayer ni hoy ha habido noticias de Capper. Que ni te acuerdes de los malos días que pasaste la última vez en esa. Escribí a Altamira⁷. Hoy se facturan los pinos, arregladas sus apicales. Hoy me acordé de las estufas del Alsophila, de Carmen y de los aromas que hay al lado de la estación de Alicante. Ya se que os acordáis mucho de nosotros; a cada momento pensamos en lo que estaréis haciendo. Bonito paseo en bote podéis dar. Tuyo con el alma entera. Ricardo.

Madrid. Diciembre 23/95.

2ª.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner, datada o 22 de decembro de 1895 en Montefurado (Lugo). Membrete: Obelisco 8.- Madrid.

Montefurado 22 dic 95.

Queridísimos de mi alma: vamos muy bien. Pasamos el Páramo, la Rivera, Maragatería, lloviendo. El Manzanal sin nieve. En el Bierzo, un poco de sol. En Galicia, entrecerrado. Y en todo, ¡qué aire más distinto del verano! No hace frío. Nieve espolvoreada en las cumbres. El Sil, imponente; las berzas altísimas; los prados muy verdes y los castaños sin hojas. ¡Si vieran el capudro sin hojas y lleno de puntos rojos! Va cayendo la tarde y empieza a no verse. Es el día más corto. Aprovecho la última luz. ¡No veré los castaños del Lor! ¿Te acuerdas?⁸ Vamos, como siempre, retrasados. Media hora más tarde que veré a mis dos mariñanas. Vamos en un verdadero tren de vacaciones. Lleno de estudiantes de todas cla-

⁵ Stuart Henbest Capper (1859-1925). Foi profesor na *Institución Libre de Enseñanza*, introduciendo nela a práctica dos deportes ingleses, especialmente o fútbol.

⁶ A palabra presenta problemas de interpretación no manuscrito, ofrecemos esta posibilidade para salvar o garabullo.

⁷ Rafael Altamira y Crevea (1866-1951).

⁸ Lémbrese da primeira viaxe que Giner e Cossío fixeron a Galicia en setembro de 1883.

ses que van distribuyéndose por los pueblos. En Segovia y Valladolid dos *sendas* hordas de artillería y caballería, en 1ª clase, que cayendo de improviso en la Fonda de León, hicieron que el almuerzo de todos lo pagase. En Astorga una inmensa manada de seminaristas bercianos y valdeorreños, con sus enormes capas y sombrerones pero 3ª clase, muy alegres, *de más*, con sus correspondientes palabrotas y sus chicoleos a las mozas. ¡Todavía no están tonsurados! Y muchos pobrecitos canteiros gallegos que vuelven de trabajar en el Ferrocarril de Astorga a Benavente, y a pasar estos días con la familia.

Querida Isabel esta le llegará a V. el 24. Qué tristes recuerdos para todos. Pero V. empieza a vivir y tiene mucha felicidad por delante. ¡Qué Dios se la dé muchos años! Dígale a su madre y a sus hermanos cuanto me acuerdo también de ellos en todos estos días.

Al fin vi el Lor bien con la última luz. ¡Qué hermosura! Cuanta agua. No sé si está todavía más bonito en invierno. En la meseta gallega está bastante despejado; más suave. Ya bebí el consabido en Monforte⁹; aunque la comida deprisa por la también consabida mudanza de bultos. Pero todo va bien, y ya camino de la aldea, qué lejos de ti, ¡m.V!¹⁰ Pensar que ya has pasado todo el día con tus hermanos, ¡y yo que salí antes tengo que tardar todavía 7 horas! ¡En ver a aquellas criaturas! ¡Si pudiera dormirme y no despertar hasta casa! Imposible. Ya no se oye hablar más que gallego. Si vinierais todos, ¡cuánto mejor sería! Se acerca el tercero y el último cruce. Adiós, queridísimo de mi alma. Hasta mañana. Os adora infinito vuestro hijo y h^o¹¹. Cerca de Lugo. M.

Que siga a Alicante y lleve a todos mis cariños.

3º.- Carta incompleta de Manuel B. Cossío a Giner, datada en San Victorio o 23 de decembro de 1895.

San Victorio! 23 Dic 95.

¡Padrecito adorado! ¡Qué pena, pero qué pena que no estés aquí con nosotros! Con sentirlo tanto antes, nunca como en los momentos de lle-

⁹ É posible que se refira ao viño de Amandi, do que xa falaban en 1883.

¹⁰ m.V. é "mein Vater", meu pai en alemán. É unha fórmula habitual de afecto que Cossío utiliza na súa correspondencia con Giner e que amosa a singularidade da súa relación. Pola contra, e moi raro que utilice a expresión "my father", que usa frecuentemente Ricardo Rubio.

¹¹ Esta despedida vólvese a repetir na carta datada o 30 de decembro só con iniciais. Parece indicar en ambos casos "hijo y hermano", fillo e irmán, pero na carta do día 1 de xaneiro aparecen outra vez estas iniciais antes da firma conxunta de Cossío e a súa dona, o que podería interpretarse como "hijo e hija", fillo e filla. Ante a dúbida preferimos non desenvolver estas abreviaturas en ningunha das cartas.

gar y ver a estas criaturas y ver la casa en invierno y diluviar el día entero, y las camelias y todo, hasta el terrible fango siento que no lo veas tú. ¡Porque hubieras gozado y hubieras hablado ya tanto de tus impresiones! Al entrar en esta casa anoche fue lo único de que hablamos todos. Carmen, Luisa, Pepe¹², todos los criados. Es la única tristeza que tengo en medio de mi alegría infinita. ¡Bien puede Gildo¹³ agradecer que no me haya empeñado!

Ya comprenderás como estaremos hoy, y que, por milagro puedo escribirte. Después de echar la carta en el último cruce vi a Vicente¹⁴ en Lugo, que también creía venías, y fue un desengaño. Ya sabes lo que es él y se le vio bien claro. ¡Te quiere tanto todo el mundo! El viene esta noche a pasar tres días. Hice por dormirar para que no durasen mucho las tres horas que faltaban; y al fin bajamos desde Curtis a esta Mariña tan suave como siempre. Noche de viento, entreverado y sin frío. Como a mí me gusta, no había nadie más que Mingo y Binito en la Estación. El pobre jardinero Vicente se había caído podando y estaba en cama, aunque es sólo un golpe, sin cuidado. Por eso no fue ni el coche. Cargamos con los bultos que pudimos y con dos faros emprendimos por la vía. Me llevaron zuecos para el barro. ¡Como está esto! En la carretera me tenían una de las yeguas y monté; porque el camino de Cortiñán es un lago. Ellos fueron por senderos. ¡Al llegar al castaño pensé tanto en la pobre Ignacia! Todo aquí en silencio y descansando. No me oyeron llegar hasta que entré en la cocina. Ya te figurarás que alegría. Me aguardaban trabajando en la sala Pepe y Carmen. Luisa ya acostada y despierta. La sala, de invierno, muy confortable. Cortinones en puertas y ventanas, mesa con el tapete de Rafael en el centro. Y ramas preciosas de pinos donde estaban las yedras. ¡Si tú lo vieras! Natalia dormía como una bendita. Grande y hermosísima. También tiene cortinones fuertes en su balcón. Me lavé. Cené jamón y leche y cuando nos íbamos a acostar, a las 2 despertó tu nieta, con la misma potente voz de antes, pero más modulada y expresiva. Fue su madre allá, y yo... con mucho tiento. Ya comprenderás mi emoción. Al ver un hombre hizo un puchero y se volvió y abrazó a su madre. Me retiré. Volví... y volvió a lo mismo, pero menos. Le dijo su madre que era papá, que venía en *tren*, *fu*, *fu*. Entonces volvió la cara, me miró fijamente y cogió un papel que le dí, diciendo "carta de papá", la besó y se sonrió. Le hice fiestas y se rió ya conmigo, luego a carcajadas. Aquellas que

¹² Cossío refírese aos seus cuñados Luísa e Pepe, irmáns de Carmen.

¹³ Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923).

¹⁴ Vicente Viqueira y Flores Calderón, tío e esposo de Luísa López Cortón e pai de Xoán Vicente Viqueira. En Porto Ucha, A.S.: *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada, Edición do Castro, 1985, páx. 320, pódese ollar unha árbore xenealóxica, onde se explican estas relacións familiares.

tanto te gustaban y que ahora son continuas. Quise cogerla pero hasta ahí no llegó su valentía. Pero, al decirle su madre (esto a los 5 minutos) "donde está papá", miró primero a ella como si temiese equivocarse, y enseguida como con miedo también de ello, a mí, y me sonrió mucho. ¡Hija de mi alma! Entonces sí que lloré yo de veras. Emociona tanto. Esto fue todo en 15 minutos. Y enseguida hicimos que se durmiese. Hoy no he despertado hasta las 9. Ya la chica estaba tan lista. Y me ha tratado como al más conocido. Dice tantas veces y tan claro "papá". Me ha mirado y señalado siempre que se le dice desde el primer momento. Es evidente que me ha vuelto a reconocer enseguida. Bebe divinamente su leche y huevo. Es alborotadora y juguetona, baila cuando le cantan; anda sola, aunque se va detrás de ella con las manos por si se cae, pero anda todo lo que hace falta, y ella no quiere otra cosa: y ya me ha hecho todas sus gracias, incluso darme muchos besos cariñosos. Conserva sobre todo, y esta es su nota general, el aire tan sano, la cara curtida y las carnes apretadas de siempre. ¡Qué dientes más ricos! ¡Lo que vas a gozar cuando llegue! Me parece que es ahora mera braquicéfala. Con la boina de su tío Ricardo está saladísima, si se la dejase poner, porque enseguida tira de ella y con aquel desparpajo que tú sabes la echa a un lado. ¡Ya comprenderás que no hemos almorzado hasta las 12! ¡Y luego salieron todas las cosas que venían a mano! ¡Qué entusiasmo! Hasta Natalia que hace todo lo de sus primos y se alegra cuando ellos, y lo quiere todo. A la tarde vendrán los otros dos bultos y seguirá la broma. Porque¹⁵

2⁰⁰ h^{as}: Esta también para vosotros. Enviadla enseguida¹⁶.

4ª.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner datada o 24 de decembro de 1895 en San Victorio, cunha nota de Carmen López Cortón.

24 Dic 95.- San Victorio.

¡Queridísimos de mi alma! Os escribo ya oyendo a todos los rapaces de la aldea que están debajo de esta ventana cantando los *Reises*, que parece por lo melancólico casi el oficio de difuntos. ¡Pero encaja tanto con el país! Pepe no puede abandonar la fábrica, porque tiene al inglés enfermo. Vicente está arreglando a toda prisa el Belén, que es monstruoso y yo me ocupo en el Árbol, que está ya puesto –un precioso pino– en medio de la Bodega. Ya comprenderéis que con esto y con Natalia no me queda mucho tiempo. Qué pena que no vinieras a ver a tu nieta. Cuando la veas oler las flores y el gesto tan divino que hace, no sé qué te va a

¹⁵ A carta fáltalle a folla final.

¹⁶ Esta nota dirixida a Ricardo Rubio consta ao principio da primeira folla, pero foi escrita en derradeiro lugar, despois da folla perdida.

dar. Sobre todo cuando la veáis llevarse el reloj a la oreja, escuchar, y dar un grito diciendo, *tan*. Luego se mira en la tapa y dice “nené” y a veces con gran amor le da un beso; y vuelve a escuchar con cara muy pícaro. A pesar del fresco, de la lluvia y del fango, está fuera y duerme en el coche. Este es una gran cosa. Y lo enviaremos enseguida, para que esté ahí a nuestra llegada, porque ahí hace todavía más falta. Ayer tarde fuimos al Mirador, que está como lo dejamos. Precioso. Por la noche sacamos todos los comestibles y todo se puso en montón sobre la mesa: que parecía la Plaza Mayor. Chicos y grandes gozaron mucho, menos Natalia que ya dormía, como una bendita. Luego se abrió el baúl de los juguetes, todo llegó bien, y se fue ordenando todo en la sala. No quiero dejar¹⁷ el entusiasmo de los chicos. Los grandes todos pensábamos en vosotros y en la falta que nos hacíais y en lo que hubierais gozado. ¡Para compensar un poco las tristezas de aquellos terribles e inolvidables días del año pasado! Mary escribe que Henbest sigue mejor. Pero todavía tardará en resolverse la crisis. Vosotros estaréis tan tranquilos, supongo, y sin gente. Y tú, m.V. paseando a la orilla de ese mar espléndido. ¿Habrás ido a Orihuela? Llega tu tarjeta de Aranjuez, respaldada por Ricardo. Se la leímos a la chica, que oyó muy atenta y le dio luego buenos besos. Es un encanto. Su arbolito tiene ya los brotes nuevos; las camelias llenas de flor; las violetas, lo mismo; la mimosa ya anuncia el color; la solanácea llena de flor; pero lo que luce sobre todo ahora son las coníferas, de un verde tan intenso, cuando todo lo demás está sin hoja. La carta de mañana, si sales el 28 de Alicante, te alcanzará en Relleu, y allí te enviaré dos letras. Después, ya no sé donde; y lo mejor será hacerlo a Ricardo o a Alicante, para que ellos te envíen. ¡Ah! ¡Como con gran apetito! Esta mañana gran sopa de ajos con huevos, y bacalao con pimientos y tomates. ¿Qué tal? ¡Esta noche nos aguarda [un] gran potaje! Adiós. Siempre con vosotros en el alma, os envía toda la suya, vuestro todo. A todos los de esa casa siempre, siempre, mil cariños. M.

Queridos sres:

¡Es una pena que no estén aquí! ¡Qué contenta estoy! Pero no me olvido de Vds. y de todas las tristezas pasadas que no han dejado de bueno más que la *unión* y amor que todos nos tenemos y que con ellas se ha aumentado más y más. Isabel querida ¡mil felicidades! Paz y silencio es lo que les deseo (¡y poca gente!)

A Don Francisco que disfrute mucho. Este hijito de V. es adorable. Su Carmen.

¹⁷ É probable: a palabra está baixo un borrón de tinta.

**5º.- Carta de Carmen López Cortón a Giner cunha nota de Cossío.
25 de decembro de 1895.**

Dⁿ Francisquito querido:

¡Me parece imposible que no esté V. aquí! ¡Lo que gozaría! Manolo está tan encantador, ideal y bueno ¡que yo estoy loca de verlo! Su hija (de él) y su nieta (de V.) está tan encantadora y risueña y adorable como el padre.

Da un gusto el vernos tan unidos a todos. No le escribiré a V. casi ¡porque están todo el día arreglando el árbol! ¡Resulta tan divino como nunca pude suponerme! Vicente, Pepe y Manolo no cesan de trabajar y el entusiasmo es general. Tenemos convidadas a comer a las familias de los muchachos y todos son felices esta noche. ¡La que gozarían Vds. todos! Adiós. Les quiere mucho su

Carmen.

M.V., querido R.: no tengo un minuto. ¡Qué pena que no estéis! Está el árbol admirable, anoche trabajaron en poner ganchos a todo y hoy en el decorado y en el gas. Son las 4 y estamos con los confites. Lo que estas gentes van a gozar. Y nuestra Natalia dando chillidos de alegría con todos. Ya les contaré mañana cosas de ella. Adiós. Cuando estamos tan alegres no me consuelo de su ausencia. He comido *bárbaramente*. Les adora su M.

25 Dic 95.- S. Victorio

6ª.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner, datada en San Victorio o 26 de decembro de 1895, con notas de Carmen López Cortón e Ricardo Rubio.

San Victorio 26 Dic. 95

¡Queridísimos del alma! Seguimos bien y contentos. Diluvia desde que llegué y mucho antes. Pero la temperatura es suave. Con todo, gustan las chimeneas, sobre todo por la noche. Pasamos ayer un día delicioso. Trabajamos mucho para arreglar el árbol. Se taparon los muebles de la bodega con colchas alegres, y se convirtieron las paredes en un bosque de laurel. El árbol quedó encantador con todos los juguetes; pero encantador; y se colgaron también en la parte baja más de 30 gabanes para niños. Son de lana de colores muy pintorescos. Luego, todo lleno de faroles de colores; y que os figurareis el efecto que produciría a estas gentes. Vino toda la parroquia (San Victorio, Trasdoval y Pisón). Contamos 72 niñas y 70 niños. Todos llevaron avellanas, peladillas y confites (que muchos no sabían siquiera que se comían). Luego, entre madres con

niños en brazos y mozos y hombres calculamos otros 200. En total unas 350 personas desde las 4 hasta las 6 , entrando por tandas de 12 a 15. Amenizó el espectáculo un acordeón. La verdad es que hubierais gozado muchísimo y os hubiera conmovido como a nosotros. Los hombres y los viejos son los que más sustancia sacaban. Los chicos estaban asustados y no sabían a donde mirar. Por no deshacerlo a escape, para dar lugar a que lo viera más gente, y para tener otra fiesta, dijimos que el reparto de los juguetes se hará el domingo. Suponemos que vendrá doble gente: porque fue un *exitazo*. Es lo que nunca tienen los pobres; y fue como una función de teatro. Entró hasta un pobre que pasaba pidiendo limosna. Había quien decía que iría a pie hasta La Coruña por volverlo a ver. Natalia (porque todo el mundo dice que es el árbol de Natalia) estuvo al principio un buen rato dando gritos de alegría, porque nada le gusta como los niños y gentes de la aldea. Mejor cuanto más feos y zarrapastrosos. En fin, quedará memoria del árbol. La gran tristeza es no teneros. Pero lo habría¹⁸ de repetir otro año. Todos juntos. Cada día se le notan a la chica adelantos de observación espontánea. Antes de ayer estaba empeñada en meter sus piecines en mis abarcas al salir al jardín; porque ha visto que todos nos los poníamos en aquel rincón del portal. Y ayer la sorprendió su tía Luisa haciendo que tosía y limpiándose con un pañuelo. Yo creo que la chica sigue siendo menuda; pero está tan sana, dura y alegre, que no podemos pedir más. ¡Si Dios nos la tuviera siempre así! Por supuesto, repito que me conoció casi instantáneamente, y no ha habido que hacer aprendizaje de quien es Papá. Tal vez pase lo mismo contigo, m.V. Ya veo lo que gozas con ese campo y clima. Ya verás la Marina y Aitana. Vas a quedar entusiasmado. A vosotros no se os puede desear más que paz y sosiego ahí a la chimenea de vuestro cuartito. El paño no valía nada; pero tuve la fortuna de hallarlo en el Rastro, y pensé que le gustaría a V. Vosotros sabréis mejor donde anda D Fco. Esa otra para vuestra madre¹⁹. Adiós. Siempre acabo como empiezo y sigo "¡qué pena que no estéis aquí!" Para todos, el alma de vuestro M.

¡Un día de verdadera diversión! ¡Mucho hubieran gozado! ¡Qué pino tan hermoso! Pobres niños lo que gozarán el día que se los lleven, ¡y es [que] los ha habido que le han pedido a Manolo relojes o [ilexible]! ¡las niñas cestiñas! ¡Cuanto pensamos en Vds.! Adiós. Les quiere mucho su Carmen.

Reexpedida en la misma oficina de correos. Tuyo. Ricardo. [ilexible] vas a gozar con esta.

¹⁸ O manuscrito presenta unha interpretación difícil nesta palabra. Optamos por unha solución que salva o sentido da frase pero que non se axusta a grafía que parece expresar.

¹⁹ Nestas dúas frases parece dirixirse a outra persoa, tanto por esa referencia indirecta a Giner: "Vosotros sabéis mejor donde anda D Fco", como porque a nai de Giner falecera xa facía tempo. Se está dirixindo a Ricardo Rubio e Isabel Sama.

7ª.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner datada o 27 de decembro de 1895 en San Victorio, cunha nota de Carmen López Cortón.

San Victº, 27 Dic 95.

¡Queridísimos del alma! Vemos que no ocurre nada por ahí. Y que en Alicante están perfectamente. Llegaron las cartas de todos los alicantinos. Ya escribiremos. Ya poco estarás, m.V., con ellos. Mañana sales para Aitana. Que tengas buen tiempo. Aunque luego vuelves todavía a Alicante.

Ricardo di a Rego que recoja aquel certificado y partida de bautismo de la secretaria de la Normal y que lo remita con un B.L.M. mío, diciendo que estoy ausente, al interesado, cuyo nombre verás en la partida, creo es "Manuel Noya y Viqueira", maestro de párvulos, Jijona²⁰. Todo que vaya certificado. Y tú haz el favor de enviar 50 *ptas.* a la tía Carmen. Supongo tendrás hasta mi vuelta. Y perdona, tiene razón Martín. Puede que huela el *arpin all* en la rejilla. No sé que hacer. Veremos.

El tiempo está un poquito más claro, y el paisaje espléndido. Escribo en el Mirador, que es un encanto; y no hace falta fuego ninguno aun con los balcones abiertos. La atmósfera sobre todo esta mañana (ahora se levantó viento) estaba tibia. Mientras escribimos, Natalia ha echado su gran sueño en el coche, al lado de su roble, y con un centro lleno de violetas, a los pies, que antes había estado cogiendo con Andrea. Imposible soñar nada mejor. Sólo con la pena de que no lo veáis todos, y de que no disfrutéis de esto. Como con muchísima gana, y lo digo por lo que te ha de alegrar, m.V. No escribo más; porque vamos a Betanzos a ver la fábrica y a despedir a Vicente que se marcha hoy a Lugo. La luz va atrasada, por las terribles lluvias de esta temporada y la enfermedad de Mr. Edwards. Aquí lo ha traído Pepe estos días y se ha mejorado mucho. Adiós. Natalia os envía un beso, de los muy salados que da, gratuitamente al aire, y yo toda mi alma. Vuestro M.

¡Queridísimos míos del alma! ¡Qué hermosos días estamos pasando! Hoy hace sol, ¡cosa ya rara aquí! Mucho la quiere su Carmen.

²⁰ Manuel Noya y Viqueira. Coñecido mestre das escolas do Grao en Valencia. Creou un museo escolar que foi exposto na Escola Normal da cidade en 1902. *Vid.*, Canes Garrido, F.: "Aportaciones al estudio de la primera enseñanza pública en la ciudad de Valencia: innovaciones educativas en el siglo XIX", *Historia de la Educación*, 2 (1983) 126-127

8ª. Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner datada o 30 de decembro de 1895 en San Victorio, con notas engadidas de Carmen López Cortón e Ricardo Rubio.

San Victorio, 30 Dic 95.

¡Queridísimo de mi alma!

Ayer por fin, supimos que Don Francisco había recibido una primera carta de aquí. ¡Qué distancias y arreglos de correos! Me duele que tengas tantas visitas en Alicante. ¡Y que las tengas que pagar! Aquí sin ver un alma. Esto si que está ahora sólo.

Excepto ayer, de 4 a 7 que se descolgó toda la parroquia al reparto del Árbol de Natalia. A pesar del orden se tardó 3 horas. Mucho gozaron, los pobres. Para tranquilidad de que alcanzase a todos, trajimos de Betanzos más juguetes. Por lista se repartieron 180, pero por juguetes me parece que más de 200. Aparte de 30 gabanes de punto a las madres con los niños en brazos. El éxito ha sido de los relojes, entre los chicos, y de muñecas y cestas entre las niñas. Los que no lo tuvieron y lo querían hablan ya, como cosa segura, de que lo tendrán el año que viene. Todos trabajamos mucho; y estábamos al final un poco mareados. Cuanto hubierais gozado. Natalia estuvo un poquito al principio; y luego, a la cama. Está buenísima: pero dicen que menos gorda, que cuando comenzó a quitársele el pecho. Tal vez esto, o el crecimiento influyan.

¿Por donde andarás ahora, m.V? Tal vez en lo alto de Aitana. Qué hermosura, ¡eh! Orcheta es como yo me he figurado siempre Nazaret, Belem, etc. ¿Habrás pasado?

Hoy no vino carta vuestra. Y la está uno deseando siempre. En la sala, lo mismo de día que de noche, hace 15°. Aquí en el Mirador, no sé. Voy a poner hoy el termómetro; pero yo escribo sin frío. Sobre todo los ratitos de sol, que son pocos, es una delicia. Adiós. Ya estamos haciendo el equipaje. ¡Qué prontito vais a tener a Natalia!. ¡Ya veréis qué besos más cariñosos da! Os envía toda su alma vuestro h. y h. M.

Queridos Isabel y Ricardo.

Con tanta cosa que decir he dicho poco de los zapatitos de Natalia que le vinieron muy bien, ¡y de los gabancitos tan bonitos! El encarnado hizo feliz a una madre recién casada, muy truhán como tú, y que tiene un chico monísimo recién nacido.

Los otros dos son para dos recién nacidos también. Qué punto más bonito el de crochet.

¡No hay idea de lo los deseaban las madres! ¡Me hubiera gustado tener muchos!

¡Pobrecitos, cuanto gozaron!

Mil felicidades queridos míos ¡¡¡ya *llegamos!!!* el seis, ¡como los Reyes Magos!

No ceso de pensar en todas las cosas tristes, pero no hay más remedio que sentirlas estando lo más alegre posible para las cosas que se hagan en la vida siempre conserven animación y frescura, ¿no es verdad que es un deber?

Mucho deseo verlos y tenerlos aquí una Navidad. Su Carmen.

La adjunta, para Bonifacia. Que te diga lo de la estera de pasillos, si tiene duda. Adiós²¹.

My father. Hoy no hemos sabido de tí; te suponemos por los vericuetos de Aitana. Por aquí sin novedad y acordándonos mucho de ti y sintiendo el hueco cada día más. Hoy día de sol aquí, ayer no se veía la cara de enfrente de la niebla. Hoy no ha habido excursiones; mañana voy al Museo antropológico. Acaba de llegar Alberto; buenos²². Se va acercando la fecha de reunimos. Lo que me compensa algo la separación de estas vacaciones, es que estoy contento porque las he aprovechado. Así como en septiembre traduje el Lagrange²³, ahora a más de las excursiones y de lo del Museo. Rehecho un artículo para el Boletín: la revista pedagógica del año, que tanto echábamos de menos, estará acabada al día 6, y creo que completa aunque un poquito larga²⁴. Estoy contento pues. Adiós. Isabel en casa de su madre. Tuyo con toda el alma. Ricardo. Madrid, enero 1/96.

9ª.- Carta de Carmen López Cortón a Francisco Giner sen datar (30 de decembro de 1895) en San Victorio, con nota engadida de Manuel B. Cossío.

Dn. Francisco querido de mi alma: Yo ya sé que Vd. goza *solo*, pero lo que habría gozado aquí viendo a Manolo comiendo, (no) ¡devorando!

²¹ Engadido por Cossío.

²² Alberto Giner Cossío (1853-1931). Primo de Francisco Giner e a súa vez parente lonxano de Cossío. Era o director dos Asilos de nenos orfos de El Pardo (Madrid), que fundara Juan Moreno Benítez en 1869. Dí "buenos", en referencia a que chegou acompañado pola súa dona, Tomasa Pantoja (1862-1937).

²³ Refírese á obra de Fernand Lagrange (1845-1909), *De l'exercice chez les adultes*, que fora publicada en París en 1891 na editorial Félix Alcan. En España editouse coa tradución de Ricardo Rubio: *El ejercicio en los adultos*, Madrid, Imprenta de Gregorio Juste, 1896.

²⁴ Parece referirse ao artigo: "Cuestiones actuales de Enseñanza Primaria", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XX (1896) 104-109.

con una cara tan colorada, ¡y alegre! Esto es un bien inmenso para él, y estamos resueltos a no quedarnos ninguna Navidad en Madrid, ser en un lado o en otro, pero pasarlo fuera. El árbol, ¡qué novedad y diversión para todos!

Él daba los juguetes a los chicos, y estaba *adorable*, ¡créame V.! Si hubiera una docena como estos dos, ¡el de Madrid y este!

Todos gozamos mucho. Pepe daba confites, ¡es tan bueno también! ¡Pero qué conflicto con los gabanés! Todas las madres los querían y llovían muchos más chicos de los que habíamos contado, pero se les ofreció darles más en cuanto los hiciésemos, hubiese necesitado aun muchos más. ¡Qué ilusión la de las madres!

Disfruté mucho. Natalia muy bien pero no aumentó y eso lo conecto un poco al despecho, pero al menos hemos pasado esa crisis. Sigue con las muelas y estos días toma bien. Adiós, mucho le quiere su hijita Carmen.

M.V. Yo te escribo además a Madrid, y desde allí te enviarán la carta. Así tienes dos. ¡Para compensarte que esta pícara mujer te tuviese sin ella! Adiós. Todos, chicos y grandes me encargan te dé las gracias por la parte que te toca en los regalos de comida y juguetes que vinieron. Ya se despachó todo. Además de los tuyos.

L. [ilexible] sin carta por no saber a donde escribir.²⁵

10ª Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner datada o 31 de decembro de 1895 en San Victorio con notas engadidas de Carmen López Cortón e Ricardo Rubio.

San Victorio 31 Dic. 95.

¡Amados míos! ¡Hoy último día del año recibo la tarjeta del 26 reexpedida en Navalcarnero!²⁶ ¡Casi, como si viniera de Cuba! Seguimos muy bien. Y llenos de alegría. Día espléndido de sol. El 1º hermoso por lo claro. No creo dure. En el Mirador, ayer día muy gallego. No bajó de 13º. En realidad la humedad es lo que hace necesaria la lumbre. Todos los días se cogen violetas para enviar a amigos. Hoy van para Isabel. Con encargo de, –si llegan bien- reexpedir unas poquitas a Alicante. No van directamente, porque abriéndolas ahí y removiéndolas se refrescarán algo. La nieta, riquísima. Con nada goza, como con los chiquillos y su jarana. Se vuelve loca por estar con ellos. Todos cogen ahora violetas y ella desde

²⁵ Frase engadida por Carmen, escrita na parte superior da primeira folla.

²⁶ En Navalcarnero (Madrid), pobo natal de Ricardo Rubio que pasaba alí uns días.

su coche los ve, se ríe y grita. Yo los oigo y casi los veo escribiendo aquí en el Mirador. ¡Qué abrigada y llena de sol, y de paz, y de perfume y de alegría esta carrera de las violetas! ¡Y quien os tuviera aquí gozando de ello! Pobriño, tú, ¡padrecito! Estarías embriagado. Hay que ver la Mariña en invierno: con bruma y lloviendo todo el día, pero ¡tan suave! Y con sol brillante como hoy. Es otra cosa: sin hojas los árboles y sin embargo, todo mucho más verde. Ahora escribo con Natalia en brazos para que su madre escriba otras cartas. Ahí va la firma de la nieta. Natalia y Manuel²⁷.

¡Qué tal!

Ya ven Vds. los adelantos de Natalia. Yo deseo más que engorde mucho. ¡Mucho me acuerdo de Vds.! pero ¡qué pronto nos veremos! ¡Qué gusto!

No tenemos ningún frío.

Adiós mucho les quiere su Carmen.

My father: ahí te envío la mitad de las violetas de Natalia. Recibida hoy una tarjeta tuya desde Alcoy. Deseando recibir la de mañana para saber pormenores de tu excursión que parece haberte gustado mucho. Hoy he ido con mayores al Museo antropológico y Loma²⁸ con medianos al Congreso y Espada²⁹ con menores. Hoy que por excepción comemos en casa nos acompañan Rego y Gonzalo. Isabel desde hoy ya tiene todo el día de clase en la Normal. Y ahora voy a ver al Sr. Navarro (de "La administración") para hablar por fin de mi colaboración pedagógica, después de conocer su plan³⁰. Adiós, muy contento por la proximidad de la reunión; que vengas fuerte y contento. Mil cariños, recuerdos a todos. Y tuyo with all my soul. Ricardo.

Madrid.

Enero, 2/95³¹.

²⁷ Cossío colleu a man de Natalia para facerlle asinar, é lexible. Ademais a nena garabullou unhas liñas.

²⁸ Emilio Loma, alumno da cátedra de Francisco Giner, que foi auxiliar do gabinete da presidencia de Niceto Alcalá Zamora. Desapareceu na fronte da Serra do Guadarrama na Guerra Civil.

²⁹ Gonzalo Jiménez de la Espada (1874-1938). Introdutor da cultura hispánica no Xapón. Estudara na *Institución Libre de Enseñanza*, e naquel tempo era profesor nela.

³⁰ Refírese á *La administración: revista internacional de administración, derecho, economía, hacienda y política*, (Madrid: Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús) que empezou a publicarse en 1895 e se pechou no ano 1898.

³¹ A data desta nota de Ricardo Rubio ten o erro, moi comprensible, do ano.

11^a.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner datada o 1 de xaneiro de 1896 en San Victorio.

San Victorio ¡1^o de 1896!

Que sea el año feliz para todos ¡amados del alma! Seguimos muy contentos y con gran paz. Natalia bien y cada día despertándose más. Viene la tarjeta de Orihuela. ¡Cuanto gozarías! Y luego en Aitana. Ya deseo saber impresiones; aunque con estos correos las tendremos en Madrid. Hoy sí que hace un día espléndido. Me parece que saldremos el domingo, para llegar ahí el 6 en la noche. Nada tenemos que encargar más que haya chimeneas encendidas y agua caliente. Queremos a toda costa que la leche se ordeñe como el año pasado dos veces al día a la puerta de casa; una cuando salgan las cabras a las 9 m. y otra cuando vuelvan. Que Bonifacia trate el asunto, al menos provisionalmente, con uno de los cabreros que paran por la puerta; ya que el del año pasado no quiere traer la cabra. Si quisiera, desde luego, debe preferirle. Para tenerlo todo previsto, si esto no pudiese arreglarse: que Bonifacia compre una jarrita de leche, toda de esmalte blanco o de loza, y que la lleve y traiga el lechero de Pardo, haciendo el favor de poner tú a [ilexible] dos letras recomendándole el interés. De esta manera, de un modo u otro, tendremos siempre leche a nuestra llegada, y para el día siguiente por la mañana. Que Bonifacia friegue bien la jarra; y tenga dos o tres huevos del día. Perdona. Cuando recibas esta carta ¡hará un año que nos faltó aquel hombre! Bien podemos estrecharnos todos cada vez más, Decid, de nuevo a Antonia³² cuanto nos acordamos de ella. Y os quieren infinitamente h y h.

¡Cuanto pienso yo también en todo! Y cuanto les queremos³³.

Manuel y Carmen.

12^a.- Carta de Manuel B. Cossío a Francisco Giner datada o 2 de xaneiro de 1896 en San Victorio cunha nota engadida de Carmen López Cortón.

San Victorio 2 Enero 96.

Queridísimos míos: llegan hoy la tarjeta del 28 de Aguas³⁴ y la carta 29 Rellou; con que hemos gozado muchísimo. Cuanto lo habrás hecho tú con esa soberbia excursión. Qué dos regiones, esa y esta en España, en que el romero está en flor, y las margaritas y la borraja y el brezo ¡el 1^o

³² Antonia Pérez Corzo, esposa de Joaquín Sama.

³³ Frase engadida por Carmen.

³⁴ Refírese á vila de Aigües, no camiño entre Alacante e Rellou.

de Enero! Ayer tarde trajeron juntos vuestros telegramas. ¡La de³⁵ Alcoy después de Aitana! Gracias infinitas. ¡Da tanto gusto saber a las pocas horas! Por lo visto no recibiste mi tarjeta a Relleu que te escribí el 25: calculando, en efecto que llegaría allí el 29. Qué fastidio. Luego ya no lo hice, porque hubieran ido detrás de ti sin alcanzarte y calculé que en Madrid o en Alicante sabrían mejor a donde dirigirte.

Van siguiendo el mismo itinerario y solo un día antes que nosotros. Calculo que dormiste en Penáguila. ¿Habrás vuelto por Gandía y la Marina? No puedes comprender el placer tan inmenso que es verte 4 horas en mulo y dormir en esos poyos de Cabezó³⁶ ¡y subir fácilmente un canchal más empinado que la Canal de San Carlos!³⁷ ¿Cuándo has estado mejor? La queiroa trae un perfume delicioso³⁸. Ya nos contarás... porque tú sí cuentas y llegas al fin de tus narraciones.

Suponemos que volviste a Alicante, y ésta te alcanza allí todavía. A todos mil cariños. Ya me figuro la serenata. Pero no tengo que envidiarla. Yo también la tuve el 31, por Barrié y colegas wagnerianos. Y no hubo medio de evitar la 1ª tocata, porque fue por sorpresa. ¡Qué noche tan admirable estaba! Los 4 músicos (o 3 y medio porque el del tambor tiene 10 años). ¡Pepe y yo a lo [ilexible]! Ayer me pasé el día empaquetando el coche de Natalia. Salió esta mañana. Lo he retardado algo porque me daba pena quitárselo. ¡Es tan útil para andar todo el día por la huerta! Para que tengas noticias más pronto y recientes, puesto que llevabas en Alcoy tantos días sin ellas, ahora mismo va Natalia a ponerte un telegrama desde el mismo San Victorio por teléfono. A vosotros queridísimos hermanos infinitas gracias de nuevo por el vuestro³⁹.

Di a Rego que no sea tan precipitado. Que recibo hoy su certificado. ¡Pero que donde debía estar era en poder del Sr. Noya!! Y así debiste tú decirselo a juzgar por lo que me dices en tu tarjeta. ¡Valiente pícaro!

Y adiós. A todos, todos, mil cariños y os abraza con toda el alma. Vuestro todo. M.

Queridos míos del alma.

¡Ya contando los minutos y las horas para vernos!

³⁵ O monosílabo resulta ilexible, é unha interpretación. Pode referirse a cartas recibidas.

³⁶ Refírese ao Cabeçó d'Or, cumio que parece ascendeu un deses días

³⁷ A Canal de San Carlos nos Picos de Europa, lugar por onde pasaron na longa excursión de 1883.

³⁸ Cossío parece referirse ás flores dalgunha carpaza recollida polos camiños da serra de Cabeçó que Giner lle mandou nunha carta.

³⁹ Nesta frase e no parágrafo seguinte se dirixe a Ricardo Rubio e Isabel Sama: "queridísimos hermanos" vai escrito en abreviatura "q.^{dm} h.^s"

Natalia está muy buena y come bien, así que creo se pondrá tan gorda como antes. ¡Estoy contentísima de haberla despechado! ¡Cómo bebe leche y huevos!

Vemos cuanto ha gozado Dⁿ Francisco con sus excursiones. ¡Es un paisaje tan hermoso! Pero este no es peor, ni menos hermoso. ¡Qué temperatura tenemos, sin chimeneas casi siempre!

No olvido querida, Isabel querida, estas tristes fechas. ¡Dios quiera que estéis tranquilos al menos!

Hasta enseguida y es siempre de todos

Carmen.



Novas

DE GALICIA E MÁIS ALÁ

Noticias de Galicia

Ao longo do ano 2010 diversas iniciativas relacionadas coa historia da educación poden ser anotadas. Un recorte da grande exposición que sobre as Misións Pedagóxicas republicanas coordinara o profesor Uxío Otero volveu a Galicia, neste caso a Santiago de Compostela na pasada primavera, sendo motivo de visitas escolares e de universitarios, como tamén de varias conferencias e mesas redondas. O mesmo profesor coordinou un ano máis en Foz o IX Curso de Verán de Historia da Educación, nesta ocasión atendendo ao desenvolvemento educativo español e galego no tempo do primeiro terzo do século XX: sempre ocasión de críticas conferencias e palestras con investigadores e investigadoras procedentes de varios lugares do Estado.

Pola súa parte, o profesor Vicente Peña comezou a coordinar na Web do Consello da Cultura Galega unha moi notable base de datos, aínda en construción, sobre “as escolas dos emigrantes, dos americanos e/ ou dos indianos en Galicia”: un instrumento de traballo que é consecuencia do nivel conseguido pola investigación neste eido da información e do coñecemento. Tamén neste ano a Universidade de Santiago chegou por vez primeira a dispoñere dunha cátedra de historia da educación.

Hai que facer notar que a Asociación pedagóxica Nova Escola Galega puxo a disposición case todo o seu conxunto de publicacións editadas desde 1983, o ano da súa creación, o que inclúe, vario centos de arquivos con documentación dixitalizada (*Revista Galega de Educación, Nova-Paz, Boletín Interno, A Pizarra, Na Escola, Nova Escola Galega opina...*), o que vai

permitir dispoñer dunha aporte fundamental con respecto a un dos actores notables da educación nos últimos trinta anos.

En relación coas monografías publicadas, ademais das comentadas noutras páxinas deste nº de *Sarmiento* (Narciso de Gabriel, *Elisa e Marcela...*; *Diccionario Galego de Pedagogía*; Domínguez García, *Cátedras de gramática...*; Bello, L., *Viajes por las escuelas de Galicia*, en edición de Antón Costa), é do caso facer mención dos seguintes textos:

- de Enrique Bande (*Institucións docentes e grandes Mestres en Ourense 1846-2005*, Ed. Galaxia, 2010), cunha galería de máis de 120 profesores relacionados coa cidade de Ourense, excesivamente descritivo e notarial;
- da recuperación e actualización do texto *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República* (Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2010) que en 1989 editara o profesor Xosé Manuel Cid Fernández,
- da *Historia da Física na Universidade de Santiago de Compostela* de R. Sisto Edreira e Mª L. Losada Sanmartín (Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago, 2009), un valioso percorrido histórico e un hermoso e didáctico catálogo de instrumental de física;
- dos libros de Ricardo Gurriarán *Immunda escoria: a universidade franquista e as mobilizacións estudiantís en Compostela, 1939-1968* (Xerais, Vigo, 2010), e *1968 en Compostela: 16 testemuños* (Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago,

2010), que analizan de modo certo o clima estudantil na Compostela dos pasados anos sesenta con atención á dialéctica entre o poder franquista e as dinámicas a prol da emancipación democrática,

- da *Historia de las mujeres en Galicia* de Ofelia Rey Castelao e Serrana Rial (Nigratrea, Vigo, 2009), onde se adica un capítulo de síntese sobre a alfabetización feminina no espazo estudado (séculos XVII a mediados do XIX).

Manifestacións todas do facer historiográfico educativo do noso presente.

Antón Costa Rico

Rogério Fernandes: cidadão e historiador da educación (1933-2010)

“Em cada momento inovador o que está em jogo não é apenas o “pedagógico” senão que também o projecto social e educativo que o sustenta e nele se acha mais ou menos oculto.”

Recordar Rogério Fernandes é para nós, cidadáns/ãos a viver en democracia e historiadoras/es da educación un deber de memoria, pois a súa vida, como “obra acabada”, sintetiza as dificultades, as lutas, os silenciamentos, os recuos e as conquistas da sociedade portuguesa. Vemos nela a alegría do noso mellor esforzo, a forza do saber resistir ás tibiezas da mediocridade e a coragem de lutar polo sonho.

A memoria do Profesor Rogério Fernandes ficará indelevelmente ligada à luta por uma educação básica de qualidade para todas as crianças, pelo esforço de conhecimento da nossa realidade educativa, integrada nos circuitos do pensamento europeo e transatlântico que caracterizam a história colectiva portuguesa. É pois em torno da educação que lembraremos alguns momentos, experiências e trabalhos que realizou, tendo presente que a súa vida e obra não são redutíveis ao seu traballo historiográfico, por mais importante que ele nos pareça.

No Portugal de Abril, “o esforzo de recuperación do patrimonio cultural portugués”, o estudo “do pasado da educación nacional, assim como do pensamento e da acción daqueles que a modelaram” era para ele “um aspecto substantivo do regreso do País aos camiños da democracia, do progreso social e da independencia, e portanto da afirmación da nosa propia identidade. Em 1974, Rogério Fernandes tinha uma percepção clara da importância da transformación política e social da Espanha para a consolidación das nosas propias conquistas. Assim comprendi as palabras sentidas que José María Hernández Díaz me expresou a quando da noticia do seu falecemento em 4 de Março: “para mi y para muchos españoles era un simbolo de libertad, cooperación, fraternidad y universalidad plena a través de la educación y la historia de la educación en particular.” Desde a súa participación no movemento estudantil (1951-55), que a educación se tornou a causa da súa vida. *A Batalha Socialista pela Democratização do Ensino*, comunicación ao II Congreso Republicano de Aveiro em 1962, assinala a liña de rumbo

¹ FERNANDES, Rogério - “História das inovações educativas (1875-1936)”. In NÓVOA, A., RUIZ BE-RRIO, J. – *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, p. 157.

que irá trilhar na sua vida como cidadão e historiador.

Rogério Fernandes licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas pela Universidade de Lisboa em 1955 e foi convidado para 2.º Assistente na Faculdade de Letras de Lisboa, onde fora um brilhante aluno. Aí iniciou a sua vida profissional de professor e investigador (1957), tendo pedido a rescisão do contracto, por livre iniciativa, em 1960. *Publicou em 1961 Ensaio sobre a obra de Trindade Coelho*. Ingressou no jornalismo cultural através da revista Seara Nova (1962-1967), de que foi Director, e no jornalismo noticioso no jornal diário A Capital (1967-1970), de que foi fundador, chefe de redacção e onde coordenou a Secção de Educação, frequentemente censurada. Foi colaborador em revistas como a *Vértice*; *Colóquio, Educação e Sociedade* – 1.ª Série; assessor literário da Editora Livros do Brasil e Secretário da Direcção do Grémio de Editores e Livreiros. Entre 1960 e 1974 teve uma intensa actividade como crítico, ensaísta, tradutor, jornalista e investigador. Ainda assim encontra tempo para fazer poesia, alguma publicada e escrever o conto *Três tiros e uma mortalha*. Foi preso em 1962.

Entre 1970 e 1974 foi bolseiro do Departamento de Pedagogia do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Desse período destacamos algumas das obras que consideramos emblemáticas: *João de Barros – Educador Republicano* (1971); *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto* (1972); *As ideias Pedagógicas de F. Adolfo Coelho* (1973).

Ingressou no Partido Comunista Português após o 25 de Abril, tendo sido eleito Deputado à Assembleia da República. Re-

presentou o PCP no Conselho Nacional de Educação (1988-1990) e foi vice-presidente do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, no âmbito da Assembleia da República.

Após a Revolução foi convidado por Vitorino Magalhães Godinho, Ministro da Educação do 2.º Governo Provisório, para o cargo de Director Geral do Ensino Básico. Aí reestruturou a formação de professores das Escolas do Magistério Primário, fez a primeira reforma do então ensino primário (1.º ciclo do ensino básico), criou as bibliotecas escolares no Ensino Básico. Exonerado em 1976, por motivos políticos, passou para a Inspeção Geral da Junta Nacional de Educação, sem funções atribuídas. Seria este “saneamento político”, pouco honroso para a Democracia, que facultou o seu regresso à Universidade. Convidado pelo Departamento de Química da Faculdade de Ciências de Lisboa para a docência da disciplina de História e Filosofia da Educação, desempenhou essa função gratuitamente entre 1977-1990, altura em que foi nomeado Prof. Auxiliar. Convidado da mesma Faculdade. Publica *A pedagogia portuguesa contemporânea* (1979), *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública* (1985).

Em 1994 concorre ao lugar de Prof. Associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde foi Prof. Catedrático. Entre 1994-1996, foi consultor e coordenador de projectos internacionais, nas Repúblicas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique, e como docente no “Projecto Macau”. Professor visitante em diversas universidades públicas e privadas brasileiras, a ele se deve a aproximação e a colaboração que hoje desenvolvemos com

o Brasil e a realização dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, de que organizou o 1.º, na Gulbenkian em 1996. A ele se deve também a organização do 1.º Encontro Nacional de História da Educação, Gulbenkian, 1987. Foi Coordenador da Secção de História da Educação da SPCE, tendo sido um dos promotores da Sociedade.

Foi membro do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa e Presidente do Instituto Irene Lisboa. Fez parte de comissões editoriais das revistas *Inovação*, *O Professor*, *Revista Brasileira de História da Educação*, entre outras.

Jubilou-se em 2003. Prosseguiu a sua actividade como investigador orientando trabalhos, recebendo bolseiros, participando em projectos de investigação, dando aulas na Universidade Lusófona e continuando a escrever História da Educação. Em 2009 viu financiado pela FCT um projecto sobre a história do movimento sindical dos professores.

Depositor à Ditadura, a jornalista, homem de letras e historiador que sempre foi, Rogério Fernandes deixou-nos uma extensa obra historiográfica que espelha, de certo modo, estas múltiplas facetas da sua vida. Mas como falar de uma pessoa com as qualidades e dignidade de Rogério Fernandes sem diminuir a sua imagem?

Rogério Fernandes, na esteira de grandes intelectuais portugueses que o precederam, publica uma parte significativa das suas obras à margem da Universidade, no compromisso entre o agir e a necessidade de reflectir a acção de modo informado. Com uma obra historiográfica muitíssimo vasta e multifacetada, será inútil a empresa de mostrar como cada texto tem elementos

que nos provocam a pensar, a contraditar, a persistir na investigação. O conjunto de textos dispersos que coligidos em *Rogério Fernandes: questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*², dá uma perspectiva dessa produção, mas não a esgota: porque é uma parte apenas e porque ele continuou a escrever depois disso. Estou certa que a sua obra persistirá nos nossos trabalhos e questionamentos “como rumor” sempre presente, “mesmo onde predomina a actualidade mais incompatível”³. Com essa convicção, tentarei apenas testemunhar como a orientação, a leitura e o ter trabalhado com Rogério Fernandes de alguma forma foram formativas da minha experiência de historiadora da educação.

Entre 1993 a 2002, trabalhei regularmente com o Prof. Rogério Fernandes. Primeiro aceitou ser consultor do projecto sobre o Instituto do Professorado Primário - IPPOP, de que fui autora e investigadora principal⁴, logo a seguir como meu orientador e em simultâneo Coordenador Científico de outro projecto da minha autoria - “Para um Museu Vivo da Escola Primária” - para o qual trabalhamos entusiasticamente durante 4 anos. Com todos estes trabalhos se desenvolveu uma grande cumplicidade de perspectivas e actuação, que sedimentou uma sólida amizade, que muito me honra.

² Felgueiras, Margarida Louro; Menezes, Maria Cristina - *Rogério Fernandes: questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto. Afrontamento/FPCE, 2004.

³ Calvino, Ítalo, *Por que ler os clássicos*. Companhia das Letras, 2007, p. 10.

⁴ Projecto financiado pela JNICT de que era coordenador científico José Alberto Correia.

Tendo eu iniciado a leitura da sua obra com o *Pensamento Pedagógico em Portugal* (1978), a minha grande descoberta foi *O despertar do Associativismo docente em Portugal* (1989). Um livrinho pequeno, que me passara inicialmente despercebido e que seria importante para o desenvolvimento do projecto que tinha em mãos⁵. Igualmente importante mas infelizmente não tão lido como devia ser e pouco citado, figura o livro *Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, de grande rigor e fecundo em dados e ensinamentos, também metodológicos. Os anexos dão a ideia do volume e riqueza das fontes compulsadas. Dedicado ao ensino elementar régio abarca também a rede e as modalidades de ensino privado, em que mais uma vez foi pioneiro. Procurou confrontar o pensamento pedagógico com as práticas educacionais e organização da aprendizagem, realmente implantadas na sociedade portuguesa. Vai descobrindo para nós a vida da infância, do currículo, assinalando as importações que se realizaram da cultura extra – escolar para a cultura escolar, o papel desempenhado pelo livro e pelo mercado livreiro na estruturação das práticas educativas. Os mecanismos de administração do ensino assim como o das finanças da educação são aspectos por ele abordados. Constitui-se pois como uma referência obrigatória a quem quiser trabalhar o ensino elementar em Portugal.

A sua obra dispersa desbrava, igualmente, territórios ainda pouco percorridos entre nós ou para os quais chamou a atenção. O seu labor historiográfico provocou discursos críticos, de que ele retirava

sempre a necessidade de uma fundamentação histórica consistente, do debate de ideias, no compromisso sempre actualizado com as fontes e uma elaboração teórica prudente. Portador de uma sólida cultura humanista, cada vez mais rara, abarcou todos os períodos históricos da educação portuguesa, da alta Idade Média ao tempo presente.

Enquanto coordenador científico do projecto “Para um Museu Vivo da Escola primária” acompanhou de perto todo o desenvolvimento do trabalho da equipa de forma rigorosa, criando relações afáveis facilitadoras do trabalho e do empenhamento de todos. Com ele muito pude aprender, tendo sido para toda a equipa e para ele um tempo de trabalho entusiástico e, atrevo-me a dizer, feliz. Nesse contexto produziu reflexão sobre os museus pedagógicos e sobre “A cultura de escola: entre as coisas e as memórias”, em que recolhe e analisa depoimentos, reflecte sobre o interesse dos objectos, sobre as pessoas professores/as e estudantes, no que designou ser a escola “um arquivo de alegrias e dores”⁶. A ele devo o contacto privilegiado com Hernandez Diaz, Júlio Bérrio, Aida Bañuelos, Vicente Peña Saavedra, Agustín Escolano, Antón Costa Rico, María Nieves Gómez.

Não nos é possível em poucas linhas dar conta do conjunto das suas obras e menos ainda do seu trabalho como investigador. Queremos, contudo, salientar que escreveu até ao último dia, tendo publicado textos em Portugal, Espanha, França e Brasil. Referencio aqui apenas os do último

⁵ Projecto IPPOP – O Instituto do Professorado Primário Português: história de uma instituição e de um grupo profissional, financiado pela JNICT, 1994.

⁶ FELGUEIRA, Margarida Louro (org.) – *Inventariando a escola nos arquivos escolares de Gondomar*. Gondomar :Câmara Municipal de Gondomar, 2008, p.27.

ano, que de algum modo sintetizam os temas que lhe eram mais caros: “O Município e a Instrução em Portugal no século XIX” (Sesimbra, 2009), “Pedagogia e Educação. Uma revisitação do ideário educacional de Bernardino Machado” (Famalicão, 2009), “A História da Educação e o seu Ensino” (Uberlândia, 2009), “Uma experiência de preservação do património escolar” (CHIELA, Rio de Janeiro, 2009), “Um marco no território da criança: o caderno escolar” (Rio de Janeiro, 2008). Dando provas de grande generosidade, procurou nos últimos anos ainda mais o trabalho colectivo, o apoio a quem o procurava, em prejuízo dos seus próprios projectos de investigação, instigando-nos à internacionalização.

As mensagens que recebi dos colegas de Espanha, Brasil, Bélgica e Itália todos me acompanham e são unânimes em salientar a sua personalidade, a alegria de viver, o fino sentido de humor, o carácter afável e a amena conversação, a grande generosidade que a todos acolhia ou ajudava. O testemunho de um colega brasileiro sintetiza um pouco a imagem que muitos recordamos: “sua inteligência aguda, seu bom senso na política e suas posições claras em favor das lutas sociais, da educação e da necessidade de sua história. Foi um homem valente, alegre e inspirador para muita gente. Perdemos, sem dúvida, um bom companheiro para comer, beber, pensar, sonhar, sorrir e lutar.”⁷

Queria ainda referir que em todos os seus trabalhos transparece o historiador da educação que olha para o passado mas não se aliena do tempo em que vive. Na dimensão do investigador acaba por transparecer, de algum modo, a valorização das

ideias que o cidadão Rogério Fernandes considerava importantes na marcha da Humanidade. Entre elas, seguramente o combate por uma escola sempre renovada, onde a criança e o jovem gostassem do agradável convívio com os professores e com o saber. O carácter multifacetado e a riqueza com que foi construindo a sua vida permite-nos lembrá-lo tanto como resistente que lutou pela liberdade como pela sua acção política durante a Ditadura e em Democracia, como homem de letras, director de revistas ou como membro do Sindicato dos Professores, como jornalista, historiador, professor ou orientador. Em todas estas actividades e lutas deixou a sua marca mas, como ele próprio me confessou, quando foi distinguido com a Grã Cruz da Ordem da Instrução⁸, a causa que lhe era mais cara e pela qual sempre se bateu ao longo da vida foi a Educação.

Tive o privilégio de merecer a sua amizade e foi com muita emoção que fui surpreendida pela família com a doação da sua biblioteca pessoal. O reconhecimento da sua vida e obra levou-me a pensar que não a poderia reter no circuito fechado do meu mundo familiar. Por isso ela será disponibilizada ao público na Universidade do Porto, depois de todo o processo burocrático e de feito o tratamento bibliográfico. Esperamos que possa ser motivo e motivadora de estudos e projectos vários.

Margarida Louro Felgueiras.

Porto, Outubro de 2010

⁷ Gondra, José, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 4 de Março de 2010.

⁸ Foi agraciado pelo Sr. Presidente da República, sua Ex.^ª Dr. Jorge Sampaio, com a Grã Cruz da Ordem da Instrução, em 2002, confirmando o reconhecimento público da sua obra em prol da Educação e da Democracia.

A História da Educação em Portugal, 2009-2010

A comunidade portuguesa de História da Educação tem, nos dois últimos anos, desenvolvido a sua actividade internamente, mas também privilegiando os contactos com as outras comunidades com as quais mantém estreitas relações de colaboração, nomeadamente participando em eventos científicos, publicações e projectos comuns.

No campo da realização de eventos científicos, destaca-se o *VII Encontro Ibérico de História da Educação*, sob o tema “*Exílios e Viagens*”, promovido pela Secção de História da Educação portuguesa e pela Sociedad Española de Historia de la Educación (Setembro de 2009, em Paredes, Portugal). A relação entre as duas comunidades ibéricas traduziu-se também na realização do *II Fórum Ibérico de Museologia da Educação*, dedicado à “Herança Educativa em Portugal e Espanha: entre esperanças e incertezas” (Fevereiro de 2010, Viana do Castelo, Portugal). No espaço da lusofonia, a proximidade que se tem construído com a comunidade brasileira teve a sua principal expressão no *VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, cujo tema foi “Infância, Juventude e Relações de Género na História da Educação”, organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação e a Secção de História da Educação portuguesa (S. Luís, Maranhão, Brasil, Agosto de 2010) e em que participou um número assinalável de investigadores portugueses. Também no Brasil, ocorreu o *IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana (CIHELA)*, sob o signo da “Educação, autonomia e identidades

na América Latina”, que reuniu as diversas comunidades que formam este universo, numerosamente representadas no Rio de Janeiro (Novembro de 2009). Na Europa do sul, o Grupo SPICAE (Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educatione), que integra investigadores portugueses, espanhóis, italianos e franceses, realizou o seu *Congresso Internacional* em Ferrara, Itália (Maio de 2009). Anualmente, os historiadores portugueses da história da educação também têm participado no *IS-CHE - International Standing Conference for the History of Education* (Amsterdão, 2010; Utrecht, 2009) e nas *Conversaciones Pedagógicas de Salamanca*.

Esta participação em eventos nacionais e internacionais traduziu-se em publicações nas revistas científicas e em livros, quer de autor, quer como obras colectivas. Para exemplificar, Margarida Louro Felgueiras e Carlos Eduardo Vieira editaram as actas do *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, realizado no Porto em 2008, com o título *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania* (SPCE, 2010), onde figuram as conferências do evento, tendo as comunicações sido publicadas em CD; por seu lado, as contribuições ao *Congresso Internacional* do SPICAE, em Ferrara, Itália, constituíram uma publicação dos Quaderni di *Ricerche Pedagogiche*, com o título “La formazione docente tra attualità e storia” (Parma, 2009. ISSN 1971-5706).

Em Portugal, foram publicados dois livros sobre a formação de professores: um organizado por Joaquim Pintassilgo e Lurdes Serrazina, *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória* (Edições Colibri / CIE-FCUL /ESE Lisboa, 2009), que reúne o

contributo de vários autores portugueses e brasileiros sobre esta instituição secular; e *A formação de professores em Portugal*, de Joaquim Pintassilgo, Maria João Moga-ro e Raquel P. Henriques (Colibri, 2010), que constitui um manual sobre o tema, sintetizando a história da formação docente para o ensino primário e ensino secundário até à actualidade. Neste ano de 2010, foi publicado por António Candeias o seu último livro *Educação, Estado e Mercado no século XX – Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada* (Edições Colibri / FCSH da Universidade Nova de Lisboa); por seu lado, Helena Palma é autora da dissertação de mestrado intitulada *A Matemática na Escola Primária – Um olhar sobre o ensino da Matemática nas escolas portuguesas desde o final do séc. XIX até à década de 70 do séc. XX*, editada pela Associação de Professores de Matemática (Coleção Teses), que constitui um estudo sobre um tema até agora ignorado na história da educação, em Portugal, ao nível do ensino elementar; Joaquim Pintassilgo, Anabela Teixeira, Carlos Beato e Isabel Dias organizaram a edição da obra *A História das disciplinas escolares de Matemática e de Ciências. Contributos para um campo de pesquisa* (Escolar Editora / CIE-FCUL), divulgando assim as conferências de um evento científico anterior sobre o tema e acompanhando a obra com um CD, onde se apresentam também as comunicações então realizadas. Já no final do ano, Justino Magalhães publica a sua obra *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)* (Educa, UI&DCE, 2010), que tem como principal objecto “a formação do sistema escolar português, abordado de forma integrativa, nas suas diferentes conjunturas: estatização, nacionalização, governamentalização,

regimentalização. Estas conjunturas correspondem a complexos históricos, transversais ao Mundo Ocidental, no qual, ainda que de forma singular, Portugal não deixou de se inserir”.

Com a chancela da mesma editora, Jorge Ramos do Ó e Luís Miguel Carvalho publicaram no ano anterior *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil* (Educa, UI&DCE, 2009). No mesmo ano, Margarida Felgueiras e Odete Graça coordenaram a publicação de *Escolas Conde Ferreira – Marco Histórico da Instrução Pública em Portugal* (Sesimbra: Assembleia Municipal de Sesimbra, 2009) e Margarida Felgueiras e António Gomes Ferreira organizaram *Buildings telling European Heritage. Pedagogical Perspectives. EubuildIT: a proposal for teachers and students* (Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS XX, 2009). Por seu lado, José António Afonso publicou a sua tese de doutoramento, intitulada *Protestantismo e Educação. História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX* (Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, 2009).

Relativamente a projectos de investigação, estão neste momento em curso três projectos de investigação financiados pela agência portuguesa de avaliação e financiamento – a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT):

O Projecto “*Education and Cultural Heritage: schools, objects and practices / Educação e Património Cultural: escolas, objectos e práticas*” é coordenado por Maria João Moga-ro e tem como instituição de acolhimento o Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa, incluindo-se no seu centro de investigação – a Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação Formação (UI&DEF). A equipa do Projecto é constituída por investigadores portugueses da Universidade de Lisboa e de outras universidades, escolas e instituições educativas do país. Os consultores e alguns dos membros da equipa são estrangeiros, destacando-se A. Escolano Benito, Martin Lawn, Frank Simon, Ian Grosvenor, Bruno Belhoste, assim como vários colegas espanhóis que participam no projecto, como Pedro Luiz Moreno Martinez, Eulália Colledemont e Cristina Yanes. A aprovação e financiamento deste projecto reflecte a consciência sobre a importância desta área para a educação, as práticas docentes, a sua história e a sua memória, reconhecendo o trabalho realizado neste campo, de forma continuada e sistemática, entre os membros da equipa e consultores do projecto. Com a duração de três anos, teve o seu início em 1 de Janeiro de 2010.

No campo da formação de professores, o Projecto “Teacher Education Schools in Portugal: History, Archive, Memory / Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo, Memória”, coordenado por Joaquim Pintassilgo, também tem como instituição de acolhimento o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e integra a Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação Formação (UI&DEF). São consultores deste projecto Thomas S. Popkewitz, Diana Vidal e José

María Hernandez Díaz. A equipa de investigadores é constituída por colegas de universidades, escolas e arquivos de várias regiões de Portugal e tem como objectivo principal a elaboração de um livro com monografias das principais instituições portuguesas de formação de professores. O projecto tem a duração de três anos e decorre entre 2010 e 2012.

O projecto “De Aluno a Artista: As Dinâmicas da Inventividade, do Estatuto e da Herança na História do Ensino Artístico em Portugal (1780-1983)” é coordenado por Jorge Ramos do Ó e também está alojado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e integra a Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação Formação (UI&DEF). O projecto visa identificar, no tempo longo, os debates culturais, as soluções institucionais e as práticas relacionadas com a formação inicial dos artistas em Portugal. Problematicará as dinâmicas em que a instituição escolar se concebeu de modo inverso do habitual, ou seja, se mobilizou sobretudo para fornecer as ferramentas cognitivas e as técnicas instrumentais para que o aluno de artes visuais, música, teatro e dança se imaginasse apto a produzir artefactos, intervindo assim sobre o mundo, e não tanto, como sucedia no ensino regular, a traduzir verdades científicas estabilizadas.

*Maria João Mogarro,
Coordenadora da Secção de História
da Educação,
Portugal*

O espazo histórico-educativo luso-brasileiro (Subsección para Brasil)

Incluir uma subseção sobre o espaço histórico-educativo brasileiro na revista *Sarmiento* representa um passo importante na consolidação do intercâmbio internacional entre as duas comunidades acadêmicas e evidencia o estreitamento de laços de amizade e de trabalho que, nos últimos 10 anos, têm permitido o trânsito de investigadores e a aproximação de objetos de pesquisa em história da educação nos dois lados do Atlântico. Assinar esta coluna constitui-se, por certo, em uma grande responsabilidade. Impõe selecionar na ampla gama de publicações brasileiras, algumas poucas obras, sobre as quais se irá oferecer uma breve notícia ao público da Galícia. A isso se soma o ímpeto em divulgar os debates históricos dominantes e os Congressos realizados ou que se avizinham. A iniciativa permite que não apenas os livros, mas os panoramas historiográficos venham a ser conhecidos, ampliando o espectro das trocas existentes e gestando novas possibilidades de ações conjuntas.

Para responder a essa incumbência, decidi organizar esta nota em três partes. Na primeira, detenho-me nos Congressos nacionais e internacionais, ocorridos ou em organização no Brasil. A seguir examino um dos principais temas que têm mobilizado a comunidade brasileira de historiadores da educação: a preservação do patrimônio educativo. Por fim, detenho-me em algumas publicações saídas a lume recentemente.

Os Congressos Internacionais e Nacionais.

Neste ano que recua retrospectivamente a meados de 2009, ocorreram dois

certames internacionais, um encontro nacional e seis eventos regionais no Brasil: todos voltados estritamente à área de história da educação. Nos próximos meses, três outros eventos, um de natureza regional e dois nacionais, serão ainda realizados. A multiplicação dos fóruns de socialização sinaliza para o crescimento da comunidade científica e o adensamento da pesquisa no campo. Indicia ainda a variedade de temáticas e abordagens e o cuidado com o estudo das singularidades regionais.

No que concerne aos eventos de âmbito internacional, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) organizou entre 16 e 19 de novembro de 2009, a nona edição do Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), na cidade do Rio de Janeiro. O certame reuniu 1.265 pesquisadores, provenientes da América Latina (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela), América do Norte (Canadá e EUA) e Europa (Alemanha, Bélgica, Espanha e Portugal) e teve por tema central “Educação, autonomia e identidades na América Latina”, deslanchando a reflexão suscitada com a proximidade do bicentenário das independências coloniais. Entre 22 e 25 de agosto, aconteceu o VIII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação, na cidade de São Luis, no Maranhão: iniciativa solidária da Seção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Educação e do GT História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Intitulado “Infância, juventude e relações de gênero na história da educação”, o evento recebeu 1.402 propostas.

Em âmbito nacional tivemos o VIII Seminário Nacional do Grupo de Estudos

e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, nos dias 30 de junho a 03 de julho de 2009 em Campinas. Nos meses vindouros, acolheremos, entre 17 e 20 de outubro, a 33ª. Reunião Anual da ANPEd, constituída por 23 Grupos de Trabalho, sendo o mais antigo o GT História da Educação. Aguarda-se para o período de 16 a 19 de maio de 2011, na cidade de Vitória, no Espírito Santo, o *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, promovido pela SBHE, tendo por tema central “O ensino e a pesquisa em História da Educação”.

Em circunscrição regional, ocorreram o V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (de 05 a 07 de maio de 2009, em Montes Claros); o VIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação (de 25 a 28 de maio de 2009, em Fortaleza); os *II e III Encontros Maranhense de História da Educação* (de 19 a 22 de maio de 2009 e de 11 a 14 de maio de 2010, ambos em São Luís); o *III Encontro Norte/Nordeste de História da Educação/ X Colóquio de História da Educação da Bahia* (de 22 a 24 de março de 2010 em Salvador); e o II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (de 13 a 15 de setembro de 2010, no Rio de Janeiro). Espera-se para os dias 24 a 26 de novembro de 2010 a 16ª edição do Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, promovido pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE).

O patrimônio educativo: questões em debate

O título escolhido para este último certame, “ASPHE 15 anos: Patrimônio & História da Educação”, evidencia a impor-

tância que a problemática vem assumindo no campo. Não se pode afirmar que a preocupação com a salvaguarda do patrimônio educativo no Brasil seja recente. Registram-se iniciativas dessa natureza já nos anos 1980. No entanto, tem crescido seu apelo no seio da comunidade de historiadores da educação.

Os primeiros movimentos no sentido de dar vazão a essas inquietações no Brasil emergiram com a abertura política. No âmbito das reuniões do GT História da Educação da ANPEd, tomaram forma de clamor pela ampliação das fontes disponíveis à pesquisa e pela discussão metodológica. O empreendimento veio acompanhado da criação de Centros de Memória da Educação, como o constituído na Faculdade de Educação da USP em 1993; Museus da Escola, como o inaugurado em Minas Gerais em 1994, só para citar os mais antigos. Grupos de pesquisa também investiram em ações de preservação documental, a mais remota delas foi desenvolvida pelo HISTEDBR, com o projeto nacional “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira”, coordenado por Dermeval Saviani.

Paulatinamente, surgiram outras iniciativas, como o Centro de Memória da Educação da UNICAMP, o Museu da Escola Catarinense, o Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti da UNESP-Araraquara, o Museu Guido Straube em Curitiba; outros projetos foram sendo propostos, como a “Pesquisa sobre o Ensino Público Profissional no Estado de São Paulo: Memória Institucional e as Transformações Histórico-Espaciais Regionais”, Convênio CME/ Centro Paula Souza, realizada sob a liderança de Carmen Sylvia Vidigal de Moraes. Testemunhavam a preocupação

da subárea com o recolhimento de documentação sobre o passado da escola brasileira. Manifestavam, também, o anseio em criar condições de guarda documental, fosse em Universidades, em instituições ligadas ao poder público ou mesmo em escolas. Nesse movimento, assumiram relevo os arquivos escolares, tanto no que permitiam acolher os documentos escolares compreendidos como produtos de atividades-meio e atividades-fim da escola; quanto como lócus capazes de propiciar a formação cidadã.

Na consolidação dessas iniciativas, cada vez mais se tornou urgente o diálogo com a Arquivística e a Museologia, no reconhecimento da necessidade de aprendizagem técnica e na premência em fortalecer a discussão teórica acerca da preservação da cultura (material e imaterial). O percurso foi ampliado pelo destaque ao debate internacional, incitando ao intercâmbio com instituições e pesquisadores estrangeiros dedicados à temática. No espaço lusófono, o projeto para um Museu Vivo da Escola Primária, abraçado por Margarida Felgueiras, e a Rede de Museus Escolares de Portoalegre, iniciada por Maria João Mogarro, foram os primeiros a despertar interesse no campo. As experiências no território espanhol do MUPEGA, do CEINCE e do Arxiu Nacional de Catalunya tiveram também impacto sobre a produção brasileira. Como decorrência desse movimento, foi criada a Rede Iberoamericana de difusão e preservação do patrimônio histórico-educativo (RIDPHE), no VIII CIHELA (2007), em uma proposta conjunta de Vicente Peña Saavedra e Maria Cristina Menezes.

O adensamento da reflexão impulsionou a SBHE a elaborar, em 2010, um documento síntese dessas iniciativas para

envio à IV Conferência Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação. Redigida por Maria Teresa Santos Cunha e Diana Vidal, a carta traçava duas propostas de políticas públicas nacionais para a subárea. A primeira, “unidade de orientação para a guarda da documentação escolar”, objetiva a revisão das normas que regulam a retenção e descarte de documentos escolares, de modo a homogeneizar o tratamento documental dado pelas escolas e salvaguardar vestígios do exercício cotidiano de ensino e aprendizagem instalado na instituição. Prevê a participação de representantes de diversos âmbitos (unidades escolares, secretarias de educação, universidades), nas suas diferentes esferas (federal, estaduais e municipais), e distintas áreas de conhecimento (Arquivologia, Museologia e Biblioteconomia) na confecção de diretrizes e instrumentos de trabalho.

A segunda, “linhas de apoio e fomento às ações de pesquisa e intervenção relacionadas à preservação do patrimônio educacional e à promoção de práticas de cidadania”, pretende garantir uma política de auxílio à promoção de eventos científicos e realização de mapeamento dos fundos pertinentes à História da Educação; bem como de incitamento ao engajamento efetivo de professores da educação básica em projetos de investigação e de interferência nas práticas escolares.

A repercussão imediata ao documento foi pequena por parte dos poderes públicos. No entanto, sua proposição explicita a insistência da comunidade brasileira de historiadores da educação no debate sobre a problemática e a sua inventividade na multiplicação dos modos de intervenção na esfera política.

Publicações

Os dados mais recentes disponíveis apontam que entre 2004 e 2006, existiam no Brasil, 78 Programas de Pós-Graduação em Educação. No mesmo período, foram defendidos 1.295 Doutorados e 6.070 Mestrados. Estes números, por certo, não se restringem à História da Educação, mas indiciam a magnitude da produção científica brasileira na arena educacional. Uma outra aproximação pode ser intentada para permitir avaliar a investigação realizada na subárea. Em levantamento efetuado apenas para o estado de São Paulo, que congrega 17 desses Programas, para o interregno de 2001 a 2003, foram identificados 35 Doutorados e 56 Mestrados concluídos em História da Educação.

A profusão de trabalhos elaborados (além de sinalizar para as dificuldades enfrentadas por quem procura dar uma visão de conjunto da produção histórica em educação no Brasil) incitou o investimento do campo em coligar as pesquisas realizadas nos 26 estados da federação, oferecendo sínteses que tanto servem a renovar o ensino na disciplina quanto a emular comparações entre as regiões brasileiras. Ao mesmo tempo, estimulou investigadores confirmados a proporem manuais escolares, voltados à formação nas Faculdades de Educação, sistematizando os novos achados da pesquisa. Estas duas iniciativas têm revigorado a produção bibliográfica em História da Educação no Brasil e sobre elas vou me deter nesta seção, reconhecendo que muito mais poderia ser abordado sobre as publicações brasileiras na subárea.

Agregando as pesquisas dispersas no território nacional e pretendendo compor

um amplo panorama sobre a escola graduada brasileira, em 2006, saiu a lume o livro *Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil* (Campinas: Mercado de Letras), organizado por Diana Gonçalves Vidal. Compunha-se de 15 capítulos, reunindo 20 autores, com estudos acerca de 11 diferentes estados brasileiros, aos quais se associava um artigo sobre a escola graduada em Portugal, de autoria de Margarida Felgueiras e Elizabeth Poubel e Silva, e um balanço crítico sobre a problemática, redigido por Rosa Fátima de Souza e Luciano Mendes de Faria Filho⁹. Mantendo o mesmo princípio, dois anos mais tarde, José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Antônio de Pádua Carvalho Lopes lançaram *As escolas normais no Brasil* (Campinas: Alínea). Constituiu-se por 22 capítulos, contemplando 17 estados e congregando 31 autores¹⁰, em um arco temporal que se estende de 1835 a 1960.

O lançamento da coleção *Horizontes da Pesquisa em História da Educação no*

⁹ Os demais autores são: Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Jorge Carvalho do Nascimento, Lucia Maria da Franca Rocha, Maria Lêda Ribeiro de Barros, José Carlos Souza Araújo, Lola Yazbeck, Sônia Câmara, Raphael Barros, Marcus Levy Albino Bencostta, Maria Isabel Moura Nascimento e Vera Lucia Gaspar da Silva.

¹⁰ São eles: Heloisa Villela, Lucia Franca Rocha, Nicanor Palhares Sá, Elisabeth Figueiredo de Sá, Márcia Hilsdorf Dias, Maria Lucia Hilsdorf, Antonio de Pádua Lopes, Flavia Werle, Maria Elisabeth Blanck Miguel, Anamaria B. de Freitas, Jorge Carvalho do Nascimento, Regina Helena Simões, Cleonara Maria Schwartz, Sebastião Franco, Marta Araújo, Luciene Aquino, Thais de Lima, Maria Goretti Pereira e Silva, Liéte Acácio, Diana Vidal, Maria das Dores Daros, Leziany Daniel, Wojciech Kulesza, Iria Brzezinski, Diomar Motta, Ivan Nunes, Ester Carvalho do Nascimento, José Carlos Araújo, Margarita Rodriguez, Regina Cestari de Oliveira e Eva Pereira.

Brasil, em 2011, irá alargar de maneira substantiva essa incursão. Fruto da parceria entre a SBHE e a Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, a coleção contém dez volumes temáticos, a saber: 1) Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação brasileira; 2) Práticas escolares e processos educativos: Currículo, disciplinas e instituições escolares; 3) História da profissão docente no Brasil; 4) História das culturas escolares no Brasil; 5) Intelectuais e história da educação no Brasil; 6) Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira; 7) A educação na corte e nas províncias; 8) O Ensino de História da Educação; 9) Fontes e métodos em História da Educação; e 10) História da Infância no Brasil. Cada volume está sendo organizado por pesquisadores de larga trajetória no campo. Com o empreendimento, a Sociedade Brasileira de História da Educação visa comemorar os 10 anos de sua criação.

Dirigidos principalmente a subsidiar o ensino da disciplina História da Educação nos cursos de formação docente e incorporando a renovação das análises no campo, propiciada pelo fortalecimento da Pós-Graduação, os manuais escolares captaram a atenção de investigadores brasileiros. Uma nova onda de publicações dessa natureza emergiu no Brasil, nos últimos 7 anos. Destacam-se os livros de autoria de Maria Lucia Hilsdorf, *História da Educação Brasileira: leituras* (São Paulo: Thomson, 2003) e *O aparecimento da escola moderna* (Belo Horizonte: Autêntica, 2006). Desta autora, aliás, registra-se, já em 1998, o título *Pensando a educação nos tempos modernos* (São Paulo: EDUSP) que abriu a nova vaga. A ele, seguiram-se os três volumes de *Histórias e memórias da educação*

no Brasil (Petrópolis: Vozes, 2004 e 2005), organizados por Maria Helena Bastos e Maria Stephanou. Foram lançados também livros de autoria de Cynthia Greive Veiga, *História da Educação* (São Paulo: Ática, 2007); Dermeval Saviani, *História das idéias pedagógicas no Brasil* (Campinas: Autores, 2007); e Rosa Fátima de Souza, *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (São Paulo: Cortez, 2008). Apenas no ano de 2009, publicaram-se os seguintes títulos: *História social da educação no Brasil (1926-1996)*, de Marcos César de Freitas e Maurilane Biccás; *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, de José Gondra e Alessandra Schueler; *História inacabada do analfabetismo no Brasil*, de Alceu Ferraro; e *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, Rosário Lugli e Paula Vicentini: todos pela editora Cortez (São Paulo).

As duas linhas de investimento testemunham o reconhecimento por parte da comunidade de historiadores da educação da ampliação recente do repertório de temas e períodos abordados no campo. Simultaneamente, indicam a preocupação dessa mesma comunidade em estabelecer princípios de ordenação e encadeamento aos novos aportes trazidos pela pesquisa, de modo a superar a fragmentação e dispersão das interpretações. A leitura dessas obras permite identificar uma cartografia dos objetos estudados, das linhas de investigação e das correntes teórico-metodológicas que sustentam a produção científica atual. Na exploração desses contornos, dois livros podem ser de grande valia.

O primeiro, *Pesquisa em história da educação no Brasil* (Rio de Janeiro, DP&A, 2005), organizado por José Gonçalves

Gondra congrega balanços sobre a produção na subárea realizados para a região Sudeste, com detalhe para os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais, e para as regiões Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste¹¹, oferecendo um amplo panorama sobre os interesses de investigação e as formas de abordagem, em que se destacam o apreço pela cultura escolar; profissão docente; idéias, instituições e imprensa pedagógicas, no período que abarca de 1850 a 1950. O segundo, *Pensadores sociais e história da educação*, organizado por Luciano Mendes de Faria Filho (Belo Horizonte, Autêntica, 2005), apresenta estudos sobre as principais referências teóricas utilizadas na escrita da História da Educação no Brasil - Marx, Freud, Durkheim, Gramsci, Walter Benjamin, Bakhtin, Vygotsky, Norbert Elias, Hannah Arendt, E.P. Thompson, Michel de Certeau, Michel Foucault e os brasileiros Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes¹², procurando desenhar suas apropriações pelo campo e indiciar a abrangência de seu uso.

Os eventos e obras, aqui, brevemente noticiados não esgotam o espectro das

informações que poderiam ser oferecidas sobre o espaço histórico-educativo brasileiro. Há ainda muito a comentar. No entanto, minha expectativa é que esta primeira incursão venha a coadjuvar na ampliação do intercâmbio e no estreitamento dos laços de amizade e trabalho que unem as comunidades brasileira e galega de historiadores da educação.

Diana Gonçalves Vidal

¹¹ Os capítulos são assinados por Clarice Nunes, Marta Carvalho, Denice Catani, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudia Alves, Diana Vidal, Para Vicentini, Katiene da Silva, José Cláudio Sooma Silva, Irlen Gonçalves, Sandra Caldeira, Maria Helena Bastos, Marcus Levy Nencostta, Marta Araújo, Nicanor Palhares Sá, Elizabeth Madureira Siqueira, Regina Helena Simões e Sebastião Franco.

¹² Assinam os capítulo: Elomar Tambara, Maria Madalena Assunção, Bruno Bontempi Junior, Carlos Eduardo Viera, Clarice Nunes, Maria Rita Toledo, Maria Cristina Gouvêa, Carlos Henrique Gerken, Cynthia Veiga, Marcos Cezar Freitas, Thais Nívea de Lima e Fonseca, Eliane Marta Teixeira Lopes, Marcus Vinicius da Cunha, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Vidal e José Gondra.

RESEÑAS

**DOMÍNGUEZ GARCÍA, J. M. (2010),
Cátedras de Gramática y Educación en
Galicia, Siglos XVI y XVII, Fundación
Barrié de la Maza, Colección Galicia
Histórica, 384 pp.**

Estamos diante dunha nova aportación á historiografía educativa de Galicia, que é tamén polo alcance do seu tratamento unha nova e valiosa peza da historiografía modernista española, non sobrada de aportacións nos tempos que corren. Despois de ter sido en orixe unha tese de doutoramento, presentada na UNED en Madrid, baixo a dirección do profesor Javier Vergara, preséntase agora como un madurado, consolidado e ben conformado texto composto por seis ben dimensionados capítulos, acompañados dunha Presentación, elaborada coa finura a que nos ten acostumados Eduardo Pardo de Guevara, en calidade de director do Instituto de Estudos Galegos Padre Sarmiento, unha Introducción cos planteamentos historiográficos, unas oportunas Conclusións, unas pródigas fontes e anotación de recursos documentais, trinta páxinas de anexos documentais e índices onomásticos e de preceptores relacionados coa educación en Galicia no tempo considerado.

Sobre a cuestión das cátedras de gramática dispoñíamos de notas e contribucións, eruditas e positivistas, ciscadas través dunha ampla morea de libros e revistas de diverso alcance. Veu logo unha primeira síntese descritiva, como foi a realizada por Xosé Ramón Barreiro Fernández (in, *A Galicia do Antigo Réxime. Ensino, Ilustración e Política*, T. IV da "Historia de Galicia", Hércules de Edicións, A Coruña,

1991, pp. 19-119); en 2004 Antón Costa na súa *Historia da educación e da cultura en Galicia* produciría una nova síntese, neste caso con maior alcance interpretativo (desde o punto de vista da chamada historia cultural), vindo aínda logo en 2007 a contribución de Pegerto Saavedra (*O ensino: desde escolas de ferrado á Universidade*, T. VIII da "Gran Historia de Galicia", La Voz de Galicia, A Coruña, pp. 69-97) e aínda o texto, en certo modo complementario, de Obelleiro Piñón (*As escolas de fundación en Galicia. Unha necesidade social de alfabetización*, A Nosa Terra, Vigo, 2007).

Máis o texto de Xosé Manuel Domínguez fai unha presentación historiográfica das Escolas e Cátedras de gramática en Galicia superior e en conxunto máis rica que calquera das anteriores, a pesar de que estamos ante un texto que temos de ver en clave positivista, ás veces cun exceso de "materiais para a historia", máis que de historia propiamente dita, e a pesar dalgúns erros historiográficos (non corrixidos sobre o texto da tese orixinal), como o de manter a data de 1495 e as referencias primeiras da cátedra de gramática compostelana de Lope Gómez de Marzoa, e logo de Diego de Muños, como piar e xa inicio do "estudo xeral" compostelano, tal é o poder en ocasións das "autoridades" no senso escolástico.

Despois de delimitado o tema e de sinalar os diferentes tipos de estudos de gramática, no primeiro capítulo fai o autor unha oportuna referencia aos antecedentes (as escolas catedralicias medievais, os concilios eclesiásticos medievais, e a problemática suscitada arredor da creación das cátedras). Adica o capítulo II a trazar os rasgos constitutivos da sociedade galega durante o tempo do Antigo Réxime, cunha alusión xeral ao panorama esco-

lar (escolas primarias, colexios de orfas, estudos conventuais, colexios de xesuítas, iniciativas municipais, as cátedras de gramática da universidade de Santiago). Entra, de seguido no percorrido polas cátedras de gramática. No capítulo III faise a historia das cátedras de A Coruña, Tui, Ribadeo e Pontevedra, durante a primeira metade do século XVI. Durante a segunda metade a atención concentrárase nas cátedras de Ourense, Viveiro, Noia, Vilagarcía, Pontedeume e nas dos seminarios de Mondoñedo e Lugo, indo a atención no tempo do século XVII cara as de Betanzos e Melide. Por fin, no capítulo VI o autor presenta unha ben trazada síntese panorámica do que significaban culturalmente as cátedras e estudos de gramática: o que se estudaba, o alumnado e o profesorado, o material didáctico (libros de texto e obras de literatura), a metodoloxía de ensino, o exame das aprendizaxes e o control e vixianza das escolas de latinidade.

A edición contén unha boa referencia de fontes documentais e bibliográficas, anexos documentais sobre as cátedras de Pontedeume e Betanzos, listados de Mestres, riqueza e selección de elementos gráficos e unha cuidada e elegante maqueta, no marco da colección de honor que está sendo a "Galicia histórica".

Antón Costa Rico

COSTA RICO, A. (2010): D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975). USC. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico

As obras de Célestin e de Élise Freinet foron obxecto de atención por parte de distintas editoriais (Estela, Fontanella, Laia,

Morata...), que publicaron en castelán e tamén en catalán moitos dos seus temas, a partir dos comezos de 1970. Foron lecturas obrigadas para os estudantes universitarios que nos formamos naquela época. En galego, de C. Freinet, aparecía hai pouco máis dunha década, *Técnicas Freinet da Escola Moderna* (Xerais, 1997), precisamente cunha introdución a cargo de Antón Costa Rico, a propósito de centenario do nacemento de C. Freinet.

Antón Costa non necesita presentación, hoxe Catedrático de Historia da Educación na Universidade de Santiago de Compostela. Ademais das viaxes iniciáticas aos Alpes Marítimos a comezo dos 70, nunca deixou de aproveitar a oportunidade para trasladarse ao sur do país veciño, percorrendo os espazos vitais polos que transcorreu a azarosa vida do matrimonio Freinet, esculcando en institucións, fondos públicos e privados. De todo isto dá fe neste fermoso, aparentemente breve, pero profundo traballo. Xa antes, no seu completo estudo, *Historia de la educación y de la cultura en Galicia* (2004), A. Costa dedicáballes un apartado aos mestres franceses, que ocupan un lugar importantísimo dentro dos propósitos de reforma pedagóxica.

Nesta ocasión, preséntanos un volume de 253 páxinas, organizado en seis partes, arredor da pedagogía Freinet e da súa influencia sobre os educadores españois. O texto, con abundante documentación en francés, figura amplamente ilustrado con reproducións de portadas de revistas pedagóxicas e sindicais da época, fotografías e materiais sobre os que existe en boa maneira un gran descoñecemento entre os investigadores e o propio profesorado. Moi importante igualmente a indicación das fontes de documentación e a bibliografía ordenada

en distintos apartados. 13 textos seleccionados, a partir da tradución directa do francés, ofrecen grandes posibilidades, mediante a metodoloxía dos comentarios de texto.

A lectura deste interesantísimo traballo permítenos o acercamento aos mestres exiliados, como foi o caso de Herminio Almendros a Cuba -despois do seu fugaz paso pola Escola Normal de Santiago de Compostela, en 1927- ou da ampla colonia mexicana. Sabemos que, en Galiza, as influencias do catalán A. Tapia encontraron eco nos mestres freinetianos pontevedreses da zona da Cañiza, liderados polo mestre D. José Benito González Álvarez e o inspector José Muntada Bach, nos anos da Segunda República. Do "FARO INFANTIL", o xornal freinetiano -practicamente desaparecido- publicado en colaboración cos mesmos nenos, baixo a atenta mirada do mestre da Cañiza, quedan referencias no *Boletín de Educación*, da inspección pontevedresa. *Escuela Vivida*, o Semanario da "Casa del Maestro", recollía tamén unha nota o 9 de agosto de 1935, na que se anunciaba que José Benito González tomara posesión do cargo de director da Graduada de Cidade Real. Salvouse, así, das accións represivas (inda que o calvario pasouno en Castela) contra o maxisterio galego con motivo da funesta depuración, da que levamos dado conta en varios libros e artigos, actas de congresos, etc. Por certo que a Asociación pola Recuperación da Memoria Histórica do 1936 en Ponteareas acaba de honrarme coa distinción da Rosa Bermella da Memoria, nun entrañábel acto celebrado na antiga escola da parroquia de Angoares, lugar onde desenvolvía o seu labor naquel tempo a mestra Nieves Adrio Sobrido, separada do servizo e dada de baixa no escalafón en setembro de 1936, filla do tamén mestre pontevedrés D. Ger-

mán Adrio Mañá, fusilado na mañanciña do 12 de novembro dese mesmo ano, xunto a outros lembrados pontevedreses, no quilómetro un da estrada a Campañó, e aos que se lle adica a rúa 12 de novembro máis alá da Estación da RENFE, en Pontevedra.

Sobre a chegada das técnicas Freinet a España, ademais dos estudos dende Cataluña e a recuperación de distintos traballos dende o Museo Pedagógico de Aragón, baixo a atenta mirada do seu director, Víctor Juan Borroy, debemos salientar tamén en Castela e Extremadura as publicacións de Antonio García Madrid, entre elas, "*Un ejército de maestros*". *Experiencias de las técnicas de Freinet en Castilla y Extremadura (1932-1936)* e *Freinet en Las Hurdes durante la Segunda República. Los Maestros José Vargas Gómez y Maximino Cano Gascón*, co que me obsequiou nos últimos tempos.

Ademais da disposición estrutural, hai que destacar neste texto de Antón Costa Rico que presentamos a cualidade narrativa do autor, aínda que utilizara para esta ocasión o castelán como lingua vehicular. A cor, tan frecuente nos traballos de Freinet, figura na última páxina, a que lle dá título ao libro, *D'abord les enfants*.

Polo que supón de contacto directo coas fontes orixinais francesas, moitas delas descoñecidas para nós, de posibilidades de profundización na investigación, tanto dende a perspectiva máis ampla como da realidade educativa galega máis próxima, de recurso metodolóxico nas aulas e de historia viva do maxisterio, consideramos relevante este volume, no conxunto de traballos co novidoso selo da USC EDITORA.

Anxo Serafín Porto Ucha

USC. Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

CARIDE GÓMEZ, J. A., TRILLO ALONSO, F. (Dir.) (2010), *Diccionario Galego de Pedagogía*, Xunta de Galicia /Editorial Galaxia, Vigo.

Obedecendo a un proxecto de investigación planificado baixo a dirección e coordinación dos profesores Caride e Trillo, coa colaboración inmediata de outros sete profesores, responsables de distintas áreas temáticas, e co apoio de dúas documentalistas e unha secretaria técnica, podemos saudar a presenza do Dicionario Galego de Pedagogía, unha obra que, con formato de Dicionario, reivindica a súa feitura “galega”, coa intervención elaboradora de máis de cento cincuenta autores e autores, na súa maior parte ligados ás Facultades de Ciencias da Educación existentes en Galicia. Unha obra colectiva que, por igual ou de modo substantivo reivindica o concepto de “pedagogía”, como netamente identificador do campo académico ao que se vinculan as distintas ciencias da educación. Estamos ante unha obra de máis de 600 páxinas de apretado texto, na que se reúnen 546 termos, 400 deles chamados para a ocasión “conceptuais” (cun límite constante de 600 caracteres) e 146 chamados “enciclopédicos” (cun límite de 1800 caracteres).

Unha obra que vai estar nos centros de educación e formación de toda Galicia, que é mostra dun estado de saberes e de preocupacións académicas e epistemolóxicas. Unha obra que significa un punto (e seguido) no desenvolvemento dos estudos pedagóxicos en Galicia, que mesmo poderá servir de mostra comparativa coa realidade da reflexión pedagóxica alén de nós. Un Dicionario conceptual implica sempre unha selección de contidos. E o *Galego de Pedagogía* tamén o implica. Deberán saber os lectores

que foi un non menor traballo a selección dos conceptos a “establecer” no presente caso por un equipo dunha ducia de persoas.

En relación coa historia da educación (baixo a nosa coordinación) identifícanse na obra algo máis de 30 entradas explícitas, que no seu conxunto, se desenvolven desde enfoques conceptualmente esixentes: autoxestión pedagóxica, educación humanista, e. integral, e. patristica, e. popular, e. progresiva, e. xesuítica, empirismo pedagóxico, ensino mutuo, escola activa, escola nova, escolástica, hª da educación, historiografía, hª da educación en Galicia, misión pedagóxicas, movementos de renovación pedagóxica, museismo pedagóxico, naturalismo pedagóxico, pedagogía antropológica, pedagogía Freinet, p. institucional, p. montesioriana, p. sistemática, p. socialista, positivismo pedagóxico, psicanálise e educación, e realismo pedagóxico, facéndose un percorrido a través das maiores expresións históricas-educativas da cultura occidental.

O rigor e a linguaxe contida e precisa son asuntos que en todo momento se buscaron no conxunto da obra, que mantén, como é frecuente en obras deste tipo algunhas discrepancias e desigualdades, pero que é e será un valioso instrumento de consulta.

Antón Costa Rico

CUESTA, R., MOLPECERES, A. (2010), *Retazos, memorias y relatos del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)*, Publicaciones del Instituto, Salamanca, 386 pp.

Oitenta anos dun Instituto de Bacharelato dan para moita historia. A miúdo ollamos que cando unha institución académica

cumpre un certo ciclo da súa vida (25, 40, 50, 75, 100 ou 150 anos) xorde desde o seu interior un certo interese por facer memoria, unha memoria “institucional”, isto é, “conciliadora”, que agacha de ordinario a real e efectiva historia que máis comunmente, de aparecer, debe ser captada nos “entrelíñas” apercibidos ou non polos autores e “escritores” do documento, porque se pensa que unha memoria histórico-institucional é un documento que reúne, por unha parte, a función de “escaparate” cara o exterior contemporáneo, nun mundo de exposicións múltiples ás imaxes distorsionadas, pero presentadas como naturais, e, por outra, a función de “espello” onde localizarse con imaxe amable os que configuran en particular o “corpo docente” da institución, no momento de ser trazada a “memoria”. De ordinario “desaparecen” as complexas dinámicas, os microgrupos, os conflitos ideolóxicos e organizativos, porque o desocultamento obriga a operacións analíticas e interpretativas de máis fonda atención investigadora, para os de dentro e para os de fóra, que poden obrigar, ademais, a un repensamento das dinámicas en curso, algo que non está de ordinario no código esperable a unha chamada memoria histórica institucional.

Máis, non sempre ten porque suceder así; en ocasión, como escribira dando título a un libro de boa difusión un coñecido xesuíta dos pasados anos setenta, “a vida sae ao encontro”. Ocorre con este libro, no que, como noutros de semellante calidade crítica, está a man esixente de Raimundo Cuesta, un dos motores intelectuais do Grupo dos Fedecarianos e do proxecto Nebraska.

Retazos, memorias y relatos é unha investigación histórica, dentro dos cánones

xerais de elaboración de tal produto intelectual. Certo. Pero de igual forma parte do proxecto pedagóxico actual e en curso do IES Luis de Leon, de modo que tamén é o produto colectivo dos profesores e alumnos implicados, que ao revisar a historia do centro mediante unha ollada dialéctica entre o que agora “sucede” e o que noutros momentos “sucedió”, realizada co auxilio de quen alí estiveron noutros momentos, estaban producindo coñecemento sobre eles mesmos. Construíndose como cidadáns críticos e con capacidade analítica e interpretativa da sociedade e das institucións que habitan, máis capaces pois para a súa oportuna transformación. Así, a narración histórica neste caso incorpora de modo central fragmentos expresivos da vida dun centro en conexión co máis amplo horizonte da historia da educación española, pois estamos ante unha investigación social e non debemos olvidalo. Non se trata dun rexistro máis ou menos logrado de “antigüedades”. Manexáronse, por isto tamén, “catorce entrevistas narrativas”, como “ecos e voces do pasado” para o resgate de memorias sometidas ao contraste.

Así se chegou a compoñer un texto con catro capítulos (cada un dos que toca unha época distinta), constituíndo cada un deles por medio dun texto narrativo sobre a historia da educación e a do Instituto, das transcricións das entrevistas dos vellos alumnos e da iconografía correspondente. Cos seguintes títulos dos capítulos: “Encrucillada de esperanzas e desolación (1931-1944)”, “Entre *azules imperiales* e tecnócratas *Dei* (1944-1974)”, “Mudanzas, transicións e reformas entre a tecnocracia e a democracia (1975-1985)”, e “O que vai de onte a hoxe: recordos e expectativas do alumnado entre dous séculos”, para chegar aos anos

máis recentes desta historia de vida, porque na vontade dos coordinadores “esta obra viene a ser una historia del presente, una explicación genética de los problemas de la educación secundaria y de la institución escolar hoy” (p. 7), “ao punto que estes problemas – de hoxe- se presentan como os motivos máis profundos dunha prospección do pasado que se efectúa a modo de xenealoxía dos problemas do presente”.

Temos, así, un texto profundamente dialéctico e interpretativo ao servizo de quen o construíu e dos lectores, un auxilio eficaz para a comprensión histórica e estrutural das interaccións contextuais dos individuos. Un tratamento diferente da materia histórica; non un obxecto de vitrina, senon un instrumento, unha panca, para a cidadanía.

Antón Costa Rico

RUIZ BERRIO, J. [Ed.]: *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2010. 366 pp.

Unha das vías polas que transcorre actualmente con máis éxito a indagación histórico-pedagóxica refírese aos restos materiais e obxectos que se conservan do noso pasado educativo, aos estudos etnográficos sobre a escola doutro tempo, a saber relacionar os feitos educativos coa cultura específica na que eses feitos incidían y como se desenvolvían nun territorio e sociedade determinada. Durante moitos anos os historiadores da educación centráronse no estudo dos pensadores e das súas teorías, das innovacións escolares, da política educativa, das institucións, ou das minorías e grupos especiais, pero con

escaso uso doutras fontes que textos escritos ou fotografías. A irrupción das novas correntes de historia cultural levou a usar con máis frecuencia os métodos etnográficos, avaliacións de obxectos ou espazos arquitectónicos, ou realidades máis imperceptibles como o discurso que un profesor fai na clase, ou como se viviu nunha pequena escola rural un acontecemento mundial que deixou unha pegada indeleble.

A conformación dos actuais museos pedagóxicos, cuns obxectivos diferentes aos que con ese nome creáronse no século XIX, veñen a calmar unha inquedanza que fai anos se viña producindo entre os historiadores da educación, cando tiñamos que reconstruír o pasado educativo case exclusivamente con documentos, e con poucos referentes aos utensilios ou espazos físicos concretos. Nos últimos tempos, como di Cristina Yanes, o material e os obxectos pasaron de ser elementos inertes a ocupar un lugar importante no discurso reflexivo-interpretativo, acadando novos significados mediante unha análise comprensiva e crítica, o que sen dúbida ten revolucionado os procedementos e conformación de hipóteses para moitas investigacións, porque hoxe moitos relatos históricos tenden a reconstruírse e presentarse como relatos case fílmicos ou en tres dimensións cos que as persoas tratamos de acadar unha relación interactiva, e non só como un discurso pechado nun libro.

Este conxunto de iniciativas que se están a desenvolver dende fai anos, empezan a dar os seus froitos en publicacións, coma a do volume que agora comentamos. Nada menos que catorce estudos que coordina o profesor Ruiz Berrio, a quen se debe este empeño por dar á luz os traballos que actualmente están desenvolvéndose,

e con enfoques tan diversos. É de agradecer ademais a aparición deste libro neste ano en que a administración galega ten tan abandonada unha institución punteira neste movemento, o MUPEGA, o Museo Pedagóxico de Galicia, que dende o ano 2000 foi un referente valioso para o actual movemento dos museos pedagóxicos españois e iberoamericanos. O libro se estrutura en catro grandes campos temáticos: o primeiro sobre conceptos básicos; o segundo sobre algúns aspectos dos museos de educación; o terceiro sobre o patrimonio histórico-educativo; e o cuarto sobre os museos virtuais de educación, con dous traballos finais referidos a dous museos concretos. Son estudos que se complementan entre eles, formando un mosaico de retallos que nos aproximan a unha panorámica do estado en que actualmente están as investigacións neste ámbito, dende que en decembro de 2004 se constituíra a SEPHE, e asemade son unha primeira fonte para analizar a conformación deste movemento museístico en España. Non é posible facer unha análise precisa de todas as contribucións pero si salientar algunhas delas no eido dos debates actuais entre os historiadores da educación.

Entre as achegas do primeiro grupo, coido que ten un extremado interese pola súa novidade, a xa mencionada de Cristina Yanes, centrada no patrimonio educativo inmaterial, porque seguramente os obxectos falan e os podemos facer falar, pero non deixan de ser vestixios, as veces de culto pedagóxico, cando os ollamos expostos nas vitrinas; pero ademais é preciso maxinar que as pezas e vestixios estiveron usadas nun contexto de actividade educativa no que os obxectos puideron ter un uso común o moi marxinal, e precisamente son esas actividades, ideas ou falas específicas

as que facían vivir aos obxectos, porque ante un libro de texto sempre nos podemos preguntar como foi usado: se o mestre lía as leccións sentado, e os alumnos as recitaban cando eran chamados ante o encerado, ou se o libro de texto tiña pouco uso porque lles aprendía aos rapaces con excursións e traballos manuais. Temos así unha herdanza oral intanxible, non sempre fácil de xuntar en corpus comprensibles, que é necesario salvagardar e relacionar co mundo tanxible, e considerarse como un patrimonio relacionado cunha cultura educativa concreta. É un traballo que se complementa moi ben co que aporta Miryan Carreño sobre memoria e historia da educación, xa que o patrimonio inmaterial vive mais na transmisión oral, na micro-historia que permite estudar aspectos moi concretos e máis individuais; pero tendo en conta as dificultades que supón traballar coa memoria, porque se por unha parte é unha fonte que nos acerca a realidades imposibles de captar doutro xeito, é tamén tramposa e selectiva, e moi manipulable, e así Carreño lémbra-nos que é necesario recordar. Si, pero recordar para aprender. Estes dous traballos van precedidos por outros máis xenéricos de David Reyero y Francisco Canes.

O segundo grupo presenta dúas achegas. A do profesor Ruiz Berrio é central para explicar o trazo que vai dende os museos pedagóxicos históricos aos labores que desenvolven os novos; unha reconversión que no caso español foi imposible porque realmente era unha cultura profesional perdida, que máis que recuperar houbo que crear outra vez, facer un renacemento como di o autor, polo que ese despegue da museística pedagóxica en España foi precedida dun paréntese de corenta anos, si, pero fatal, porque desfixo un tecido inte-

lectual do que agora recollemos só algúns fíos. En todo caso é importante a súa crónica de cómo van aparecendo os novos museos, porque foi protagonista nese proceso e ademais advirte que a relación entre museos pedagóxicos e historia da educación é privilexiada, porque un museo pedagóxico non ten porque entenderse especialmente como un museo histórico. Un traballo de Pablo Álvarez sobre o novo concepto dos museos de educación conclúe coa importancia do labor de custodios que teñen estas institucións.

Na terceira parte, o capítulo de Razbas e Ramos ten moito interese para aqueles que queiran iniciarse na museoloxía educativa. Como non convén dar nada por suposto fan unha aproximación ao concepto de “patrimonio histórico educativo”, para o que necesitan referirse a traballos doutras autoras do libro: Eulàlia Colleldemont e Cristina Yanes. Queda claro que o patrimonio non está composto só por bens materias tanxibles, senón tamén intanxibles nos que debemos incluír os inmateriais. Fan ademais un estudo dos diferentes ámbitos nos que se atopa e divide o patrimonio histórico-educativo español, enmarcándoo dentro das correntes máis actuais da museoloxía e museografía e descubrinto algunhas das súas liñas máis salientables e datando as primeiras achegas bibliográficas en España no actual período destes museos. Coido que é un traballo interesante para coñecer a propia historia recente do movemento museístico español en relación coa nova museística internacional. Esta parte se completa con traballos de Martínez Alfaro sobre o patrimonio histórico dos institutos de segundo ensino, de Juan González Ruiz sobre o papel da inspección na recu-

peración do patrimonio histórico, e outro de Carmen Rodríguez sobre conservación do patrimonio histórico-pedagóxico.

A cuarta parte ábrese cun traballo, curto pero axeitado, de Eulàlia Colleldemont sobre os modelos e tipoloxías de museos pedagóxicos virtuais en España, para dar paso a outro de Ossenbach e Somoza no que se relacionan os museos virtuais coa ensinanza da historia da educación e a formación de profesores. Este segundo traballo aporta unha definición do que é un museo virtual, (distinguíndoos dos centros de documentación e das fontes históricas dixitais) e das posibilidades que ofrece aos estudantes unha visita e como se lles pode adestrar no exercicio da hermenéutica, mediante estratexias que permitan lecturas interpretativas; e como na medida en que saiban desentrañar os relatos subxacentes poden iniciarse na investigación e no exercicio da crítica histórica. Non esquecen ademais que os museos pedagóxicos virtuais reflicten o xiro historiográfico cara aos enfoques emparentados coa nova historia cultural e a cultura da escola.

É un libro que fai moi boas achegas ao marco teórico (do que *deben* ser estas institucións), pero ao que lle falta máis artigos sobre as experiencias prácticas, sobre o que *fai* e *produce* nestes momentos a nova museística educativa, pois en realidade só aparece neste senso o estudo (única achega iberoamericana) de María Cristina Linares sobre o “Museo de las Escuelas” de Buenos Aires e a testemuña de Carmen Colmenar sobre o Museo de Historia da Educación “Manuel Bartolomé Cossío” da Universidade Complutense, que recolle unha historia valiosa, contada por unha protagonista. Por certo, no volume boto un pouco en falta devolver ao discurso actual

as modernísimas reflexións que xa facía Cossío no século XIX cara o que debía ser un museo pedagóxico, porque neste libro se fai unha reivindicación cabal dos museos como centros vivos, nos que poda ollarse a educación como un proceso vivo, incluso na súa recuperación do pasado cara ao presente, e non como instalacións cheas de artefactos para seren exhibidos. Pois iso, recomendo ler o que di Cossío ao respecto, porque ademais de ser centros de conservación, interpretación e estudo do patrimonio non estaría de máis que fosen hoxe, a súa vez, centros de alta investigación cunha proxección nos debates da educación do presente.

Eugenio Otero Urtaza.

VERGARA, J. (2010), *La educación política en la Edad Media: el *Tractatus de Morali Principis Institutione* de Vicente de Beauvais (1262/63). Una apuesta prehumanista de la política*, EUNSA, Pamplona, 140 pp.

Baixo o influxo da “historia social” e dos *Annales* e por causa de disponer, infelizmente, o conxunto dos investigadores da historia da educación en España durante as últimas décadas dunha insuficiente formación historiográfica, a historia educativa que, como produto de investigación e como construción cultural, se acertou a realizar veu estando moi concentrada nas problemáticas suscitadas pola contemporaneidade, e xusto e en efecto, son os problemas que acucian os que movilizan as enerxías para a resolución. Pero, hai máis mundo. O presente tamén está condicionado por unha historia de longa duración, sen necesidade de vernos abocados ao estruturalismo brau-

deliano. A “historia cultural”, como fructífera orientación para a investigación histórica invítanos a reconsiderar os nosos saberes históricos, cunha nova ollada aos tempos de longa duración. E aí quizaves volvamos a tomar en consideración e en alta consideración elaboracións históricas que, realizadas noutroa ou establecidas desde o rigor positivista, con algún apresuramento situamos á beira dos nosos percorridos e urxencias de hoxe.

Seguimos necesitando coñecer e comprender os vellos textos; por dicilo dun xeito simples, os que foron escritos en latín, pois neles aniñan ideas e valores que se forxaron, a miúdo como “exercicio racional”, con bimbios que aínda perduran nas “razonabilidades” do noso tempo. Por isto, son de saúdar a constitución e as tarefas de estudo e de edición crítica de textos, emprendidas polos investigaodres agrupados no GEMYR (Grupo de Estudios Medievales y Renacentistas), baixo a coordinación do profesor Javier Vergara da UNED.

Un deses traballos é o que aquí nos da pé a este comentario. Vicente de Beauvais é considerado como un grande pedagogo correspondente ao período da Baixa Idade Media. O autor de textos tan relevantes como *De eruditione filiorum regum* (1246), ou os *Speculum maius* e o *Speculum minor* (1244-1256). É tamén o autor de textos de pedagogía política, como este que aquí se cita. O *Tractatus* reflexiona sobre o oficio de reinar, que se impregna cun ton marcadamente clerical, relixioso e moralizante. Analizar pedagóxicamente a evolución desta visión é o que se pretende aquí, a partir da consideración central do texto de Vicente de Beauvais. Logo dunha presentación da vida e

da obra do de Beauvais, Javier Vergara proponnos un percorrido pola literatura cortesana medieval relacionada coa educación política, para de seguido abordar os sentidos e significados inscritos no *Tractatus* de Vicente de Beauvais, cerrando coa influencia destes escritos políticos na monarquía castelá.

Componse, deste modo, un texto valioso, que axuda á comprensión do que no Barroco sería á “educación de príncipes” (dos gobernantes, en definitiva), onde se concentran algunhas das claves para a comprensión do que por vía de negación, quereda ser logo un modelo educativo distinto, aberto sobre a consideración da cidadanía. E, por outra parte, unha aportación notable como exercicio de erudición e de rigor no tratamento e interpretación de fontes documentais, que son menos socorridas no presente.

Antón Costa Rico

GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (ed.) (2009), *Escultisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*, Pallés ed. I Institut d’estudis Cataláns, Lleida, 210 pp.

A historiografía educativa dos países de lingua e cultura catalana veu anotando desde hai vinte ou máis anos a importancia dos fenómenos da educación no tempo libre, a través das colonias, dos campamentos, das bibliotecas, da acción convivencial parroquial católica, para o mellor entendemento do desenvolvemento educativo en tales contextos, e particularmente para explicar máis acaidamente o como e os porqueres da perdurabilidade e da renovación da catalización ambiental vivida polas novas xeracións durante o tempo do

franquismo. Unha desas mediacións de maior influencia ten sido e segue a ser o que significa o movemento dos *Scoutts*, en orixe unha iniciativa de Baden Powell, que se puido ensarillar hai cen anos con boa parte das expresións do movemento internacional das Escolas Novas.

A forza relativa desa manifestación de educación infantil e xuvenil nás áreas catalanas é moi probable que non atope un correlato similar en Galicia. Se ben, aquí tamén contamos con manifestacións prontas de *escultismo*, como unha expresión da educación social, todo parece indicar que tiveron entre nós unha pequena dimensión, aínda que compre salientar que é un asunto que non tivo aínda a precisa investigación. Deberá chegar, e se cadra, apañamos alguna feliz sorpresa. Por iso, máis que para valorar o presente texto de achegas, traemos aquí esta obra, que podería servir de punto de referencia para abrir na nosa casa a oportuna investigación.

Estamos ante un rico texto pola diversidade de achegas e comentarios que nel aparecen, que son consecuencia dun Seminario de traballo dirixido polo profesor González-Agápito. Analízase a evolución histórica do escultismo en Cataluña, Baleares e o País Valenciá a partir de 1912 e ata 1975; débátese os puntos de vista interpretativos sobre esta historia; analízanse as problemáticas do presente deste movemento ou conxunto de iniciativas nos contornos citados; sen faltar tampouco, unha achega ao escultismo na esfera internacional. Un territorio sobre o que facer luz no noso caso. Máis alá do que xa sabemos sobre os *Ultrays* impulsados polo galleguismo republicano.

Antón Costa Rico

NEGRÍN FAJARDO, Olegario, *Memoria histórica y educación en Canarias (1936-1942). Depuración y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas*, Cabildo de Gran Canaria, 2010.

Tal como se pon de manifesto no Prólogo desta obra, grazas á existencia dos Coloquios de Historia Canario-Americana da Casa de Colón, e das Xornadas de Estudos sobre Fuerteventura e Lanzarote, Olegario Negrín abriu novas liñas de investigación centradas na historia da educación canaria ou que teñen que ver coas illas. Relacionado coa Ilustración canaria, centrou o seu interese en personaxes de tanta importancia como Viera y Clavijo, ou en Clavijo y Fajardo, e outros posteriores arredor dos educadores canarios, en parte americanos, da talla de Fernández Ferraz ou de Teófilo Martínez Escobar. A eles seguiu unha serie de aportacións que teñen que ver coa depuración e represión franquista do profesorado durante a Guerra Civil e primeiro franquismo, ás veces en colaboración con Conchita Álvarez García, da Universidade de Oviedo. Grazas á invitación do doutor Negrín, eu mesmo ti ven a oportunidade de colaborar nalgunha destas actividades programadas, en distintos cursos de verán.

A obra que presentamos, froito dunha investigación de bastantes anos en arquivos canarios e, especialmente, peninsulares, foi galardoada co Premio “Viera y Clavijo” de Letras 2008. Foi unha investigación que xurdiu xunguida a outros traballos académicos, neste caso en relación co mestre lanzaroteño Federico Doreste Betancor. Posteriormente, nunha investigación sobre os becados da JAE, Negrín encontrou información que o levaría aos fondos de depuración franquista no AGA,

en Alcalá de Henares. Foi así como tomou conciencia da necesidade de rescatar do esquecemento aos profesionais canarios do maxisterio republicano que foron maltratados e marxidados polo réxime ditatorial franquista, que só tiña en conta os valores de “heroicidade” dos vencedores, mentres condenaba ao oprobio e ao esquecemento a moitos outros, que cometeran o “delicto” de ser cidadáns libres e democráticos durante a Segunda República española. O libro, ademais de levar a dedicatoria ao seu primeiro neto, Víctor Negrín, vai dedicado aos mestres e mestras canarios depurados por exercer a súa profesión con lealdade á legalidade democrática republicana.

Como se pon de manifesto, non hai ningún afán de vinganza, porén, moito de comprensión e complicidade para cos vencidos nunha loita desigual, entre os que tiñan a esperanza dunha España máis xusta e progresiva, e aos que se impuxo, pola forza brutal das armas, ideais autoritarios, violentando a legalidade constitucional establecida. É este un aspecto que, a miúdo, quere deixarse de lado na memoria sobre o sucedido.

A investigación abarca até 1942, data na que se consideran por finalizadas as actividades das comisións de depuración, se ben, algúns expedientes se mantiveron no tempo, debido as recursos presentados.

O traballo que aquí se presenta como libro está pensado, formando parte dunha investigación de conxunto que, co tempo, Olegario Negrín ten pensado abarcar, sobre a depuración franquista do profesorado canario pertencente a todos os niveis educativos, dende a ensinanza primaria á universidade, sen esquecerse, incluso, dos centros privados. É este un traballo que

queda por facer, mesmo no conxunto do Estado español.

A metodoloxía seguida foi a propia da Historia, cos criterios, principios e fases correspondentes, a partir das fontes primarias, da documentación inédita de arquivo. A primeira fase transcorreu, pois, en arquivos locais, rexionais e nacionais, na procura de documentación de soporte. A partir de aí, na fase denominada do “taller do historiador”, nun diálogo constante cos fondos documentais e bibliográficos, o autor foi creando unha estrutura básica que, co tempo, remataría neste produto.

Na súa estrutura, o libro presenta unha primeira parte con tres capítulos, centrados no contexto de investigación en sentido amplo, para concretar o lugar e as características nas que transcorre a acción: A educación española na II República, a Guerra Civil e o Fraquismo; a provincia das Palmas arredor da Guerra Civil, e o proceso normativo de creación da maquinaria depuradora.

A segunda parte, cos capítulos IV e V, ocúpase, respectivamente, da Comisión depuradora provincial e da análise cuantitativa da depuración do maxisterio na provincia de Las Palmas.

Finalmente, na terceira parte, lévase a cabo un estudo dos expedientes dos protagonistas: do proceso depurador aplicado aos mestres e mestras (cap. VI) e da dobre depuración dos alumnos e alumnas do Plano Profesional (cap. VII).

Remátase cunhas importantes conclusións, e 11 anexos documentais, amais dun índice onomástico.

Estamos, pois, diante dun estudo moi completo sobre esta problemática, con datos moi exhaustivos, co acerto sistemático

de presentar cadros por partidos xudiciais, que nós tamén temos seguido nas nosas investigacións.

Hai que resaltar igualmente o sentido de investigar esta temática, dentro do que se denomina a recuperación da memoria histórica da Guerra de 1936, que por razóns políticas pasou desapercibida durante tanto tempo, e sobre a que, aínda hoxe, seguen a presentarse dificultades máis ou menos visíbeis. Noraboa, mestre.

Anxo Serafín Porto Ucha

SANCHIDRIAN, C., RUIZ BERRIO, J. (coords.) (2010), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Editorial Graó, Barcelona, 431 pp.

A LOXSE foi o instrumento legal que con máis forza contribuíu a “normalizar” os procesos educativos públicos ligados á educación infantil, dando pleno protagonismo aos múltiples esforzos didácticos, reflexivos, experimentais e académicos realizados en pró da educación e o desenvolvemento da infancia primeira, coa súa soleira establecida entre os seis e os sete anos. Antes da LOXSE, pero sobre todo como consecuencia dela, foron extraordinarios os empeños desenvolvidos neste campo da educación por parte dos propios pais e nais de familia, polo profesorado, polas institucións e centros de formación e polas administración, ata presentar na actualidade un panorama con moitas máis luces ca sombras, tanto que falemos das instalacións, como dos recursos funcionais e didácticos e, en particular, da formación do profesorado.

Na actualidade, a posta en marcha dos novos graos universitarios ven certificar a

boa saúde pública dos estudos consolidados de Educación Infantil. Quere trazarse un percorrido formativo moi axustado en canto aos saberes, competencias e destrezas a acadar por parte do estudantado universitario desta titulación, co perigo mesmo do reduccionismo e a limitación, que será do caso escorrentar desde a perspectiva de formación do modelo de profesor reflexivo.

E desde esta perspectiva desde a que, creo eu, hai que captar a presenza deste texto novo. Un texto con nídio afán didáctico, pero que hai que entender moito máis como un instrumento de referencia formativa, ca un “libro de texto a ser estudado no período dun cuadrimestre de estudos”, que ademais, como formación de índole máis xeral está situada nada máis chegar á Universidade, como una das debilidades adoptadas entre nós para a posta en marcha do chamado “modelo (español) de Bolonia”. No texto, no que interveñen case unha vintena de profesoras e profesores de ciencias da educación de variadas universidades españolas, destacan os achegamentos histórico-comparados, os relacionados coa construción da intelixencia infantil, e os que aluden ás políticas gubernamentais para a expansión da educación infantil. Todos estes achegamentops son sectores de estudo precisos e a ser contemplados, como instrumento de referencia que é o libro, se ben pode observarse a ausencia ou o reducido tratamento das achegas actuais relacionadas cos tratamentos didácticos, a psicoloxía do desenvolvemento, e as cuestión sociolóxicas, o que, probabelmente elevaría a dous o número de volumes da obra, cunha reordenación do seu capitulado. Aínda se poderá facer nunha segunda edición.

Alén dunha adecuada introducción, o libro percorre moitas escenas e chanzos

históricos: unha visión histórica xxeral entre os séculos XVII e comezos do XIX (Comenio, Rousseau, Pestalozzi), a educación infantil inglesa (sobre todo durante o século XIX), a escola infantil francesa do mesmo período, a relevancia da figura de Pablo Montesino en España no século XIX, a grande figura que foi Froebel, as aportacións e realizacións españolas durante o tránsito entre os séculos XIX e XX (cunha destacada atención á Institución Libre de Enseñanza e a Pedro de Alcantara), o significado da obra de Dewey, o protagonismo de María Montessori, o método Decroly (recordemos a globalización e o método ideo-visual na aprendizaxe da lectura), o tempo auroral do século XX e a educación infantil en Cataluña, a psicopedagogía xenebrina e Piaget, construtivismo e psicoloxía cognitiva (Vigotsky, Ausubel, Bruner, Gardner), modelos actuais de educación infantil, a formación especializada do profesorado (entre o pasado e as condicións actuais), a actual política educativa española de educación infantil, o panorama europeo (orientacións e prácticas) e os organismos internacionais de educación infantil.

Dando por seguro que estamos ante unha obra de gran consulta e manexo nas aulas universitarias, quizaves sería conveniente a súa parcial reconfiguración, e mesmo unha observación de conxunto cos estudos similares que se realizan no caso do grao de Educación Primaria, dado que este mesmo texto de “educación infantil”, en boa parte das súas páxinas e apartados, ofrece contidos que son igualmente, ou aínda máis se cabe, acaídos para os estudos de educación primaria.

Antón Costa Rico

MAINER BAQUÉ, J. (2009), *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 927 pp., Madrid, e, MAINER BAQUÉ, J. (2009), *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didáctas de Geografía e Historia hacia 1936*, Institución Fernando el Católico (CSIC), Zaragoza.

Os currículos, todos os currículos, son artefactos humanos, construcións culturais, científicas e sociais, que son tamén exercicios de poder e de lexitimación, como nos ensinaron a ollar Max Weber e os neo.weberianos. Alén de calquera pretendida “neutralidade” e asepsia científica e académica (positivista e funcionalista?, en particular), e máis alá da “cegueira” que burdamente se propón desde o paradigma científico tecnocrático, hoxe comezamos a ser conscientes non só de canto hai de construción socio-histórica en cada un dos currículos, dos seus sentidos e significados, das “apropiacións” culturais e didácticas que neles se refrean, senon tamén de que a súa conformación ten claves primixenias (un “código disciplinar”, na conceptualización tan querida ao proxecto Nebraska, unha das expresións do grupo de estudos Fedicaria, onde se encadra o relevante autor destes dous textos que aquí se comentan), e é, ademais, manifestación efectiva da constitución, do peso e da presenza dun dado “campo profesional”, no senso dado por Bourdieu. E como campo profesional son os currículos indicios de prácticas académicas (isto é, prácticas sociais), como se dixo, que son exercicios de poder e de lexitimación cultural, e por tanto un ámbito

de posible conflictividade interna-externa entre os que participan na súa construción histórico-social e os seus contextos, establecéndose interrelacións dinámicas e dialécticas en varias direccións.

Lonxe de asepsias, pois. Estamos abrindo en toda a historiografía educativa internacional esta tan necesaria agra de investigación e estudos. Necesaria para un máis adecuado coñecemento e comprensión das razóns, claves, sentidos e significados dos problemas que na actualidade nos presentan as tomas de decisión curriculares, con súa elaboración de arquitecturas que implican priorizacións, seleccións, sinalamento de pesos, eliminacións, reducións, ou reorganización de contidos, asignaturas, e áreas. En todo isto hai razóns e fundamentos sociolóxicos, políticos, económicos, de carácter científico, de carácter pedagóxico (en relación cos modelos de formación do profesorado, cos modelos de aprendizaxe, coas innovacións e os recursos metodolóxicos), e outros vinculados ás propias corporacións profesionais (constitución, esenvolvemento, manifestacións da súa presenza). Todo un complexo de elementos de oportuno coñecemento moi en particular por parte do profesorado en exercicio e tamén de aqueles profesores noveles ou en formación que, con ausencia de conciencia crítica, están a miúdo máis predispostos a facer do seu oficio un oficio “artesanal” (aprendido en longos anos de estudo como discentes) provistos de “supostos libros de operación”, como se se tratase de guías-ikea.

A adecuada profesionalidade docente precisa de saberes e competencias críticas, de destrezas analíticas afinadas, co que promover a figura do profesor

reflexivo e investigador, consciente dos porqueres, dos modos de articulación, e das posibilidades de configuración dos saberes didácticos que constitúan o cerne da súa profesionalidade. Isto esixe levantar os veos das realidades e das configuración curriculares aparentes e máis externas; desentrañar as interioridades, podendo dispoñer de conceptos analíticos e interpretativos que, amodo de caixa de ferramentas, poden empregar a fin de re-construír enfoques e prácticas con autonomía e como exercicio crítico adecuado e situacional patra o focio docente.

Juan Mainer, con admirable equipamento intelectual crítico, aborda esta ruta de estudo no campo das ciencias sociais e a súa didáctica. “A forxa dun campo profesional”: indaga a socióxénese en España da didáctica das ciencias sociais, a través dos textos, contextos e axentes que, entre 1900 e 1970, o foron dotando de vida e significados. Di el mesmo, “desentrañar a forxa, algo así como o xenoma ou matriz práctico-discursiva, dunha profesión, desde unha ollada profundamente xenealóxica”. Constata a actual e tortuosa derrota dos “expertos” neste campo didáctico, que une aos procesos avanzados de actual desprofesionalización dos corpos docentes (como outros ensaístas veñen poñendo de relevo), progresivamente relegados da reflexión e da produción pedagóxica e didáctica, nuha dirección contradictoria con recorridos históricos previos.

Tres grandes apartados estruturan esta “forxa”: a invención dunha “tradición” (discursos, suxeitos e prácticas na didáctica das cc. Sociais entre 1900 e 1939), a embrioloxía deste campo profesional, e a etapa preconstituínte deste campo (entre 1939 e 1970). Apartados que son

desgranados nos seguintes capítulos: as axencias produtoras de discurso, as tradicións discursivas observadas a través dos seus textos “visibles e performativos” (textos de fundamentación teórica xeral, textos declarativos desta didáctica, e libros de texto, como ortopedia do coñecemento desexable), as primeiras tentativas de institucionalización dun campo profesional, a didáctica histórico-xeográfica como saber-poder emerxente durante a IIª República, o remozamento dun modelo de profesionalización docente logo da Guerra Civil, a reinvenición discursiva das didáctica das ciencias sociais, e o campo profesional durante a chamada “transición curta” (1960-1970).

Case mil páxinas de minuciosos textos, presididos de continuo pola ollada crítica, hermenéutica e interpretativa do autor para ofrecernos unha precisa luz sobre a configuración, alcances e variabilidade histórica da didáctica das ciencias sociais en España; unha historia profundamente dialéctica, de autores, axencias e prácticas, para a consciencia necesaria no noso presente.

De algún modo complementario, a obra *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional...compón* unha moi interesante galería sobre unha xeneración de docentes e pedagogos que sobre todo durante os anos vinte-trinta contribuíron a forxa e divulgación dunha (aínda recente) “tradición discursiva” sobre o ensino escolar da historia e a xeografía, facéndoo desde un otorgado valor valor(e inxénuo) taumatúrxico concedido á escola (endalí, o título *Inventores de sueños*), por ter apostado por situar a razón pedagóxica-escolar no punto de mira de todos os discursos emancipatorios e de todas as re-

formas sociais por vir: profesores normalistas, inspectores, catedráticos, mestres de escola primaria,...ata un total de 120 bio-bibliografías de constante interese, observadas desde criterios historiográficos como os sinalados para o caso do libro *A forxa dun campo profesional*.

Estamos antes textos que, en gran medida, marcan un antes e un despois no estudo da historia do currículo entre nós, dado o seu rigor historiográfico e a calidade das súas aportacións.

Antón Costa Rico

DE GABRIEL, N. (2010), *Elisa y Marcela. Más allá de los hombres*, Barcelona, Editorial Libros del Silencio, 477 pp.

Es bien sabido que el magisterio fue un colectivo controlado por la iglesia y por los caciques de cada época, y que las maestras estuvieron sometidas a la estricta vigilancia de la sociedad. Gran parte de los expedientes incoados a maestras estaban relacionados con su vida privada, con sus comportamientos extraescolares y no con cuestiones estrictamente derivados de su trabajo en las aulas. La vida de las maestras, sobre todo en los pequeños núcleos rurales como en los que trabajaron Elisa y Marcela, se reducía a la escuela y la iglesia. En este contexto de falta de horizontes, dos maestras reunieron el valor suficiente para enfrentarse a la sociedad y procuraron, por encima de cualquier otra cosa, su felicidad. Por eso se casaron —sirviéndose de mil argucias, mintiendo como mienten los enamorados— en la parroquia de San Jorge de Coruña el 8 de junio de 1901. Aquel fue, como se calificó en la prensa, un matrimonio sin hombre.

Marcela y Elisa hicieron cuanto estuvo en su mano para amarse. Por estar juntas renunciaron a su trabajo, a su familia, al país en el que habían vivido, se enfrentaron a burlas, censuras, insultos y acusaciones injustas. El malditismo de estas maestras fue una creación de los medios de comunicación de la época, tal y como demuestra Narciso de Gabriel en su búsqueda de datos sobre este episodio en las páginas de la prensa gallega, en la prensa de Madrid, de Portugal o de Buenos Aires. Los periódicos buscaban el sensacionalismo, publicitando los aspectos más escabrosos de la imagen de estas dos mujeres que decidieron amarse a costa del dolor, del desprecio, de la burla y de la condena pública. Y esta persecución mediática fue rentable. La revista *Nuevo Mundo* vendió en los días 3 y 4 de julio de 1901 cerca de veinte mil ejemplares, algo inusitado en la época. Cuando en 1904 los medios de comunicación dejaron de ocuparse ellas, se les pierde la pista, como si Elisa y Marcela hubieran desaparecido de la historia.

Aunque siempre se ha perseguido a quienes sueñan y a quienes son felices, estas maestras tuvieron el valor para enfrentarse consigo mismas, el valor de aceptar sus deseos y de luchar por sus sueños para no llevar una existencia hipócrita.

El profesor Narciso de Gabriel nos tiene acostumbrados a trabajos rigurosos, hechos sin ruido y sin prisa, estudios demorados, investigaciones a las que dedica el tiempo que cada proyecto le demanda. Así lo hizo, por ejemplo, en *Escolantes e escolas de ferrado* (2001), en *Ler e escribir en Galicia* (2006), o en una investigación particularmente cargada de valores éticos, origen del brillante artículo publicado en el año 2000 en esta misma revista: «Arximiro Rico. Vida e morte dun mestre republicano», y, ahora, con *Elisa e Marcela, Alén dos homes* (Nigratreia, 2008) ha demostrado que es posible esperar quince años para

completar todos los detalles de «una de las más extraordinarias historias de amor de todos los tiempos», como califica Manuel Rivas a la historia de Elisa y Marcela en el prólogo a la edición en castellano de la obra.

Afortunadamente Narciso de Gabriel es el historiador tranquilo que lee sin prisa, escribe acariciando cada palabra —esa pasión por la escritura bien hecha le ha valido premios tan prestigiosos como el María Barbeito, el Losada Diéguez, el de la Crítica y el Concepción Arenal—. El autor no ha caído en la tentación de querer publicar una exclusiva, una primicia sobre una historia tan apasionante. Para demostrar esta pasión por el trabajo bien hecho basta reparar en las 522 notas al final del texto, en el brillante análisis de las claves interpretativas que el profesor de Gabriel ha hecho en la segunda parte del libro —hermafroditismo, lesbianismo, travestismo y feminismo— o en el documentadísimo

anexo en el que se reproducen documentos esenciales para entender e interpretar este suceso.

No puedo escribir en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* sobre este libro ni sobre su autor sin tener un recuerdo de admiración y de cariño para Herminio Barreiro, un profesor que hizo suya la promesa de Protágoras cuando invitó a Hipócrates a que fuera su alumno: «Si me acompañas te sucederá, cada día que estés conmigo, que regresarás a tu casa hecho mejor ». Y eso es lo que le ocurrió a Narciso de Gabriel y a un puñado de historiadores gallegos que proyectan de mil maneras en sus clases, en sus investigaciones y en cuanto escriben el poso que dejó en sus vidas el privilegio de haber conocido a Herminio Barreiro.

Víctor Juan Borroy

Universidad de Zaragoza

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 Estudos, 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 Estudos e Documentos entregaráselle ademais vinte separatas da súa colaboración.
11. Os orixinais remitiranse ao seguinte enderezo:

Revista Sarmiento

Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais

Facultade de Ciencias da Educación

Campus de Elviña

15071 A Coruña

ESTUDIOS

Narciso De Gabriel	13	* Castelao, educador da nación.
Antón Costa Rico	27	* O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun plan pedagógico para Galicia.
Xosé Fernández Fernández	51	* O problema da galeguización do ensino superior na Galicia de preguerra
Decio Gatti Junior	67	* Historia de la Enseñanza de la Historia de la Educación en Brasil: hermenéutica y heurística de una investigación (1930-2000)
Benjamín Rivaya	81	* Breve biografía de Veneranda Manzano (1893-1992)
Patricia Delgado Granados	89	* El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios
Belén García Cabeza	109	* A educación das mulleres no pensamento feminista galego de finais do século XIX e comezos do XX: a perspectiva de Emilia Pardo Bazán
José Santos Puerto	125	* Acerca de la naturaleza y de la patria del Padre Sarmiento
Documentos		
Eugenio Otero Urtaza	135	* Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo). Nadal de 1895.
Novas	157	

Sarmiento/14, 2010

Universidade de Vigo



XUNTA DE GALICIA

CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA

Dirección Xeral de Investigación,
Desenvolvemento e Innovación