

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 *Universidade da Coruña (secretario)*

Consello editor

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

Consello asesor

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

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

Sarmiento. Nº 11. Outono, 2007

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.: C 4486-2007

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación
Número 11, 2007

ESTUDOS

- * **A escola que mudou: Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)** 7
Antón Costa Rico
- * **A percepción dos docentes do ensino primario ourensán a comezos do século XX: un profesorado en entredito** 37
Rosa Cid Galante
- * **Oliveira Salazar: a “missão” pedagógica de “salvar” a pátria** 59
Horacio Neto Fernández
- * **Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender** 79
Gladis Mary Teive Auras
- * **El magisterio guipuzcoano durante el franquismo** 93
Hilario Murua Cartón
- * **Orixes institucionais da educación pública europea** 117
Herminio Barreiro Rodríguez

DOCUMENTOS

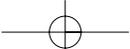
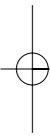
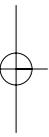
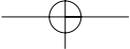
- * **Mestres de España (IV)** 133
J.Luis Iglesias Salvado; Víctor M. Juan Borroy

NOVAS 185

- * Notas de actualidade (*Antón Costa Rico*).
- * Aos 1100 anos do nacemento de San Rosendo.
- * **Reseñas:** H. THOMAS: Barreiros, el motor de España (*Herminio Barreiro*); M. SUÁREZ PAZOS, X. M. CID FERNÁNDEZ, C. BENSO CALVO (Coords): Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea. (*Antón Costa Rico*); I. DUBERT: Cultura popu-

lar e imaxinario social en Galicia. (*Antón Costa Rico*); C. VARELA OROL: A biblioteca Pública da Real Universidad de Santiago de Compostela. (*Antón Costa Rico*); D. EDMONS, J. EIDINOW: El perro de Rousseau. (*Herminio Barreiro*); A. ESCOLANO BENITO: La Cultura material en la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007. (*Antón Costa Rico*). J. L. RUBIO MAYORAL: Disciplina y rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970) (*Antón Costa Rico*); R. FERNÁNDES, A. LÓPES, L. MENDES DA FARIA FILHO (Orgs): Para a comprensión histórica da infancia. (*Antón Costa Rico*); MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN: El libro de los escolares de Plasencia del Monte. (*Antón Costa Rico*); R. GURRIARÁN: Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940). (*A. S. Porto Ucha*); C. DIEGO PÉREZ: Luis Huerta: maestro e higienista. (*J. Luis Iglesias*)

Estudos



A escola que mudou: Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)*

The school that changed: Dynamics, innovation and experiments in Galicia's school system (1961-2000)*

Antón COSTA RICO

De NOVA ESCOLA GALEGA

Universidade de Santiago

*Para Xesus Alonso Montero, profesor e amigo
de sempre preocupado pola nosa educación,
sendo el pedagogo de lei*

RESUMO: "A escola que mudou" pretende ser unha narración histórico-educativa sobre o desenvolvemento escolar operado en Galicia entre os anos sesenta e a fin dos noventa do século XX, tendo en conta o comezo dalgunas modificacións renovadoras durante os anos sesenta, e tamén unha certa fin de etapa no cerre dos anos noventa, en tanto que este período pode ser entendido como aquel no que se consolidou e desenvolveu a súa actividade docente e educadora unha nova xeración de ensinantes, no seo da cal diversos fatos de profesores formularon numerosos proxectos de innovación e de reforma escolar que, en parte, tamén se levaron á práctica, contribuíndo, así, a mudar substancialmente o conxunto escolar, que se encontra hoxe moito máis predisposto a incorporar prácticas de innovación e de renovación, lográndose por iso unha educación máis adecuada con respecto ás necesidades e expectativas do País e máis congruente coa súa identidade patrimonial e cultural.

PALABRAS CHAVE: Renovación pedagóxica, experiencias educativas, lexislación escolar, profesorado, iniciativas sociais de educación.

* Esta é unha contribución realizada dende a historia da educación, pero é tamén unha historia (case) do presente; que ten algo de crónica e algo de memoria, que poderá estar nalgún caso incompleta, e o autor agradecería recibir comentarios e achegas dos lectores en www.hecostar@usc.es

ABSTRACT: "The school that changed" narrates the historical and educational development of schools operating in Galicia from the 1970s until the late 1990s. The article focuses on the introduction of some of the changes aimed at a complete overhaul of the system in the seventies in addition to a kind of final stage closure at the end of the 20th century – a period that may be interpreted as being a time when a new generation of educators consolidated and developed their teaching activity. Over the course of this period a number of different groups of teachers drew up innovative projects and plans for education reform, some of which were implemented, thus leading to substantial changes to the education system as a whole. Thanks to these changes, today's schools are much more inclined to put fresh and innovative plans into practice, with the result being a type of education better suited to the country's needs and expectations as well as being more compatible with its identity in terms of heritage and culture.

KEY WORDS: Pedagogical change, educational experiments, education legislation, teaching staff, social initiatives in education.

O conxunto do noso sistema escolar mudou extraordinariamente entre os anos finais do franquismo e o ano 2000. Debido á intervención de múltiples factores e de moi diversos actores. Facer disto un balance diagnóstico sobarda os termos da presente contribución. Con todo, faremos un percorrido polas dinámicas, iniciativas e experiencias que foron construíndo, ao tempo de ser mesmo manifestación do que xenericamente poderíamos calificar como o tempo da renovación educativa.

Sendo así, faremos un percorrido histórico, aínda que cunha notiña para a historia máis lonxana. O tempo da IIª República (1931) amenceu en Galicia cando a nosa sociedade experimentaba, xunto a importantes problemáticas socio-económicas, políticas e culturais, unha forte aspiración de vida e de expresión. O país quería acceder a súa maioría de idade colectiva e democrática. As iniciativas que nos anos 20-30 se emprenderon foron múltiples e vigorosas. O campo escolar experimentou daquela un rápido desenvolvemento e existiu o desexo entre moitos por construír unha educación nova e unha escola nova¹. Todo rematou mal por causa do golpe de estado militar de 1936 e da guerra civil, e cando menos case 90 profesores de Galicia, case sempre mestres novos, foron mortos daquela fóra dos frentes de batalla. Despois veu á escola nacional-católica, como sabemos.

Algunhas cousas, sen embargo, comezarían a mudar durante os pasados anos sesenta, e para iniciar este relato case nada me parece mellor que unha división por décadas, como fixo Lois Tobío, o extraordinario intelectual galeguista, que titulou as súas memorias *As Décadas de L. T.*, unha chisca dela ás *Décadas* de Tito Libio, o famoso libro histórico.

Creo que poderíamos falar da educación en Galicia con momentos acotados en catro décadas:

- Anos 60 ou 'a escola de Balbino'.

¹ Unha visión de conxunto para Galicia pode verse en COSTA RICO, A., *Escolas e mestres: a educación en Galicia da Restauración á IIª República*, Xunta de Galicia, Santiago, 1989, e *A historia da educación e da cultura en Galicia*, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 2004.

- Anos 70, 'o tempo da decrúa'
- Anos 80, 'o tempo da ferventía e das iniciativas sociais',
- Anos 90, 'o tempo da maduración e dos logros'.

Os anos 60 ou a escola de balbino

Balbino, un posible trasunto de Xosé Neira Vilas, é o personaxe central, como sabemos, de *Memorias dun neno labrego*, fermoso texto literario editado en Buenos Aires en 1961², como tantos outros de autor galego. Aprendera Balbino as primeiras letras, rudimentarias letras, nunha escola ou escoliña de aldea, primeiro cun ruín mestre e logo cunha mestriña nova, con outro aire. Nos anos 60 as escolas eran aldeás pola súa maior parte; poucas e non boas eran as públicas das cidades e vilas, mentres, case como castelos, si que había nas cidades colexios privados relixiosos para as mellores economías familiares, ao tempo que aquí e acolá inzaban as academias e as pasantías. Compoñían o panorama dominante, á veira dos moi poucos institutos públicos, das pequenas academias urbanas e vilegas, e dos socorridos seminarios diocesanos aos que, con todo, foron dar moitos "balbinos", actores logo e en parte das transformacións que aquí se relatan. Lonxe e na distancia quedaba a Universidade de Santiago, pequena e "de provincias", e pouco máis: algunhas escolas de aprendices, e algunha que outra de comercio, ademais das anquilosadas e tradicionais Escolas Normais ou de Maxisterio.

Pero nos anos 60, andando a década, algunhas cousas comezarían a mudar. Nos anos do "desarrollismo", desde o Ministerio de Educación déronse indicacións modernizadoras para os plans de estudos escolares, para os libros de texto e outros recursos didácticos e, para unha maior esixencia na formación de profesorado. Contra fins dos anos 60 algo quería mudar na escola pública e algunha avanzadiña fixeran, por unha parte, as escolas rurais luguesas implicadas no programa de escolas rurais agrícolas que Avelino Pousa Antelo impulsara pedagóxicamente desde a Escola Agrícola da Granxa de Barreiros (Sarria)³, e por outra, algúns colexios privados, entre os que é xusto citar o Rosalía de Castro⁴ e o

² A obra que saíu do prelo en Follas Novas de Buenos Aires, a editora impulsada polo propio Neira Vilas e a súa dona Anisia Miranda desde 1957, vería a luz por vez primeira en Galicia da man de Edicións do Castro en 1968, con debuxos de Isaac Díaz Pardo, chegando a sere un dos libros máis editados en galego (a vixésima edición, con prólogo de Alonso Montero, é de 1999) e un dos máis traducidos a outras linguas.

³ POUSA ANTELO, A., Unha escola para a Galicia rural. A escola agrícola da Granxa Barreiros (Sarria- Lugo), Edicións do Castro, Sada, 1988, e GABRIEL, N. de, Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural, Universidade de Santiago, Santiago, 1989.

⁴ En 1961 a mestra e pedagoga Antía Cal Vázquez, logo de tomar contacto con experiencias pedagóxicas de Suíza e de Inglaterra, impulsou este colexio privado laico, como expresión bastante acabada do que debería ser un centro educativo segundo a filosofía da Escola Nova. A experiencia aparece recollida nas páxinas de *Cuadernos de Pedagogía* e en dous recentes libros; CAL, A., *Este camiño que fixemos xuntos*, Galaxia, Vigo, 2006, e PINTADO, P. (Coord.), *Encontro con Antía Cal. O libro dos amigos e dos alumnos* (Gráficas Numen, Vigo, 2006), onde se refiren os actos de homenaxe que a Antía Cal se lle tributaron en 2004, tanto en Vigo, como con ocasión da concesión do Pedrón de Ouro, na Casa-museo de Rosalía de Castro.

Martín Codax de Vigo⁵, o Fingoi de Lugo⁶, ou o de “Santa María del Mar”⁷ da Coruña. Quizabes algún máis.

Eran a manifestación de que se quería facer unha mellor escola, cunha didáctica máis activa e cun profesorado algo mellor informado e máis consciente tecnicamente do que se debía facer. Escorregando como pequenas fontes aparecía a cuestión do galego e da cultura ambientalmente galega da maior parte dos nenos: os cursos de galego de O Facho desde 1964⁸; a cátedra universitaria de lingua galega desde 1965⁹; os primeiros libros de literatura infantil en galego desde 1966¹⁰, a través da colaboración de Galaxia coa catalana la Galera; a posición fixada por Valentín Arias López¹¹, ou

⁵ O Colexio Martín Codax, que impulsou a pedagoga Margarita Viñas – filla do inspector Luís Viñas Cortegoso, ligado aos galeguistas-, naceu a fins dos anos sesenta como un centro privado laico, que apostaba pola renovación pedagóxica. Como no caso do colexio Rosalía de Castro fixo tamén unha oportuna contribución á renovación educativa dos centros públicos, a través da participación de parte do seu profesorado nas actividades formativas das Escolas e Xornadas de verán. Como experiencia aparece recollida nas páxinas *Cuadernos de Pedagogía* e da *Revista Galega de Educación*.

⁶ Hai un similar fio conductor entre a Escola da Granxa Barreiros e o Colexio Fingoi. Neste facíanse notar algúns acenos “institucionistas”, dada unha certa influencia do espírito da ILE (Institución Libre de Enseñanza). As ideas do médico Juan López Suárez (1884-1970), formado en Alemaña e nos EEUU durante o primeiro tercio do século e casado con María Castillejo, a filla do gran impulsor da JAE, José Castillejo, influían no seu amigo Antonio Fernández López, o fundador do Colexio Fingoi.

⁷ O colexio dos xesuítas de Santa María do Mar, sito na ría do Burgo ás portas d’A Coruña, comezou a fins dos anos sesenta a desenvolver unha considerable dinámica de innovación didáctica, de onde nacerían impulsos, que marcaron, entre outras, experiencias como a da Editorial pedagóxica Adara, ou á mesma Casa das Ciencias, sempre na mesma cidade.

⁸ Nos anos 60 constituíronse diversas asociacións culturais nacionalistas: o Facho en A Coruña, a Asociación Cultural en Vigo (1965), o Galo en Santiago (1968), ou Abrente en Ribadavia (1969), desde onde se traballou polo galego. Nesta perspectiva, hai que sinalar que o Facho iniciou en 1968 o “Concurso anual de contos en galego”, no que alcanzaron premios, entre outros, Bernardino Graña, Xosé Agrelo, Arcadio López Casanova, Emilio de Gregorio e Cristina Berg.

⁹ Que impartirá o profesor Ricardo Carvalho Calero, o autor dunha multieditada *Gramática de Galego* e dunha magna *Historia da Literatura Galega contemporánea* (1979, 3ª edic.) ambos os textos editados por Galaxia.

¹⁰ Moi reducida fora a escrita e a edición de textos de literatura infantil en galego antes de 1936, do que foron un exemplo os textos recuperados por Xulio Pardo de Neira de V. Risco, *Tres contos maravillosos* (Galaxia, Vigo, 2004). Agora a colaboración entre Galaxia e a catalana La Galera, dirixida pola pedagoga Marta Mata, traducíase nas coleccións “A Galea de Ouro” e “Desplega velas”, con textos como *O abeto valente* e *O globo de papel* traducidos por Xohana Torres, ou *Polo mar van as sardiñas* (1967) da propia Xohana Torres, *O lobo e o raposo*, os *Contos* de Laureano Prieto, ou *A Galiña Azul* (1968) de Carlos Casares, que abría a vía da fantasía na literatura para nenos en galego. En 1967 aparecían tamén os *Contos populares da provincia de Lugo*, segundo a edición preparada por Bernardino Graña desde o Colexio Fingoi de Lugo. Sobre isto: Roig Rechou, B.A., “Ramón Piñeiro e a Literatura infantil”, en Xunta de Galicia/Consellería de Cultura, *Encontro Ramón Piñeiro*, Santiago, 2006, pp. 29-47, e “Literatura infantil e xuvenil en Galicia; dos inicios á consolidación”, en *Boletín Galego de Literatura*, 32 (2004) pp. 141-167.

¹¹ Valentín Arias López, que fora alumno de Avelino Pousa, ao que substituíu na escola da Granxa de Barreiros (Sarria), pronunciará en 1968 no Círculo das Artes de Lugo e dentro do ciclo “O porvir da lingua galega”, dirixido polo profesor Xesús Alonso Montero, a conferencia “A lingua galega na escola”, un texto logo editado en *Grial* en 1970 e difundido como separata. Valentín Arias ía ser nos setenta un animador de diversas experiencias de galeguización, e co tempo un consolidado e serio tradutor ao galego.

a recuperación e edición do *Catón Galego* que preparara Ben-Cho-Shey¹², ao que acompañou en 1970 o libriño *Máquinas e trebellos pra lavrar a terra* preparado por Abad Flores.

Todo, antesáa de maiores cambios.

Anos 70: o tempo da decrúa

Os anos 70 foron como un mes de marzal, o tempo dos gromos. Así, “tempo da decrúa”, o titulou Ben-Cho-Shey, isto é, Xosé Ramón Fernández Oxea, fillo de mestre, inspector castigado polo franquismo e socrático educador de mozos, como Xesús Alonso Montero. Titulaba así este tempo para falar do reverdecer do galego e xusto en 1970, o ano da aprobación da Lei Xeral de Educación (en diante, LXE) e do Plan Galicia, que autorizaban certa presenza do galego na escola¹³, Xesús Alonso Montero publicaba como libro de texto *O galego na escola*, a través de Anaya, editorial que logo manifestaría algunha palpable sensibilidade coa nosa cultura.

Os anos setenta son de decrúa en moito máis que o galego para a escola pública en Galicia. Foi o ciclo da gran protesta, das asambleas, dos peches e das manifestacións. Sen desdecirnos, pero coa perspectiva destes posteriores 25 anos, creo que podemos decir que os 70, a través da LXE, foron anos claves para afirmar o protagonismo da escola pública; estritamente, hai que falar dun protagonismo do Estado, que non era democrático, pero non é menos certo, que no medio de cento e un problemas infraestruturais denunciados e de insolencias, o poder educativo do Estado fortaleceuse, fronte ao poder da Igrexa ou de sectores elitistas da gran burguesía. Os setenta rexistran a aplicación da LXE, a contrarreforma dos ministros Xulio Rodríguez e Esteruelas, o incumprimento do ditado (netamente ideolóxico) da “igualdade de oportunidades”, as desmesuradas concentracións escolares, o derribo da escola rural¹⁴ como posible fogar de vida intelectual, afectiva e social, as aulas prefabricadas¹⁵, o

¹² Xosé R. Fernández Oxea (“Ben-Cho-Shey”), un inspector de educación que formara nas fías do Partido Galeguista e que convertira a súa casa de Madrid nos anos 60 nun fogar de galeguismo, escribira o *Catón galego* en 1936, pero só en 1969 aparecía editado por Edicións do Castro, con tipografía e debuxos de Isaac Díaz Pardo.

¹³ Algo disto debeuse aos discursos que como membros das Cortes do franquismo deron Antonio Rosón, quen será o primeiro Presidente do Parlamento autonómico de Galicia, e o grande erudito, que fora un dos fundadores do Seminario de Estudos Galegos (1923) Xosé Fernando Filgueira Valverde, tantos anos excelente director do Museo de Pontevedra.

¹⁴ Actualmente, en que os centros escolares constituídos como escolas unitarias, mixtas ou incompletas son pouco máis de 300 en toda Galicia, non é doado pensar nos máis de 6000 centros primarios que había no comezo dos anos setenta, funcionando a maior parte deles como escolas unitarias e mixtas.

¹⁵ O rápido incremento da demanda de escolarización que se rexistrou desde os primeiros anos setenta, en parte debido aos propios incrementos da demografía escolar, e en parte como consecuencia de dinámicas socioeconómicas, non se acompañou coa oportuna acción de goberno para a creación de postos e centros escolares, o que levou a adoptar solucións de urxencia como as aulas prefabricadas, acopladas a colexios existentes previamente, que tiveron unha indesexable pervivencia ao longo dos anos 80. Avanzados os anos 70 era habitual observar nos medios de comunicación múltiples reclamacións sociais con respecto aos postos escolares e a súa esixible dotación.

inzamento ano a ano dos transportes escolares¹⁶ por malas estradas e con autobuses deficientes, as desconexións entre o ambiente familiar e os novos espazos escolares, a desaparición paulatina dos mestres das parroquias, pasando a ser empregados públicos descoñecidos para os pais¹⁷, o crecemento da rede de centros educativos de propiedade privada, ou a imposición dun modelo de racionalidade didáctica de inspiración tecnocratizante¹⁸, en coexistencia cos hábitos docentes conservadores.

Os setenta rexistran tamén importantes índices de fracaso escolar na segunda etapa da Educación Xeral Básica¹⁹, como manifestación do clasismo e dos conflitos derivados da inadecuación dos programas escolares, de impronta clasista, urbana e españolizadora. A través deles poñíase de manifesto como operaban as dúas redes de escolaridade, segundo sinalaban no contexto da socioloxía educativa francesa Baudelot e Establet, ao confirmar a escola o “capital cultural” e significativo xa posuído polos fillos dos sectores sociais en mellor situación socio-económica, tal como fixeron notar Pierre Bourdieu e de outro modo Basil Bernstein²⁰.

Os incumprimentos do Plan Galicia²¹ en 1975 en todo aquilo que podía ter de positivo eran manifestos. A inestabilidade²², a inadecuada preparación, a exigua retribución e

¹⁶ Todo este movemento de concentración escolar acompañouse de extraordinarias taxas de alumnado transportado aos centros, ocupando por isto Galicia a fins dos anos setenta un lugar cimeiro no Estado español.

¹⁷ Con excesiva frecuencia e inoportunamente, as concentracións e os transportes escolares víronse acompañados polo feito de, cada vez máis, vivir os profesores en espazos urbanos e vilegos, desaparecendo, pois, dos entornos escolares fóra do estrito horario laboral.

¹⁸ A parcial modernización infraestrutural do sistema escolar estendeuse tamén aos procesos de acción didáctica e ás súas mediacións, o que incluía os materiais e os recursos didácticos. Desde o punto de vista didáctico a modernización implicaba o abandono de criterios espiritualistas, idealistas e herbartianos, en pro dunha orientación máis experimental e realista, acollendo os principios do condutismo psicolóxico e a súa aplicación ao ensino por parte de Skinner, en pro dun máis obxectivo eficiente didáctico.

¹⁹ A partir da Lei Xeral de Educación de 1970, a Educación Básica de 8 cursos, comprendidos entre o 6 e os 14 anos, quedou dividida entre unha primeira etapa de 5 cursos e unha segunda de 3 cursos, sendo esta máis esixente desde o punto de vista do rendemento académico.

²⁰ Baixo a orientación do estruturalismo de influencia marxista desenvolveuse nos anos 70 unha liña de análise sociolóxica da educación coñecida en conxunto como as “teorías da reprodución”. A esta orientación se adscriben parcialmente estas dúas figuras: o francés Bourdieu e o inglés Basil Bernstein. Unha análise da educación en Galicia dende estas categorías interpretativas foi realizada por Herminio Barreiro, coñecedor delas, e Antón Costa en “A problemática educacional” in Durán, J. A. (coord.), *Galicia: realidade económica e conflito social*, Servicio de Publicaciones del Banco de Bilbao, A Coruña, 1978, pp. 393-420.

²¹ Aprobada a LXE e cara a súa instrumentación o Ministerio de Educación realizou varios exercicios de planificación rexional educativa, sendo o primeiro o *Plan Galicia* (1970), un documento no que se facía un diagnóstico da situación e dos problemas educativos de Galicia cunha severidade non acostumada desde as esferas oficiais e unha ampla proposta de creación comarcalizada de centros, unidades e estudos en toda Galicia co horizonte de 1975, para dar cumprimento aos ditados da lei, con supostos criterios de racionalidade.

²² Rexistrábase nos anos 70 unha moi apreciable inestabilidade entre o profesorado xove dadas as altas porcentaxes de interinidad. Había tamén pluriemprego. Diversas loitas de índole corporativa e sindical conducíran nos anos de 1977 a 1979, en particular, a reducir a inestabilidade dos profesores non numerarios (PNNs), a alcanzar á adicación exclusiva e á eliminar os tralados forzosos de mestres fóra de Galicia, en virtude da realización de concursos de oposición con alcance rexional.

con frecuencia o pluriemprego, marcaban ao sector docente, e en parte motivaron a folga estatal dos mestres de 1973. En 1976, os alumnos de 4 e 5 anos matriculados en educación preescolar non chegaban ao 22% das súas respectivas cohortes. Contra fins da década, certo é que en medio de moi fortes demandas sociais de escolarización e de altas taxas de demografía escolar, os problemas non minguaran, aínda nin mesmo despois dos Pactos da Moncloa²³ (1977), coa súa importante creación de postos escolares. Unha enchenta de concentracións escolares, fortes incrementos da matrícula no Bacharelato, unha rede de centros de FP abusando da “especialización” administrativa²⁴, unha moi escasa atención á educación especial e a de adultos, fortes taxas de interinidade entre o profesorado e os traslados²⁵ de bastantes centos de mestres fóra de Galicia formaron, así mesmo parte de aquel escenario.

Con todo, foi un importante momento na creación de centros e postos escolares públicos, de moderna e non sempre adecuada arquitectura, é certo. Comezou a haber un profesorado un chisco mellor formado profesionalmente. Con desenfoque, sen dúbida, pero houbo programas de formación continuada docente desde os ICEs²⁶, por máis que incorrectamente planteados. Os novos libros, materiais e recursos educativos, ás veces audio-visuais, desprazaron ás tradicionais e xa inadecuadas *Enciclopedias* (das editoriais Álvarez, Bruño, ...). E nalgún senso, a propia Lei, con todo, abría a porta a algún tratamento pedagóxico diferencial desde o punto de vista rexional, facendo que as propias novidades puxeran de relevo o indebido das condutas máis tradicionais e autoritarias.

²³ A transición do franquismo a un réxime democrático e constitucional terminou significándose nun proceso de reformas pactadas entre os poderes fácticos do Estado e os representantes das forzas políticas de alcance estatal, que foron opositoras ao franquismo. Entre os elementos pactados estivo un moi forte investimento en infraestructuras de carácter público, que coñecemos como os “Pactos da Moncloa”.

²⁴ O maltrato oficial aos estudos de FP, que foron considerados durante bastante tempo como estudos de segunda categoría para alumnos con expedientes académicos non positivos, tivo a súa confirmación na superoferta de estudos conducentes á titulación de técnico auxiliar administrativo, con desleixo para con outras máis precisas e promisorias especializacións de FP.

²⁵ En 1978 chegou case á cifra de 500 o número de mestres e mestras que recén aprobadas as oposicións ou recén adquirido o estatuto de profesor definitivo eran enviados a distintos lugares da xeografía española. Foi ocasión de notable conflictividade, de manifestacións públicas (“Ningún neno sen escola; ningún mestre sen traballo” rezaban os slogans) e de negociacións conducentes á finalización disto.

²⁶ O proceso de innovacións administrativas para servir de apoio á LXE, aprobada no Ministerio de Villar Palasí, levou á creación dos Institutos de Ciencias da Educación (ICEs), en dependencia das Universidades españolas públicas existentes, para que desde eles se realizase a formación inicial pedagóxica e didáctica do profesorado de secundaria, a formación permanente do profesorado de niveis non universitarios, segundo unha programación estatal asegurada desde o central CENIDE e logo INCIE, ou Instituto Nacional de Ciencias da Educación, e para que desde eles se desenvolvesen actividades e proxectos de investigación, de documentación e de publicación para o desenvolvemento educativo. Por isto creouse o ICE da Universidade de Santiago. Durante os anos 80, gobernando o PSOE, e durante o Ministerio Maravall creáronse os Centros de Profesores (CEPs), tamén con denominacións similares como os CEFORES, os Centros de Formación e de Renovación Educativa, como é o caso de Galicia, desligándoos das Universidades e ligándoos ás respectivas Administracións das distintas Comunidades Autónomas.

A lei prometía “igualdade de oportunidades”, trasladando ao credencialismo²⁷ os conflitos sociais estruturais, tal como Ignacio Fernández de Castro ou Lerena²⁸, pioneiros, poñían de relevo. O asociacionismo cívico incipiente e antifranquista desvelaba estas contradicións. Desde Barcelona, Madrid, Valencia, ... xurdiron os Manifestos e Declaracións²⁹ en pro dun modelo de escola pública, democrática, laica e ligada ao medio. Algo así se propoñía tamén no “Manifesto dos Ensinantes Galegos” no comezo de 1976, a moi pouco tempo da morte do ditador Franco. E mesmo a pouca distancia dos debates constitucionais e da propia Constitución política de 1978, a base para un novo ou reformado horizonte de política educativa, que afirma o dereito de todos e todas a unha educación de calidade.

A importantísima incorporación dun profesorado novo (como interinos, ou PNNs...), composto por xente moza querendo abrir uns escenarios sociais novos, foi un dos ingredientes máis relevantes deste tempo. A concienciación galeguizadora e democrática que se acadou entre parte notable deste profesorado foi de grande importancia. O Instituto da Lingua Galega³⁰ (creado en 1971), co impulso de Antón Santamarina, da estirpe familiar de mestres exiliados, e co formal apoio legal do ICE, daba en 1971 os primeiros cursos de Lingua Galega para docentes, marco no que naceu o proxecto *Picariños*, en converxencia coa “Asociación Católica de Mestres da Coruña”³¹, por volta de 1973; un proxecto consolidado como flamante material de aprendizaxe da lectura e escritura en lingua galega desde 1975, co concurso necesario da Editorial catalana Casals. Aquí e acolá, había profesores que comezaban a facer ensino en galego, mesmo por fóra dos ditados legais³², que só en 1975 accederon a que o galego pudiera ser unha asignatura “optativa” nos Institutos de BUP. Paco Martín, con Alonso Montero e algúns outros, desde Lugo, lanzaban *Axóuxere*, “semanario do neno galego” en 1974³³, a través do xornal *La Región* de

²⁷ Afirmación de que se a todos e todas se lles provee de ensino con “igualdade de oportunidades”, serán os individuos os que, de acordo co seu esforzo, aplicación e resultados de estudo, se farán acreedores dunha ou de outra acreditación ou credencial de maior ou menor rango e valor no mercado laboral e profesional; unha tese que criticaron as teorías e enfoques sociolóxicos non funcionalistas, ao poñer de relevo a complexidade das accións contra a desigualdade social no acceso e disfrute dos bens da educación.

²⁸ Dous destacados sociólogos da educación, que nos anos 70 realizaron acertadas análises críticas da política educativa española desenvolvida arredor da LXE.

²⁹ Facemos referencia aos Manifestos e Declaracións en defensa dunha Escola Pública democrática, que se aprobaron no seo dos Colexios de Doctores e Licenciados de Madrid e de Valencia en 1975 e das Escolas D’Estiu convocadas en Barcelona desde 1966 pola entidade Rosa Sensat; unha plataforma a prol da renovación pedagóxica en Cataluña, que se acollía ao nome da pedagoga dos anos 20 e 30 Rosa Sensat. Seguindo o seu exemplo, desde outros Colexios profesionais e plataformas de opinión outros documentos similares foron aprobados noutros lugares da xeografía española.

³⁰ Un dos primeiros Institutos de investigación creados na Universidade de Santiago. Desde el realizáronse os maiores estudos filolóxicos sobre a lingua galega, un campo no que actualmente tamén intervéñ a Real Academia Galega.

³¹ A Asociación Católica de Mestres que impulsou o sacerdote Manuel Espiña Gamallo, un dos tradutores da edición en galego dos Evanxeos (na Editorial Sept de Vigo en 1965), foi o escenario onde se desenvolveu o proxecto *Picariños*, para a elaboración dun material didáctico de lecto-escritura en galego, que logo se editou en 1975, a través da colaboración entre a editorial catalana Casals e Galaxia.

³² Por iso mesmo entre outras razóns políticas, serían expedientados varios profesores a fins de 1974 e desterados a Andalucía os catedráticos de Literatura de Instituto Xesús Alonso Montero e Francisco Rodríguez.

³³ Apareceu primeiro coa cabeceira *O Vagalume*.

Ourense; algo parecido facía Valentín Arias desde Vigo³⁴, mentres o “Grupo Galego de Londres”³⁵ procuraba polo seu pé estender a semente galeguizadora; O Facho sacaba adiante os concursos de contos e de peciñas teatrais para nenos³⁶; seguían aparecendo textos de literatura infantil, com o *O cabaliño de buxo* de Neira Vilas, ou *Mar adiante* de María Victoria Moreno, gañada para a causa do galego; o Instituto da Lingua Galega preparaba *Lecturas Galegas-1* (1972) e a serie *Gallego 1, 2, 3*, e mesmo aparecían textos relixiosos en galego para nenos³⁷; comezan a ser seguidos por estudantes universitarios en 1973 (e pouco despois polos “normalistas” de Santiago e de Lugo) diversos cursos sobre lingua e cultura galega, mentres van difundíndose nas aulas os libriños da colección “O moucho”, creada dentro de Edicións Castrelos de Vigo por Xosé María Álvarez Blazquez, o autor recoñecido no Día das Letras Galegas de 2008.

Naquel ambiente, no ano 1975 xurdían a revista infantil *Vagalume*³⁸, como soporte aquelado dos espazos de vida o de aprendizaxe que comezaban a emerxer, e o grupo galego de Pedagogía Freinet³⁹ (ACIES), isto é, o grupo de docentes que pretendía sentar

³⁴ Valentín Arias sacaba adiante no curso 1972-1973 e a través de *Faro de Vigo* a páxina “O galego na escola”: unha páxina semanal con textos escritos en galego por nenos e canalizados dende diversas escolas primarias. Ao seu carón, Alvaro Alvarez Blázquez editaba con profusión os autocolantes “Galego na escola” e “Falemos galego”, que, entre outros, distribuían os membros da Asociación Cultural de Vigo.

³⁵ Un grupo de profesionais composto, entre outros, por María Teresa Barro, Carlos Durán e Fernando Pérez Barreiro, que en 1971 escribiu o texto “Plan Pedagóxico Galego” editado en *Grial* e como separata, que gozou de notable difusión.

³⁶ *O Facho* que viña organizando os concursos de contos en galego, tamén desde 1973 comezou a organizar un “Concurso bianual de teatro infantil”, sendo gañador desta primeira convocatoria o texto de Carlos Casares *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, que editou exitosamente Galaxia, con fermosos debuxos de Luís Seoane.

³⁷ En 1972, os sacerdotes Morente e Vidán preparan *O Catecismo na escola*, editado por Edicións do Adro/Sept, texto ao que seguiu *O evanxelio dos nenos*, segundo a versión que preparou Xosé M. Rodríguez Pampín.

³⁸ *Vagalume*, a primeira revista infantil en galego, de contadas *As Roladas* (brevisimo proxecto de 1922), que inicialmente recibía a denominación de Proxecto Tixola, naceu co soporte dos sectores de ensino e relixiosos agrupados nos Coloquios Galegos de Parroquias, unha plataforma favorecedora das Comunidades de fe cristiá e da inculturación galeguizadora, que posteriormente deu tamén lugar á actual Fundación Irimia, soporte da revista *Encrucillada*, de pensamento cristián. *Vagalume*, que, entre outros, impulsaron e xestionaron Xosé M^º Méndez Domenech, Agustín Bueno, Marta de Learniz e Teresa Mailly desde 1975, foi dirixida desde 1977 por Xosé Fortes Bouzán e por Afonso Pexegueiro, ata a súa desaparición contra fins de 1978, logo de deixar unha profunda pegada cultural na memoria do noso acontecer. Unha crónica sobre esta publicación foi preparada por Antón Costa Rico e pode ser lida en *Revista Galega de Educación*, nº 25 (1996).

³⁹ O grupo Galego de Pedagogía Freinet nacía en Compostela en outubro de 1975, se ben xa algúns ensinantes na provincia de Ourense, en Pontevedra, ou en Lugo comezaran un chisco antes estas actividades. Existira unha plataforma organizativa española nos pasados anos 30 con *Colaboración* como órgano difusor, pero o grupo quedou desarticulado arredor do 36. Arredor das iniciativas emprendidas por ensinantes valencianos a mediados dos anos sesenta, agrupados en *Lo Rat Penat* e que tomaran contacto co ICEM (*O Institut Cooperativ de l'Ecole Moderne*), fóronse creando varios grupos territoriais de pedagogía Freinet, que converxeron na constitución da “Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar” en maio de 1974 en Barcelona, unha cita á que acudiron as profesoras galegas da Escola de Maxisterio de Lugo Carme Fernández García e Ana M^º Pardo Múgica e o estudante de Pedagogía Antón Costa Rico. Este levaría a cabo durante o curso 1975-76 diversos seminarios en varias cidades de Galicia, ensablándose o conxunto como grupo galego. Unha crónica histórica pode ser examinada en Costa Rico, “O Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega” *Revista Galega de Educación*, 25 (1996) pp.33-37.

bases para unha didáctica nova e activa ao servizo dunha escola democrática e popular, a partires da elaboración propia e das orientacións formuladas polo pedagogo francés Celestín Freinet, desaparecido só había nove anos. Con este grupo, o entorno, o galego da fala popular, as experiencias de vida dos nenos, e tamén os pais e as nais adultos, entraban no día a día da escola. Houbo moi fermosas experiencias escolares naquela segunda parte dos anos setenta, en máis de cincuenta escolas de toda Galicia. O seu relativo vigor fixo que en xullo de 1978 se celebrase en Santiago o “Vº Congreso (estatal) de Escola Popular”, con presenza duns 250 congresistas, entre os que había algúns profesores portugueses e italianos, representantes respectivamente do Movemento da Escola Moderna e do Movemento de Cooperazione Educativa (MCE), de onde procedían libros e ensaios pedagóxicos que entre nós comenzaban a ser coñecidos, sobre todo, a través das editoriais barcelonesas Avance e Reforma de la Escuela. Canta fala viva, aprendizaxes lingüísticas, estudos do medio, exercicios de expresión plástica e dramática, asambleas escolares, xornais escolares... se realizaron por esta vía!. Foi así como os novos profesores galegos principiaron a ler textos de pedagogía, de socioloxía da educación, de psicoloxía, seguindo sobre todo, os enfoques piagetianos...; falamos de lecturas que outra parte deste profesorado comezou a facer desde a Sección de Pedagogía⁴⁰ da recentemente creada Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago.

Neste escenario incidían con importante sensibilización as vitais Asociacións Culturais e tamén os primeiros gromos de carácter sindical⁴¹; nacían colectivos docentes e iniciativas como Preescolar na Casa⁴² (1977), Escola Aberta⁴³ (1978), a

⁴⁰ Foi en xuño de 1978 o momento de graduación dos primeiros licenciados e licenciadas en Pedagogía da Universidade de Santiago. Ata aquel momento os estudos universitarios de Pedagogía só se podían facer nas Universidades de Madrid, de Barcelona, de Valencia e na Universidade Pontificia de Salamanca.

⁴¹ En 1974, por impulso da Unión do Pobo Galego (UPG) creárase a UTEG (Unión de Traballadores do Ensino de Galicia), como plataforma sindical nacionalista visible a través do boletín *Alento* (nº 1 de agosto de 1974) na que se incorporarán moitos recén licenciados universitarios que antes pertenceran a ERGA (“Estudantes Revolucionarios galegos”), creada en 1972, e profesorado de ensino primario e de secundaria. En 1976 o Movemento de Mestres de Pontevedra adoptaba un carácter sindical, previo á súa integración na plataforma dos STEs ou Sindicato de Traballadores do Ensino, o que en Galicia adoptou en 1977 a denominación de SGTE (Sindicato Galego de Traballadores do Ensino), coa integración de ensinantes de correntes de esquerda e nacionalistas. En 1978 facíanse presentes tamén as Comisións Obreiras do Ensino de Galicia, os primeiros gromos da FETE-UGT de Galicia, e a Federación do Ensino da CSUT, que impulsaba en Santiago con Manolo Dios Diz o seu 1º Encontro Pedagóxico.

⁴² A partir dunha iniciativa emprendida polo sacerdote de Lugo e responsable de Cáritas Antonio Gandoy; unha iniciativa que contou co apoio pedagóxico dos profesores Ermitas Fernández e Lois Ferradás Blanco, quen actualmente presiden a Fundación Preescolar na Casa e o Decanato da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, respectivamente. A traxectoria e actividades formativas e educativas de Preescolar na Casa están expostas e contadas en diversos lugares, revistas e publicacións pedagóxicas. O alcance da iniciativa e a súa incidencia, tamén a través de programas radiofónicos e televisivos, fíxoa acreedora de diversos recoñecementos.

⁴³ En abril de 1978 un amplo grupo de profesores e de investigadores, que estiveran ligados ao PSG (Partido Socialista Galego), non conformes coa súa integración no PSOE, constituíron o grupo de estudos e de publicacións Escola Aberta. Como tales difundiron os dereitos dos nenos da Unesco e destacaron, en particular, polos

ASPG⁴⁴, Albe-Galicia⁴⁵, ou a Escola Dramática Galega⁴⁶, coa súa atención á promoción dunha dramaturxia infantil e xuvenil galega. Xurdían follas de ciclostil, con orientacións para un renovado traballo didáctico⁴⁷, ás que se lles daba publicidade nas varias Xornadas do Ensino⁴⁸ e Escolas de Verán⁴⁹, que afloraban nestes últimos anos setenta. Editábase desde 1978 a revista pedagóxica *As Roladas*-2⁵⁰, e o ICE da Universidade de Santiago publicaba varios traballos de algún interese⁵¹. Mentres, aos poucos, ían aparecendo, así mesmo novos e galeguizados materiais didácticos: a serie de textos de lingua galega Lúa Nova da editorial Anaya, baixo a coordinación de

diversos traballos de creación de materiais didácticos de ciencias sociais, como *Galicia en mapas, A agricultura en Galicia* (Arias Ramos, Crespo Alfaya, Martínez Chantada, Nuñez Pérez, Rozas Calvo, Seco Pérez), e as amplas series de diapositivas *Galicia en imaxes. "Escola Aberta"*, en *Revista Galega de Educación*, 1 (1986) p. 88.

⁴⁴ Logo de desbotada a idea de crear unha plataforma de renovación pedagóxica que agrupara a ensinantes galegos pertencentes ás diversas correntes de esquerda e nacionalistas, parcialmente debido as discrepancias sobre o desexable modelo de escola pública a promover, desde o sindicato UTEG impulsouse en 1978 a creación da "Asociación socio-pedagóxica galega" (ASPG), con bastantes actividades e iniciativas; Asociación que continúa a ser na actualidade unha das plataformas de ensinantes a prol da renovación pedagóxica, despois de superar a situación de disintonías existente nesta plataforma en parte dos pasados anos 80.

⁴⁵ Un grupo de profesores de educación secundaria e de bioloxía que compoñían desde 1976 a sección galega da asociación estatal Albe prepararon nestes momentos varios documentos didácticos sobre flora ou sobre as árbores de Galicia.

⁴⁶ A "Escola Dramática Galega", iniciativa que desde A Coruña impulsaban, entre outros, Francisco Pillado Mayor, o dramaturgo e mestre Manuel Lourenzo e o profesor Antón Lamapereira, comezou a editar os *Cadernos da Escola Dramática*, unha serie de pequenas edicións que nutrían de textos ás iniciativas e empeños a prol da existencia dun teatro escolar. Así, A. Lamapereira publicab "Teatro na escola. Materiais/1" en 1978.

⁴⁷ Por exemplo, as que preparaban o Grupo de Ensinantes de Bergantiños, con Xoán Fernández Carrera, entre outros, ou a que facían o numeroso grupo de ensinantes de "Avantar", de Ferrolterra, con Xosé Lastra, actual Presidente de Nova Escola Galega, e Agustín Fernández Paz, o autor hoxe máis recoñecido da literatura infantil e xuvenil en Galicia, entre outros.

⁴⁸ A través dunha iniciativa do Colexio de Doctores e Licenciados de Galicia e por medio da súa Delegación en Ourense convocáronse a fins de agosto de 1976 as llas "Xornadas do ensino de Galicia" interrompidas no seu segundo día por decisión gubernativa. O seu lugar de celebración era o Colexio residencial dos PP. Paúles xunto ao Santuario de Maceda. E é oportuno citar aos sacerdotes paúles Xosé Graña e Francisco Carballo, naquel momento comprometidos na iniciativa. Entre outros, alí se presentou o colectivo, de curta duración, "Nova Escola", que entre outras impulsaba a profesora Anxeles Arias Rodríguez. Eran o escenario dun gran debate sobre política educativa en Galicia, co polo do nacionalismo de esquerdas dunha parte, e os ensinantes vencellados ao Partido Comunista de Galicia, pola outra.

⁴⁹ En setembro de 1978 despois do intento frustrado dunha convocatoria unitaria para a celebración das llas Xornadas do Ensino, sería a ASPG a organizadora das Xornadas. En 1979, baixo o impulso de CCOO do Ensino, en concertación con outros colectivos, comezaban a celebrarse en Vigo ás Escolas de Verán durante varias convocatorias. Outras Escolas ou Xornadas similares tamén se convocaban nos últimos anos 70 en Bergantiños, en Lugo e en Corcubión.

⁵⁰ O grupo de pedagogía Freinet de Galicia, que agora se coñecía como Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega, comezou a editar en 1978 e ata 1981 a Revista pedagóxica *As Roladas*-2, a primeira experiencia continuada de publicación periódica para o profesorado en lingua galega. Vid. *Revista Galega de Educación*, 25 (1996) pp. 44-45.

⁵¹ En 1976 editou *Centros Piloto. Informe sobre sus características e implantación en Galicia e La reforma educativa y el cambio social en Galicia: consideraciones sociológicas sobre la enseñanza primaria gallega*, un informe dirixido polo sociólogo Castillo Castillo, e, en 1979, outro dirixido por Guillermo Rojo Sánchez, co título *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia*.

Paco Martín (desde 1978); *O Raposo pillabán* ou as *Lecturas galegas*, entre outros textos construídos por Xoán Babarro e Ana María Fernández⁵², co auxilio de Casals; *Volvoreta*; *Farangullas*⁵³; en 1979 podiamos escoitar *Os soños na gaiola*, as fermosas 25 cancións con textos de Manuel María, escritos en 1968 e agora musicados por Suso Vaamonde; a colección “A grande travesía” da ditorial Altea con 10 tomos (1979); os *Textos para o ensino do galego* de Henrique Arguindey e Maruxa Barrio⁵⁴, e os primeiros textos de matemáticas e de filosofía en galego⁵⁵, xunto a outros situados no campo da literatura infantil⁵⁶.

En 1979 nacía Edicións Xerais de Galicia, a destacada editora do tempo novo que se adiviñaba⁵⁷. A década morría, entre a afirmación do público, a concienciación social e a apertura de incertos horizontes. Recordemos que a reclamación da Autonomía política non era evidente, nin tampouco o horizonte socio-político a construír, a pesar de estrear democracia política e Constitución. Foi o necesario tempo da decrúa, cando moi escasamente se partía dunha memoria histórica e dunha tradición cultural.

Anos 80: tempo de ferventía e das iniciativas sociais

Ao longo dos anos 80, a pesaren dalgunha tímida reacción das novas autoridades autonómicas⁵⁸, iríanse manter os problemas carenciais do sistema escolar en Galicia. Á altura de 1985, o 60% dos centros de Educación Xeral Básica (EXB) carecían de ximnasio escolar, case outros tantos carecían da aula de tecnoloxía; o 48% non tiña pistas poli-deportivas e tantos outros non tiñan auga corrente ou esta non era potable, nin patios cubertos, nin Biblioteca; aínda moitos carecían de comedor escolar, e grande parte deles

⁵² Xoán Bárbaro e Ana María Fernández, destacaron como creadores ou adaptadores de libros didácticos para o ensino da lingua galega; podemos tamén citar como obras da súa autoría: *O castelo de irás e non tornarás*, e *As nosas letras*, un conxunto de 25 lecturas, acompañadas de exercicios gramaticais, léxicos e ortográficos.

⁵³ Unha serie de tres libros graduados editados por Galaxia en 1979.

⁵⁴ Henrique Harguindey e Maruxa Barrio editaron esta obra en 1976, en E. do Ruego, A Coruña.

⁵⁵ Refírome ao texto para as matemáticas de BUP preparado polo colectivo de matemáticas Vacaloura, editado pola nacente Edicións Xerais de Galicia en 1978, e ao texto de Ramón Regueira e outros *Introducción á filosofía*, publicado por Galaxia en 1979.

⁵⁶ Por exemplo, as *Cantarolas e contos para xente miúda* de Neira Vilas e Anisia Miranda (Akal, Madrid, 1975), *As rúas do vento ceibe* de Manuel María, editado pola ASPG en 1979, ou *O libro das adiviñas* de Paco Martín.

⁵⁷ A década nacerá editorialmente co libro-crónica *Galicia Anos 70*, editado por Editorial Celta de Lugo (1971), por impulso de Xesús Alonso Montero; nesta editorial tamén se editaron algunhas outras modestas edicións de algún interese educativo, como o que tamén coordinou o mesmo Alonso Montero en 1973 e realizou cos alumnos de 4º curso do Instituto *Declaración dos Dereitos do Neno e outras cousas nosas*, que incluía unha escolla sobre o neno na literatura galega e unha recollida de “libros pra nenos en lingua galega”; agora con Edicións Xerais e con Xulián Maure Rivas, como primeiro director, eran máis esixentes os impulsos editoriais a prol da galeguización e mesmo da renovación educativa.

⁵⁸ Hai que recordar a extrema fragilidade do poder político exercido primeiro pola Unión do Centro Democrático, e logo polo Partido Popular, e a fibleza das estruturas administrativas da nova configuración autonómica, representada na Xunta de Galicia, ben como Xunta preautonómica, ou como Xunta de Galicia logo de botado a andar o Estatuto de Autonomía na primavera de 1981. En xullo de 1982 a Xunta asumía administrativamente case todo o que eran os ensinos non universitarios, cos seus orzamentos, persoal e servizos.

suprimiran a Aula de usos múltiples para facer delas –subdivididas– aulas ordinarias con estándares máis reducidos dos debidos e legais.

Estas circunstancias, que tamén existían noutros territorios do Estado español, movían en 1985 un sintomático editorial de *Cuadernos de Pedagogía*: “S.O.S. para la escuela pública”, polo seu estado de subdesenvolvemento. Era por todo iso polo que reclamaban agora as Asociacións de Pais. Eran frecuentes as reclamacións da CONFAPA da Coruña, desde a súa constitución en 1981, propiciando o movemento de pais en toda Galicia e a súa constitución a través das Federacións provinciais, ou a veces comarcais. Neste senso, alertaba Sánchez Arévalo, presidente da CONFAPA en 1987, a través das páxinas da *Revista Galega de Educación*, de que as APAS “eran consideradas como un potencial enemigo por parte da Administración galega”, dado o seu espírito reivindicativo e serio.

Como unha manifestación, entre outras, de que os centros públicos arrastraban moitas deficiencias, en 1987 constituíase a Mesa pola calidade do ensino de Ferrol, que chegou a coordinar a 25 colexios da cidade e entorno, á Federación Comarcal de APAS, a varios sindicatos, a Nova Escola Galega e a cinco administracións municipais, arredor dunha táboa de reivindicacións que incluía: plantillas docentes máis amplas, maiores dotacións orzamentarias, desmasificación dos centros, obrigatoriedade do preescolar, funcionamento adecuado de transportes e comedores, presenza de profesores especialistas e plan experimental para a integración de nenos con necesidades educativas especiais. No mesmo 1987 deixábanse sentir xeralizadas demandas no ensino medio que urxían maiores orzamentos por unidade, a existencia de instalacións de laboratorio, de biblioteca, departamentais e deportivas, a desmasificación dos centros, a formación do profesorado e a súa participación nos programas de reforma experimental dos ensinos medios, a existencia de PAS e mesmo unha maior e mellor regulación do uso da lingua galega.

Fronte á insensibilidade das primeiras Administracións Autonómicas (conselleiros Alejandro F. Barreiro, Cacharro Pardo, Vázquez Portomeñe, María Jesús Sáinz), aumentaba unha conciencia social arredor da educación que, aínda que pouco elaborada intelectualmente⁵⁹, estaba disposta a demandar unha educación pública con correctos servizos e medios infraestruturais, como servizo público de fundamental importancia, con alcance a todo o alumnado ata os 16 anos. Con distinto grao de aceptación, a plataforma reivindicativa incorporaba, desde o comezo dos anos oitenta, o seguinte conxunto de ideas, tal como recolleu o libro-informe *O Ensino en Galicia* da autoría de Antón Costa (1980): a visión das escolas como lugares de crecemento global dos diversos individuos, desde a súa diversidade; espazos de participación na creación cultural; estimulantes, favorecedores do éxito e con función compensadora das desigualdades sociais, e por iso anti-selectivos; espazos que introducen ao alumnado na realidade social, polo que deberían

⁵⁹ O poder político non era capaz de pensar e articular, no marco autonómico, un certo proxecto de política educativa para Galicia, como se facía en Cataluña e en Euskadi, pero tampouco as outras forzas políticas e os sectores sociais alternativos presentaban propostas de reforma educativa con algún visible grao de madurez, de quitados os esforzos realizados pola minoritaria forza política *Esquerda Galega*.

estar ligados ao seu entorno e onde realizar unha aprendizaxe activa; onde se debería vivir en coeducación; que fomentasen a participación na xestión democrática dos centros; laicos, e que desenvolvesen procesos culturais galeguizadores e normalizadores.

Era este un programa que, sen embargo, non era igualmente afirmado e aceptado por todos os sectores sociais proclives á reforma democrática da educación. Así, por exemplo, a propia CONFAPA manifestaba á altura de 1986 e 1988 a súa reticencia, cando non oposición, fronte a obrigatoriedade do galego na área didáctica das ciencias sociais, chegándose a falar de “imposición”⁶⁰; e había sectores de ensinantes, no marco do ideario nacionalista, que rechazaban a participación directa e democrática dos pais na xestión dos centros, tal como propoñía a LODE desde 1985, como unha mostra de corporativismo e de radicalismo⁶¹.

Aprobado o 20 de xullo de 1979 un Real Decreto do Ministerio de Educación que introducía a lingua galega no ensino obrigatorio como materia de estudo tanto na educación primaria como no bacharelato, que conducía a que desde 1981 se dispuxese por primeira vez de programacións oficiais de lingua e literatura galega, e de xeografía e historia de Galicia⁶², e tamén de profesores catedráticos e agregados, ademais de mestres de lingua e de literatura galega, non é menos certo que tales medidas suscitaban algún rechazo social, amparado por servicios de Inspección e unha parte da Administración Autonómica non proclive a avanzar no proceso de galeguización (recordemos os casos e as manifestacións de Dices-Rois e d’A Estrada en 1981), o que motivou a existencia de varios conflitos ante o apercebemento feito polos servicios de inspección a varios profesores por “traspasar” no ensino en galego os límites legais, celebrándose varias manifestacións en Padrón, A Estrada e Santiago, en defensa da galeguización do ensino⁶³, ao amparo da “Asamblea Nacional de Ensinantes de Galicia”, existente desde 1980.

⁶⁰ A diferenza de Cataluña, a Confederación de APAS do ensino público de Galicia sempre mantivo unha posición tímida, cando non contradictoria, ou mesmo contraria, cara aos avances na galeguización do ensino, optando máis ben por unha posición pasivizante, o que non impediu que houbera Federacións locais ou APAS, como as de Ferrolterra, que, sen embargo, sostiveron, polo contrario, posicións activas. Pior ten sido o comportamento, onte coma hoxe, da CONCAPA, a Federación que agrupa ás APAS de colexios privados, disposta ao incumprimento dos mínimos legais ou a defender a existencia de liberdade lingüística, para o maior predominio do castelán.

⁶¹ Baixo posicións de esquerdismo e de radicalismo, declaradamente os ensinantes da UTEG rechazaban a presenza de representantes dos pais e nais nos órganos colectivos de dirección e de xestión dos centros educativos, o que logo viñeron ser os “Consellos escolares”, coa LODE, ou Lei Orgánica de Dereito á Educación de 1985; razonábase que a posición individualizadora e conservadora das familias viría entorpecer a autonomía dos ensinantes e a asunción de posicións progresistas a prol da educación, para a práctica dun ensino “científico e popular”.

⁶² Era a primeira vez que por convocatoria oficial da Administración Pública se preparaban estas programacións en galego, por parte de ensinantes, coma os do colectivo Escola Aberta. Quedou reflexado en viarias publicacións, como por exemplo, Consellería de Educación e Cultura, *Programa pra Segunda Etapa de EXB. Ciencias Sociais*, nº 1 da serie “Cadernos de experiencias e orientacións pedagóxicas”, Xunta de Galicia, Santiago, 1981.

⁶³ Así, o 1 de febreiro de 1981 chegou a rexistrarse unha cifra de 5000 asistentes na manifestación pública rexistrada en Padrón.

Ao seu pesar, había una dinámica sostida en particular por ensinantes, favorable a tal avance. En 1980 Ferro Ruibal escribira o luminoso texto “Compre aprendermos en galego”⁶⁴. Medraban as iniciativas empredidas arredor do Día das Letras Galegas. Celebrábanse diversos encontros pedagóxicos comarcais, como as Xornadas de Mugarodos⁶⁵. Aos poucos ían aparecendo recursos didácticos e libros para a renovación e a galeguización educativa co horizonte de establecer unha escola galega. Ademais da revista pedagóxica *As Roladas*, que se editaba desde 1978⁶⁶, aparecía en 1980 *O Ensino*, promovida pola Asociación Socio-Pedagóxica Galega⁶⁷. Cara aos anos centrais da década agromaban con algunha forza as primeiras coleccións de literatura infantil en galego⁶⁸. Oportuno era o libro de *Cantares* de Manolo Rico editado en 1983, sumándose ao que Xosé L. Fernández Castro publicara sobre música galega para nenos en Xerais en 1980. Celebrábanse as *Cantareliñas* sostidas por Saraivas⁶⁹, e Manuel Lourenzo “facía falar aos animais” nun fermoso disco de contos⁷⁰. Os profesores de Avantar preparaban espléndidos textos de lingua galega, que desde 1983 espallaba Edicións Xerais de Galicia⁷¹. Aparecían os primeiros textos en galego de matemáticas, de filosofía e de bioloxía⁷². E aprobábase, nun clima de friaxe, o Estatuto de Autonomía de Galicia. Con él viña a Lei de Normalización da Lingua en 1983 e a aprobación dun crecente número de libros en galego para o seu uso escolar, cun total de 80 títulos cando se chega a 1984. Libros máis próximos á vida dos escolares galegos. Libros para unha aprendizaxe vivencial dos que daba

⁶⁴ Vid. en *Encrucillada* nº 17 (1980).

⁶⁵ Convocadas por vez primeira en 1980 por ensinantes vencellados ao MCEPG, e a Avantar, logo todos ligados a Nova Escola Galega.

⁶⁶ Aínda que morrería na primavera de 1981 con 10 números e un suplemento editado, a tradución ao galego do texto de V. Risco, “A vida dos nenos na aldea galega”.

⁶⁷ Comezou cun notable pulo. Os conflitos rexistrados desde 1983 na ASPG, cando ían editados seis números, dificultou este proxecto. A escisión que deu lugar á Associação Socio-Pedagógica Galaico-portuguesa, cos profesores José Paz Rodríguez e Jurjo Torres, entre outros, mantivo a edición de *O Ensino* dende marzo de 1985 durante varios anos, por medio da presentación de números cuádruples (7 a 10, 11 a 14,...), mentres a ASPG só editou os números 7 e 8, respectivamente nos anos 1985 e 1986.

⁶⁸ Referímonos á colección Merlín, de Edicións Xerais de Galicia, que daría lugar á primeira convocatoria anual dos Premios Merlín de literatura para nenos en 1986, que hoxe continúan; á colección “A chalupa” iniciada en 1985 pola Editorial Galaxia, e a colección “O barco de vapor” da editorial SM desde 1983, con edición anual de Premios desde 1985, o ano en que con *Das cousas de Ramón Lamote*, o escritor e profesor Paco Martín gañaba a primeira convocatoria. Cos seus comentarios críticos, os profesores e tamén creadores Miguel Vázquez Freire e Antonio García Teijeiro, un dos mellores expoñentes da creación poética en galego para nenos, con algún recoñecemento internacional, animaban este proceso expansivo da literatura infantil e xuvenil, tamén naqueles momentos, a través de *Cuadernos de Pedagogía* ou das páxinas de educación “A Pizarra” de *Faro de Vigo*.

⁶⁹ Desde 1984 e ata fin dos anos 80 celebrouse como certame anual en San Sadurdiño o encontro “Cantareliña”, como representación da nova canción para os nenos. Sobre isto Xulio Cobas Brenlla editaría en 1985 o texto *Cantando cos nenos*.

⁷⁰ Titulado *Aló cando os animais falaban*.

⁷¹ Compoñendo a importante serie “O noso galego”.

⁷² Coa intervención da Sociedade Galega de Historia Natural e de profesores como Xurxo Pérez Pintos, Roxelia Cid, Manolo Chouza e Xosé R. García e libros como *Bioloxía no laboratorio* (1980).

conta o catálogo *O galego na escola. Tódolos libros para o ensino en/do galego* preparado por Manuel Abad Abad e Álvarez Fontenla, que difundía a Librería lume d'A Coruña.

En tal contexto, nacia en 1983 a Asociación e movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega, panca decisiva para a renovación pedagóxica en Galicia⁷³. No mesmo ano nacia en Vigo o primeiro Departamento Municipal de Educación creado en Galicia⁷⁴, ao que ben logo se sumarían os de Santiago, A Coruña, Fene, Narón, Redondela, Oleiros, Riveira, As Pontes, Rianxo, e logo Muros, Foz, Boiro, Culleredo, Lugo, e tantos outros, poñendo de relevo a implicación das administracións locais a favor da búsqueda dunha escola para todos, renovada e próxima. Outros tantos espazos institucionais desde onde promover a mellora e coidado das instalacións escolares, a programación de actividades para os nenos, e a edición de pequenos materiais e unidades didácticas favorables a unha nova educación⁷⁵. Espazos aos que se virían sumar logo a Casa das Ciencias⁷⁶ da Coruña (1986) ou o Museo do Pobo Galego e o Museo de Pontevedra⁷⁷, marcando un camiño que nos últimos anos oitenta percorrerían outros museos e outros concellos galegos, ou mesmo os Centros de Recursos creados pola Consellería de Educación ao servizo das escolas rurais⁷⁸.

⁷³ En 1980 a revista *As Roladas-2*, que editaba o MCEPG ofreceu a outros colectivos pedagóxicos compartir a súa redacción, o que permitiu estreitar lazos entre estes. *As Roladas* desaparece en maio de 1981, pero en 1983 e logo de participar Antón Costa no Vº Encontro estatal de Movementsos de Renovación Pedagóxica, celebrado en Salamanca (no que tamén participaron Jurjo Torres e José Paz en representación da ASPG), coa presenza por vez primeira do Ministro de Educación, Maravall, celebráronse varios encontros entre representantes de colectivos pedagóxicos en Galicia para constituír entre todos (incluída a ASPG), unha gran plataforma de renovación pedagóxica e pola escola pública democrática, e así esta quedou constituída en Santiago o 11 de xuño de 1983.

⁷⁴ Co pedagogo Rafael Ojea Pérez como técnico responsable, ao que pronto se sumaría en Santiago Xosé M. Rodríguez Gómez-Abella.

⁷⁵ O conxuno de publicacións (libros, folletos, breves unidades, programas) que desde a Administración local se editou dende mediados dos anos oitenta compón hoxe unha densa malla, a través da que pasan as dinámicas que foron mudando as escolas e a educación en Galicia.

⁷⁶ A Casa das Ciencias converteuse en Galicia, desde 1986, nun dos pivotes da renovación da didáctica das ciencias. Nestes anos desenvolveu un notable número de exposicións especializadas, como a primeira realizada co título "De paseo por las matemáticas"; convocou premios e certames audiovisuais en relación coa ciencia e a educación, e editou interesantes traballos.

⁷⁷ O Museo do Pobo Galego converteuse neste tempo nunha das referencias para as visitas escolares a museos, como centro de interpretación da cultura popular galega. Co tempo, desenvolveu mesmo unha liña de publicacións concebidas didacticamente con máis de 40 títulos, dispoñendo ademais dun activo Departamento de Educación; pola súa parte, o Museo de Pontevedra, baixo a dirección de Filgueira Valverde, convocou desde 1986 os Premios escolares López Suárez-Castillejo para o estudo e o coñecemento do entorno. É oportuno sinalar que por impulso do profesor Secundino García Mera naquel mesmo ano botaba a andar o museo etnográfico do Colexio Mosteiro de Caaveiro de A Capela (A Coruña).

⁷⁸ En 1986 a Consellería de Educación puxo en marcha estes Centros de Recursos que, nalgúns casos, desenvolveron actividades eficaces. Os da provincia de Pontevedra chegaron a editar nos anos 90 fermosas unidades didácticas e guías de traballo sobre o entroido, ás árbores, o uso dos xornais nas escolas e a educación para o consumo, entre outros.

Neste tempo central dos anos oitenta e como mostra do clima favorable á sensibilización pedagóxica varios xornais de Galicia dispoñían de páxinas xornalísticas para a escola, os pais e os ensinantes. *A Pizarra* desde 1983 no Faro de Vigo⁷⁹, *La Voz en la escuela* editada por La Voz de Galicia desde 1982 e que chegou en 2007 aos seus 25 anos de existencia, *Escola no Progreso*, *O Correo na escola*⁸⁰, ou *A peneira na escola* do semanario *A Peneira* de O Condado, desde 1987. En 1984 aparecían as publicacións *Adaxe* na Escola de Maxisterio de Santiago⁸¹ e *Quinesia* en Vigo, neste caso con atención á educación especial e á integración de nenos con necesidades educativas específicas⁸². En 1986 aparecía a *Revista Galega de Educación*⁸³; os *Cadernos de Psicología* comezarían a editarse en 1987 e no ano 1988 a *Revista Galega de Psicopedagogía*.

Comezaban tamén as campañas institucionais a favor da lectura. En 1986 a Subdirección Xeral do Libro da Xunta de Galicia convocaba a “primeira campaña de fomento da lectura” nos centros educativos e abría unha ruta, logo continuada. *Facer lectores* era a iniciativa que en 1985 se emprendía desde o Concello de Vigo, desde onde asemade aparecían os Cadernos municipais de cine, e se convocaban as Primeiras xornadas municipais sobre participación dos pais na escola. Entre tanto, desde Santiago neste mesmo ano convocábanse as I^{as} Xornadas de Concellos e Educación, ou o Primeiro Congreso Galego de atención aos Diminuídos, neste caso por parte do Colexio de Psicólogos de Galicia, entidade organizadora tamén das Primeiras Xornadas de Psicología e Educación en 1986, mentres dende *La Voz de Galicia* se promovía a introdución dos xornais no mundo escolar cunha perspectiva didáctica.

A preocupación pola renovación escolar alimentaba, pois, experiencias didácticas, encontros e xornadas, e distintas publicacións. E o mesmo acontecía no tocantes á gale-

⁷⁹ Un proxecto iniciado o 5 de outubro de 1983, que, co xornalista Xosé Antonio Perozo, compartían varios profesores pertencentes a Nova Escola Galega.

⁸⁰ O uso de xornais nas aulas, xa se facía contra os últimos anos 70 en diversos lugares de Galicia. Nos anos centrais da década dos oitenta foi unha experiencia moito máis estendida. A este respecto, Agustín Fernández Paz escribía o texto “Ler os xornais na clase” no nº 2 da *Revista Galega de Educación*, de 1986.

⁸¹ Esta publicación paralizada en 1995, foi recuperada no ano 2000 como revista de estudos e de experiencias pedagóxicas da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

⁸² En 1978 rexistramos o “Primeiro Seminario de estudo sobre a atención ó deficiente mental en Galicia”, realizado na cidade Infantil Príncipe Felipe de Pontevedra. Agora nacia en Vigo, por impulso do profesor e pedagogo Francisco Insua, anteriormente ligado ao grupo galego de Pedagogía Freinet, o grupo Quinesia, que edita a publicación do mesmo nome, que continúa na actualidade, ademais de soste durante varios anos un intenso programa de actividades, que chegou a incluír a organización de encontros de carácter internacional.

⁸³ Na primavera de 1981 deixaba de existir a revista *As Roladas-2*, que nos momentos finais adoptara o subtítulo de “Revista Galega de Educación”, e con este rótulo houbo intención de relanzar desde 1982 unha publicación periódica e pedagóxica. A estes efectos realizáronse xestións non frutuosas con Edicións do Ruedo e con Edicións do Castro. Mentres este proxecto non saía adiante iniciáronse as páxinas de “A Pizarra” – *Faro de Vigo*, e finalmente en 1986 Nova Escola Galega, en colaboración con Edicións Xerais de Galicia, que dirixía Luís Mariño, encetaba a publicación da *Revista Galega de Educación*. Manuel Bragado Rodríguez pasaría pouco despois da secretaría de redacción á dirección da Revista (exercendo Antón Costa a secretaría a partir de tal momento) e finalmente á mesma dirección de Edicións Xerais de Galicia, substituíndo ao tamén profesor Víctor Freixanes.

guización: a mesma Dirección Xeral de Política Lingüística sacaba adiante en 1984 e no contexto da recién aprobada Lei de Normalización Lingüística⁸⁴ unha das mellores campañas institucionais a favor da galeguización, aquela que dicía “Fálalle galego”, véndose unha nai e un neniño. En 1985 nacía unha Asociación de Pais (APADEL) favorable á impregnación galeguizadora, chegando a reunir milleiros de apoios coa campaña “Mil primaveras máis para a lingua galega”, que contou coa colaboración da radio en Vigo, por iniciativa desenvolvida por Víctor Freixanes, importante editor logo tanto en Edicións Xerais de Galicia, como en Galaxia. En 1986 nacía a Mesa pola Normalización Lingüística, que chegaría a adquirir un considerable liderazgo nos impulsos galeguizadores, mediante a coordinación de asociacións e entidades, ademais dos labores propios⁸⁵.

“A escola en galego” ía conquerindo un peso crecente; así o poñían de relevo: a “IIª Mostra Bibliográfica pra Escola Galega” celebrada en 1982 no colexio xesuita de Santa María do Mar; a convocatoria de Xornadas de Lingua Galega por parte da Dirección Xeral de Política Lingüística nos anos 1984 e 1985; a aparición das novas series de libros de texto para o ensino do galego e das ciencias sociais editadas por Via Lactea Edicións, baixo a coordinación do profesor e membro de Nova Escola Galega Benedicto García Villar (unha das “Voces Ceibes” doutroa), ou as series Agromar, Bóveda e Lagoa editadas por Anaya entre os anos 1983 e 1988; a edición de materiais innovadores como a *Batería Suso* de lecto–escritura, creada polos profesores Ana Fernández Abascal e Xosé Saleta (Galaxia), moi influenciados polo montessorianismo; a mesma constitución en 1987 da, hoxe desaparecida, “Asociación de Profesores de Lingua e Literatura” (APLL), cos seus encontros, a súa búsca dunha normativa ortográfica de concordia para a lingua galega⁸⁶ e os varios libros de texto e outros materiais preparados; ou a floración de xornadas e revistas escolares en galego, preparados en escolas, colexios e institutos, da que ía informando paulatinamente a profesora Rosa Cal a través das páxinas de “La Voz en la Escuela” e de outros suplementos culturais de *La Voz de Galicia*. Cerrando estes impulsos Nova Escola Galega definía con outras entidades, entre os anos 1988 e 1989, un recoñecido Modelo de Normalización Lingüística para o Ensino, a través das súas II Xornadas de Normalización Lingüística.

Andando estes anos comezaron a celebrarse, convocadas por esta mesma entidade, as 1^{as} Xornadas de Escola Rural (1986), que trataban de afirmala como espazo de vida e

⁸⁴ O 13 de xuño de 1983 foi aprobada esta Lei polo Parlamento de Galicia, que se desenvolverá para o ensino mediante o D. 135/1983, de 8 de setembro e outras disposicións posteriores.

⁸⁵ A Mesa pola Normalización Lingüística foise convertendo cos seus varios milleiros de simpatizantes, as súas actividades e campañas, as súas publicacións e as convocatorias con outras entidades nunha fundamental plataforma en defensa da normalización; incómoda, pero necesaria. “Aprender en galego non é un delito” foi o lema da primeira manifestación convocada en 1987, cando Xosé M. Sarille exercía a súa presidencia; co tempo este traballo foi continuado por Concha Costas e logo polo tamén profesor Carlos Callón.

⁸⁶ A onde, en certo modo se chegou mediante o acordo normativo aprobado en 2003 pola Real Academia Galega.

de aprendizaxe, e nacían oficialmente en 1988 os Colexios Rurais Agrupados, como adecuada solución organizativa e administrativa.

Engracia Vidal, sempre desde Irimia e *Encrucillada*, promovía a creación de materiais educativos para unha nova catequese infantil en Galicia. Preparaban recursos didácticos os de Preescolar na Casa, mentres se dispoñían para iniciar sendos programas de radio e de televisión. Andaban a ter maior eco varias experiencias de radio escolar⁸⁷, á espera da gran iniciativa dos anos 90 “Ponte nas ondas”; seguía *in crescendo* o campo da literatura infantil⁸⁸, como mesmo poñían de manifesto os *Cadernos de Literatura Infantil* editados entre 1986 e 1994 polo Servicio Municipal de Educación d’A Coruña, como froito continuado dun seminario docente coordinado pola profesora María Jesús Fernández, a aparición de GALIX en 1989⁸⁹, ou a nova presenza do comic⁹⁰; o programa de Imaxe na Escola, impulsado desde a Consellería de Cultura polo profesor Manolo González, logo o primeiro director da Escola de Imaxe e Son da Coruña, promovía a creación audiovisual en diversos centros educativos de toda Galicia⁹¹, e, así, aparecían os primeiros vídeos didácticos⁹². Un adianto do que serían durante boa parte dos anos noventa as Xornadas

⁸⁷ Como, por exemplo, “Ondanova” da Pontenova co profesor Carlos Villares Pérez desde 1984, ou a experiencia que no Salnés promovía o tamén profesor Xosé Álvarez Castro no ano 1988.

⁸⁸ Recordemos que o libro *Das cousas de Ramón Lamote*, personaxe que xa aparecía en “Axouxere” (1974) recibía moi importantes premios españois e internacionais entre 1984 e 1988, e que a tradución ao galego de *Alicia no país das maravillas*, feita por Teresa Barro e F. Pérez Barreiro (do grupo de traballo de Londres) recibía en 1985 o “Premio Nacional de Traducción”. Xunto aos traballos xa citados sobre estas cuestións de B. A. Roig Rechou, hai interesantes achegas de Miguel Vázquez Freire, Agustín Fernández Paz, Cobas Brenlla, ou tamén a nota de síntese, valiosa e concisa, de MUÑOZ CARROBLES, D., “Os nenos tamén queren ler. Panorama da literatura infantil e xuvenil en lingua galega no século XXI”, *Madrigal*, 9 (2006) pp. 85-92.

⁸⁹ A Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GALIX), fundada en Santiago en 1989, coa intervención de ensinantes, escritores, bibliotecarios e membros de equipos editores, e que tivo entre as persoas que exerceron a súa dirección a

Converteuse na plataforma de diálogo coa Administración e para o impulso en Galicia e a presenza internacional da literatura infantil e xuvenil escrita e/ou editada en lingua galega.

⁹⁰ En 1978, cando viña morrer *Vagalume*, Xaquín Marín ofrecía con continuidade o comic “Gaspariño”, que comezara a aparecer en *El Ideal Gallego* en 1976; en 1980, unha vez máis, a asociación cultural O Facho convocaba o primeiro concurso galego de comics para nenos; en *A Nosa Terra*, semanario rexurdido en 1977, editáronse bastantes exemplares do *Bule-bule*; entre os anos 1984 e 1986 a Dirección Xeral de Política Lingüística sacou *Chorimas*, unha publicación con textos e comics elaborados en diversas escolas, e tamén neses momentos, grazas a colaboración de Pepe Carreiro, as páxinas de *A Pizarra-Faro de Vigo* incorporaban “O Pizarrín”.

⁹¹ A preocupación pola introducción do audiovisual, presente, igualmente nos Centros de Recursos (diapositivas, fotografía e vídeo na escola), levou a que con anterioridade, en Vigo, nacera en 1982 o “Obradoiro Galego de Creación Audiovisual”, promotor de varias montaxes didácticas entre 1982 e 1986; desde *A Pizarra-Faro de Vigo* facíanse eco da cuestión en 1984; en 1985, con Luis Álvarez Pousa, como Director Xeral de Cultura, e con Manolo González, quen será posteriormente o dinamizador e director primeiro da Escola (oficial) de Imaxe e Son creada na Coruña, poñeríase en marcha o Programa “A imaxe na escola”; en 1986, o Departamento de Educación do concello de Vigo adicada as III Xornadas Pedagóxicas Municipais á Imaxe en relación coa educación. Máis adiante, as importantes xornadas Pe de Imaxe, convocadas por Nova Escola Galega, gardarán relación con todas estas anteriores iniciativas aquí indicadas.

⁹² Hai que sinalar a implicación que nisto tivo a Asociación Socio-Pedagóxica Galega desde a que se editaron uns dez vídeos sobre cuestións de historia e arte de Galicia.

(mesmo internacionais) de Pé de Imaxe, co laborío dos profesores Xosé Ramos, Miguel Vázquez Freire, Charo Belda e Juanjo Bueno. Algunha atención comezaban a gozar a educación para a paz, por impulso primeiro do profesor Xesús Rodríguez Jares, a través dos Encontros, do Boletín *Novapaz*⁹³ e de outros materiais⁹⁴, a educación ambiental⁹⁵, e a educación contra o sexismo e a construción social do xénero⁹⁶, ocupando a preocupación de varias xornadas e encontros e de varias e primeiras publicacións. Era tamén un tempo de escolas-talleres, unha nova fórmula de interrelación entre a escola, as aprendizaxes e a vida. E de antroidos, magostos e outras festas populares, que comezaban a estar presentes nas escolas.

No panorama de iniciativas e de realizacións podemos rexistrar outras diversas experiencias: a “Casa do Mestre”, o espazo que desde mediados da década sosteñen en Vigo un bó número de educadores da vila a un interesante seminario permanente de psicomotricidade, baixo a animación do educador Felix Fernández; polos mesmos anos o colectivo de mestres pontevedreses “Ollo de sapo”, con Carlos Morgade, constrúen materiais didácticos sobre asuntos da cultura popular; consolida o seu traballo como proxecto educativo en secundaria o Colectivo Pedagóxico Xelmirez, en Compostela, baixo a animación, en particular, do profesor Xosé Calviño Pueyo, en momentos nos que se está a abordar oficialmente a reforma experimental do ensino medio; comezan a ter algún recoñecible

⁹³ No mesmo ano de creación de Nova Escola Galega, esta convocaba os Primeiros Encontros de Educación para a Paz, cunha extraordinaria participación nas conferencias e debates programados na cidade de Vigo. A partir de aí houbo Encontros anuais, que a partires do ano 1994, comezaron a ser tamén “Galego-Portugueses” e con convocatoria alterna en Galicia ou en Portugal, consolidándose como un foro moi relevante, en relación coa transversalidade educativa e coa educación crítica. A presenza continuada durante os anos oitenta e parte dos 90 do Boletín *Novapaz*, que chegaba en 1996 ao número 22, preparado por Suso Jares, colaborou a esta sensibilización pedagóxica

⁹⁴ Notable foi o impacto dos libros de Xesús Rodríguez Jares, *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades* (Via lactea, A Coruña, 1989), e *Educación para a paz* (Via Lactea, A Coruña, 1985).

⁹⁵ Mercedes Suárez Pazos e outros profesores, organizados como Grupo Gaia, promovían actividades e publicacións no ámbito da educación ambiental en colaboración editorial co Concello de Ourense (por exemplo, *Os xardíns como recurso didáctico*, 1990); as actividades que a partir de 1985 se desenvolvían no pobo-escola de Lodoselo (Sarreaus) viñan tamén a aguilloar a sensibilidade ambientalista, xunto con diversas iniciativas promovidas polos grupos ecoloxistas, ou por concellos, como o exemplar de Oleiros; publicacións como as *Guías* ou a serie “Galicia enteira” de Laredo Berdejo, editadas por Galaxia, Cumio, Bahía ou Edicións Xerais de Galicia, resultaban de gran interese; exemplar comezaba a ser o traballo de Pablo Oitabén e de Xosé L. Darriba desde a Asociación Ridimoas, hoxe considerado modélico; Adela Leiro Lois preparaba valiosos traballos desde a asociación de profesores Candeia de O Salnés; aquí mesmo, en 1987 nacía unha experiencia de Aula de Acuicultura no colexio A. Magariños de Cambados; Xulio Gutiérrez Roger organizaría as Xornadas de Educación Medioambiental do Barbanza, promovidas por Nova Escola Galega, e neste contexto Manuel Fernández Domínguez, José A. Caride Gómez e Carme Morán, entre outros, promoverían desde o ICE da Universidade de Santiago e desde 1989 o Taller Permanente de Educación Ambiental, con cursos, encontros e notables publicacións.

⁹⁶ Neste senso, hai que anotar que María do Carme Panero e María Álvarez Lires, entre outras, organizaban en 1986, a través do Sindicato Galego de Traballadores do Ensino (SGTE) as “Primeiras Xornadas de Coeducación e Sexualidade en Galicia”, un campo ao que posteriormente contribuirían, por exemplo, o grupo de traballo María Castaña, con María do Carme Alvareiro, entre outras, e Mercedes Oliveira Malvar, quen tamén incorporaría cuidados materiais didácticos, a través de Edicións Xerais de Galicia.

eco os Encontros anuais convocados pola Aula Castelao de Filosofía en Pontevedra, con Ramón Regueira e Fernando Pérez, entre outros; rexístranse iniciativas en Vigo, A Coruña e Ferrolterra a prol do teatro infantil⁹⁷ e do teatro de bonecos, ao punto de crearse en 1984 o Colectivo de Titiriteiros Galegos⁹⁸; José A. Cajaraville e Ricardo Ventosa daban pasos, que camiñarán cara o oficial Proxecto Abrente que se poñerá en marcha en 1992, para a incipiente utilización da informática por parte dos docentes; con ocasión da posta en marcha dos “Programas Renovados de Preescolar” en 1985, a Federación Española de Escolas Infantís celebraba en tal ano en Santiago o Primeiro Congreso de Escolas Infantís, ao tempo que aquí e acolá se desenvolvían notables experiencias que eran expresión dunha nova didáctica para a educación infantil⁹⁹, como a plasmada no libro *Outras aulas, outras escolas* (Xerais, 1992); en diversos lugares (Rianxo, As Pontes,...) nacían equipos e servicios psicopedagóxicos municipais; en Santiago e en Ourense celebrábanse “semanas de educación” nas súas respectivas Facultades de Educación, como foros de presentación dalgunas das anteriores experiencias e iniciativas ante o estudantado; víñanse celebrando con acentuado contido educativo as colonias infantís de Arnela (Portosín), por impulso de Cáritas e do sacerdote Antón Gómez Vilasó, tamén un dos animadores dos Coloquios Galegos de Parroquias; a partir de 1982 nacia o Colectivo Eira Nova, como avanzada da formación especializada no sector da educación social, á que tamén se incorporaba Cruz Vermella Xuventude, con diversas experiencias desde A Coruña e Culleredo; diversos grupos de profesores preparaban materiais didácticos, como o eran os Dicionarios da Lingua Galega, impresos por Edicións Xerais de Galicia en varios formatos; o grupo AcAb da Escola Universitaria de Maxisterio de Santiago¹⁰⁰ viña elaborando desde 1983 un proxecto de innovación no ensino das ciencias experimentais, dende as posicións contrutivistas de Ausubel; promovían novas experiencias de didáctica das linguas estranxeiras a Asociación de Profesores de Inglés de Galicia (APIGA) e tamén a de francés. Neste contexto, tamén o ICE da Universidade de Santiago emprende varios estudos considerables: baixo a dirección de Caride Gómez editárase entre 1988 e 1990 como Informe Cero o estudo *A educación en Galicia*¹⁰¹, e baixo a coordinación de Xosé Rubal Rodríguez comezarán a publicarse varios notables traballos sobre o uso do galego e as actitudes lingüísticas, na perspectiva de favorecer a galeguización no ensino.

Noutra orde de consideracións é oportuno anotar a existencia de experiencias singulares, como a da escola unitaria de Pantín (Valdoviño), coa mestra freinetiana Sabela Díaz

⁹⁷ Entre outros, Manolo Vieites, Antón Lamapereira e Bernardo Carpenente inflúen nestas actividades desde Vigo e o Morrazo; en Ferrolterra celébranse as “Mostras de Teatro Infantil Galego Xeración Nós” (a terceira, en 1986 con participación de nove centros).

⁹⁸ Compoñían Os Biosbardos de Lugo, Viravolta de Lalín, Titirití de Vigo, Matarile e Trécola de Santiago, Sapo concho d’A Coruña e Tanxarina de Redondela. Tamén en Santiago existía o Grupo Picapolaina desde 1980, e Avantar en O Carballiño.

⁹⁹ Do que é un exemplo as experiencias de talleres que realizaban as profesoras María Pilar Añón Carnota, Rosario Belda Otero e Ana María Liñares Pérez.

¹⁰⁰ Con García Rodeja, Xaquín Díaz de Bustamante e Xosé M. Domínguez, entre outros.

¹⁰¹ En dous extensos tomos facíase un diagnóstico sobre as varias realidades, problemas e perspectivas para a educación en Galicia.

Regueiro, as Aldeas Infantís SOS de Redondela, o centro de integración O Pelouro de Caldelas de Tui, animado polos educadores Juan Llauder e Teresa Ubeira, ou o de Bemposta-Cidade dos Rapaces, situado ás portas da cidade de Ourense, un centro que practicaba unha profunda educación social e intercultural, e que xa se vía sometido a algunhas tensións, que co tempo levarían a súa desaparición en Galicia.

Entre o profesorado algunhas outras dinámicas teñen igualmente lugar: ao integrarse en 1980 a Central Sindical Galega con outros sectores, dando lugar a CXTG, encadraranse aquí un importante número de ensinantes, que terminarán confluindo en 1994 no marco da Confederación Intersindical Galega (CIG); en 1987 celébranse as primeiras eleccións sindicais no ensino; dende 1987 realizábanse os Encontros de Ensinantes do Morrazo, que se viñan sumar aos que Nova Escola Galega viña convocando como Escolas de Verán tamén dende 1987, e aos que se convocaban dende a “Escola de Verán” en Lugo, no colexio Fingoi, ou desde Pontevedra por parte do colectivo Escola Viva, unha Asociación ligada a FETE-UGT, que pronto ía comezar a convocar encontros en diversos lugares de Galicia, como xa o viñan facendo a “Associação Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa” e sobre todo a ASPG, neste caso co apoio sindical da INTG, e logo da CIG.

Con todo, debía haber cousas que non acababan de asentarse e de camiñar, pois en 1986 eu falei das “Escolas de Verán na encrucillada”, ao aprezoar a existencia de fatiga e de algunha significativa desilusión e desorientación entre quen tantas enerxías derrocharan, ensinantes e pais, a prol das reformas da educación.

Naquel clima, lanzaba no verán de 1987 o MEC a súa proposta de debate para unha reforma xeral do sistema educativo, e en Galicia chegábase en 1988 a dispoñer dun moi breve goberno autonómico, chamado “de progreso”. As dúas circunstancias confluiron para a creación de expectativas entre os sectores máis proclives ás reformas. Expectativas, pero tamén desazón. A linguaxe da reforma curricular, moi marcada polo paradigma do construtivismo psicolóxico, non era habitual entre os sectores renovadores que se sentían parcialmente desautorizados e desprazados polos “expertos”, mentres aparecían oscurecidas as claves sociolóxicas críticas.

Desazón que tamén se apreciaba arredor da febleza das iniciativas emprendidas polo novo goberno da Xunta de Galicia, con Aniceto Nuñez na Consellería de Educación, aínda sendo de anotar a creación de sete centros para a formación permanente do profesorado (CEFOCOPs., 1989) e a creación en 1988 do Gabinete para a Reforma Educativa, composto por 40 profesores, convertidos administrativamente en expertos; un espazo, entre administrativo e académico que chegou a poñer encima da mesa de traballo, xunto a diversos documentos de orientación curricular, o apreciable documento *Marco curricular de Galicia* (1989). Era moita a tarefa que viña xunta naqueles momentos xa de tránsito aos 90. A presenza de Manuel Fraga volvería situar desde finais de 1989 o goberno da Xunta en mans decididamente conservadoras, aínda que situando á fronte da Consellería de Educación a un serio e responsable catedrático de latín e inspector, Piñeiro Permuy.

Anos 90: o tempo da maduración e dos logros

Os anos 90, non por virtude do goberno continuado do PP en Galicia, pero tampouco polo do PSOE no Estado, senón sobre todo pola maduración de iniciativas e tarefas emprendidas desde os últimos anos 70, e dos axentes que as protagonizaban, son os anos de maiores e mellores resultados e logros para o conxunto escolar en Galicia. En todo caso, para aqueles que viñan demandando desde tempo atrás unha escola pública, galeguizada, democrática, renovada didácticamente, coeducativa, antiselectiva e laica, este foi, a pesar das innegables adversidades e contrariedades, o momento no que un maior número de centros e un maior número de escolares participaron nese proceso, por máis que non fose o tempo no que se deran as mellores e máis singulares experiencias pedagóxicas, que quizais son previas.

A pesar dos limitados impulsos educativos do chamado Goberno do Progreso, con todo, incrementáranse os orzamentos, profundizárase a formación continuada do profesorado e introducíanse na Administración condutas de racionalización técnica, que o PP asumiu en liñas xerais. E isto viu coincidir coa aprobación da LOXSE¹⁰² (1990), a creación do sistema universitario galego sobre a base de tres universidades, e todo o que ía supoñer a aplicación e o desenvolvemento da LOXSE, cousa en todo caso resolta cunha tonalidade administrativista, unha conduta que contra fins dos 90 continuaría o tamén Conselleiro de Educación Celso Currás.

A aplicación da LOXSE coas súas esixencias infraestruturais e de medios, o afrouxamento da demografía escolar, o mantemento dunha certa presión investidora, combinada, por certo, cunha política de constante apoio á iniciativa privada e aos colexios privados, serían quen de remover as maiores carencias detectadas no sistema escolar e na escola pública, como podemos apreciar desde o remate da década.

Esa evolución positiva dos indicadores con respecto ás distintas etapas e parámetros a considerar xa a poñía de relevo o *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 1992/93* aprobado polo Consello Escolar de Galicia en 1994¹⁰³, unha instancia de participación democrática (emanada da LODE) posta en marcha entre nós desde o comezo dos anos 90. Algo que igualmente confirmaría o *Informe* aprobado tamén polo mesmo Consello en 2005¹⁰⁴. Naqueles momentos de 1992/93 os horarios escolares e a organización da xornada escolar en sesión única ou partida suscitaban algún debate social e intereses encontrados entre ensinantes desexosos da sesión

¹⁰² A aprobación da LOXSE foi precedida dun importante debate social e institucional en toda España. Este tivo menor importancia en Galicia, aínda que tamén se levou a cabo e aportou algún impulso ao debate social educativo. Desde finais de 1989 o PP reduciu todo o que tivera que ver co este debate social.

¹⁰³ Este *Informe*, que diriximos desde o ICE como estudo técnico, era presentado como un estudo sistemático sobre o sistema educativo en Galicia, nos seus niveis non universitarios. Presentaba múltiples datos que percorrían todos os anos oitenta e os primeiros anos 90.

¹⁰⁴ Un renovado estudo, con novidosas aportacións, dirixido, tamén como estudo técnico, desde o ICE polos profesores Miguel Anxo Santos Rego e Mar Lorenzo.

única, desde unha óptica estritamente laboral, e familias que planteaban como organizar a xornada diaria da infancia para contribuír do mellor modo ao desenvolvemento integral dos nenos e dos rapaces¹⁰⁵. Un debate que aínda continua. Como organizar e dispoñer de recursos adecuados para unha escola de calidade nos medios rurais, como avanzar na normalización do galego na educación, un incipiente interese polas novas tecnoloxías informáticas (existía o Programa Abrente), ou como dar pasos cara a integración escolar dos nenos con necesidades educativas específicas, eran asuntos que suscitaban unha relativa atención social.

Os primeiros noventa foron momentos de experimentación da reforma dos ensinos medios en diversos centros de toda Galicia e de creación de deseños curriculares para as diversas áreas didácticas (os distintos DCBs. e as exemplificacións didácticas complementarias, de acordo cos diferentes RRDD de ensinos mínimos de 1991)¹⁰⁶; foron, así mesmo, momentos de elaboración de novos libros e recursos didácticos, de posta en marcha das prácticas en alternancia no campo da formación profesional, das escolas viaxeiras e dos primeiros intercambios con centros educativos de outros países europeos, ao formar parte da Unión Europea desde 1986¹⁰⁷. Levábase a cabo a reordenación do mapa de centros e mesmo a distribución das novas ramas profesionais. E todo isto incidiu sobremaneira nos cadros docentes, ao desestruturar un importantísimo número de centros en canto ás súas plantillas, o que, pola súa parte, tivo efectos perversos e negativos sobre a motivación e implicación nas tarefas de reforma, causando así mesmo desazón ás familias.

Tamén é certo que se desenvolveron os ensinos básicos a distancia, que se ampliaron os recursos nos gabinetes psicopedagóxicos (que se puxeran en marcha en 1985 ao servizo da orientación escolar, sumándose ao programa de educación compensatoria iniciado un ano antes), que se fortaleceron os recién creados Centros de Formación de Profesores (nas varias cidades galegas), que comezou o programa de licencias por estudos para os docentes, que se fortaleceron os servizos de apoio á educación compensatoria, e que se abriron experiencias de educación con respecto aos contidos transversais, en relación coa educación vial, co consumo, coa saúde¹⁰⁸ (antidrogadición, VIH-SIDA, ...),

¹⁰⁵ A cuestión levou ao desenvolvemento de dous estudos científicos sobre o uso dos tempos diarios e a súa organización por parte das escolas, dos nenos e das familias, por solicitude da Consellería de Educación; estudos ambos dirixidos polo profesor Caride Gómez; deu tamén lugar a un documento de debate elaborado por Nova Escola Galega en 1992, tendo por base os estudos anteriores.

¹⁰⁶ A aprobación dos Deseños Curriculares Base en 1992 foi tamén publicitada pola Consellería de Educación; vid. Gabinete de Estudio para a reforma educativa, *Desenvolvemento curricular; 1.- Infantil; II.- Educación Primaria.*, Santiago, 1992. Arredor deles houbo algúns seminarios de formación, como as Xornadas de desenvolvemento da LOXSE que convocou a Federación do Ensino de Comisións Obreiras de Galicia no mesmo 1992.

¹⁰⁷ Este programa de intercambios, de importancia crecente entre nós, levou a que en 1999 se realizase en Santiago un dos Encontros Internacionais do Programa Sócrates.

¹⁰⁸ En relación con esta, hai que sinalar que a través da colaboración coa Consellería de Sanidade se veñen realizando diversos cursos e publicacións de recursos didácticos, así como diversas xornadas, ademais da edición da publicación periódica *Saúdeña*.

e coa educación ambiental¹⁰⁹, ao que contribuíron diversas iniciativas emprendidas por ensinantes xeralmente asociados nos colectivos e movementos de renovación pedagóxica, e con respecto á educación ambiental o Taller de Educación Ambiental do ICE da Universidade de Santiago. Andando os anos 90 a Administración promovería os premios para proxectos de innovación pedagóxica e mesmo varias liñas de atención á diversidade, aínda que nestes casos con pouca efectividade real; entre tanto, intensificábanse os proxectos de formación en centros, respondendo a unha demanda do profesorado, creábanse os departamentos de orientación nos centros educativos, e poñíase en marcha o Sistema de Información da Educación Galega (SIEGA) en 1998, coa consciencia da necesidade do dominio e do uso educativo das tecnoloxías informáticas da información, e dos riscos da “brecha cognitiva”, nun contexto de crecente internacionalización e globalización, e como base sobre a que asentar un Portal público de recursos educativos, algo ao que, pola súa parte, veu contribuíndo admirablemente a empresa xornalística Vieiros.

Que en 1989 se constituíse, con todo, unha ampla, mesmo que organizativamente insegura, Plataforma de Ensino Público para toda Galicia, que se constituísen logo algunhas de carácter comarcal, como a de Vigo en 1985, e que se chegasen a realizar dúas importantes manifestacións en 1996 e en 1997 en defensa do ensino público en Santiago e en Vigo¹¹⁰, era algo que poñía de relevo o mantemento dunha problemática escolar aínda importante en aspectos básicos para o funcionamento dos centros. Isto puxérono igualmente de relevo os máis de 100 directores de Institutos públicos de Bacharelato que chegaron a dimitir dos seus cargos en 1998 ao non acadar unha negociación e acordos positivos coa Consellería de Educación. Os cambios que implicaba a posta en marcha da LOXSE e os “beneficios” que da propia Reforma e da actuación do Goberno da Xunta tiraban os centros privados, concertados ou non, nun contexto internacional de afirmación do conservadurismo e do neo-liberalismo, alentaban aos sectores defensores do ensino público, un servizo estratéxico para unha construción social democrática, a presentar plataformas reivindicativas e de defensa da calidade e do protagonismo de tal servizo.

Os noventa foron tamén tempo de publicacións didácticas, de desenvolvemento dunha industria ao servizo da creación de materiais didácticos, á que se incorporaron importantes empresas editoras españolas, de desenvolvemento dunha industria audiovisual a pequena escala, de creación dun programa televisivo tan efectivo e notado socialmente como Xabarín, de maduración de autores propios da literatura infantil e xuvenil galega con

¹⁰⁹ Ao carón de diversos encontros e experiencias, cómpre citar a constitución do CEIDA no Castelo de Santa Cruz de Oleiros, co seu programa continuado de actividades, desde 1995; o nacemento no mesmo ano da revista de ecoloxía *Natureza Galega*; o nacemento en 1996 de *Cerna. Revista Galega de Ecoloxía e Medio Ambiente*, promovida pola Asociación de Defensa Ecolóxica de Galicia (ADEGA), e o nacemento en 1997 do Proxecto Educativo “Voz Natura” (por parte de *La Voz de Galicia*) que xa naquel ano seleccionou e apoiou o desenvolvemento de 130 proxectos educativo-ambientais.

¹¹⁰ Aquele primitiva Plataforma unitaria compuxérona varias centrais sindicais, as forzas políticas BNG, EU e PSG-EG e Nova Escola Galega.

recoñecemento español e mesmo internacional, como creadores de textos e ilustradores (Agustín Fernández Paz, Miguelanxo Prado, entre outros).

É o tempo de Ferradura Aberta promovido polo Departamento de Educación do Concello de Santiago, como exemplo dos diversos programas municipais¹¹¹ e asociativos en pro do lecer e do tempo libre vividos con valencia formativa e educadora¹¹². É o tempo da sensibilización social en relación coa integración social e escolar¹¹³, que, por exemplo, entre outras entidades, veñen impulsando AIND¹¹⁴ ou Quinesia¹¹⁵. O tempo dos encontros de diversas asociacións docentes, como Candea, APIGA, o Seminario Galego de Educadores para a Paz¹¹⁶, ou ENCIGA¹¹⁷, a importante asociación de ensinantes de ciencias de Galicia.

Continuaron celebrándose os Encontros organizados por Escola Viva, por CCOO, por Nova Escola Galega, quen ademais mantén a *Revista Galega de Educación*, e pola ASPG. Ao longo dos 90 foron varias as publicacións periódicas de carácter pedagóxico que encetaron ou continuaron a súa presenza: “La Voz en la escuela”, que en 1995 suscitaba un concurso de xornais escolares; nos anos 1990 e 1991 continuaba aparecendo o suplemento “Na Escola” no xornal *La Región*, baixo o impulso de Xosé M. Cid e outros membros de Nova Escola Galega; en 1991 nacia *Innovación Educativa* por impulso do profesor Carlos Rosales e *Escola Pública Galega* sostida polo STEG; en 1993 a Consellaría de Educación daba curso á *Revista Galega do Ensino*, e aparecía n’A Coruña *Escola*

¹¹¹ Sería longo construír un relato sobre os programas municipais de educación. Os programas máis amplos e consolidados están nas cidades galegas, sendo quizais os de Santiago e d’A Coruña os máis notables. Tamén Santiago dispón dun Centro Municipal de Información e Documentación Pedagóxica. En distinta medida converteronse, así mesmo, en produtores e editores de algúns valiosos materiais didácticos.

¹¹² Unha actividade xeralmente propiciada desde os concellos, pero tamén promovida por asociacións, como Abertal en Vigo, ligada á comunidade salesiana, ou por publicacións como *Brincadeira. Revista Galega de animación xuvenil* (1996).

¹¹³ A *Revista Galega de Educación* adicou o monográfico do nº 23 (1995) á cuestión das “necesidades educativas específicas”, respondendo a un aumento da sensibilidade social ante a integración. Algo que comezara COGAMI a desenvolver con diversas iniciativas desde 1994.

¹¹⁴ A importante Asociación (compostelana) para a Integración do Neno Diminuído comezou a convocar en 1990 as recoñecidas Xornadas de Integración.

¹¹⁵ Quinesia desde Vigo chegou a convocar un Simposio Internacional sobre a materia.

¹¹⁶ Aos Encontros de Educación para a Paz convocados polo Grupo Educadores pola Paz de Nova Escola Galega viñeron engadirse os convocados en Santiago, desde os últimos anos oitenta (1987) polo Seminario Permanente de Educación para a Paz, vinculado a través de Manolo Dios á central sindical CXTG, que abriu tamén unha liña de publicacións. Desde él e coa participación de outros grupos, celebrouse en Santiago en 1994 o Primeiro Congreso Europeo de Educación para a Paz (“Teachers for peace”). Posteriormente, este Seminario Permanente transformouse no Seminario Galego de Educación para a Paz, como plataforma independente. A partir dunha iniciativa de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega en 1999 conmemoráronse en Galicia con diversos actos e publicacións o 50 Aniversario da Declaración dos Dereitos Humanos.

¹¹⁷ A presenza da Casa das Ciencias, baixo a dirección do científico e didacta Ramón Nuñez Centella, a existencia da Asociación Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA) cos seus encontros anuais (como as xornadas celebradas en Monforte en 1990), e diversos traballos preparados polos profesores Marilar Aleixandre, Luis Otero, ou Manuel Brañas, entre outros, incidiron na preocupación didáctica polo ensino das ciencias nestes anos 90.

Crítica, de curta duración; un pouco máis tade aparecía *Idea*, dende o Centro de profesores de Ferrol¹¹⁸, baixo a coordinación do profesor Xosé Ramos Rodríguez, e en 1997 comezaba a aparecer *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación*. Entre outras diversas iniciativas, desde a Facultade de Psicoloxía poñerase en marcha a Unidade de Atención Temperá para Trastornos de Desenvolvemento (1996), e viven entre nós experiencias educativas singulares: Bemposta, e O Pelouro e Menela, estas últimas integradoras de nenos con autismo e outras realidades específicas; sendo igualmente o tempo das experiencias educativas suscitadas por diversas ONG: Intermon, Meniños –nacida en Galicia–, Axuda en Acción, Cruz Vermella, Interred¹¹⁹, ... e sempre presente e actuante a CONFAPA e as ANPAS de centros públicos asociadas¹²⁰.

É un momento de diversificación da publicística pedagóxica: editanse *20 anos de investigación educativa en Galicia (1970-1990)* de Cebreiro López e Míguez Rodríguez (ICE, 1992) e *Proxectos curriculares de Ciencias Sociais*, do Grupo Aula 7 (ICE, 1993); comezan a aparecer os “Cadernos para o ensino” da Dirección Xeral de Política Lingüística, os “Cadernos temáticos de investigación” do ICE, a colección “Andel” da Subdirección Xeral do Libro, que guía Xabier Senín, e os “Cadernos sobre a Reforma”, que desde Edicións Xerais de Galicia dirixe Manuel Bragado (1993); Galaxia edita en 1993 o laborioso *Chirlo Merlo*, un método para a aprendizaxe da lectura e da escritura formulado por un equipo de docentes coordinado por Alicia López Pardo, quen nos presentara había tempo a fermosa narración *A escola da pita* (Galaxia); a editorial Sotelo Branco da a luz en 1994 os *Cadernos* de lecto-escritura, de grafomotricidade e de lóxica matemática do Colectivo de mestras Bubela; neste ano e dende o ICE o profesor Silva Valdivia coordina o texto *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico* e Xosé Armas farao co texto *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*; saen ao mercado textos sobre a lingua galega, a educación ambiental, a física e a química, as ciencias sociais, a xeografía e a historia, a educación musical e sobre a historia da educación; a Dirección Xeral de Cultura edita varias guías e entre elas a titulada *A familia nos libros para nenos* (1995); Edicións do Cumio publica materiais para a educación sexual; Barca Lozano e González Cabanach publican en 1995 un *Manual de dificultades de aprendizaxe escolar*, un campo no que máis tarde tamén incidirá o profesor Andrés Suárez Yañez; Editorial Nigra publica en 1995 un novo *Atlas de Galicia*; no mesmo ano Manuel Rico Vereá da a luz unha reco-

¹¹⁸ Entre tanto, Nova Escola Galega seguía editando o seu *Boletín Interno*, aínda que difundido igualmente cara o exterior da entidade.

¹¹⁹ Entidades que cos seus materiais didácticos, de cada vez máis editados en lingua galega (desde 1994:Intermón), levan contribuído a xerar educativamente os valores da xustiza, da paz e do interculturalismo.

¹²⁰ As varias Federacións Provinciais de APAS de Centros Públicos constituirán CONFAPA Galicia nos anos 80. A preocupación pola calidade e a existencia de servizos escolares, a defensa do ensino público e laico, a súa contribución para a práctica deportiva escolar e para as actividades extraescolares presidiu a súa actuación. No caso da Federación Provincial d'A Coruña podemos anotar tamén a celebración dos varios encontros e xornadas de debate, a organización dos Xogos Deportivos, a xestión dun programa de ensino precoz do inglés na cidade d'A Coruña e dos *Luditarde*, ou a edición dos textos *La enseñanza pública a examen* (1987), e *Análisis sobre a realidade educativa de Galicia* (1993).

lleita de literatura popular infantil na Editorial Fontel e editará un novo *Cancioneiro Escolar Galego* en 1997; pola súa parte, Marilar Aleixandre dará a luz en 1996 (Xerais) o traballo *Dubidar para aprender* arredor da fundamentación didáctica dos modelos para o ensino das ciencias. Se nos referimos á creación e a produción audiovisual podemos aludir aos certames de vídeo na escola convocados con ocasión dos Congresos “Pe de Imaxe” de pedagogía da imaxe¹²¹; alén de ser cada vez máis frecuente a elaboración de vídeos (por exemplo, *O bosque dos nenos* do concello de Ferrol en 1994) interesa mencionar a aparición da serie de vídeos didácticos da editora lucense Ophiusa a partir de 1995. Anos máis tarde, en 1998, o profesor Benxamín Salgado Gómez mesmo dispoñería dun taller de vídeo con nenos de educación infantil.

A literatura infantil e xuvenil, sobre todo desde mediados da década, gozou de grande protagonismo: con actividades de animación á lectura; comezou a ser máis habitual a edición de poesía para lectores novos; pola súa parte, GALIX, A Subdirección Xeral do Libro, os Salóns do libro organizados n’A Coruña e en Pontevedra, ou a Fundación Caixa Galicia, tiveron en todo isto un relevante papel; consolidáronse varias importantes coleccións editorais e varios premios e apareceu máis recentemente a publicación periódica *Fadamorgana*.

Ao longo desta década moitas outras iniciativas compuxeron o caleidoscopio educativo e a título indicativo sinalamos as seguintes: desde mediados da década, as Seccións universitarias de Pedagogía, convertidas en Facultades nos anos últimos, comezan a organizar actividades congresuais de formación en varios campos: a orientación escolar, a innovación didáctica, a integración e a educación especial, e a didáctica da lingua e das ciencias experimentais; Televisión Española en Galicia desenvolve durante varios anos o programa-concurso “Galicia de escola a escola”; a Consellaría de Cultura promovía en 1995 actividades educativo-escolares en relación co Camiño de Santiago; intensificou o seu radio de acción o Programa “Ponte nas Ondas”, unindo a través da radio a escolares de Galicia e Portugal; nos últimos anos noventa a “Asociación Galega de Mestras de Educación Infantil” (AGAMEI), baixo o impulso da pedagoga Lourdes Taboada, comezou a organizar varios importantes congresos; Edicións Xerais de Galicia, co impulso do profesor Miguel Vázquez Freire, editou o comic *Golfiño*; a ASPGP organiza en Ourense varios ciclos de cinema educativo-didáctico; o Consello Escolar de Galicia edita diversas publicacións; a loita contra as discriminacións e os prexuízos de xénero ten sido abordada por Alecrín, pola Asociación Galega da Muller (AGM), polo colectivo de mulleres ensinantes “Do rosa ao violeta” (Santiago, 1994) ou pola Secretaría da Muller do STEG; o contacto vivencial coa natureza levou á plasmación de varias granxas-escola, como as de Xeve, de Vilamarín e de Barreiros (Sarria); coa preocupación por conectar a educación coa cultura tradicional púxose en marcha o programa “ A cultura popular na escola” no marco do Arquivo sonoro do Consello da Cultura Galega, chegándose a gravar 500 fitas de voz en dezasete centros de ensino medio; esta mesma preocupación deu vida ao Proxecto

¹²¹ Así, por exemplo, no IIº Congreso presentáronse 32 fitas preparadas por 27 grupos escolares.

Fraguas, promovido polo Museo do Pobo Galego, sendo tamén varias as actividades deste tipo suscitadas en Vigo polo Museo Olimpio Liste e faise presente, así mesmo, no Concurso Galego de Panxoliñas, promovido pola Dirección Xeral de política Lingüística; hai que destacar a promoción do interese pola historia antiga por parte de museos como o do Castro de Viladonga en Lugo, ou o de Castrelos en Vigo, desde onde se editaron varios materiais e recursos didácticos audiovisuais acaídos.

Tamén a historia da educación se fai presente: en 1990, os profesores universitarios galegos relacionados con ela organizan en Santiago o VI Coloquio Español de Historia da Educación, con notable recoñecemento; dende a Facultade de Psicología organizáanse en 1993 e 1994 senllas exposicións arredor das figuras dos galegos Xoán V. Viqueira e Eloy Luís André; en 1996 os Centros de recursos de Pontevedra preparan a exposición "A escola de onte"; en 1997 FETE-UGT de Galicia organiza unha homenaxe en memoria do profesor republicano fusilado Víctor Fraiz, e recuperamos co eficaz auxilio de Isaac Díaz Pardo e de Sargadelos o legado bibliográfico dos inspectores Cristina Pol e Manuel Díaz Rozas, que fora presidente da Sección de Pedagogía do Seminario de Estudos Galegos dende 1935.

En tocantes ao teatro e aos títeres nas aulas é oportuno referirse ás Xornadas de Teatro Kalandraka (agora nome dunha importante editorial pontevedresa de literatura infantil e xuvenil) celebradas en Vigo en 1995; á colección "Teatro nas aulas" que naquel momento iniciou a ASPG, aínda que sen continuidade; á mostra de teatro para o ensino secundario celebrada no Morrazo nos últimos anos 90; ao papel de soporte e de comunicación xogado pola *Revista Galega de Teatro*, dirixida por Antón Lamapereira, ou ao Festival Internacional de Títeres celebrado en Vigo en 1995.

Non poderíamos deixar de referirmonos á galeguización no ensino: Sobre a base do documento *Modelo de Normalización Lingüística no Ensino* a Dirección Xeral de Política Lingüística creou os Equipos de Normalización nos centros escolares: varios centos e algúns deles moi activos e mesmo organizados comarcamente, como nos casos de Ferrol, do Morrazo co seu xornal *Maré* ou de Santiago; nos anos centrais da década desenvolvéronse varias campañas institucionais como "En galego Vigo vai" e "Entre nós, en galego"; a conmemoración anual do Día das Letras Galegas leva suscitado a preparación de recursos didácticos, ou mesmo a celebración dos "Correlinguas", organizados pola Mesa pola Normalización, ás veces coa contribución de outras organizacións; a prol da galeguización veu convocando xornadas anuais a ASPG dende 1991, e en 1996 organizouse a Comisión de Pais e Nais polo ensino do galego, ao amparo da Mesa pola Normalización, así como a "Plataforma polo ensino en galego" composta pola Mesa citada, varios sindicatos, a ASPG e Nova Escola Galega, como instancia dende a que se desenvolveron eficaces campañas de sensibilización.

Os anos 90 foron un tempo de problemas, sen dúbida, e de desazón e de cansanzo, para moitos, tamén. Pero, forn asemade tempo de maduración e de experiencias positivas en moitas ordes da nosa vida educacional; fructífero para unha escola pública como espazo de vida e aprendizaxe, igualmente. O que podemos é deberemos poñer en relación co desenvolvemento da reforma LOXSE, que concitou, porén, serios problemas; en relación,

así mesmo, coa maduración dun movemento social en Galicia en pro da construción intelectual, organizativa e didáctica dunha educación e dunha escola democrática, e en relación coa posta en marcha e o desenvolvemento das institucións de goberno autonómico, obrigado a desenvolver iniciativas, accións e programas propios e/ou específicos para o desenvolvemento educativo, desde a racionalidade, a proximidade, a participación e a eficacia. Como colofón, temos que finalizar cunha evidencia: a escola mudou e podemos celebralo, pero fixoo menos do necesario e preciso.

A percepción dos docentes do ensino primario ourensán a comezos do século XX: un profesorado en entredito

How early 20th century elementary school teachers in Ourense were perceived: a teaching staff called into question

Rosa María CID GALANTE

I.E.S. Lama das Quendas (Chantada)

RESUMO: O precario estado da educación de comezos de século na provincia ourensá era, en parte debido —entre outros moitos aspectos de carácter estrutural—, á escasa formación do profesorado. Como o espírito ou calidade escolar estaba a cargo do docente, nesta época, comeza a verse indispensable mellorar a súa formación e dar solución aos seus mesquiños soldos. Así que, para Romanones o fornecemento da formación docente sería un dos seus cabalos de batalla e urxía a reforma das Escolas Normais para revalorizar o ensino primario. Malia todo, a percepción que se tiña das mestras e mestres da provincia de Ourense era moi negativa, como así o reflectían os Informes da Inspección do momento. Neste estudo queremos afondar nestes informes de valoración do profesorado en Ourense de comezos de século para ver que consideración se tiña deles por parte da Administración e se había diferenzas por sexo, titulación, soldos, etc.

PALABRAS CHAVE: ensino primario, ourense, reforma educativa, programa, inspección educativa, formación do maxisterio

ABSTRACT: The precarious situation of the educational system at the beginning of the century throughout the province of Ourense was largely due to the limited training of teachers — among other aspects of a structural nature. Since it was the teacher who was in charge of maintaining the spirit or quality of education at that time, improving teacher training and upgrading their meager salaries started to take on importance. For this reason one of the key issues that Romanones focussed on was strengthening teacher training and the reform of the Normal Schools to be able to offer better quality education at the elementary level. Nevertheless, the teachers of the province of Ourense were perceived in a negative light, as documented in inspection reports from that time period. Our objective in this study is to take an in-depth look at these inspection reports on the schoolteachers in Ourense in the early 20th century to determine how they were considered by the Administration and to point out any differences found in relation to sex, qualifications, salaries, etc.

KEY WORDS: elementary education, ourense, education reform, program, school inspection, teacher training

Requisitos para rexer unha escola de ensino primario a comezos do século XX

É pertinente que fagamos un repaso de como se foi xerando unha normativa en col dos requisitos que debía ter aquel/a que quixese desempeñar o oficio de ensinante ou docente. É un repaso obrigado pois, lonxe do que puidera pensarse, as esixencias para dito exercicio eran mínimas ata mediados do século XIX. En efecto, para rexer unha escola de ensino primario diríamos que no século XIX, e tal como o regulaba o artigo 181 da Lei Moyano, requiríase ser mestre titulado para as escolas completas (lemremos que eran aquelas que desempeñaban todo o currículo) pero para as incompletas e as de párvulos era suficiente ter un certificado de moralidade e aptitude expedida pola Xunta Local e visado polo Gobernador da provincia. Coa Lei de Instrución primaria de 1868 mantívose certa lasitude ao respecto de quen ía exercer de docente e estende a capacidade do exercicio pedagóxico a todo español que acreditase, ademais do título de aptitude necesaria, boa conduta moral e relixiosa, ser maior de vintedous anos; e aquel que tivera título académico recibido en Universidade ou Seminario, ou o Bacharel en Artes, ou terse examinado e aprobado para o ingreso nalgunha Escola das recoñecidas pola lexislación vixente podería aspirar ao diploma de aptitude (artigos 31 e 32 do 2 de xuño de 1868) ¹. Como pode observarse, a marxe para o desempeño deste oficio era moi ampla pois ía dende docentes “amateur”, por vocación ou necesidade-obriga, ate aqueles que garantían certa profesionalidade. É mostra evidente de que a Administración non se tomou en serio esixir unha titulación para rexer en determinadas escolas públicas nin por suposto privadas —o control sobre as escolas privadas era mínimo e a maioría destas estaban rexidas por ensinantes sen acreditación profesional e que gozaban dunha ampla liberdade de ensinanza— dando como resultado unha práctica escolar carente da máis mínima calidade pedagóxica e coa consabida diferenciación entre unhas escolas e outras segundo fosen estas atendidas por titulados ou acreditados por certificado.

Todo isto preténdese cambiar chegados á nova centuria, cando o Estado toma as rendas da educación eximindo aos Concellos de tal responsabilidade. É cando se crea o Ministerio de Instrución Pública cun ministro á sazón. Prodúcese, de partida, un xiro importante na educación pois vaise tomar máis en serio o ensino primario, uniformándose e unificándose os currículos. Será o Ministro Romanones o que se atreva a acometer directamente sobre os graves problemas educativos con tres obxectivos prioritarios: o fornecemento da formación docente —que sería un dos seus cabalos de batalla, urxindo a reforma das Escolas Normais para revalorizar o ensino primario, será cando se organicen estes estudos con carácter específico²—; tamén vai a reforzar a función inspectora; e

¹ Ministerio de Educación y ciencia, *Historia de la educación en España: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Tomo II, Breviarios de Educación, Madrid, 1989, pp. 278-279 e 306-307.

² Apréciase a preocupación que o novo Ministro ten sobre a precaria formación e preparación dos docentes no discurso de inauguración do curso na Universidade de Salamanca. Vid: Conde de Romanones, “Discurso leído

intentar exercer un férreo control sobre os docentes (do ensino público e privado) acouando a práctica total liberdade de calquera a facer escola (RD 1 de xullo de 1902 e normas complementarias)³. Pero non o ía ter doado pois as estruturas educativas do momento eran unha rémora da centuria pasada e as súas propostas terían visos de cambio a longo prazo. É dicir, aínda se contaba cun gran número de ensinantes con certificado de aptitude e sen titulación que impartían nas escolas incompletas, inviables de ser reciclados e, malia o convencemento que o lexislador tiña da necesidade de esixir a acreditación profesional de todos os que querían dedicarse ao ensino ou fundar unha escola privada, nada se fixo ao respecto⁴, como indicaban, nesta época, bos coñecedores do ensino, entre eles Victoriano F. Ascarza (ex conselleiro de Instrución Pública e director de “El Magisterio Español”), que se lamentaban de que o Goberno non tivese o valor suficiente para establecer o principio fundamental de que para o exercicio do ensino se esixise o título profesional, acabando con aquelas persoas que sen ningunha preparación fan do ensino “un industrialismo baixo e desprezable, ou arma contra o mestre público”⁵. Finalmente, como tivemos ocasión de comprobar na nosa provincia, a función inspectora de entón tampouco chegou a ser moi eficiente limitándose case a un “laissez faire”. En definitiva, as intencións eran encomiables pero difíciles de levar a cabo —ao que había que engadir os asuntos do ensino secundario cuxos plans de estudo estaban en pleno debate.

Parece quedar claro que o ministro partía da base de que para mellorar a situación educativa do país era necesario dar unha preparación profesional e con garantías a todas aquelas persoas que quixesen dedicarse á docencia, de aí que propuxera a *reforma das Escolas Normais*⁶ e se comprometera a reorganizar estes establecementos para elevar o

en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico 1902-1903” en Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la educación en España: de la Restauración a la Segunda República*, Breviarios de Educación, Tomo III, Secretaría General y Técnica, Madrid, 1989, pp. 352-357.

³ Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la educación en España. De la Restauración... Op.cit.*, pp. 174-175.

⁴ As intencións de Romanones de controlar o ensino privado fracasaron pois sábese que ata ben entrado o século XX aínda seguían a funcionar establecementos deste carácter rexidos por ensinantes sen titulación limitándose o seu control á inspección do local. Todo isto foi abordado no seguinte artigo Vid Carmen Benso Calvo e Rosa María Cid Galante, “A enseñanza privada en Ourense a comezos de século”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 2004, pp. 43-77.

⁵ V.F. Ascarza.: *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*, Madrid, El Magisterio Español, 1913, p. 206.

⁶ A primeira vez que en España se fala de Escolas Normais é no período liberal en 1834 nunha “Instrución para o réxime e goberno das escolas públicas do Reino”. As razóns da aparición das Escolas Normais concretábanse en tres puntos esenciais: a primeira, pola propia historia da escola, entidade insuficiente que se nutría de profesores que se formaran polo sistema de pasantías; segundo, para difundir unha metodoloxía didáctica, e por último, a institución serviría de aglutinante do coñecemento educativo que estaba moi espallado. Pero, despois deste longo proceso, a situación das Normais era bastante calamitosa, por varias razóns, a primeira, por non intervir o Estado na súa organización, a segunda, por non esixirse o título de mestre para o ensino privado —segundo a Orden do 2 de Decembro de 1869 calquera persoa podería abrir un establecemento educativo— e finalmente, pola exención da obrigatoriedade de realizar as prácticas no ensino oficial. Isto fixo decaer o nivel formativo dos/as docentes. Intentos por parte de Conde Toreno en 1876 e a ILE, que amosaron grande interese pola formación do profesorado, pois segundo eles viña determinado pola necesidade de dignificar o seu papel ante a sociedade e mellorar a súa formación, tiveron froitos. Pero sería nos congresos pedagóxicos de 1882, 1888 e 1892 onde se afondou nas verdadeiras raíces dos problemas, pois considerouse que as escolas

nivel cultural, intelectual, moral e social dos/as mestres/as aprendendo os modernos procedementos pedagóxicos para aproximarse a ser como os europeos⁷. Non obstante, considerou que ditos estudos había que facelos nos mesmos Institutos provinciais, o que suporía un aforro para as arcas do Estado, medida que non foi compartida por algún sucesor del, como foi o caso de Gabino Bugallal quen a creu contraproducente para asentar, definir e independizar os estudos de maxisterio:

“Yo recuerdo haber oído en una ocasión a un hombre muy estudioso y muy distante de mi en ideas políticas, cuando yo solicitaba su opinión sobre la forma de aumentar el material de la primera enseñanza: ¡Ah señor ministro, no se preocupe usted del material de escuelas! Lo primero es que haya maestros. Ya se cuidará los maestros de reclamarlo, porque sin maestros buenos nos exponemos a una cosa que ya sucedió en alguna ocasión, y es que se asignó a una escuela un material de importancia, apropiado a los fines de la enseñanza y cuando se fue a ver el estado en que se hallaba, se vio una parte deteriorada y otra arrinconada en un armario pues no se había hecho uso de él.

Al referir este hecho no llevo a una conclusión tan radical, hay también maestros buenos, lo he recordado, porque el objeto mío es hacer resaltar la importancia práctica de las Escuelas Normales.

...Están las Escuelas Normales aquí en un momento de transición. Cuando yo tuve el honor de ser ministro de Instrucción pública dependían o estaban fusionadas a los Institutos de segunda enseñanza, y me encontré con que esta reforma de mi antecesor había producido un fenómeno de que había desaparecido casi en absoluto la matrícula para las Escuelas Normales, porque los alumnos de estas Escuelas, unos no se avenían bien con los adolescentes que van a estudiar la segunda enseñanza; otros se cohibían por la diferencia de posición social entre los que hacían estos y aquellos estudios; en fin, yo no sé cuáles serían las verdaderas causas pero el resultado era que la matrícula decrecía extraordinariamente y que los profesores de las Escuelas Normales señalaban como causa esta fusión de enseñanza en los Institutos. Entendí que debía apresurarme a devolver a las Escuelas Normales su independencia...⁸

Cando as Escolas Normais, xa independizadas dos centros de secundaria, van adquirindo corpo e en 1914 a vella estruturação de estudos elementais e estudos superiores foi suprimida —comprendendo catro cursos e unha única titulación— podemos pensar que

debían ser da mesma categoría; gozar dos mesmos dereitos; ser sostidas polo Estado; aumentar un ano máis a carreira do maxisterio e o número de profesores; incluír novas materias e dar unidade aos programas para todos os centros; e, finalmente, a esixencia do título aos mestres tanto dos públicos como dos privados. Estes debates estimularían o decreto do 23 de setembro de 1898 que palía o problema establecendo un novo plan de estudos. Vid: Manuel B. Cossío, *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Fontanet, 1897, pp. 20 e ss., Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, Barcelona, PPU, 1986, pp. 39 e 116-119; Aurora Marco López e Anxo S. Porto Ucha, *A Escola Normal de Santiago de Compostela*, A Coruña, Universidade de Santiago, 2000, p.27; Narciso de Gabriel, “Historia de la profesión docente en España”, en A. Novoa e J. Ruíz Berrio (eds), *A Historia da Educaçao em Espanha e Portugal*. Investigaçoes e actividades, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educaçao, Sociedade Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 137-138; Consuelo Flecha García, *Las mujeres en la legislación educativa Española: enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII-XIX*, Sevilla, Gihus, 1997; pp. 371-379.

⁷ Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la Educación en España. De la Restauración...Op. cit.* p. 127.

⁸ “Discurso de Gabino Bugallal”, *El Eco de Orense*, 20-12-1905, p. 1.

comezarían a ir desaparecendo as diferenzas de preparación entre os docentes e debía quedar garantida unha educación profesional e de certa calidade. Non obstante, nas valoracións que atopamos dos mestres e mestras da provincia de Ourense, tivemos ocasión de comprobar que a maioría destes profesionais seguía a ser considerada regular e mala. Todo elo fai pensar que se mantiña un profesorado aínda herdeiro e “inercial” da centuria anterior, con formas de ensinanza obsoletas, e que, aínda que pareza paradoxo, podían ser mellor considerados polo pobo pouco esixente e bastante conforme con que o profesorado garantise uns mínimos de aprendizaxe, mentres que aqueles outros que comezaban a saír mellor formados, máis profesionais, con coñecemento de novas metodoloxías, podían ser considerados con maiores prexuízos porque as xentes non entendían de novas técnicas e programas de ensino-aprendizaxe máis modernas, algo que deixa moi claro o seguinte escrito asinado por Antonio López, un mestre nacional da época, e que foi publicado na prensa local:

El maestro es un esclavo del medio en que vive. Los labradores acostumbran a pedir un programa mínimo: leer, escribir y cuentas. Hay madres que aún reducen los términos; consideran la escritura como un peligro serio para las niñas, que así se cartearán mañana con el novio, como si las relaciones epistolares fuesen más peligrosas que el visiteo amoroso, realizado al estilo de la aldea.

He oído las más acres censuras, porque los niños perdían el tiempo cantando los nombres de las provincias españolas. ¡Cualquiera tiene la audacia de hacer excursiones en el campo, los paseos escolares, que tanto recomienda la moderna pedagogía...!. El innovador, que a tal cosa se atreva, será culpable de que los niños gasten inútilmente los clavos de sus zapatos.

La pedagogía del pueblo es de una dureza espartana: “La letra con sangre entra”.

En otros tiempos los pequeñuelos de la calle huían asustados ante la figura del dómine hosco y huraño ¡Dichosa edad, en la cual los niños eran respetuosos! Hoy, desde que el maestro no azota, desde que ha quemado la siniestra palmeta y los niños le rodean con confianza, no se puede con los chiquillos traviosos. ¡Pobres niños y pobre Maestro!.

El pedagogo necesita la fuerza de aquellos gigantes que aglomeraban montañas sobre montañas. El se empapará en las lecturas de Pestalozzi, de Froebel, de Manjón; tratará de imitar el ejemplo de esas pequeñas figuras del arte de educar, pero el pueblo le motejará de iluso y trastornado, cuando no de peligroso.

Si el maestro desfallece y se adapta, esfumándose entre las capas roñosas de la aldea, el pueblo será cada día ... más pueblo, sin posible esperanza de resurgimiento espiritual; un coto cerrado a la civilización, con unas murallas como las de China.

Hay que soñar, sí, para no separar en el prosaico puñado de calderilla por el ímprobo trabajo de educar, mañana y tarde, ochenta alumnos. Hay que soñar para no sentir desmayos con el aditamento de dos horas de labor nocturna, mientras la aldea duerme en densas tinieblas, y el cierzo se filtra por las paredes grietas. El Maestro, calzado de unos zuecos, que como dice Onieva semejan las carabelas de Colón, habrá de ahogar las aspiraciones de su espíritu en la abrumadora monotonía de la aldea, olvidado de los de arriba, tal vez vilipendiado de la gente zafia, a quien educa.⁹

⁹ Antonio López. Mestre Nacional “La escuela rural”. *La Región* 29-IX-1923.

Un alicerce interesante: fornecer a función inspectora

Outro dos alicerces por parte do ministro foi fortalecer a función inspectora asignándolle novas encomendas e competencias como a de exercer un maior control no cumprimento das obrigas dos docentes. A lei de 1857 confería ao Rei a facultade de nomear os inspectores dentro das condicións pola mesma lei establecidas entre os artigos 294 e 307. Pero máis tarde na nova centuria, co acaecemento do control estatal sobre o ensino, desencadéanse unha serie de normativas nas que se lle daba ao labor de inspección un rango cada vez maior¹⁰ e ao que se accedía por oposición e se establecían diversas categorías como a de inspector xeral, subinspector, inspector de capital de distrito, inspector de capitais de provincia, inspectores de zona e inspectores auxiliares¹¹. Configúrase a seguinte clasificación: inspectores natos, especiais e profesionais e a función inspectora tiña o triplo obxecto de levar ás escolas a acción gubernativa e a orientación pedagóxica do Ministerio, de informar a este sobre o estado do ensino e propor reformas. Os inspectores debían exercer inspección sobre persoal e material docente, métodos de ensinanza, aproveitamento dos alumnos, asistencia escolar, condición dos locais, hixiene, conduta moral, etc. En fin, a perda de autonomía e o control ao que se sometían os/as docentes tanto de escolas públicas como privadas non se limitaba a cuestións morais, de conduta e costumes senón tamén a asuntos de carácter pedagóxico así, tal como se reflectía no RD de 26 de outubro de 1901, ao corpo docente obrigaselle que presentara o programa da súa ensinanza e manifestara o libro adoptado como texto:

“Circular dirigida a los maestros y maestras de la provincia por parte de la Inspección para que aquellos envíen sus ejemplares de los libros que estos están utilizando. Los libros serán revisados por una Comisión y posteriormente les serán devueltos. Si no los envían antes de diez días les será retirado el sueldo.”¹²

Como o maior esforzo polo control escolar recaía na Inspección de primeiro ensino, un Real Decreto de 29 de novembro de 1907 viña a precisar as competencias dos inspectores en orde aos establecementos públicos e privados. O artigo 3º dispuña que nas escolas privadas a Inspección de primeiro ensino se concretaría “a sus condiciones higiénicas, a la conducta moral de sus profesores, a la enseñanza ética y cívica y a impedir cuanto sea contrario a las leyes del país”. Máis preciso resultaba o artigo 29.

“Son atribuciones y deberes de los Inspectores:

1º Inspeccionar las Escuelas públicas y privadas cuidando de que no se de en ellas ninguna enseñanza contraria a la moral y a las leyes del país; inspeccionando los métodos y el material pedagógico en las escuelas públicas, el estado y condiciones de los edificios, los anejos y dependencias, las salas destinadas a clase, las habitaciones de los Maestros cuando éstos

¹⁰ RD de 12 de Abril de 1901, o do 26 de agosto de 1902, o RD de 18 de agosto de 1905; RD de 18 de novembro de 1907; RD de 5 de maio de 1913

¹¹ “RD. De 12 de abril de 1901”, *Gaceta de Madrid*, 13 de abril de 1901, p. 174.

¹² “Circular a los Maestros”, *La Región*, 12-1-1918, p. 2.

reclaman sobre sus malas condiciones; la asistencia escolar y todo cuanto directa o indirectamente pueda contribuir a la mejora y adelantamiento de la educación y cultura popular.

2º Podrán apereibir y amonestar a los Maestros y Auxiliares de las Escuelas públicas, proponiendo contra los mismos ante las Autoridades la aplicación de las penas que consideren necesarias para el régimen de las Escuelas; asimismo podrán proponer al Gobernador civil de la provincia la suspensión o reforma de las Juntas locales cuando no cumplan con los deberes (...).

En casos graves urgentes, y bajo su responsabilidad, podrán clausurar una Escuela privada y suspender de empleo y medio sueldo a los Maestros y Auxiliares de Escuelas públicas, pudiendo proceder a la clausura de éstas si fuere indispensable. (...)¹³

Cada inspector tería ao seu cargo 450 escolas que deberían visitar polo menos unha vez cada tres anos e cada ano inspeccionarían 140 escolas. En 1910 o RD de 27 de maio considerou conveniente distanciar menos as visitas e no artigo 26 díciase que os inspectores debían controlar polo menos unha vez ao ano as escolas públicas¹⁴. Pero tamén tiñan dificultades para efectuar ditas visitas pois as condicións de accesibilidade supuñan verdadeiros obstáculos para eles. Temos constancia disto a través dunha sesión de Inspectores da provincia de Ourense na que unha inspectora manifestaba que era necesario eliminar da zona feminina algunhas comarcas de Ourense por non ter facilidade de acceder a elas:

En Orense a veinticuatro de septiembre de mil novecientos veintiuno se reúnen en la oficina de la Inspección de Primera Enseñanza los Inspectores Sres. Benito Luís Lorenzo, Don Daniel Rodríguez Rubín, Don Antonio Couceiro, Don Manuel Maceda e Dona Antonia Ortiz con el objeto de celebrar la sesión correspondiente al mes actual y proceder a la modificación de la zona femenina de esta provincia en vista de las manifestaciones hechas por la Inspectora respecto de las dificultades que encuentra para realizar la visita a las escuelas de su zona por la situación en que algunas se encuentran alejadas de toda comunicación directa con la capital, teniendo que recorrer distancias de 140 Km. para visitar las del Partido de Viana y sin otro medio de comunicación que la línea de automóviles que hace el recorrido a Verín, del cual dista 41 km. A la línea del ferrocarril cuya estación más próxima la de la Rúa se halla a 26 Km. Además de esta escuela hay otras varias en los restantes partidos alejadas también de los medios directos y fáciles de comunicación y que por corresponder cada una a distinto ayuntamiento no pueden ser visitadas con facilidad existiendo en cambio gran número de escuelas mixtas servidas por maestras situadas en localidades de fácil acceso y que en atención a lo dispuesto en la Orden de la Dirección General de 30 de septiembre del año anterior, no hay inconveniente en que sean visitadas por la Inspectora. Teniendo en cuenta que la regla 6º del RD. de 7 de febrero de 1913 dice que las Inspectoras tendrán a su cargo escuelas pertenecientes a localidades de la provincia unidas a la capital por medios fáciles de comunicación y que con la modificación que se propone no sufre menoscabo la función inspectora sino que por el contrario será de más rendimiento toda vez que alcanzará anual-

¹³ "Real Decreto de 18 de noviembre de 1907", *Gaceta de Madrid* de 24 de novembro de 1907, asinado polo Ministro de Instrución pública y Belas Artes, Faustino Rodríguez San Pedro.

¹⁴ Vid.: P Ferrer y Rivero, *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1915, pp. 915-937.

mente en mayor número de escuelas por proximidad a que se encuentran y su fácil acceso por las líneas de automóvil que parten diariamente de Orense se acordó lo siguiente: primero, eliminar de la zona femenina las escuelas de Viana, Bollo, Gudiña y Mezquita del partido de Viana; las de Montederramo, Manzaneda y la Teijeira del partido de Trives, Riós y Villardevos del de Verín, Gomesende, Vilameá de Ramiranes y Penosiños del de Celanova, Avión y Arnoya del de Ribadavia, Boborás en el de Carballiño y Coles, La Peroja, Amoeiro, y Vilamarín en el de Orense. Segundo, agregar a esta zona las escuelas mixtas de las Caldas, Cudeiro, Santa María de Esgos, Villariño, Santa María, Puga y Lamas en el de Orense, Arcos, Veiga, Casas novas, Tellado, Viduedo y San Facundo en el de Carballiño, Santa María de Castrelo, Veite y San Clodio en Ribadavia, Santa Cruz de Lobera Riocaldo en Bande, Morgade, La Pena, Baronzás, Abavides, Piñeira de Arcos, Couso y Sabucedo en Ginzo de Limia, Niñodagua y Ambía en Allariz, Sas de Penelas en Trives, Tamaguelos, Vences y Castrelo del Vella en Verín, y las de Villoria y Santiago en el Barco de Valdeorras. Tercero: que así constituida la zona femenina cuenta con 106 escuelas distribuidas en diez partidos judiciales correspondiendo al de Orense 20 escuelas al de Carballiño 13, Ribadavia 11, Celanova 7, Bande 7, Ginzo de Limia 12, Verín 9, Allariz 13, Trives 6 y Barco de Valdeorras 11 y cuarto que de todos estos acuerdos se remita copia a la superioridad acompañada de un estado de las escuelas que integrarán esta zona para su aprobación. No habiendo más que tratar finaliza la sesión de la que queda constancia en esta acta¹⁵.

Pese a todas estas normativas a efectividade da inspección non se deixou sentir coa intensidade desexada, polo menos en Ourense, quizais por falta de celo profesional ou a súa pouca operatividade —como o caso concreto ao que se aludiu anteriormente— pois ao facer o estudo das actas da Xunta Local dalgunhas localidades así como as denuncias formuladas polos proxenitores ás Institucións púñase en evidencia que, ante os problemas que xurdían (abandono do mestre ou mestra, peche da escola, necesidade de envío dun substituto, etc) estes non eran resoltos coa celeridade debida porque o Inspector do lugar practicamente non acudía á localidade e non se daba por informado. Todo elo foi motivo de queixa por parte do Sr. Gobernador da provincia quen emitiu un escrito á Inspección dando conta disto e ante tal misiva os Inspectores abordaron este tema nunha das súas sesión.

“Sesión de mes de diciembre de 1922

En Orense a ocho de diciembre de mil novecientos veintidós reunidos en la oficina de la inspección de primera enseñanza todos los inspectores que al margan se expresan con objeto de celebrar la sesión mensual reglamentaria dio cuenta el Señor Inspector Jefe de un oficio del Sr. Gobernador Civil de la provincia dirigido al Excmo. Ministro y enviado por la Dirección General de Primera enseñanza a la Inspección para que este centro informe respecto de la quejas formuladas por dicho Sr. Gobernador acerca del modo de proceder de los Sres. Inspectores. Leyó asimismo una certificación que acompaña al referido oficio sobre el número de abandonos en las escuelas de la provincia comprobados por la guardia Civil el día 30 del pasado mes de octubre. Enterados del contenido de ambos escritos y de las quejas que el Sr. Gobernador expone en contra de la Inspección se acordó que por cada Inspector se aporten los datos correspondientes para justificar la actuación de la Inspección en todo

¹⁵ Archivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Sesións de reunións dos inspectores de Ourense*, libro 245.

momento y acompañar estos a un resumido informe que contendrá todos los extremos del expresado oficio. Formado el plan de informe que se ha de emitir y de los datos que es preciso aportar no habiendo más asuntos que tratar se dio por terminada la sesión de la cual es la presente acta que firman todos los asistentes.”¹⁶

Á par da maior presenza da función inspectora o desencanto medraba entre os docentes en xeral ao poñer en evidencia a pouca estima e prestixio que tiñan ante a sociedade o que vai ser motivo dalgunhas queixas na provincia por parte deste colectivo, algunhas protagonizadas por mestras. Tal é o caso dunha mestra ourensá que manifestaba os abusos do entón Gobernador Civil de Ourense sobre os docentes enviando á Garda Civil á localidade para formular preguntas aos veciños sobre a súa conduta e moralidade:

“No hemos querido intervenir hasta ahora en la campaña que viene sosteniendo la Zarpa a favor del Magisterio provincial, que el Sr. López Boullosa reconocería sus yerros y se marcharía en buena hora a Puente Caldelas....Es tan enorme el dislate que significa, está tan falto de sindéresis el acuerdo de mandar la Guardia Civil por las localidades donde existen escuelas, para que levanten atestados sobre la concepción pública de los maestros, que esta humilde profesora estimó desde el principio de la aludida campaña, que el Sr. López Boullosa no debía continuar un momento más al frente del Gobierno Civil de Orense, una vez probada su fenomenal hazaña.

Más, como no ha sido así, en nombre de todas mis compañeras y en el mío propio, protesto enérgicamente en contra de esta torpeza gubernativa y desde hoy ofrezco mi colaboración entusiasta para cuanto pueda contribuir a despachar, aunque sea a cajas destempladas, a esa primera autoridad provincial que intenta implantar en las escuelas de Orense un régimen absurdo de vigilancia e inspección...

Las maestras nacionales somos acaso las más agraviadas en esa orden inverosímil por el Sr. López de la Guardia Civil. Los hombres así como así, tienen su espíritu más templado que nosotras para lo imprevisto, cuentan con más presencia de ánimo...La generalidad de las mujeres somos más asustadizas, excesivamente nerviosas e inquietas, con una gran propensión a creer que, a toda hora, el peligro, como cazador en acecho, nos ronda...Yo debo confesar, sinceramente que ha puesto mi alma en un tris el Sr. López Boullosa.

Sería las once de la mañana de aquel lluvioso día 30 del mes último, cuando, al asomarme a una ventana de mi salón de clases —mi escuela tiene ventanas, a Dios gracias— observé que una pareja de la Guardia Civil, después de hablar con varios paisanos, que señalaban mi colegio con un ademán, se fue acercando hasta la casa en que desempeño mi misión y, penetrando en la escuela, me hizo en presencia de las niñas numerosas preguntas que yo fui contestando llena de sorpresa y ¿por qué no decirlo?, también de indignación ¿Qué venía a buscar la Guardia Civil en mi escuela? ¿Qué delito habría cometido yo sin darme cuenta?

Luego, supe que la benemérita había preguntado por mi conducta a muchísimas personas y que formara un atestado con las respuestas ¿Qué hiciera yo Dios mío, para que la Guardia Civil me tomase como objeto de aquella requisitoria...¡Y sentí vergüenza de presentarme en

¹⁶ ADPE., (Arquivo da Delegación Provincial de Educación), *Actas de las sesiones de reuniones de los Inspectores de la provincia*, libro 245.

público! Y lloré, lloré de corazón, porque entonces no conocía esa orden histórica del histórico poncio, Sr. López Boullosa. Hoy, que ya es público y notable, que tal señor pretendió hacerse célebre con el lanzamiento de una famosa comunicación al Jefe del Tercio de la Guardia Civil, hoy que en toda España se registra la ideología del Sr. López como un caso único y fantástico en los anales de la política nacional, yo, repuesta de mi impresión, quiero unir mi pobre voz a la de todos los compañeros que han visto en la orden del gobernador de Puente Caldelas, todas las apariencias de un insulto.”¹⁷

Tamén se producen actitudes receosas por parte dos docentes ante a intención de medir e valorar a súa eficiencia por medio da práctica tradicional, por parte das Xuntas Locais, de examinar aos nenos e nenas das escolas. Vexamos como foi a reacción dun mestre e a súa dona, tamén mestra, en Xinzo de Limia ante este feito:

“En la Consistorial de Ginzo de Limia a veintiocho de mayo de 1913 se reunieron bajo la Presidencia del Señor Alcalde don José Recaredo Morenza y por convocatoria de este los señores vocales...Acto seguido manifestó el Presidente que convocó a Sesión a la Junta por que, habiendo esta en reunión particular designado las dos comisiones que debían asistir a los exámenes de las escuelas públicas de esta villa para seguir así la antiquísima costumbre en este municipio de que los exámenes coincidan con las fiestas del Corpus que el Ayuntamiento costea, debía enterar a la junta de los motivos por que esos exámenes no se celebraron y al efecto expuso que por el Alguacil del Ayuntamiento envió al Maestro de la escuela de niños de esta villa un atento aviso enterándole de que la comisión designada se presentaría a celebrar exámenes más a este asunto contestó dicho maestro que los exámenes no podían celebrarse no solo por estar prohibidos sino también por que no tenía preparados a los niños y que en vista de tan extraña conducta participó a las comisiones que no se presentasen para asistir a los exámenes para evitar así el conflicto que deliberadamente el maestro creaba, que desistió de pasar el aviso a la maestra de la escuela de niñas, porque siendo esposa del maestro es de suponer que seguiría igual conducta y aún tiene datos para asegurar que tenía preparada la misma respuesta, temiendo por rogar a la junta que adopte los acuerdos que estime más convenientes en vista de lo ocurrido.

La Junta Local en vista de lo manifestado por el Señor Presidente por unanimidad acuerda haber visto con profundo disgusto la anómala conducta seguida por el Maestro de la escuela Nacional de niños de esta villa y que se le participe lo ocurrido al señor presidente de la Junta provincial de Instrucción pública a los efectos oportunos y teniendo además en cuenta la manifestación del propio maestro de que los niños no estaban preparados lo cual demuestra descuido en la enseñanza que se ponga este hecho en conocimiento del señor Inspector provincial de primera enseñanza para que tome las medidas que estime conveniente.”¹⁸

As denuncias aos docentes ourensáns: causas e sancións

Con todo, hai testemuñas de que o profesorado non cumpría coas súas encomendas. En efecto, os docentes tiñan prescrito cumprir unha serie de obrigas, como residir no lugar onde radicaba a escola, non ausentarse sen licenza, seguir os ditames do Ministerio en canto a

¹⁷ María de la Consolación, “Las maestras contra el gobernador”, *La Zarpa*, 19-11-1922, p. 1.

¹⁸ ACXL., *Actas de la Junta Local*, caixa 821.

método, libros, materias, etc., e desempeñar a súa función coa máis estrita moralidade. Se quebrantaba estes principios aplicaríase as correccións disciplinarias pertinentes, ben vía xudicial ou administrativa, serían amoestados privada ou publicamente e terían que cumprir as penas de censura, suspensión de emprego, separación do cargo e interdicción escolar¹⁹.

Pero a realidade desta época demostra que un dos problemas máis perentorios era o abandono do destino por parte do profesorado, entendendo por este a ausencia voluntaria da escola, sen licenza, prórroga ou algunha autorización, de tal xeito que o docente non tomaba posesión no prazo sinalado. A Lei de 1857 xa castigaba no seu artigo 171 esta infracción abríndolles un expediente gubernativo que debía ser comunicado polas autoridades. Este mesmo precepto reiteraríase en posteriores normativas, como o RD de 17 de xaneiro de 1908, a RO do 18 de xullo de 1911 e o RD de 20 de xullo de 1918 e en definitiva viñan indicar que o mestre que non acudise perdería a escola, a categoría, os servizos prestados e quedaría como se rematase de deixar a Escola Normal²⁰.

A Xunta Provincial de Instrución Pública de Ourense chamaba a atención dos mestres e das mestras, sobre todo destas últimas, porque tendían a ausentarse do seu posto permanecendo a escola pechada ou en mans doutras persoas nas que se delegaba que non gozaban, na maioría dos casos, da titularidade pertinente (cítanse nas fontes a carabineiros, persoas maiores, veciños/as calquera, etc.)²¹. As fontes consultadas — neste caso os documentos manuscritos (fontes primarias) depositados no Arquivo Histórico da Universidade de Santiago sobre *Comunicación-Inspección* entre os anos 1859 e 1918 así como a través das Actas das Xuntas Locais revisadas nos concellos de O Barco de Valdeorras, Xinzo de Limia, O Carballiño e Ourense— así o demostran, e ofrecen un considerable número de denuncias aos mestres e mestras ante a Xunta Local propiciadas polos propios pais que, á súa vez, tiñan que elevalas á inspección para que corríxise ou castigase tales prácticas como procedese. Cursada a denuncia, o organismo competente comunicáballo ao Reitor quen esixiría saber as causas do abandono ou ausencia. Os docentes afectados, se quixeran, darían contestación e, nalgún caso, alegaban diversos motivos (sobre todo por enfermidade, problemas persoais entre os que estaba non residir na zona tendo o seu domicilio lonxe, etc.). Se a causa non era plenamente xustificada, a sanción consistía en suspendelos de emprego e soldo durante o tempo que se considerara oportuno; outras veces esixíase a incorporación inmediata. Dende logo a gravidade do asunto traería preocupado a máis dalgún, chegándose a remitir ao reitor notificacións da necesidade de exercer un maior control sobre os docentes da provincia como o do Inspector Pousada en Ourense no 1906:

“Ilmo. Señor:

Tengo el honor de contestar a la atenta comunicación de V.I.L. de 28 de Agosto último significándome, que apreciando de igual modo que V.I.L. el censurable abuso cometido por algunos

¹⁹ Vid.: V.F. Ascarza *Diccionario de legislación... Op.cit.*, pp. 259-266.

²⁰ Vid.: V.F. Ascarza, *Diccionario de legislación... Op.cit.*, pp. 9-11.

²¹ *BOP*, 31-6-1899-1900, nº. 25, p. 1.

maestros que no desempeñan personalmente sus cargos, y proponiéndome evitar este modo de proceder por todos los medios que estén a mi alcance, hice que el Sr. Gobernador Civil enviase a los Sr. Alcaldes un oficio como el que tengo el honor de incluirme, pudiendo tener la seguridad de que con todas mis energías secundaré los loables propósitos que le animan a favor de la enseñanza confiando en que V.I.L. atenderá mis quejas, si las produjese".²²

Pero a pesar desta manifesta preocupación, a Administración non actuaba con grande efectividade, pois tardaban en responder e non chegaban a mandar os substitutos, do mesmo xeito que os inspectores, como xa indicamos anteriormente, efectuaban escasas visitas ás escolas, motivo polo cal a escola podía quedar pechada case un ano.

No cadro 1 faise unha tabulación das Comunicaci3ns manuscritas 3s que se aludiu anteriormente e nel rec3llense as motivaci3ns das denuncias, os denunciante e tam3n as sanci3ns que en determinados casos se aplicaron.

Cadro 1.- Denuncias e queixas do cumprimento do persoal docente ourens3n (1859-1918)

Iniciativa da denuncia	Pais	50%
	Inspecci3n	44.7%
	Mestre	1.3%
Motivo da denuncia	Cura	5.2%
	Ausencia total	61.8%
	Ausencia parcial	9.2%
	Mala conduta	15.7%
	Por ter substituto	5.2%
	Por escola clandestina	5.2%
Docentes denunciados	Mestres	42.1%
	Mestras	44.7%
	Sen especificar	13.2%
Sanci3n	Suspensi3n de soldo	2.6%
	Suspensi3n de soldo e emprego	3.8%
	Expediente gubernativo	11.8%
	Non consta	81.7%

(Fonte: elaboraci3n propia a trav3s dos oficios e comunicaci3ns da inspecci3n. AHUS Ensino Primario. Comunicaciones-Inspecci3n. 1859-1918, Caixa 87.)

O que salientamos 3 que as denuncias ou queixas eran principalmente promovidas polos pais e tam3n pola inspecci3n da zona. Nalg3ns casos o p3rroco do lugar afectado, en nome de toda a aldea, facía o escrito pertinente. A maioría das delaci3ns eran debidas, como xa indicamos, 3 ausencia do mestre ou mestra, así consta que un 72% das queixas eran causadas por un abandono total e/ou parcial destes. O procedemento normal, unha

²² AHUS, *Comunicaci3ns-Inspecci3n 1880-1918*, cartapacio 87.

vez efectuada a denuncia, era que o inspector, tras o aviso ao demandado de que debía incorporarse á escola, abrialle expediente e era separado definitivamente da ensinanza se este non chegaba a incorporarse, tal como aconteceu coa profesora Dona Juana Elorza, mestra de Castromarigo no concello de A Veiga en 1926²³.

Unha serie de misivas de pais da provincia de Ourense eran enviadas ao reitor como esta que cursaron os/as veciños/as da aldea de Bangueses en 1913 onde se dicía que a profesora non se incorporara á escola tras ser nomeada:

“Ilmo. Sr. Rector de la Universidad de Santiago.

Los que suscriben padres de familia y vecinos de la parroquia de San Miguel de Bangueses, Municipio de Verea en la provincia de Orense por si en nombre de los demás ante su Ilma. rendidamente y con el acatamiento y respecto debido exponen:

Pasa de tres años poco más o menos fue nombrada Maestra de dicha escuela Doña Dolores Araujo vecina que es de Quintela de Leirado.

Desde la fecha que fue nombrada no tiene asistido a las clases un mes poco más o menos y tan solo puso al frente de la enseñanza primeramente a un carabinero retirado inculto completamente, pues ignoraba la sustracción de números, ahora puso a su padres Don Manuel Araújo, persona de ochenta o más años que es completamente inútil para la enseñanza esto a parte de que no puede la maestra nombrar por si sustituto sin previa formación del oportuno expediente y con la probación de V.I.

La citada maestra se dedica continuamente a la administración de un comercio que tiene en le pueblo y municipio de Quintela de Leirado, tanto es así que en toda la parroquia de Bangueses no existe un mozo ni niños de todas edades que sepa leer ni escribir su nombre ni los números.

Con estos Maestros Ilmo. Señor, la enseñanza e ilustración retrocede y los habitantes de la parroquia son inútiles para toda clase de empleos por su ineptitud por eso recurrimos para que se digne mirar por estos pobres ignorantes, pues encontrándonos en el siglo XX en el cual la instrucción pulula en alto grado y nuestros pobres hijos nunca podrán hacer un buen papel en la sociedad.

Es por lo que suplicamos a V.I. como Jefe superior atienda nuestras súplicas y obre como en Justicia procede, imponiéndole correctivo que merece por abandono del ejercicio y cargo.”²⁴

Outra denuncia enviada en 1913 pola veciñanza do pobo de Xermade, acusaba a mestra de non presentarse na escola en ningunha ocasión e seguir cobrando o soldo. O escrito recriminaba ao reitor pola brandura con que se tratou á mestra e pola pouca eficiencia para enviar un substituto:

“Ilmo. Sr.

Los que subscriben padres de familia vecinos de Germade en el Ayuntamiento de Muíños provincia y diócesis de Orense a V.I.L. con el debido respecto exponen:

²³ BOP, 8 de marzo 1926.

²⁴ AHUS, *Comunicacións-Inspección 1880-1918*, cartapacio 87.

Que pasa de año y medio que la escuela pública de este pueblo se halla en el mes completo y lamentable abandono, dándose el triste caso de que una señora Maestra que dice es propietaria de la misma, no sepa siquiera donde está el pueblo ni la capital del Ayuntamiento, y sin embargo, según nos aseguran, viene cobrando el sueldo y material de la misma desde el doce de Marzo del año de mil novecientos doce. Hemos recurrido ya en queja a V.I. y dicen se le formó expediente á la referida señora y que por único castigo se le impusieron dos meses de suspensión que según rumores cumplió en Junio pasado.

Le surtió tal efecto, a la referida señora maestra, el correctivo impuesto, que hoy es el día que no supimos más de ella ni por si ni por medio de sustituto alguno.

Acudimos en queja al sr. Secretario en este Ayuntamiento y por única contestación supimos que la señora maestra propietaria de la escuela de este pueblo se llama D^a María del Carmen Eladia Ugaz, que reside tranquilamente en la Capital de Orense, desde cuyo sitio desafía a todo el mundo sin temor alguno por contar según rumores con la protección de un señor Inspector provincial y de la Junta provincial y local. Cosa que tiene visos de verdad por cuanto a pesar de haber llamado ya la atención del Sr. Inspector provincial no sabemos por ahora haya nadie tomado medida alguna para poner remedio a tan grave escándalo.

¿Debe esto y puede continuar así Sr. Rector? ¿Es que las leyes no rigen para este pueblo? ¿Es que nosotros, pobres labradores, no tenemos derecho a la instrucción de nuestros hijos? ¿No merecemos que nos visite más que el agente de Fisco para sacarnos el fruto de nuestro sudor sin que en recompensa se cumplan siquiera las leyes que el Estado impone para la educación de nuestros hijos?. Esto no debe ni puede continuar así y confiamos en la rectitud de V.I. que pondrá coto a tanta injusticia y abuso, tomando las medidas oportunas con el fin de que la protección, que a la referida señora maestra, dispensa la Junta provincial y local, deje impugne su osadía e incumplimiento de sus sagrados deberes.”²⁵

Nalgúns casos foron desoídas as denuncias e nin sequera se chegaba a enviar un substituto ou a implantar de novo o docente titular. Por iso, aínda que existía unha excelente normativa para evitar os abusos dos mestres, as repercusións na realidade non eran tanxibles.

Gran parte do profesorado denunciado por abandono apuntaba ás mestras, con casos nos que se indicaba que deixaba ao cargo da escola a un contratado, fora ou non titulado. O por que parecen ser as mestras as máis demandadas talvez sexa debido a que estas tiñan maiores problemas de adaptación ao mundo rural, téñase en conta que moitas delas proviñan dunha clase social media alta e fundamentalmente urbana cuxa mentalidade chocaba coas xentes do pobo. Como mostra desta incompatibilidade válenos a queixa que o día 22 de agosto de 1908 se abordou da xunta local de Xinzo de Limia e que dicía así:

“Se pasa a discutir los asuntos del día que figuran en la convocatoria para esta sesión donde se cuenta por el Señor Alcalde de una comunicación del dueño de la casa de la escuela mixta de Piñeira Seca en la cual manifiesta que por incompatibilidad de caracteres con la actual maestra de aquella escuela es indispensable que se traslade la escuela de la casa que hoy ocupa (...) inmediatamente manifiesta el Sr. Presidente que para solucionar este conflicto pro-

²⁵ AHUS, *Comunicacións-Inspección 1880-1918*, cartapacio 87.

vocado por la intemperancia de la referida maestra practicó muchas y trabajosas gestiones para encontrar casa para escuela y habitación para la maestra pero que estas gestiones no dieron resultado hasta ahora por las pocas simpatías con que en aquel pueblo cuenta la maestra mas que al fin ha podido conseguir que el propietario Manuel Gil Parada ceda para escuela y como habitación para la maestra dos edificios de su propiedad que a juicio del vocal y médico que los ha reconocido resultan apropiados para el objeto que se le destinan y en su vista por unanimidad la Junta acuerda trasladar la escuela para la casa sita en Piñeira en el camino que conduce a Sarreaus y señalada con el número trescientos veintiocho y para la habitación de la maestra la casa número trescientos treinta y dos.²⁶

A inadaptación ao lugar provocaban nas mestras a tendencia a eludir as súas responsabilidades e a non cumprir profesionalmente como deberan:

“23 de Abril de 1914

Se dio lectura a la comunicación del Sr. Inspector de primera enseñanza para que esta junta local informe la proposición que le dirigió la maestra de Barouzás para que se le autorice a vivir en Ginzo e ir a diario a dar clases a Barouzás o se le alquile otra casa más amplia que la que actualmente tiene y la junta por unanimidad acuerda informar que la casa destinada actualmente a escuela en Barouzás reúne muchísimas mejores condiciones que ninguna de las otras del mismo pueblo que pudieron arrendarse para tal objeto y que de autorizar a la maestra para residir en Ginzo sufriría grandes daños la enseñanza sobre todo durante el invierno.

Acto continuo también se dio cuenta de que en la misma comunicación dice el señor inspector que habiendo llegado a sus noticia que la maestra de Barouzás deja bastante que desear en el cumplimiento de sus deberes profesionales y relaciones con el vecindario se abra una amplia información par oír y consignar las manifestaciones de la mayor parte de los padres de familia y que se le remita después. La junta dice que tiene por verdad las manifestaciones de los padres de familia en la que al abandono de dicha maestra se refiere.”²⁷

As demandas no termo municipal de Xinzo de Limia seguían produciéndose aínda que esta situación non era anómala pois acontecía así en toda a provincia. Vexamos outra denuncia lida na Sesión da Xunta Local o día 30 de marzo de 1921:

“Denuncia de varios vecinos del pueblo de Boado contra la maestra de dicho pueblo doña Mercedes García por el mal cumplimiento en los deberes de su profesión puesto que tiene abandonada la enseñanza diciendo públicamente que las madres que quieran educar a sus hijos que lo hagan en sus casas que ella no está par llevar trabajo con ellos sin tener en cuenta que si el estado le paga sus haberes es para que cumpla con su deber dando la instrucción o enseñanza a que está obligada.”²⁸

A estas mestras, a de Baronzás e a de Boado, abríuselles expediente sancionador.

²⁶ ACXL., *Actas de la Junta Local*, caixa 821.

²⁷ ACXL., *Actas de la Junta Local*, caixa 821.

²⁸ ACXL., *Actas de la Junta Local*, caixa 821.

Informes e valoracións sobre os docentes ourensás de comezo de século

Sabemos que nestes anos viviuse un progresivo aumento da dignificación dos mestres, grazas a unha maior formación docente, máis completa e esixente e con programas mellor elaborados.

Por medio da documentación que atopamos no Arquivo da Delegación Provincial de Ourense *Registro general de escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)* fíxose un estudo estatístico sobre a percepción que se tiña do profesorado da provincia, permitíndonos dar resposta ás preguntas que a continuación expoñemos: cal era a consideración valorativa por parte dos inspectores dos ensinantes ourensás? Apareciouse unha estimación diferente entre mestras e mestres? Constátase que a titulación dos docentes —elemental, superior ou sen titulación (certificado)— garda relación coa avaliación que fai a inspección? Acontece o mesmo co soldo que perciben?

Fagamos unha descrición do documento. Preséntase ante nós un rexistro de 254 escolas de Ourense, sen dúbida realizado por un Inspector de zona, pois as escolas pertencían tan só aos partidos xudiciais de Allariz, Bande, Viana e Xinzo, das que se especificaba o estado do local, do material, se estaban rexidas por mestre ou mestra, o soldo, a titulación do profesorado, o concepto profesional e nalgún caso unha observación ou valoración acerca dalgunha sanción imposta por incumprimento ou premio concedido. Agora ben, cumpriría saber cales son os parámetros a medir que se usaban á hora de valorar a ditos mestres, pois en nada se nos especifica, e debemos pensar que, para a mentalidade da época, o concepto que se tiña do que debería ser un bo mestre ou mestra era que ensinara cuestións básicas, que cumprira coas obrigas de atender debidamente a escola e, no que respecta ás mestras, que estas fosen, entre outros requisitos, recatadas, que gardaran a estrita moralidade, que non fosen ostentosas... Por iso, á hora de comprender a valoración destes docentes teríamos que ser capaces de conxectar a cerca do que se consideraba un bo e un mal docente. O que inferimos da fonte manexada é que se baseaban nos seguintes parámetros:

- Se tiña moito ou pouco material
- Se este material estaba ben coidado
- Se era de bo trato coa autoridade
- Se acudía ás clases e non as abandonaba.
- Se tivo algún expediente gubernativo.
- Se obtiña bos resultados
- Se tiña un carácter humanitario co alumnado

Feito este comentario, e tras procesar os datos que nos ofrecía a fonte de información, os resultados aos que se chegou foron os seguintes.

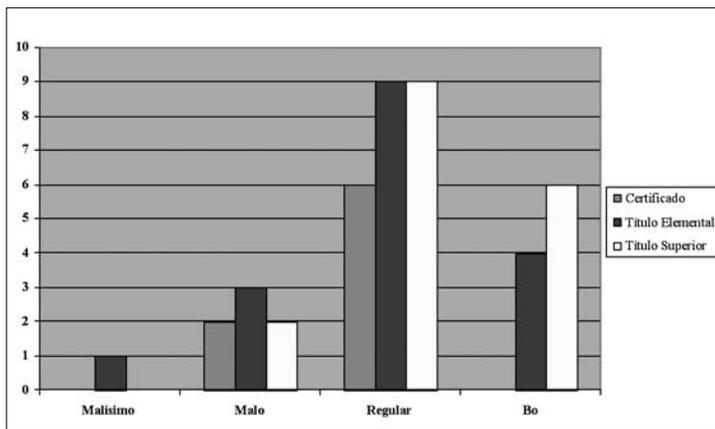
a) Valoración dos docentes segundo a súa titulación

Na fonte manexada observamos que por titulación dos docentes, o 50% dos ensinantes —mestres e mestras— teñen a titulación elemental, o 32% teñen a superior e os res-

tantes presentan algún certificado (14%) ou teñen a categoría de interinidade (4%). Atopouse neste parámetro diferenciación por sexo, de tal xeito que había unha maior porcentaxe de mestras co título superior que de mestres con dita acreditación sendo a discrepancia moi ampla, un 56,8% fronte ao 9%, o que significa que por cada mestre superior había seis mestras con dita titulación. Acontece, obviamente, á inversa en relación á titulación elemental, xa que había un 41,17% de mestras con titulación elemental fronte ao 57,6% de mestres. Dos datos despréndese que non existía ningunha muller que exercese con certificación de aptitude mentres que no caso dos homes si había, concretamente un nada desprezable 28% do total de mestres (homes).

Isto apunta a unha precaria preparación por parte dos mestres fronte ás súas compañeiras que podería vir dado pola maior necesidade destes de conseguir un traballo remunerado canto antes, acadando o título elemental, o que lle posibilitaría, se consideramos que durante esta época aínda se mantiña a idea de que o home debía manter o fogar, poder dispor dun soldo para contribuír ou manter unha familia.

Gráfica 1.-Valoración do profesorado segundo a súa titulación (1909-1910)



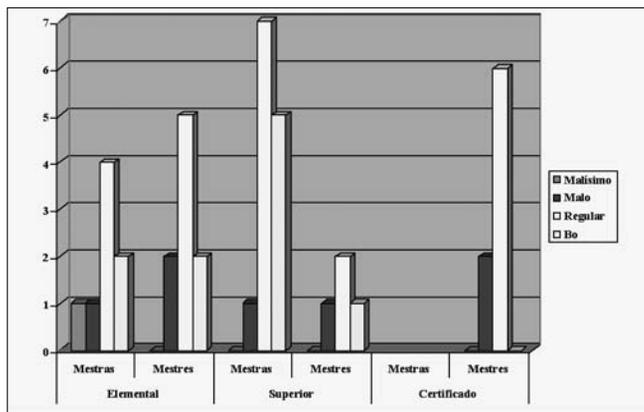
Arquivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Registro General de Escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)*, Libro 212.

Non obstante, no concepto ou avaliación dos docentes, e tal como se amosa no gráfico 1, en nada parece influír a súa titulación pois, tanto titulados superiores como elementais, son xulgados indistintamente como malos profesionais. Agora ben, non hai ningún mestre con Certificado que sexa valorado positivamente, como tamén é certo que os titulados superiores son algo mellor valorados. Pero en xeral, o panorama provincial era bastante mediocre e, en certo modo, desalentador pois predominaba a catalogación de regular para os ensinantes en xeral (mestres e mestras), aproximadamente o 51%, e son considerados bos docentes o 25%, os restantes valóranse como malos ou malísimos.

Observamos anteriormente certa diferenza no tipo de titulación entre os docentes, pero agora trátase de ver como son avaliados os mestres e as mestras tendo en conta o seu título.

Por sexo e titulación a gráfica, que a continuación se presenta (gráfica 2), ven a salientar que, en xeral, hai un panorama pouco alentador xa que a maioría de mestres e mestras con título elemental son considerados profesionais regulares e malos, concretamente o 56%. Dos que se acreditan con titulación superior temos que o 62% das docentes son valoradas como mediocres (regular-mala) fronte ao 75% dos mestres, resultando sorprendente que a maioría dos docentes superiores sexan suspendidos. Pódese puntualizar que hai poucas diferenzas por sexo pero parece que as mulleres exercían o seu labor con maior entrega (un 38% fronte a un 25%). En canto aos mestres cun certificado ningún deles goza de boa consideración, polo que de aquí se deduce que non tiñan preparación.

Gráfica 2.-Consideración e valoración do profesorado por sexo e titulación (1909-1910)



Arquivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Registro General de Escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)*, Libro 212.

b) Valoración dos docentes por sexo

Quixemos indagar, segundo a valoración ou concepto que os inspectores fan do profesorado, se había diferenza, no desempeño do seu labor, entre mestres e mestras. A táboa, que a continuación se inserta, ofrécenos unhas certas diferenzas por sexo. Nela apréciase que son as mestras mellor valoradas, en termos xerais, que os seus compañeiros, a razón dun 33% de mestras fronte a un 14% de mestres, é dicir, case 20 puntos por diante no concepto de boa profesional. Así mesmo estas están 14 e 10 puntos por tras dos seus colegas na consideración respectiva de mala e regular.

Cadro 2.- Valoración dos docentes por sexo (1909-1910) (%)

	Mestras	Mestres
Malísima	5	-
Mala	10	24
Regular	52	62
Boa	33	14
Total	100	100

Arquivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Registro General de Escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)*, Libro 212.

Todo parece indicar que, a pesares de certos casos como aos que aludimos anteriormente sobre que eran maiormente as mulleres as que abandonaban fisicamente a escola, as mestras parecían ter maior vocación docente, eran menos esixentes ante a Administración e un tanto máis sumidas. Non en van, a propia Administración e a sociedade vía, nesta época, con bos ollos, que se incorporase a muller a esta profesión por ser a máis adecuada para ela —percibíase como unha prolongación do traballo do fogar, da nai. Ela estaría mellor preparada por ese carácter maternal que imprimía no seu labor docente.

c) Valoración dos docentes segundo o soldo

Outra liña a investigar consiste en ver a relación que pode haber entre o soldo e a eficiencia. Pois ben, parece ser que non existe tal relación.

Os emolumentos cobrábanse, a partir de 1910, segundo a antigüidade e méritos e non por razóns de censo poboacional e en 1913 o maxisterio clasifícase en nove categorías que van de 825 a 4000 pesetas aínda que os mestres rurais seguen a percibir a maioría deles 500 pesetas²⁹. Ditas remuneracións oscilaban nesta zona da provincia ourensá e nestes anos entre as 500 e 1.100 pesetas ao mes. Segundo a fonte manexada o reparto, en números absolutos e en datos porcentuais, sería o se reflicte no cadro 3.

Cadro 3.- Soldo do profesorado de Ourense (1909-1910)

	Homes (%)	Mulleres (%)	Total (%)
500	33 (56,8)	25 (43,10)	58 (100)
550	23 (82,14)	5 (17,8)	28 (100)
625	59 (50,4)	58 (49,5)	117 (100)
825	19 (54,2)	16 (45,7)	35 (100)
1100	1 (50)	1 (50)	2 (100)

Arquivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Registro General de Escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)*, Libro 212.

²⁹ Para profundar nos asuntos das remuneracións dos mestres e mestras débese recurrir, entre outros, ao estudo de Ramón Navarro, Barcelona, PPU, 1998.

Apenas hai diferenzas entre os docentes e as súas homólogas, tan só entre os que percibían 550 pesetas. En definitiva, o 35,8% dos ensinantes cobraba entre 500 e 550 pesetas, o 48,7% percibía 625 pesetas, un 14,5% cobraba 825 e tan só un 0,83% recibía 1100.

Púxose en relación o soldo, o sexo e o concepto e o resultado é o que segue:

Cadro 4.-Soldo e estimación do concepto dos docentes (1909-1910) (%)

	500		550		625		825		total
	Mestres	Mestras	Mestres	Mestras	Mestres	Mestras	Mestres	Mestras	
Bo	7,14	21,4			7,14	42,8	7,14	14,28	100
Regular	14,28	7,14	10,7	7,14	25	28,5	3,57	7,14	100
Malo	25	8,3	8,3		16,6	33,3	8,3		100
Malísimo		100							100

Arquivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Registro General de Escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)*, Libro 212.

Da táboa salientamos que non hai unha relación entre o percibir unha remuneración elevada e unha boa consideración, non obstante, apréciase levemente que a maior porcentaxe de docentes que son validados como bos cobran entre 625 e 825, aínda que, gran parte destes mesmos, tamén son vistos como malos docentes. Por tal motivo, que se perciba un soldo maior non implicaba por parte dos docentes un maior celo profesional, tamén é certo que certas circunstancias contribuían a ese “posible” mal desempeño docente como a falta de material, o estado de dito material e cantidade, as condicións do local, etc. Actuarían estes como factores desmoralizantes e desmotivadores para aqueles docentes que se vían inmersos nun mundo rural pouco dado a valorar a educación.

e) Valoración segundo o tipo de escola

Outra perspectiva é estudar a valoración por tipoloxía de escolas. Estas tipificábanse en escolas unitarias de nenos, nenas e mixtas. En Galicia, como xa se ten demostrado en numerosos estudos sobre a educación primaria nestes anos, había un claro predominio das escolas mixtas. Aquí tamén se constata, pois o 70,6% deste rexistro consultado trátase de escolas mixtas. Agora ben, apréciase, polo cadro que a continuación se insire, que obteñen unha valoración máis positiva, de entre todas elas, as escolas de nenas, mentres que cualifícase de regular a maioría das escolas de nenos, sendo as mixtas as que parecen funcionar deficientemente. Pensando nas posibles razóns de dita apreciación, cabe pensar en que, ao estar as unitarias de nenas rexidas por mestras, estas, como xa indicabamos anteriormente, tiñan unha valoración mellor que a dos seus homólogos.

Cadro 5.-Valoración das escolas segundo o seu tipo (1909-1910)

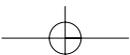
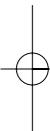
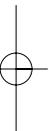
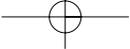
	Mixtas	Nenas	Nenos
Valoración boa	19,5%	57,1%	28,5%
Valoración mala	26,8%	14,28%	14,28%
Valoración regular	53,6%	28,5%	57,1%

Arquivo da Delegación Provincial de Educación de Ourense, *Registro General de Escuelas y cualificación de maestros propietarios (1909-1910)*, Libro 212.

No que atinxe ás sancións, non nos foi posible facer un balance dos apercebimentos impostos ao profesorado cando eran avaliados negativamente porque a fonte non o especificaba. Tan só nalgúns casos reflíctese de forma concreta a apreciación negativa como, por exemplo, ser descoidado co material ou ser pouco respectuoso cos seus superiores, abandono da escola, ausencia, etc; así como das sancións impostas como a apertura de expediente gubernativo ou a redución do soldo en 5-10 días por ausencia... Tamén se constatou que un 77% destas amonestacións foron dirixidas a mestres e un 33% a mestras.

Pero tamén aparece algún caso, hai que dicir escasos, nos que, a algúns, concedéuse-lle votos de graza polos bos resultados obtidos e tamén polo trato humanitario cos alumnos.

Xa para concluír, indicamos que fixemos un percorrido pola situación do profesorado de primeiros de século XX na Galicia interior, concretamente na provincia de Ourense e resumindo diríamos que non se tiña un bo concepto do profesorado en xeral e que en dita estimación non influían nin o soldo, nin a penas a titulación que tivesen cada un dos docentes; agora ben, observouse en detalle que había máis mestras que mestres con titulación superior e que estas eran mellor valoradas que os seus homólogos, así como as escolas de nenas tiñan un funcionamento máis favorable. Sería interesante realizar estudos comparativos interprovinciais para ver que grao de similitude e diferenza se poderían constatar.



Oliveira Salazar: a “missão” pedagógica de “salvar” a pátria¹

Oliveira Salazar: His pedagogical “mission” to save the country

Horácio NETO FERNANDES

*Inspector Coordenador Superior da Inspeção Geral de Educação e
Professor na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Porto*

RESUMO: Neste trabalho defendemos que a “missão” pedagógica de “salvar” a pátria foi concebida por Oliveira Salazar com os instrumentos conceptuais e ideológicos do seminário que estruturaram toda a sua educação e militância católica e de que nunca abdicou, até ser chamado ao governo como ministro das Finanças em 1928. Na primeira parte, tentaremos identificar os contextos político/sociais em que Salazar nasceu e cresceu e como realizou um percurso até ao poder, numa autêntica “Via Láctea”. Na segunda parte vamos explicar o que entendemos por “missão” pedagógica, sua estrutura política e ideológica e como é que Salazar, durante 36 anos como Presidente do Conselho de Ministros, procurou concretizar esta “missão” pedagógica de “salvar” a pátria. Finalmente, vamos enumerar as políticas educativas do Estado Novo e verificar como são diferentes em relação aos outros fascismos contemporâneos.

PALAVRAS CHAVE: pátria, Oliveira Salazar, educação, missão pedagógica, contexto político, Portugal

ABSTRACT: This work argues that the pedagogical “mission” to “save” the country was conceived by Oliveira Salazar with conceptual and ideological instruments of the seminary that would mark his education and catholic militancy, ideas which he would never abandon –not even when he was appointed Finance Minister by the government in 1928. The first part of the article attempts to identify the political and social contexts prevailing at the time when Salazar was born and growing up and follows his rise to power. In the second part we offer our interpretation of his pedagogical “mission”, its political an ideological structure and how, over the course of his 36 years as President of the Cabinet, he sought to cement this pedagogical “mission” to save the country. Lastly we will enumerate the educational policies of the New Sate and show how they differ from other contemporary fascist theories.

¹ Resumo da tese de doutoramento orientada pelos doutores António Vara Coomonte e António Magalhães e defendida na U. S. C. em Julho de 2006.

KEY WORDS: country, Oliveira Salazar, education, pedagogical mission, political context, Portugal

Introdução

O contexto em que nasceu Salazar (1898) é conturbado política e socialmente. A Monarquia Constitucional em que o Rei representava o garante da confessionalidade católica do País, sobretudo desde o *Ultimatum* de 1890 debate-se com sucessivas crises governamentais e a oposição republicana cresce, sobretudo nos meios do operariado urbano. A maioria esmagadora da sociedade portuguesa da época marcada pela sua religiosidade, ruralidade e analfabetismo² vivia agarrada às suas tradições religiosas, indiferente aos jogos políticos.

A queda da Monarquia Constitucional e a proclamação da Primeira República em 5 de Outubro de 1910 não conseguiram esbater as fronteiras entre estas duas realidades distintas, nem mobilizar a sociedade portuguesa para os ideais do progresso e da modernidade. Não obstante o Estado republicano assumir a tarefa de “fazer cidadãos”³ orientados pelos valores republicanos e banir a religião da escola⁴ que a seu ver era a razão principal de todo o obscurantismo, inimigo da razão e do progresso, a abundante legislação publicada pelos sucessivos governos republicanos não conseguiu os resultados desejados. Ao fim de 16 anos, os militares tomam conta do Governo e instauram a Ditadura Militar que herdou da Primeira República um sistema escolar moderno e laico, mas que o Censo de 1920 revelava ainda um País com 65 % de analfabetos na população de idade igual ou superior a 10 anos⁵.

Foi neste contexto de antagonismo político e ideológico que Salazar realizou a sua caminhada para o poder. A família, o seminário e a universidade de Coimbra foram os três espaços de socialização que o projectaram.

Como ‘vacionado’, Oliveira Salazar foi, desde cedo, amparado pela sua família que tinha o P.e António como “guardião moral e avisado conselheiro” (Nogueira, 1977: 3). Todos os esforços se conjugavam para a realização da sua vocação clerical.

Salazar foi conduzido por uma “Via Láctea”, até ao poder. “Via Láctea”, porque, neste percurso, duas mães têm uma grande importância: a real e a simbólica. “Via láctea”, porque Salazar sempre foi estrela. Estrela para a mãe que via nele um futuro sacerdote, estrela para toda a freguesia que dominada pelo poder hierocrático esperava partilhar das

² Em Portugal em 1890 a percentagem de raparigas analfabetas era de 85,4% e rapazes 72,5%. Em 1900 estas percentagens mantinham-se para as raparigas 85% e para os rapazes 71,5% (*Censo da População do Reino de Portugal no 1.º de Dezembro de 1890*, vol. 1, Imprensa Nacional, 1896: XCIX; *Censo da População do Reino de Portugal no 1.º de Dezembro de 1900*, vol. 1, Lisboa, Imprensa Nacional 1905: 2-3).

³ “Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria – prima de todas as pátrias (...)” Ponto 1 do Preâmbulo do Decreto com força de Lei de 29 de Março de 1911, *Diário do Governo*, I Série de 30 de Março de 1911).

⁴ “A religião foi banida da escola (...)” (*ibid.*).

⁵ Candeias *et al.*, 2004 : 120).

benesses simbólicas desta vocação⁶ e estrela para a mãe simbólica, a "Santa Madre" Igreja que face ao seu bom desempenho, como seminarista, sempre o acarinhou e nele investiu. Mesmo na segunda etapa desta projecção laical, na "via láctea" do poder, apostou fortemente no seu lançamento político, vendo, concerteza nele, a oportunidade para regressar à sua dominação sobre a sociedade portuguesa.

Por sua vez, o discípulo, na mais estrita obediência, corresponde aos objectivos da sua protectora em todo o seu percurso seminarístico, onde durante oito anos se prepara para ser ordenado "pastor das almas", dentro das normas mais ortodoxas da Igreja Católica.

O seminário. Estrutura do poder e práticas

"O seminário é uma instituição da Igreja, à margem do aparelho escolar, tendo por única finalidade "formar padres" (...). A situação objectiva dos seminaristas não se pode definir fora desta instituição, relativamente autónoma que é a Igreja, cujos agentes organizados em corpo de especialistas têm de recorrer, para assegurar a sua reprodução, a técnicas exclusivamente simbólicas" (Saud, 1978: 7-9).

O poder duplamente simbólico, dentro do Seminário, entificava-se na figura do Director. O processo pedagógico era etnocêntrico e monocultural. No processo avaliativo do vocacionado, o comportamento e a classificação na disciplina de Religião e Moral eram determinantes. No comportamento estavam incluídas a *Piedade, Disciplina, Civilidade e Aplicação*. O apelo à verdade dogmática resolvia todas as questões:

"o Seminário inculca os valores de humildade, obediência, castidade, mortificação, cumprimento do dever, desprendimento das criaturas e das coisas terrenas. As normas de civilidade são de cariz moralista e genericamente fundamentadas na Bíblia e nos documentos da Igreja (...). A educação individual principia e termina com citações bíblicas. Normas de conduta, a resvalar para a moralidade: vestidos decentes, movimentos graves e airosos, sem afectação" (Português, 1998: 142/143).

O seminário, para além da disciplinação do corpo e do espírito, deu a Oliveira Salazar os quadros de referência doutrinal e intelectual para ler o regime laico da Primeira República e substituí-lo por outros paradigmas de raiz confessional. Sem a convicção simbólica de que todo o poder vem de Deus, não teria estratégica e pragmaticamente esperado a sua hora para o assumir.

O seminário deu-lhe a utensilhagem mental e os códigos doutrinários para realizar a sua "missão" pedagógica de "salvar" a pátria. Daqui o seu agradecimento "àqueles bons

⁶ Refere Franco Nogueira, citando um jornal local que não identifica, que « (...) dois meses depois, Salazar volta ao Vimieiro por meados de Abril para a festa tradicional de Santa Cruz. Era acontecimento que mobilizava a aldeia (...). Então foi a missa cantada a grande instrumental e ao Evangelho "subiu ao púlpito o novel sacerdote António de Oliveira Salazar que proferiu um substancioso discurso, causando a mais agradável impressão e em que o nosso compatriota, mais uma vez, comprovou as suas notáveis aptidões para a oratória sagrada (...). E por isso rejubilavam com o triunfo do sr. Padre Salazar a quem felicitamos vivamente assim como a seu pai e demais família que devem sentir um grande orgulho e a mais justa satisfação por o simpático sacerdote iniciar, tão auspiciosamente, a sua carreira. " Dias depois, o padre Salazar cumpria 21 anos de idade» (Nogueira, 1977: 55).

padres” e mais tarde a sua decepção e mesmo fúria, quando nos anos sessenta o Bispo do Porto o ousou afrontar.

Analisando os seus “Discursos”, encontramos uma convergência doutrinal entre a doutrina oficial do regime aí contida e os ensinamentos dos Sumos Pontífices, sobretudo do Papa Leão XIII na Encíclica *Immortale Dei* sobre a Constituição católica dos Estados. Por esta doutrina, estudada por Oliveira Salazar no seminário de Viseu, vão ser também aferidos os conteúdos educativos e as estratégias que norteiam a escola do Estado Novo.

A doutrina contida na Encíclica do Papa Leão XIII, *Immortale Dei*, sobre a Constituição Cristã dos Estados, é convergente com os discursos de Salazar sobre os seguintes temas:

Origem e forma política do poder.

O poder público vem de Deus e não está ligado a nenhuma forma política e pode adaptar-se a esta ou aquela, contanto que tenha em conta o bem comum. Sem se desviar desta orientação. Salazar defende a ditadura como a forma de governo mais conveniente a Portugal. O seu argumento principal é o bem comum que só pode ser salvaguardado com um governo forte.⁷

Características do poder

Todo o poder deve ser justo. Não deve ser violento, mas paternal. Salazar nos seus “Discursos” rejeita a desordem, a guerra e a violência e quer ser o “árbitro supremo” de todos os conflitos.⁸ O seu grande argumento é o interesse nacional.

O poder público.

Os súbditos não podem resistir ao poder público. Os que resistem serão condenados. Não obedecer e revoltar-se é cometer um crime de lesa – majestade, duplamente condenável. Nesta linha de pensamento, Salazar mostra-se implacável contra os que lhe resistem, argumentando que são eles que se condenam a si próprios.

O poder público e a religião católica.

Os chefes de Estado devem conceder todos os favores à religião católica. Salazar concedeu privilégios à igreja católica, em comparação com as outras religiões.

Relações entre o poder eclesiástico e o poder civil.

A Concordata de 1940 remeteu a Igreja para os assuntos meramente espirituais que dizem respeito à salvação das almas. Oliveira Salazar repete, nos seus discursos a citação da Carta Encíclica: “dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus.”

⁷ (...)“os postulados atemporais seriam a melhor fundamentação do poder. Usando-os exhibir-se-ia em nome de todos; o recurso às grandes evidências que transversalmente tinham conseguido percorrer os diferentes núcleos da comunidade, possibilitaria a indispensável identificação do Estado com a Nação” (Ramos do Ó, 1992: 394).

⁸ “Com efeito querendo “matar todos os conflitos antes da nascença, como quem seca fontes” rapidamente poria a circular a noção fundamental de que a hierarquia e os consequentes valores da disciplina e obediência não careciam, por historicamente naturais, de justificação ” (Lucena, 1976: 393).

Condenação da teoria da soberania do povo, como fundamento da democracia.

A Igreja Católica condena o "direito novo" que defende a soberania do povo, como fundamento da democracia parlamentar. Salazar insurge-se, igualmente, contra esta soberania e contra a democracia popular.

A origem das desordens e sedições.

A soberania do povo sem ter em conta a de Deus, dá origem a desordens e sedições. Salazar defende esta tese nos seus "Discursos", rejeitando a democracia popular como causa de todos os males da Nação.

A defesa da censura para preservar a verdade contra o erro.

A censura como processo para preservar o bem, a verdade e a virtude são também defendidos pelo Papa Leão XIII. Os argumentos são semelhantes aos de Oliveira Salazar.

A liberdade, na aceção católica

A noção de liberdade, segundo a Igreja Católica, está intimamente ligada à de verdade. Só pode haver liberdade nos batizados, "filhos de Deus." Quem não está na graça de Deus não pode ter liberdade, porque é escravo das suas paixões. A noção de verdadeira liberdade para a Igreja Católica, expressa nesta Carta Encíclica, ajuda-nos a perceber não só a intransigência de Oliveira Salazar em dialogar com os que considerava defensores do erro e da desordem pública, como a boa consciência com que amordaçava os direitos humanos implícitos na Constituição de 1933.

Salazar utiliza estes argumentos para defender "algumas restrições existentes". No quotidiano da sua governação, perseguia sem piedade, desterrando, ou mesmo sendo conivente na eliminação dos que combatiam o regime. Quando se apoderou do poder perseguiu ou condenou ao exílio a oposição republicana democrática e liberal- o Reviralhismo- que pretendendo "instaurar o constitucionalismo democrático e as liberdades fundamentais" combateu a Ditadura de 1926 até 1940 (Farinha, 1998: 15); homens e mulheres anarquistas ou comunistas foram deportados para o Tarrafal – Cabo Verde, ou sofreram as maiores torturas nas cadeias de Peniche e Caxias. Humberto Delgado e sua secretária foram liquidados pela PIDE às ordens de Salazar.

A liberdade de reunião e expressão.

Immortale Dei

Salazar

"A origem do poder público deve atribuir-se a Deus e não à multidão. Que o direito à rebelião repugna à razão. Que não fazer nenhum caso dos deveres da religião, ou tratar da mesma maneira as diferentes religiões, não é permitido nem aos indivíduos, nem às sociedades. Que a liberdade ilimitada de pensar e de emitir em público os próprios pensamentos, de modo algum deve ser colocada entre os direitos dos cidadãos, nem entre as coisas dignas de favor e protecção" (Leão XIII, Ponto 43 do Cap.º VII da mesma Carta Encíclica).

"A generalidade dos portugueses nunca teve tanta liberdade como no actual regime, porque, nos limites em que se concede, é igual para todos e efectivamente garantida (...). Simplesmente a associação para a vida partidária, as reuniões para a vida partidária, a imprensa para a vida partidária, sofrem limitações, coerentemente com a pretensão de curar o partidarismo doentio que degradava a sociedade portuguesa. Trata-se na verdade de um "regime de cura" e de legítima defesa que não pode ser considerado superior às necessidades" (Salazar 1951: 363-367).

Exortação aos católicos para que contribuam para a salvação da sociedade, assumindo os poderes públicos.

Na vida pública, o Papa Leão XIII estimulava os católicos a chegarem-se aos altos cargos do Estado, contribuindo assim para a salvação da sociedade. Com o governo de Salazar, este imperativo deixou de ter sentido, na medida em que a Igreja e a religião católicas estavam salvaguardadas. Pelo contrário, Salazar que sempre defendeu um Estado forte, não queria interferências da Igreja Católica no poder temporal, assegurando-lhe um lugar de privilégio na evangelização das almas e remetendo a sua representatividade no poder temporal para os seus representantes na Câmara Corporativa

Combate ao partidarismo

Segundo o Papa Leão XIII, o espírito de partido gera dissensões intestinas e a desordem política e social, sendo incompatível com a ordem e a disciplina. Estas proposições são também subscritas por Oliveira Salazar, passados cerca de 75 anos da publicação desta Carta Encíclica:⁹

Combate ao erro e às paixões

Os católicos devem, assim, prestar um serviço à Igreja e à sociedade, libertando-a das más doutrinas e más paixões. Foi este um dos objectivos primordiais da “missão” pedagógica de Salazar e que ele mais repete nos seus “Discursos”.

Salazar, já nos últimos do Seminário de Viseu e como Prefeito do Colégio da Via Sacra quando se prepara para o ingresso na universidade de Coimbra, coloca-se na primeira linha no combate pela causa católica. Há uma continuidade entre a sua formação seminárstica e a sua entrada na vida civil.

Como estudante de Direito e, mais tarde, Professor na Universidade de Coimbra, assume a mesma atitude de militância. Sempre em colaboração estreita com os luminares eclesiásticos da época, funda o Centro Católico, combate em artigos vigorosos os políticos republicanos na imprensa católica, é escolhido para deputado pelo Círculo Católico de Guimarães e finalmente com o apoio expresso da Igreja Católica é chamado para ministro das Finanças do governo da Ditadura Militar.

Tendo presente a afirmação de Barreto e Mónica segundo a qual

“os estudiosos do salazarismo (...) têm-se esforçado por definir o pensamento e acção política de Salazar. Todos os epítetos tem sido utilizados para classificar o regime do Estado Novo: fascismo, fascismo baptizado, totalitarismo, autocracia, fascismo de cátedra. Cada um esgrime os seus argumentos. Uma coisa não contestam: são a suas raízes seminársticas que alguns referem com mais insistência que outros, mas sem estabelecer uma relação directa com os processos da sua governação” (Barreto e Mónica, 1999:308-309),

⁹ “Em Portugal, salvo curtas fases de rotativismo entre dois partidos principais, a regra foi sempre a da multiplicação dos partidos políticos: e, contrariamente ao que alguns defendem, sempre o facto revelou a maior confusão dos espíritos e não maior liberdade de expressão ou riqueza de pensamento político” (Salazar, 1963: 240-243).

procurámos identificar esta relação entre as raízes seminarísticas de Oliveira Salazar e os seus processos de governação.

Em que consistiu a “missão” pedagógica de “salvar” a pátria?

No discurso educativo¹⁰ de Salazar podemos procurar a “missão” pedagógica de raiz confessional, tanto na linguagem metafórica que utiliza,¹¹ como nos argumentos que invoca para justificar o dever que lhe foi imposto, a “missão” que lhe destinaram, como se de um chamamento simbólico se tratasse.¹² A “missão” pedagógica de Oliveira Salazar é uma construção imaginária que se apropria dos códigos confessionais¹³ para construir um modelo político e educativo que restitua à Pátria a sua identidade histórica perdida:

“Nesta pequena faixa ocidental que a Europa se habituara a olhar com comiserção ou tédio fizemos o prodígio de reconstruir a nação na sua feição tradicional, missionária e civilizada, cavalheiresca e espiritualista” (Salazar, 1959: 35).

Não se trata, apenas, de salvar um *constructum* de memórias apagadas, ou esquecidas, mas, sobretudo, operar mudanças profundas nas mentalidades, transformando a sua maneira de pensar e estar, ou seja, reeducar os portugueses para “salvar” a pátria.

“Se algum contentamento pode dar-me este esforço é ver que as massas profundas da Nação mantém intacto o instinto de salvação comum, percebem por profunda intuição a malignidade dos ventos e das ideias e compreendem pelos traços que o passado lhes vincou na alma e pelas possibilidades do presente como é fácil construir o futuro andar e ressurgir” (Salazar, 1935: 246- 247).

Para um crente militante, como Oliveira Salazar, essa “missão” é uma tarefa de carácter cruzadístico, cruzada que sempre esteve presente no discurso confessional.¹⁴ A teoria de salvação católica é ao mesmo tempo paternalista e musculada. Paternalista, como estraté-

¹⁰ Educativo, porque carregado de intencionalidade, como factor primário (García Carrasco e García del Dujo, 1996: 50).

¹¹ Dois exemplos: O primeiro quando se refere à sua debilidade física, mas grande capacidade de trabalho. “porquê este milagre? Porque muito boas almas de Portugal oram, anseiam, porque continue neste lugar” (Salazar, 1935: 10).

O segundo, quando pede sacrifícios para “salvar” a Pátria: “ É a ascensão dolorosa dum calvário. Repito: é a ascensão dolorosa dum calvário. No cimo podem morrer os homens mas redimem-se as pátrias” (Salazar, 1935: 18).

¹² Uma “missão” de carácter salvífico, como a de Oliveira Salazar, implica uma tensão interior e permanente. Para o mandatado, nunca a missão está completa, porque a natureza humana é viciosa e pode recair no erro. É que a missão de salvação pressupõe sempre uma queda ou transgressão simbólica e doutrinação, seguida do arrependimento ou reconciliação e festa. Esta é a especificidade da missão de salvação, em relação com a missão de carácter profano que é transitória.

¹³ Só assim se compreende que nunca desse por terminada a sua “missão”. A vocação, na versão confessional católica, constrange a pessoa para toda a vida, sob pena de traição ao chamamento.

¹⁴ Ver por exemplo “os Cruzados de Fátima” e a organização católica “A cruzada” que perdeu desde os tempos de Oliveira Salazar, até hoje, na nomenclatura confessional católica.

gia de conversão dos filhos pródigos para o rebanho do Bom Pastor. Musculada, na medida em que as ovelhas que reneguem o redil estão condenadas à “jaena”, ao fogo do inferno.

Relativamente ao regime salazarista, entendemos “missão” pedagógica, como um conjunto de princípios¹⁵ e práticas educativas, com que Oliveira Salazar pretendia “reeducar” o homem português. A salvação da pátria passava pelo restabelecimento de uma nova “ordem”¹⁶ assente na “justiça” e na “verdade”. Pretendia ser pedagógica, mas com uma linha de rumo bem definida - a doutrinal. Assentava no pressuposto de que uma reeducação/regeneração¹⁷ conseguia “salvar” uma mentalidade corrompida e viciada.

Em relação às teorias pedagógicas da 1.^a República laica, a “missão” comporta: uma ruptura de significados e de finalidades: quanto à natureza dos conteúdos, porque advoga matrizes confessionais católicas, arredadas das práticas educativas laicas republicanas¹⁸; quanto aos processos de inculcação, porque não são princípios teóricos de carácter reflexivo, para serem dialogados, mas linhas de acção imediata¹⁹; quanto aos instrumentos e ferramentas educativas, enquanto a escola deixa de ser a agência do progresso, mobilidade e dinâmica social: “o Homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros” (Araújo, 1997: 149).

Em contrapartida, a escola passa a ser, no Estado Novo, primordialmente, mais uma instância de conformidade, e passividade, educando as jovens gerações para a crença nos

¹⁵ A Oliveira Salazar não eram estranhas as teorias pedagógicas da época, como ele próprio confessa, já em 1919: “Eu trabalhava num colégio que era uma tentativa de adaptação a Portugal dos métodos e fins da educação inglesa já introduzidos e começados a praticar em França na *École des Roches* de E. Demolins copiado de modelares escolas inglesas.(...) Li então pedagogias, li muitos livros de educação - críticas de velhos processos, rasgados elogios de novos, novas vistas, novos fins a realizar na educação dos rapazes, e, de tudo isto, resultou-me, pelo menos, uma convicção muito sólida: oficialmente no nosso País não havia uma obra de *educação* no sentido de um desenvolvimento integral e harmónico de todas as faculdades individuais; o Estado, quase exclusivamente se tem encarregado da educação intelectual (...)” (Salazar, 1919: 14 -16).

¹⁶ Ordem no discurso republicano, laico, significa conformidade com as leis da República. Na terminologia canónica, tem vários significados: ou o lugar que Deus destina a cada ser criado, ou num sentido mais amplo a posição social que ocupam determinados indivíduos com o mesmo carisma funcional. No discurso de Oliveira Salazar, embora tratando-se de “ordem” de âmbito político/social, como organização da sociedade, a sua raiz e finalidade é teocêntrica, enquanto traduz o princípio e fim de todo o ser criado.

¹⁷ Este termo “regeneração” muito utilizado por Salazar nos seus discursos é o utilizado nos compêndios litúrgicos, para definir os efeitos do baptismo. (Coelho, 1950: 503). Havia, pois, no discurso Salazarista, uma similitude entre os efeitos do baptismo e os efeitos da sua “missão”, ou seja a regeneração espiritual do homem português.

¹⁸ A Constituição Política da República Portuguesa de 1911 diz, textualmente: “O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo estado será neutro em matéria religiosa” Título II- Dos Direitos e Garantias individuais, Art.º 10.º.

¹⁹ “A educação é uma acção do educador, intencional, que poderia dizer-se desempenha a função reflexiva, definida, discreta, própria da arte noutra ordem da vida, para excitar a reacção pessoal de cada indivíduo e ainda de cada grupo social para sua própria formação e cultivo.” (Giner de los Rios, *apud* Garcia Carrasco e Garcia del Dujou, *ibid.*: 50).

seus chefes, para a veneração dos heróis nacionais e a admiração dos chefes para defender um Portugal “pluricontinental e pluriracial”. As ambições dos jovens não passavam do lar doméstico, sem qualquer informação política (Formosinho, texto policopiado: 409).

Quais os instrumentos salvíficos desta “missão” pedagógica de Oliveira Salazar? A resignação, o despojamento, o sacrifício, a purificação para a reconstrução de uma pátria mítica desvirtuada da história dos homens, mas representando, simbolicamente, um passado glorioso: “sob o olhar benigno da Providência contamos já oito séculos de trabalhos, de sofrimentos, de lutas, de liberdade e se é sempre o mesmo perigo é sempre o mesmo milagre” (Salazar, 1937: 176- 177).

Este discurso era duplamente pedagógico e persuasivo: quanto ao conteúdo, ia de encontro aos ideários da esmagadora maioria da população percentualmente católica²⁰ e dos seus perceptores ideológicos²¹; era pronunciado por um homem saído dos quadros militantes da igreja católica e que mantinha o beneplácito das hierarquias eclesiásticas:

“Todos os portugueses lhe devem (ao governo) acatamento e obediência em tudo o que não importe ofensa dos direitos imprescindíveis de Deus. Aliviemos-lhe o peso das suas responsabilidades perante Deus e os homens associando-nos a ele com inteligente cooperação e oferecendo-lhe benévola confiança.” (Cardeal Patriarca de Lisboa, apud Cruz, *ibid.*: 207).

Estrutura ideológica da “missão”

A “missão” pedagógica de Oliveira Salazar, “salvar” a pátria, assenta em três matrizes fundamentais e, para ele, inegociáveis:

1. Deus católico e apostólico romano que preside e legitima toda a acção política e educativa preconizada²²;
2. um novo conceito de Pátria que, legitimada por Deus,²³ subordina todos os interesses nacionais e para onde, necessariamente, têm de convergir todos os projectos individuais – tudo pela Nação nada contra a Nação:

²⁰ “Segundo o Recenseamento Geral da População de 1940, 93% dos portugueses professavam a religião católica e apenas 0,8% pertenciam a outros grupos religiosos. A percentagem de católicos eleva-se para 97% no Recenseamento de 1950 e para 98% em 1960” (Cruz, 1992: 222).

²¹ “Segundo o censo de 1940, havia em Portugal duas vezes mais padres que médicos” (Mónica, *ibid.*: 70).

²² A Igreja cedia o seu Deus para legitimar a sacralidade da Pátria e Salazar faria desta o seu principal apoio. Este desprendimento da Igreja Católica em relação à pátria, até se enquadra nos princípios da teologia católica para quem este mundo é apenas uma “páscoa”, passagem, para a verdadeira Pátria celeste (Delumeau, 1993: 14).

²³ Esta legitimação pelo sagrado assegura ao regime o apoio da Igreja Católica: “além de tudo o mais que sentíamos como portugueses, acrescia que sendo V. Ex.cia, para além da sua competência profissional, apenas conhecido pelas suas actividades no campo católico, era uma espécie de oferta que a Igreja fazia à Pátria, num momento crucial (Of. n.º 271/58 de D. António Bispo do Porto ao Ex.mo Presidente do Conselho em 13 de Julho de 1958).

3. família, instituição natural, de raízes e tradição católicas²⁴ que será o fundamento e o suporte da nova sociedade que se pretende edificar:

“Não temos o encargo de salvar uma sociedade que apodrece, mas de lançar, aproveitando os seus vigamentos antigos, a nova sociedade do futuro. Ela é ordeira e pacífica; ela conhece as fronteiras da Pátria, alargadas por esse mundo a golpes de audácia por antepassados ilustres; ela respeita a hierarquia e a diferenciação de funções como facto natural e humano, necessário ao progresso geral; ela honra e defende o trabalho como base da prosperidade e lei inelutável da vida” (Salazar, *ibid.*: 44).

A base sólida deste edifício, sobre a qual assentam estes três pilares, são as novas estruturas políticas do Estado Novo e a cúpula é uma super-estrutura em que há três instâncias do poder, mas só uma é verdadeira: a de Oliveira Salazar que omnipresente, controla totalmente o Presidente da República, o governo e a Assembleia Nacional.²⁵

Deus ocupa o lugar mais importante na trilogia, como árbitro do poder autoritário que Oliveira Salazar vai impor aos portugueses. Quer antes, (1924) quer depois (1935) da sua ascensão ao poder, ele é peremptório: “o poder é limitado pela lei de Deus e pelos direitos da consciência”²⁶ e “advogamos a consciência do dever e do sacrifício, a justiça e da caridade, no exercício da acção governativa como clara afirmação de que a moral deve informar toda a acção humana”(Salazar, 1937: 4).

Para Oliveira Salazar, as grandes missões, como esta o era, fazem-se com grandes homens, com elites predestinadas para tão árdua tarefa, almas nobres que levedassem as massas.

Agências de reforço e vigilância educativa

As agências de reforço e vigilância ideológica são instituições de enquadramento doutrinal e educativo com rituais de tipo fascista, mas de conteúdo seminarístico:

“Sem um intenso movimento de espiritualização da vida e sem um forte apelo aos valores morais, a obra do Estado Novo poderia renovar materialmente a face da terra portuguesa, mas não seria conseguida a sua vitória mais alta: a transformação profunda da nossa mentalidade (...)” (Preâmbulo ao Decreto-Lei n.º 25:495 de 13 de Junho de 1935, *Diário do Governo*, n.º 134, I.ª Série, 13/06/1935).

Em relação às instituições congéneres na época era significativo o papel educativo e social de carácter seminarístico e não miliciano que lhes era atribuído por Salazar:

²⁴ Esta tradição católica foi reivindicada pela igreja, a pretexto de que antes de serem portugueses eram baptizados e, portanto, sob a jurisdição da igreja, para afirmar a sua supremacia educativa sobre o Estado, sobretudo no campo do ensino. No que nunca foi atendida (Cruz, 1954: 38).

²⁵ Na sua narrativa discursiva, Salazar não obstante a luta pelo controlo total do poder, afirma não pretender o poder pelo poder: “o que me preocupa é a realização de princípios e processos de governo diferentes – nem interesses, nem prazeres, nem vaidades – apenas uma política de tal forma superior que cure o país de outra política inferior. Só assim me interessa governar (Salazar, entrevista ao *Jornal de Notícias* de 20 de Outubro de 1933).

²⁶ “A paz de Cristo na classe operária pela S. S. Eucaristia” *In Novidades*, 13 de Julho de 1924.

1. União Nacional, "a grande escola de cidadãos" (Salazar, 1935: 116).

Constituem a "aglomeração disciplinada de indivíduos que aceitem, aclamem e defendam o evangelho da renascença espiritual" (Salazar, *ibid.*: 343).

As suas exigências são: disciplina, homogeneidade, pureza de ideal (Salazar, *ibid.*: 181).

2. Obra das Mães pela Educação Nacional (O.M.E.N.).

Um dos objectivos é orientar as mães portuguesas:

"dar-lhes o espírito de religiosidade e patriotismo, sem o qual toda a vida dos campos se torna monótona e perde o seu significado e encanto" (*Programa dos Cursos de Agentes de Educação Familiar*, Caxias, s/d.: 5).

3. Mocidade Portuguesa (M.P.):

"promoverá a educação moral e cívica, a educação cristã tradicional do País, não admitindo, em caso algum, nas suas fileiras, um indivíduo sem religião. "A M. P. toma como guias ideais da sua acção os grandes exemplos de Nun'Álvares e do Infante D. Henrique e consagra-se, em activa cooperação, à nova Renascença Pátria" (Art.º 2.º do Regulamento da M.P.).

Esquema da "missão" pedagógica de Salazar.



As duas colunas laterais Igreja Católica e Exército auxiliado pela Legião Portuguesa sustentam o altar da Pátria unitária e corporativa. A Pátria segundo elemento da trilogia da Educação Nacional, depois de Deus, é o objectivo convergente de todos os esforços e cuja salvação mobiliza todas as agências de doutrinação. Ela é a pedra angular de toda a “missão”.

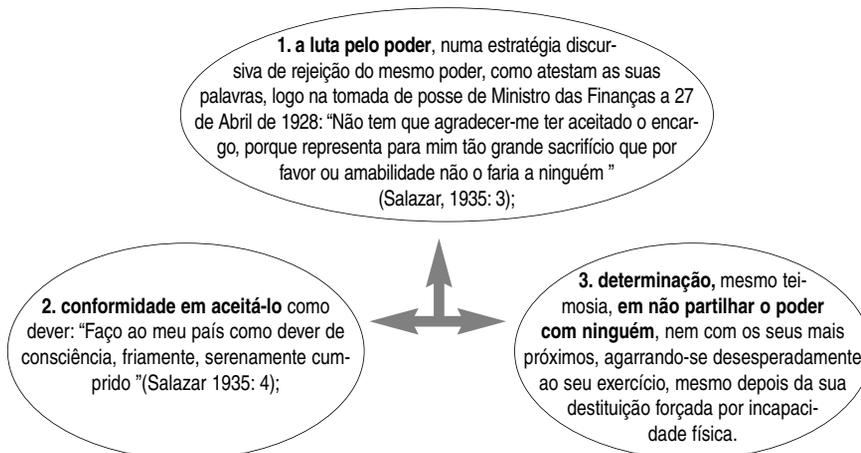
Num patamar inferior, mas convergindo para o altar da pátria e porque integrado neste corpo orgânico, unitário e corporativo, como diz a Constituição de 1933, está representada a sociedade, nas suas diversas vertentes: política, educativa e económica.

A dimensão desta “missão” é ao mesmo tempo imperial e pedagógica. Imperial, porque Oliveira Salazar, qual *Pontifex Maximus* do templo aqui representado, domina todos os quadrantes da vida nacional e impõe-lhes o seu projecto unitário e corporativo; pedagógica porque, à partida, não existem objectivos milicianos ou belicistas, mas apenas educativos: a conquista dos espíritos e das vontades para aderirem à sua “missão”. A cobertura deste templo é constituído pelos órgãos do poder, controlados por Oliveira Salazar que, igualmente, está omnipresente em todos os sectores da sociedade, através de um Sistema panóptico, cujo papel principal cabe às forças policiais e censórias, por si controladas, mas que as agências de fiscalização e controlo para além do seu papel doutrinal, completam. Deste modo, é o próprio Oliveira Salazar que tudo fiscaliza, controla, determina. Ele representa não só o papel de actor principal, como monopoliza todos os órgãos de decisão.

Para cumprir a sua “missão” pedagógica, Oliveira Salazar tinha de, em primeiro lugar, apoderar-se do poder político, controlar a principal instituição do poder simbólico, a Igreja Católica portuguesa, porque só ele era o detentor da “missão” e depois transformar o sistema educativo republicano no principal instrumento dessa “missão”.

Estratégias pelo poder (1928-1945)

O esquema seguinte pretende traduzir a estratégia discursiva de Salazar relativamente ao poder, assente em três parâmetros fundamentais e aparentemente contraditórios:



Depois da primeira tentativa falhada, Oliveira Salazar, passados dois anos após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, consegue a sua integração no governo da Ditadura Militar. Cinco anos depois, o Presidente da República, Marechal Carmona, convida-o a formar governo e nomeia-o Presidente do Conselho de Ministros. Estes cinco anos são de intensa actividade: reforça cumplicidades e lança os alicerces do seu projecto "salvífico" tendo como objectivo único ministrar a terapêutica adequada a uma Nação, a seu ver, a precisar de urgentes cuidados de regeneração. Meticulosamente, vai escolhendo as melhores ocasiões e percorrendo as etapas que o vão levar e consolidar o poder:

1. Ganhar visibilidade e credibilidade para resolver a grave crise económica;
2. Dar novo rumo à Ditadura Militar, instável e golpista;
3. Desconstruir as matrizes políticas e educativas republicanas;
4. Construir os alicerces do Estado Novo, suporte da sua acção política: União Nacional, Comissões de Censura, Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, Tribunal Militar Especial de Lisboa, S. P. N., F.N.A.T., Junta Nacional de Educação, O.M.E.N., M. P., L. P., I.N.T.P. Estatuto do Trabalho Nacional, Casas do Povo e Pescadores;
5. Institucionalizar o Estado Social e Corporativo na Constituição de 1933, através de plebiscito. O Estado Novo, auto-proclamado de "Revolução Nacional" enquadra-se numa mudança de outra natureza. Não contém em si qualquer transformação estrutural de desenvolvimento ou inovação moderna, sendo um misto de regresso ao passado tradicional católico, num quadro institucional de permanência, agora reforçada pelos dispositivos de vigilância, grande repressão policial e esmagamento de qualquer oposição.
6. Consolidar o Estado Novo. Em plena Segunda Guerra Mundial, numa ambígua neutralidade, procura demonstrar ao mundo a pujança do Estado Novo. São disso exemplos as comemorações solenes dos Centenários tentando mostrar Portugal ao mundo e a Concordata de 1940 que assinou com a Santa Sé.

Saber permanecer: 1945-1968.

No pós-Segunda Guerra Mundial, perante um cenário internacional adverso a ditaduras, consegue sobreviver, utilizando estrategicamente algumas encenações democráticas, forçado pelas circunstâncias políticas. Esta capacidade de adaptação pragmática que está sempre presente na realização da "missão" que se impôs como um dever a cumprir, traduz-se também, numa ditadura específica com singularidades que não a confundem com os fascismos da sua época: nos processos utilizados para a conquista do poder; na forma de exercer o poder; nas estratégias utilizadas para a permanência no poder; no modo como se despede do poder.

Com o capital político adquirido pela "neutralidade colaborante" na Guerra de Espanha e "indecisa" na Segunda Guerra Mundial, a nível interno, enfrenta uma oposição destroçada e desunida.

Em plena Guerra Fria tenta internacionalmente relegitimar-se, retomando o tema dos perigos do comunismo ateu, o que lhe vale alguns créditos do mundo ocidental.

Nas eleições de 1958 enfrenta pela primeira vez uma oposição fiável e unida.

Com determinação, vai sabendo sobreviver mesmo perante a erosão dos suportes do Estado unitário: exército e Igreja Católica.

Nos anos sessenta, a perda do Estado da Índia, a guerra colonial e a condenação internacional marcam o fim da sua “missão”. Resiste até à sua destituição por incapacidade física.

Os 40 anos no governo significam outros tantos de apoios simbólicos de uma maioria silenciosa ao desempenho de um homem apresentado como modelo pela propaganda oficial. Um homem que, segundo esta propaganda, se isola voluntariamente a “Bem da Nação” só a pensar no bem dos seus governados que vive e sofre pelos seus súbditos. Esse retrato transmitido e espalhado pelos seus emissários e protegidos é o que percorre o país enclausurado, analfabeto, crente e aparentemente resignado à sua sorte. A propaganda do regime encarrega-se de reproduzir esta imagem de homem probo, íntegro e desinteressado que a Providência colocou à frente de uma Nação esmorecida, mas “orgulhosamente só”. A singeleza rústica casa-se nesta imagem com a visão ímpar de estadista à qual se rendem e prestam homenagem todos os portugueses agradecidos.

O processo para controlar o poder simbólico da Igreja católica passa por diversas fases desde a aliança indefectível, cooperação educativa e apoio ao governo, até à separação estratégica. À sua entidade formadora, a Igreja Católica, vai buscar a estratégia discursiva catequética de matriz seminarística e a ética religiosa para regulamentar a vida dos portugueses, como terapêutica redentora. Deixa à Igreja Católica, sua parceira, as tarefas de doutrinação, como diz Weber, a teoria ética dos compêndios religiosos e apropria-se dos estímulos práticos para a acção, fundamentados nas implicações psicológicas de todas as religiões “universais” (Weber, 1971).

A escola do Estado Novo, espaço de desconstrução e reconstrução

A par da construção do Estado unitário e corporativo, a tarefa principal de Oliveira Salazar foi a substituição das matrizes educativas da escola da Primeira República pela escola do Estado Novo. Embora apropriando-se do sistema educativo da Primeira República, moderno e laico, construído nos séculos XVIII e XIX aos solavancos,²⁷ com alguns avanços no campo legislativo, mas grandes recuos ou paragens na sua concretização política, logo após a construção dos primeiros alicerces da Ditadura Nacional, questiona:

²⁷ “Durante a segunda metade do século XIX consolida –se um modelo escolar que a Revolução Liberal tornou viável, para não dizer inevitável. As Reformas Pombalinas não podiam apesar dos seus aspectos inovadores, franquear as barreiras de um sistema social dominado pela nobreza e pelo clero: este trabalho não seria cumprido, senão pelo projecto educativo burguês que nasce na época liberal e que se organiza definitivamente, depois da Regeneração” (Nóvoa, 1987: 336).

"Onde está a escola, a sagrada oficina das almas, sobretudo a Universidade, a fábrica espiritual portuguesa que há-de educar os homens para governar e serem governados e fazer a própria ciência do governo, para maior glória e progresso da Nação? Onde está? (Salazar, 1935: 32).

Este problema inquieta-o desde o primeiro momento em que entra para o governo, antes da promulgação da nova Constituição de 1933.

A primeira etapa passa pela desconstrução das matrizes da escola da Primeira República (1928-1936)

- Políticas de ensino redutoras e de controlo;
- Desprofissionalização dos professores;
- Regime de separação de sexos.
- Prioridade à educação moral e religiosa, referindo sem rodeios:

"(...) considero mais um mal que um bem, ensinar o povo a ler, sem preparação moral" (Salazar, in Educação Nacional, ano XXXII, n.º 12, de 19 de Maio de 1935, 12).

Salazar coloca uma ênfase explícita na reeducação do povo português. Nesta "missão" pedagógica embora seja coadjuvado pelas instituições educativas com especial relevo para a família é sobretudo à escola do Estado Novo que incumbe enquadrar ideologicamente as gerações mais novas. O pai de família, o professor, o dirigente político tinham de doutrinar, como o sementeiro que, pacientemente, deita a boa semente à terra e espera até que ela dê fruto. Era uma espécie de sacerdócio da pátria.

O conceito de sacerdócio atribuído aos professores era já utilizado na Primeira República. António José de Almeida, em 1910, escrevia: "Das escolas de que nós somos os sacerdotes máximos é que há - de sair a legião de trabalhadores com o espírito desempoeirado de preconceitos ridículos que hão - de acelerar o desenvolvimento da Pátria" (Araújo, *ibid.*: 155).

O modelo educativo de Oliveira Salazar é o modelo educativo confessional, aplicado pelos professores e agentes educativos como se fossem uma família religiosa, sem vocação nem união.²⁸ Oliveira Salazar pretende vocacioná-los, por imperativos meramente nacionais e dar-lhes funções equiparadas às sagradas, para serem os arautos da sua missão pedagógica.²⁹ Nas publicações oficiais a função do professor vem equiparada mais do que a sacerdócio, a apostolado. "Não é ofício de da Professora primária e também não é técnica; é mais do que sacerdócio. Será apostolado."³⁰

²⁸ "Todos unidos como membros da numerosa família que serve no ensino primário, integrados no pensamento renovador que anda dinamizando a escola, no sentido de a acomodar cada vez mais aos interesses nacionais" (Editorial: "No fim de dois anos", *Escola Portuguesa*. Boletim da Direção-Geral do Ensino Primário, ano XXI, n.º 1033 de 2 de Janeiro de 1955, 293).

²⁹ Os livros únicos da primeira e segunda classe continham o catecismo - a chamada vulgarmente "doutrina." Era ministrada na escola, ou pelo Pároco ou em sua substituição, pelo professor.

³⁰ *A Campanha - Órgão da Campanha Nacional de Educação de Adultos*, 15 de Janeiro de 1954, n.º 6, 11.

A função social das escolas transforma-se apenas na formação do carácter pela educação moral e cristã, sob as vistas do pároco local e apadrinhada pelas “melhores representantes da sociedade católica”³¹,

“inicie a minha acção com os olhos postos no meu sagrado dever de ensinar e educar. (...) Receberam a Comunhão Pascal na igreja de S. Pedro em cuja freguesia está a nossa escola, 19 alunos. Durante esta cerimónia foi-lhes feita uma prática pelo Sr. Padre Borges e a seguir na escola foi-lhes distribuída uma abundante refeição, constituída por fatias de pão com paio, queijo e fiambre e bolos oferecidos pelas senhoras da melhor sociedade elvense a quem havia sido solicitado o seu contributo para comemorar esta festa tão cristã e tão útil. A Bem da Nação.”

A segunda etapa passa pela construção de novas bases doutrinárias e legislativas:

- Mudança de Ministério da Instrução para Ministério da Educação Nacional. Políticas restritivas no acesso ao ensino liceal e universitário; Programas mais reduzidos e nacionalizados, em detrimento dos saberes universais, sem possibilidade de confronto crítico;
- Livros únicos, rigorosamente seleccionados, sem a intervenção dos professores, mas avalizados pela censura;
- Centralização administrativa e inspectiva; Imposição de novos significados:
- Pátria - colectivo simbólico, entidade mística e “moral” (Salazar, 1951: 354);
- Família – a célula da Nação. Pai - chefe; mãe - prestadora de serviços domésticos;
- Escola – “sagrada oficina das almas”- espaço sacralizado;
- Professor-”apóstolo.” O missionário do regime;
- Sacralização dos espaços de aula

À semelhança da escola clerical, nada é fruto do acaso. Tudo contém intencionalidade: a arquitectura, os locais escolhidos, as regras de civildade,³² a formatura e ao cânticos escolhidos. Tudo funciona, em ordem a estabelecer uma relação directa com o sagrado:

- os espaços cuja profanidade está oculta por dizeres e símbolos sagrados ou sacralizados;
- os tempos;
- os actores sociais;

³¹ “A função social das Escolas” Relatório da professora Branca do Céu Neves Baptista Ramos, da Escola Masculina do Bairro Social da Boa Fé- Elvas – *Escola Portuguesa*, ano XXI, n.º 1036 de 25/01/1955, 345.

³² Editado pela Figueirinhas – Porto, havia um *compêndio de Civildade* de José Agostinho, onde os meninos aprendiam “os deveres para com os superiores, iguais e inferiores” Eis apenas um exemplo: “5- Os meninos e muito mais as meninas devem evitar meneios e saltos indecentes, jogos em que pudor é ferido ou desprezado, quando mais não seja, por palavras grosseiras que os acompanham” (Ponto 5 do Cap. VI).

- as ferramentas pedagógicas;
- as normas ritualizadas, onde as "lições de Salazar" aparecem bem explícitas.³³

A avalizar esta sacralidade, é entronizado o crucifixo, talhado segundo parâmetros escultóricos estabelecidos pelo regime e os retratos dos governantes. A sua pose e o seu ar esfíngico, também atestam a sacralidade do local.

"Cerca das 15 horas procede-se à colocação do crucifixo no local que lhe era reservado dentro da escola (...). Houve uma sessão solene a que presidiu o venerando Pároco da freguesia, secretariado pelas professoras. Durante a sessão várias crianças disseram recitativos, intercalados por cânticos religiosos que foram aplaudidos (...) pela assistência que enchia totalmente a sala da escola luxuosamente engalanada. Falou primeiro a professora de Moimentinha que exortou as criancinhas a seguirem a doutrina de Cristo. Num discurso cheio de fé e patriotismo, enalteceu o significado da festa e teceu justos elogios a Suas Ex.as os Presidentes da República e Conselho e Ministro da Educação. Ainda o sr. Manuel Bernardo em palavras fervorosas de fé cristã e amor à Pátria engrandeceu, justamente, o Estado Novo" (*Escola Portuguesa*, ano VI, n.º 272 de 11- 01- 1940: 217).

Novas práticas educativas de teor seminarístico

Para preencher estes espaços sagrados, o regime tornou ainda obrigatória:

- a inserção de 102 pensamentos nos compêndios escolares, de entre os quais sobressaíam alguns retirados dos discursos de Oliveira Salazar, apelando à disciplina, obediência e conformidade social;
- imposição de códigos específicos de conduta a alunos e professores;
- a uniformização de gestos, trajes, rituais de obediência;
- fixação de residência, e restrições normativas para o casamento das professoras;
- sanções públicas aos transgressores dos códigos sociais.

Escola do Estado Novo no pós- Segunda Guerra Mundial (1947-1968)

O impacto da vitória dos aliados e a conseqüente derrota das principais ditaduras acarretou algumas oscilações na escola do Estado Novo mas não trouxe mudanças estruturais. Podemos caracterizar deste modo essas pequenas transformações:

- Ambigüidade no discurso oficial sobre as funções da escola;

³³ Esta omnipresença educativa de Salazar encontra-se em todos os edifícios escolares e em lugar de relevo: nas sessões obrigatórias da Mocidade Portuguesa, incrustado no cinto dos filiados está impresso um S que significa Salazar; na 1.ª Classe do ensino primário elementar, as crianças ao aprenderem o alfabeto identificam o S com Salazar; nas sessões evocativas da sua entrada para o governo, aparecem em todas as escolas quadros evocativos das suas "lições" representando com cores vivas as obras realizadas e com cores escuras o que existia no tempo da Primeira República. Os próprios livros e ferramentas didáticas utilizam o seu nome e a sua obra para inculcar nas crianças essa devoção. O seu aproveitamento didático é imposto pela tutela aos professores (n.º 182, de 21 de Abril de 1938).

- Adequação conjuntural da escola às novas realidades económicas do pós - Segunda Guerra Mundial:
- Aumento da escolaridade obrigatória, mesmo recorrendo a medidas coercitivas:
- 1956, quatro anos para todos os portugueses de sexo masculino; 1960 também, para o sexo feminino;
- 1964, seis anos.
- 1952 - Plano de Educação Popular e Campanha Nacional de Educação de Adultos;
- Reformas do ensino liceal e técnico; estratégia dual.
- Adesão à O. C. D. E. (Plano Regional do Mediterrâneo).

Não obstante estas reformas conjunturais promovidas por novos ministros da Educação, tendo em conta as necessidades de adequação da mão de obra à renovação industrial, sempre adiada no País, mantém-se a prioridade para a doutrina moral para a obediência aos chefes, reprodução acrítica de conhecimentos, totalmente controlada pelo regime. Continua a promover-se, como prioritária, a conformidade social e a permanência doutrinária:

“a educação que defendemos e ministramos – aperfeiçoamento do homem integral - subordina-se a um ideal superior; esse ideal é que informou a nossa cultura secular e estruturalmente cristã e católica, ideal que não pode sofrer desvios, nem oferecer sérias dúvidas” (Director da Escola do Magistério Primário de Viseu, *Acção Educativa*, n.º 1, em 8 de Dezembro de 1953).

Considerações finais

Este trabalho, tem como fio condutor a identificação da “missão” pedagógica de “salvar” a pátria de Oliveira Salazar. A ênfase na hipótese de que a sua educação familiar tutelada pela Igreja Católica e a formação seminarística enformaram as suas estratégias políticas e educativas, constitui a base da nossa argumentação. As suas estratégias político-educativas visavam regenerar uma sociedade “doente”, a precisar de ser expurgada dos vícios legados pela Primeira República: laicismo, modernismo, liberalismo e democracia. Exactamente os mesmos vícios que apontava a Igreja Católica, sua parceira nesta tarefa de “regeneração”. Dando continuidade ao seu papel de paladino militante da causa católica, Salazar vai assumir um sacerdócio laico e nacionalista, não enfeudado a jurisdições eclesiásticas, mas partilhando objectivos comuns. Cada um terá a sua quota-parte de responsabilidade, com a condição de que o poder espiritual nunca entreve o poder temporal.

Este seminarismo de índole autocrática manifesta-se no pós-Segunda Guerra Mundial em que, sem condenar os fascismos ou regozijar-se com a sua queda, pragmaticamente apregoa as suas diferenças e tenta justificá-las, entrincheirando-se numa posição dúbia: aderir ao bloco ocidental e às suas organizações sem abdicar da ditadura pessoal que reforça. Salazar mantém-se na mesma intransigência seminarística, lamentando a falta de apoios internacionais para a sua luta contra o comunismo, até que um acidente lhe retira o governo. Mesmo assim, ainda permanece na ilusão da sua “missão” messiânica, até à morte.

Nas estratégias educativas, Salazar apropria-se de um sistema escolar moderno e laico da Primeira República e concebe a escola do Estado Novo à semelhança da escola clerical: como "sagrada oficina das almas". Constrói-a como *locus* da educação prioritariamente moral e nacionalista, tendo como arquétipos heróis e santos com perfis mitizados. Os currículos escolares são reduzidos ao que o regime considera essencial: saber ler escrever e contar. O ensino liceal e universitário são instrumentalizados para a formação de quadros que ajudem a integrar as massas corporativamente estruturadas, no corpo orgânico da Nação.

Na análise ao regime do Estado Novo, sobressai que as raízes confessionais em que assenta, impedem que seja englobado nos fascismos contemporâneos.

No decorrer deste trabalho mostrámos, portanto:

- a relação entre a formação familiar e seminarística de Oliveira Salazar e as suas estratégias governamentais e educativas;
- o fascismo de Salazar foi diferente dos outros fascismos europeus, porque foi seminarístico. As raízes confessionais impediram-no de exercer um cesaro-papismo pagão, rácico ou militarista. O seu objectivo principal não era militar, mas educativo;
- ao reformular a escola como "sagrada oficina das almas", Salazar faz a gestão administrativa e pedagógica de um sistema moderno da Primeira República colocando-o ao serviço da sua "missão" pedagógica, num papel *contra-moderno*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARRETO, A.; FILOMENA M., M. (orgs.) (1999), *Dicionário de História de Portugal*, 9, Suplemento P/Z, Porto, Livraria Figueirinhas.
- BOFF, LEONARDO (1981), *Igreja, Carisma e Poder*. 2.ª ed.. Lisboa, Editorial Inquérito.
- CARTA DO SENHOR BISPO DO PORTO, D. ANTÓNIO AO PRESIDENTE DO CONCELHO (1958), Colecção "Documentos Políticos".
- CRUZ, GUILHERME, BRAGA DA, (1954), *Direitos da Família, da Igreja e do Estado*. Lisboa, Edição da Conferência Nacional dos Institutos Religiosos.
- DELUMEAU, J. org. (1993), *Le Fait Religieux*. Paris, Librairie Fayard.
- FARINHA, LUIS (1998), *O Revivalho. Revoltas Republicanas contra a Ditadura e o Estado Novo 1926- 1940*. Lisboa, Editorial Estampa.
- GARCIA CARRASCO, J; GARCIA DEL LUJO (1996), *Teoría de la Educación*, Salamanca, Ediciones Universidad.
- LEÃO XIII, Carta Encíclica *Immortale Dei*. Lisboa, Editora Rei dos Livros.
- LUCENA, M. (1976), *A Evolução do Sistema Corporativo Português*. 2 vols. Lisboa, Perspectivas e Realidades.

- NOGUEIRA, F. (1977), *Salazar. A Mocidade e os Princípios (1889- 1928)*. Vol. I, Coimbra: Atlântida Editora.
- NÓVOA, A. (1987), *Le Temps des Professeurs*, 2 vols., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ó, RAMOS DO, J., (1992), *Salazarismo e Cultura*, Portugal e o Estado Novo (1930- 1960), Fernando Rosas (coord.), *apud* Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques, (dirs.) Nova História de Portugal, vol. XII, Lisboa, Editorial Estampa.
- PORTUGU S, ERNESTO (1998), *Seminário de Nossa Senhora da Conceição – Braga. Aspectos Histórico- Pedagógicos*. Tese de Mestrado realizada na U. M., Braga, Oficinas de S. José.
- SALAZAR, A. O. (1935), *Discursos (1928-1934)*, vol. I, Coimbra, Coimbra Editora.
- SALAZAR, A. O. (1937), *Discursos e Notas Políticas (1935-1937)*, vol. II. Coimbra, Coimbra Editora.
- SALAZAR, A. O. (1951), *Discursos e Notas Políticas (1943-1950)*, vol. IV. Coimbra, Coimbra Editora.
- SALAZAR, A. O. (1959), *Discursos e Notas Políticas (1938-1943)*, vol. III, 2.^a ed., Coimbra, Coimbra Editora.
- SALAZAR, A. O. (1963), *Invasão e Ocupação de Goa pela União Indiana*. Lisboa, Secretariado de Informação.
- SAUD, CARLES (1978), *La Vocacion-Conversion et Reconversion des Prêtres Ruraux*. Paris, Éditions de Minuit.
- WEBER, MAX (1971), *Économie et Société*, Paris, Librairie Plon.

DOCUMENTOS LEGAIS:

Diário do Governo, n.º 134, I Série, 13/06/

PERIÓDICOS:

NOVIDADES. Órgão oficial da Igreja Católica portuguesa: 13 de Junho de 1924; 1 de Janeiro de 1929.

ACÇÃO EDUCATIVA, Jornal n.º 1 de 08/12/1952;

EDUCAÇÃO NACIONAL, ano XXXII, n.º 12 de 19/05/1933;

ESCOLA PORTUGUESA, “Vida escolar. Moimentinha”, ano VI, n.º 272 de 11 de Janeiro de 1940.

Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender¹

Manual of object lessons by Norman Calkins: implementing the intuitive teaching and learning method

Gladys Mary TEIVE AURAS

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO: O artigo analisa a obra “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”, de autoria do professor norte-americano Norman Calkins, adotada como guia para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelas professoras da escola elementar do Estado de Santa Catarina, Brasil, a partir de 1911. Abrangendo os conteúdos a serem ministrados bem como as prescrições metodológicas a serem seguidas, este manual constitui-se na representação de um modo muito particular de conceber e praticar o ensino, o que o converte num dos elos fundamentais na conformação da identidade das professoras no período da Primeira República, contribuindo para inculcar-lhes um corpo de categorias de pensamento e de ação necessários a missão que os republicanos lhes outorgaram: a de produzir o “cidadão racional”, na época entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

PALAVRAS-CHAVE: Manuais Escolares - Cultura Escolar – Método de Ensino Intuitivo – Produção de Identidades.

ABSTRACT: The article analyzes the work “First lessons of things: a manual of elementary teaching for parents and teachers”, written by the American author and teacher, Norman Calkins, which was adopted as a guide to direct the implementation of the method of intuitive teaching used by elementary school teachers in Santa Catarina State, Brazil, starting in 1911. Ranging from the contents to be supplied to the methodological prescriptions to be followed,

¹ Parte integrante de minha tese de doutorado, defendida junto à Universidade Federal do Paraná, no Brasil, este artigo foi produzido em meu estágio de doutoramento-sanduiche, realizado no Centro de Investigaciones Manes, da Universidad Nacional de Educación a Distancia, em Madrid, sob a orientação do Professor Doutor Federico Gómez Rodríguez de Castro.

this manual is very particular representation of the way in which teaching is conceived and practiced, making it one of the fundamental links in the creation of the identity of schoolteachers during the period of the First Republic. This manual served to instill the core categories of thought and action that were essential to the mission they were charged with by the Republicans, i.e. to produce “rational citizens” which, at that time, was interpreted as being a law-abiding, patriotic citizens who believed in social and scientific progress.

KEY-WORDS: School Manuals - School Culture – Method of Intuitive Teaching – Production of Identities.

1. A forma intuitiva de ensinar e de aprender

A palavra intuição foi introduzida no vocabulário pedagógico pelos alemães, significando o conhecimento sensível, a percepção sensível e material. *Intueri, intuitus* significa olhar, observar. Refere-se, pois, a presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos. Esta ênfase no empírico, na observação direta, no ver, sentir e tocar é alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matéria-prima das idéias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento.

Contrapondo-se ao método tradicional de ensino, baseado na dedução, o método de ensino intuitivo segue a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras. Primeiro as coisas depois as palavras, primeiro a idéia depois as palavras, símbolos representativos das coisas. A perfeita identidade estabelecida entre as palavras e as coisas, entre idéia e signo, sintetiza o pensamento moderno, assentado na concepção do conhecimento como representação das coisas: as coisas se representariam como idéias, as idéias representariam as coisas e as palavras seriam signos das idéias². A mente compararia essas representações, relacionando-as e ordenando-as, elaborando juízos e os expressando através da linguagem. Pensar implicaria, portanto, em operar com as imagens das coisas e expressá-las. Por isso, a linguagem é considerada, pelos chamados clássicos modernos, como o principal instrumento da razão, carro-chefe da modernidade filosófica, a qual teve como marco a obra “Discurso sobre o Método”, de Descartes, publicada em 1637.

² A identidade entre idéia e signo, entre as palavras e as coisas será posta em cheque pelos chamados “clássicos strictu sensu”, os quais, capitaneados por Kant, irão, com o seu lema “conhecer é experimentar”, minar as bases do “conhecer é observar”, lema dos empiristas, assentado no entendimento da transparência absoluta entre as palavras e as coisas. Sobre esse momento de ruptura epistemológica, conferir o artigo de Oscar Saldarriaga Vélez: “La apropiación de la pedagogia pestalozziana en Colombia, 1845-1930”. In: RUIZ BERRIO, J. et all (orgs.) *La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 1997. p. 473-492.

Em fina sintonia com esse entendimento, a pedagogia moderna é sedimentada no princípio da identidade entre imagem, idéia e signo e, conseqüentemente, no entendimento de que conhecer é observar, olhar, expressar - *intueri, intuitus*. Aprender a bem pensar é aprender a bem dizer, daí a grande importância concedida à linguagem pelo método de ensino intuitivo, principal ícone da modernidade pedagógica: “la mente se refleja en la palabra como en un espejo. En las leyes de la palabra se hallan expresadas las leis del pensamiento e de ahí resulta que tengan tanto en común las ciencias de la logica y de la gramatica”³. Lógica e gramática condensariam o que, para Pestalozzi estava na origem de todo o conhecimento: o número, a forma e a palavra, devendo estas duas disciplinas, constituir-se na espinha dorsal do currículo da escola elementar.

Nesta perspectiva, o ensino até então centrado nos livros e na palavra do mestre, na memorização e repetição de palavras e de textos, na maioria das vezes sem sentido para a criança, deveria ceder lugar ao estudo das coisas, dos objetos, da natureza, sem a intermediação, sempre que possível, de textos e livros:

Da natureza derivam primordialmente todas as nossas idéias; o ofício dos livros cifra-se em apresentar os conhecimentos bebidos nessa origem. Evidente, pois, que os livros só nos instruirão, até onde soubermos ligar às palavras contidas nas suas paginas, as idéias figuradas na linguagem escrita. Desde que as idéias não dimanam primitivamente das palavras, mas das coisas, segue-se que a nossa instrução há de começar pelas coisas e suas idéias, passando daí para os princípios que as regem.

Os livros, sendo fruto das opiniões e intuições dos homens acerca da natureza, são vistos como véus cobrindo parcialmente o real, impedindo a mente de aproximar-se da “fonte da vida”. Dada esta sua característica, só poderiam contribuir para a formação das crianças quando estas fossem capazes de ligar às palavras contidas nas suas páginas as idéias figuradas na linguagem escrita. Tal como advertiu Norman Calkins, em seu manual de lições de coisas para pais e professores: “ tudo o que se refolha sobre a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras a coisa palpável, ativa, envolta em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada e revelar-nos os seus segredos”⁴.

Nesse sentido, Comenius que, assim como Rousseau, é considerado o precursor do método intuitivo sistematizado por Pestalozzi, é taxativo: “É preciso, portanto, inverter completamente os métodos seguidos até o presente nas escolas, os quais colocavam os textos no lugar das coisas. Doravante deve ser seguido o caminho oposto: o livro e o texto devem retirar-se ante a coisa, ante a realidade, à escola da qual é preciso colocar a criança de maneira direta”⁵.

³ WICKERSHAN, J. P. *Metodos de Instrucción*. Nueva York: Appleton y Cia, 1901. Biblioteca del Maestro. p.138.

⁴ CALKINS, Norman A. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. In: BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. Vol.XIII, Tomo I, p.15-16.

⁵ Comenius, citado por DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica na França*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 268.

A educação escolar deveria, pois, seguir as indicações da natureza, ou seja, as crianças deveriam ser educadas tal como a natureza educou o gênero humano: intuitivamente, empiricamente, repetindo, em suas vidas, os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade, tal como propôs Herbert Spencer, em sua obra “Educação intelectual, moral e física”. Seguindo Spencer, Rui Barbosa ainda diria: “É analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida⁶. Nessa perspectiva, ao professor caberia a tarefa de respeitar, acompanhar e acima de tudo “encaminhar suavemente a natureza”, e não contrariá-la sistemática e brutalmente como acontecia com o método até então em vigor nas escolas brasileiras, o qual, segundo Rui Barbosa, “inabilitava” a criança para aprender, automatizando mestre e aluno, “reduzidos a duas máquinas de repetição material”⁷.

E o caminho para não converter a criança num “títere”, numa “máquina de repetir idéias alheias”, seria “ensiná-la a pensar antes de instruí-la, cabendo ao mestre fixar-se na energia individual e na força produtora da criança, estimulando-lhe o esforço íntimo, as aptidões instintivas, a sua inventividade natural, fazendo da instrução uma conquista individual do aluno”⁸.

2. As lições de coisas: das coisas às palavras, símbolos representativos das coisas

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas próprias coisas e não acerca delas, pelo cultivo das faculdades de observação, as coisas passaram a ter papel fundamental, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do aluno com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá inaugurar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além do antigo tripé: palavra do mestre, quadro negro e compêndio, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos e, quando não fosse possível a presença direta destes, o contato da criança com imagens e ilustrações. Não foi a toa que a produção de materiais escolares propagou-se final do século XIX e início do século XX, invadindo, rapidamente as salas de aula.

Globos terrestres, mapas, laboratórios, museus, livros ilustrados, formas geométricas, esqueletos humanos, abecedários, microscópios, cadernos, excursões pedagógicas, coleções, cartazes com imagens de plantas e animais (quadros do ensino intuitivo), etc, foram sendo transformados em novos instrumentos de trabalho do professor, em facilita-

⁶ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. Obras Completas*. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1947. p.53.

⁷ BARBOSA, Rui. *Ibidem*, p.118.

⁸ *Idem*.

dores da aprendizagem dos alunos, posto que considerados suportes imprescindíveis para as lições de coisas.

As lições de coisas são, como o próprio nome sugere, lições das coisas pelas coisas, lição pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. Trata-se, pois, da aplicação do método de ensino intuitivo nas escolas, da sua transposição didática, estando, portanto, assentada no postulado de que aprender supõe um indivíduo em contato com os objetos a sua volta, numa experiência intransferível, subjetiva, individual. Sua fórmula é bastante simples: parte-se da presença real ou representativa (gravuras, desenhos, ilustrações) dos objetos/coisas, combinada com a forma interrogativa, chamada socrática, inspirada na conversação espontânea entre mãe e filho/a, chamada pelos partidários do método de ensino intuitivo de “ginástica do espírito”⁹.

Segundo Pedro de Alcántara García¹⁰, para que a lição de coisas seja efetivamente “ginástica do espírito”, é preciso que, primeiramente, o professor tenha um objetivo definido e, a partir daí, seja qual for esse objetivo, parta sempre da presença do objeto ou da sua representação, objeto esse que deve ser conhecido da criança e que lhe desperte a curiosidade, o interesse e, dessa forma, a atenção necessária para avançar em direção aos novos conhecimentos acerca dele, possibilitando-lhe ir, passo a passo, do que vê e conhece ao que não vê e desconhece. Nesse sentido, as lições precisam ser organizadas respeitando-se a idade, as condições intelectuais e a cultura da criança, de modo a não entediar-lhe com o que não tem condições de assimilar.

Não atendendo a essas questões básicas, o professor, segundo Alcántara García¹¹, correria o risco de cair no formalismo didático, convertendo as lições de coisas em meras lições de palavras e áridas interrogações vazias, incapazes de estimular os alunos a pensar, concorrendo, dessa forma, para a mecanização e petrificação do ensino. Foi justamente para impedir aos professores da escola elementar incorrer nesse risco e, sobretudo, para assegurar-lhes a “verdadeira aplicação” do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, que surgiram, no final do século XIX, os chamados manuais de lições de coisas.

3. Manuais de lições de coisas – operacionalizando a nova forma escolar de ensinar e de aprender

Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo ou lições de coisas pelos professores da escola elementar e pelos alunos das escolas normais, os manuais de lições de coisas privilegiam os conteúdos a serem ministrados e, principal-

⁹ AURAS, Gladys Mary Teive. “Uma vez normalista, sempre normalista” *A presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico* (Escola Normal Catarinense 1911/1935). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2005. p.149.

¹⁰ ALCANTÁRA GARCÍA, P. *Educación intuitiva: Lecciones de cosas y excursiones escolares*. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado Paez y Cia, 1902.

¹¹ ALCANTÁRA GARCÍA, P. *Op. Cit.* p.88-112.

mente, as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo professor. Divididos em manual do aluno e do professor, este dispositivo transformou-se em suporte indispensável ao trabalho escolar, no início do século XX. O manual para os alunos era utilizado como livro de leitura, o único que passou a ser tolerado na escola elementar, seguindo à risca o aforismo atribuído à Pestalozzi de “pouco livro e muita reflexão”. Seu papel, segundo Rodriguez de Castro, era o de “servir de apoyo a la palabra del maestro, de soporte del dialogo socrático que el maestro debe suscitar y de apoyo a la intuición sensible por cuanto, generalmente, están profusamente ilustrados”¹². Nesses manuais, ainda segundo Rodriguez de Castro, não há pretensões de sistematização científica ou de caráter enciclopédico, mas, tão somente, a preocupação de apresentar aos alunos coisas, animais, plantas e os avanços tecnológicos, como objeto de observação.

Os manuais dedicados aos professores da escola elementar e aos alunos das escolas normais eram tidos como guias para orientar a implantação do novo método de ensino e, por essa razão, para além da seleção e organização dos conteúdos escolares, enfatizavam as prescrições metodológicas a serem seguidas pelos mestres. Tal como afirmou Edward Sheldon¹³, autor do primeiro manual de lições de coisas publicado nos Estados Unidos: “El carácter de la materia es importante y su arreglo necesario, pero el método de presentarla á los alumnos es más importante que ambos”. Seu objetivo era, pois, assegurar ao professor o domínio do método, apresentando-lhe, detalhadamente, o que fazer para desenvolver nos alunos a “ginástica do espírito”.

Essa característica prescritiva do manual de lições de coisas introduziu na escola elementar a necessidade do preparo antecipado da lição pelo professor, do planejamento do trabalho escolar, o que deveria assegurar-lhe desembaraço e segurança, livrando-o das cansativas repetições e ou omissões de coisas importantes, impedindo-o de desviar-se do objetivo principal a que se propôs, o que lhe asseguraria o controle do processo ensino-aprendizagem.

O primeiro manual de lições de coisas para professores de que se tem notícia foi publicado na Inglaterra, no ano de 1830, por Elizabeth Mayo, sob a orientação de seu irmão, o clérigo Charles Mayo, o qual havia acompanhado o trabalho de Pestalozzi no Instituto Yverdon, na Suíça. A obra de Elizabeth Mayo, intitulada “*Lessons on objects as givens in a Pestalozzian school at Cleam, Surrey*”, pretendia sistematizar os princípios do método pestalozziano, dispersas em suas obras, para divulgá-los na Inglaterra. A grande repercussão que esta obra teve ao longo do século XIX, impulsionou inúmeras reedições, culminando com uma adaptação feita pelo professor norte-americano Edward Sheldon, superintendente de escolas públicas do Estado de Nova York, a qual recebeu o título de “Lições de coisas em séries graduadas com noções de objetos comuns”, obra paradigmática para a divulgação das lições de coisas na América do Norte e, posteriormente, para toda a América Latina.

¹² RODRIGUEZ DE CASTRO, F. G. “Las lecciones de cosas en el currículo escolar”. In: *IX Colóquio de Historia de la Educación: El curriculum: historia de una mediación social y cultural*. Granada: Osuna, 1996. p.319.

¹³ SHELDON, E. *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes*. New York and London: Appleton and Company, 1923. p.18.

Nos manuais de lições de coisas para professores as matérias são reduzidas aos seus elementos mais simples, propondo-se lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, alternadas, de preferência, com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber, na medida de seu desenvolvimento, das suas necessidades, de modo a não cansar o espírito infantil e manter viva a sua atenção, considerada a base do método intuitivo.

Ajustado a uma ordem e a uma gradação, fundada no desenvolvimento das forças da criança, o manual busca assegurar ao mestre “encaminhar o espírito a retificar as suas concepções”, possibilitando ao aluno passar das intuições confusas às percepções e idéias claras. Essa característica dos manuais de lições de coisas foi muito bem sintetizada por Dona Passinha, aluna da Escola Normal Catarinense, entre os anos 1917 a 1919, ao afirmar que, devido ao fato do método intuitivo ser algo muito complexo e difícil, a Escola Normal Catarinense utilizava um manual simplificado, que ensinava os futuros mestres a dar aulas, segundo os pressupostos modernos. “Tudo estava explicadinho, passo a passo, era só seguir.” Ela, certamente, referia-se ao manual de Norman Calkins adotado pela Escola Normal Catarinense, a partir da Reforma Orestes Guimarães, em 1911.

As lições deveriam ser organizadas a partir de coisas e de objetos familiares às crianças, progredindo para coisas distantes do seu universo, tal como animais exóticos, processos industriais e sistemas de comunicação (avião, dirigível, trem, etc). O essencial na escolha dos conteúdos de cada lição era que possibilitassem a construção do “saber útil”, considerado necessário para o indivíduo mover-se no seu cotidiano, saber esse produzido a partir da ação e do trabalho.

Por esta razão, deveriam ser privilegiadas, nas lições de coisas, os conhecimentos relacionados às ciências da natureza, às ciências aplicadas, tal como a física, a química, a mecânica e à tecnologia, os quais, mesmo não sendo apresentados de modo sistematizado, concorreriam para elevar o nível científico e cultural das classes populares, as quais, via de regra, não atravessariam os umbrais da escola elementar, garantindo-lhes, dessa forma, a constituição de determinado tipo de raciocínio e de pensamento, ou seja, determinados hábitos mentais, necessários às exigências postas pelo modo de produção capitalista, que se consolidava.

Coerente com esse entendimento, nos manuais de lições de coisas não há o compromisso com a apresentação do corpo científico já elaborado e expresso em classificações e leis, com a apresentação da ciência pronta e acabada, mas sim o propósito de possibilitar ao aluno, através da observação, mais ou menos direta de objetos e das coisas, inventá-la e construí-la de novo.

4. Manual de lições de coisas de Norman Calkins. Caminho para a reforma do método e dos mestres

Norman Alisson Calkins nasceu em 1822, na cidade de Gainville, interior do Estado de Nova York. Foi professor primário e diretor de escola em sua cidade natal, professor de

ciência e metodologia do ensino da Escola Normal do Estado de Nova York e diretor da escola primária a ela anexa. Em 1846 fundou a revista "Student", dedicada à divulgação dos métodos educativos renovados, em especial, o método pestalozziano.

Foi presidente da Seção de Administração Escola de Nova York e da Seção de Ensino Primário da "National Education Association", e, posteriormente, presidente dessa associação, distinção só conferida aos maiores expoentes da educação americana. Ficou mundialmente conhecido por seus trabalhos e conferências sobre as lições de coisas e, evidentemente, pela publicação do seu manual: "Primeiras lições de coisas: manual para uso de paes e professores da escola elementar".

Foi percebendo as dificuldades que os seus colegas professores encontravam para adaptar as idéias de Pestalozzi às suas práticas de sala de aula, que resolveu, segundo Rui Barbosa, organizar um formulário de lições, ao qual deu o nome de "primary object lessons for a graduated course of development". O sucesso desta publicação o estimulou a aperfeiçoá-lo, ampliá-lo e republicá-lo, em 1870, com o título abreviado de "Primary Object Lessons". Essa segunda versão do seu manual foi considerada por Ferdinand Buisson, em seu famoso relatório, como "a melhor coleção de coisas de que há notícia", fato que, certamente, impulsionou a sua tradução para vários idiomas e quarenta reedições, num período de vinte anos. O próprio Calkins, no prefácio da primeira edição, já alertara para o caráter original da sua obra, diferenciando-a de tudo o que já havia sido publicado com o nome de lições de coisas.

No Brasil¹⁴, o manual foi publicado pela primeira vez no ano de 1886, sendo nesse mesmo ano aprovado pela Congregação da Escola Normal e Conselho Superior do Ensino da Bahia, pelo Conselho de Instrução do Rio de Janeiro, na época capital da República e pela província de São Paulo, que adquiriu 500 exemplares para distribuição pelas escolas. A partir daí disseminou-se país a fora, sendo recomendado até cerca de 1920, como guia para o preparo das lições pelos alunos das Escolas Normais de todo o país, inclusive pela Escola Normal Catarinense.

Talvez a forte penetração que a sua obra alcançou na sociedade brasileira esteja relacionada ao fato de ter sido traduzida e adaptada para o português por Rui Barbosa, um intelectual e figura política de destaque no cenário nacional dos novecentos, autor dos famosos pareceres sobre educação. Todavia, a ausência de investigações sistemáticas acerca das causas da notável recepção que a obra americana teve no Brasil, nos impede de fazer ilações acerca do que efetivamente teria influenciado a sua escolha como guia básico para a renovação da escola brasileira. Esta é, sem dúvida, uma questão que merece ser investigada¹⁵.

¹⁴ Também foram difundidos no Brasil os manuais "Plan d'études et leçons de choses", de autoria de Jules Paroz, publicado em 1875; "Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel", de Fanny e M. Delon, de 1892 e "Lições de Coisas", de autoria do Dr. Saffray, lançado em 1908.

¹⁵ Segundo Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira de 1950, a descoberta da obra de N. Calkins por Rui Barbosa teria acontecido a partir dos contatos que este manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para

É fato, todavia, que os manuais escolares de lições de coisas, constituíam-se, num dispositivo privilegiado para organizar toda a prática escolar, segundo os pressupostos do ensino renovado e secularizado, mais condizente com as necessidades postas pelo regime republicano brasileiro e, portanto, constituía-se num instrumento privilegiado para transmitir aos modernos cidadãos os valores com que se queria configurar a cidadania. Por seu intermédio, o professor da escola elementar dominaria a mecânica do método de ensino intuitivo, o qual, pela própria natureza dos seus procedimentos, lhe asseguraria a competência necessária para a sua nova “missão”.

Ao fornecer um itinerário seguro ao professor, tornava-se, pois, um instrumento imprescindível para controlar a escola e a sua influência sobre a sociedade, num momento histórico de profundas transformações e em que a educação elementar era considerada um veículo de socialização obrigatório, capaz de contribuir para recriar o imaginário popular com base em novos valores, instaurando uma nova sociabilidade.

Objeto cultural que é, o manual de lições de coisas, de Norman Calkins constitui-se na imagem da sociedade que o produziu e, também, num meio privilegiado para disseminar essa imagem, assegurando a sua reprodução¹⁶. Sua utilização pelos professores da escola elementar e alunos da escola formadora de mestres servia como luva aos interesses dos organizadores do nascente sistema de instrução pública brasileiro, interessados em modificar o *habitus* pedagógico do professorado, assegurando-lhe um novo modo de pensar e de agir relativamente à situação de ensino escolarizado, o que deveria contribuir para a instauração de uma nova cultura escolar, capaz de produzir um homem novo para uma nova era, da “ordem e do progresso.”

4.1. Aparelhar e adestrar os mestres na cultura dos sentidos

Para Norman Calkins, “o mais importante período na educação é o que decorre na aula de primeiras letras. Os que assumem, pois, o encargo de educar crianças nessa quadra da vida deviam ser especialmente aparelhados para ele, adestrados na cultura dos sentidos, peritos em ensinar coisas reais, cores e sons reais, cada qual com a palavra que os represente, hábeis, afinal em encaminhar o espírito a retificar as suas concepções.”¹⁷ Por essa razão o seu manual de lições de coisas busca “aparelhar” e “adestrar” os professores e pais para “saber o que há de ensinar, como ensinar e quando ensinar”¹⁸.

os seus pareceres sobre educação. O interesse em traduzí-la teria partido, ainda segundo Lourenço Filho, do elogio feito por Ferdinand Buisson a esta obra, no seu relatório sobre a seção de educação, da Exposição Internacional da Filadélfia, realizada em 1876. Buisson afirmava que o citado manual constituía-se na “melhor coleção de coisas de que há notícia”, frase utilizada por Rui Barbosa, como epígrafe, no preâmbulo do tradutor na primeira edição brasileira, em 1886. Sobre a recepção da pedagogia pestalozziana nas sociedades latinas, consultar a obra organizada por Ruiz Berrio, J. et al: *La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 1997, especialmente o artigo de Gabriela Ossenbach, páginas 353 a 366.

¹⁶ ESCOLANO A. “El libro escolar como espacio de memoria”. In: OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001. P.35-46.

¹⁷ Calkins, Norman A. *Op Cit*. p.35.

¹⁸ Idem. p.79.

Aparelhar e adestrar, estas duas expressões dão a medida exata do que o professor norte-americano pretendia: habilitar, preparar o professor para praticar lições de coisas, “para saber o que importa ensinar primeiro e o que se lhe deve seguir na ordem natural, mostrando assim a oportunidade própria de cada lição”¹⁹. Mas não se imagine que ele estivesse preocupado em habilitar teoricamente o professor primário, sua preocupação estava fortemente relacionada à prática das lições, “depois de dizer o que se há de praticar, passa (o manual) a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazê-lo,” daí o excessivo detalhismo metodológico das lições apresentadas sobre as mais diferentes noções, tais como forma, cor, número, altura, tamanho, comprimento, largura, espessura, distância, peso, tempo, som, corpo humano, etc.

A educação dos sentidos, considerados por Pestalozzi²⁰ e seus seguidores como portas e janelas do espírito, constitui-se na espinha dorsal do manual, sendo dividida em educação doméstica e educação escolar dos sentidos.

4.1.1. A educação doméstica dos sentidos

Sempre na esteira de Pestalozzi, para quem a mãe seria o paradigma do educador, Calkins propõe aos pais uma série de exercícios para educar cada um dos sentidos, enfatizando o “adestramento” dos sentidos do paladar, do olfato e do tato, uma vez que a escola deveria dedicar-se, com mais afinco, aos exercícios relacionados à visão e à audição, considerados indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita.

A idéia central do capítulo dedicado à educação doméstica dos sentidos é a de que, aproveitando-se de situações cotidianas, da conversação acerca do uso de objetos diários, sem formalidades, a mãe possibilite ao seu filho observar as suas próprias sensações e a utilizar com desembaraço os seus sentidos, condição básica para o conhecimento do mundo. Trata-se de exercícios muito conhecidos ainda hoje pelos educadores, divididos em educação do ouvido, do gosto, do olfato, da mão e ensino doméstico da forma, das cores e dos números. Caso a criança não tivesse tido acesso a essa estimulação em sua casa, caberia ao professor provê-la na escola, sob pena de a criança achar “ininteligível a linguagem do professor”²¹.

4.1.2. A educação escolar dos sentidos

A educação escolar dos sentidos, por sua vez, segue à risca as idéias-núcleo pestalozzianas de que: a) o conhecimento se dá a partir da percepção dos objetos pela criança; b) todos os objetos, indistintamente, possuem número, forma e nome; c) a percepção destes três elementos pela criança constitui-se a base de todo o conhecimento. Dessa forma,

¹⁹ *Idem Ibidem.*

²⁰ Para uma reflexão acerca do pensamento de Pestalozzi consultar a obra de Will S. Monroe *History of the Pestalozzian movement in the United States*. New York: G.W. Bardeen, 1907.

²¹ *Idem*, p. 57.

todo ele está organizado de modo a preparar o professor para ensinar as crianças a considerar cada um dos objetos que se lhes dá a conhecer como unidade, ou seja, separado daqueles com os quais parece associado, a ensinar-lhes a distinguir a forma de cada objeto, suas dimensões e proporções e, ainda, a familiarizá-las com o conjunto de palavras e de nomes dos objetos selecionados para as lições.

Para alcançar tal intento, o manual é organizado na forma de perguntas e de respostas e na apresentação de materiais didáticos e objetos concretos, os quais teriam o objetivo de assegurar às crianças, por meio da observação e da experimentação, o conhecimento das coisas e do mundo material, através da educação dos sentidos, condição *sine qua non* para o posterior estudo das ciências. Chamados pelo autor de “colóquios instrutivos”, tais questionamentos partem sempre de coisas que são familiares às crianças, estimulando-as a utilizarem-se dos conhecimentos já adquiridos, (do conhecido ao desconhecido), evitando, dessa forma, constrangê-las a observar coisas superiores ao seu entendimento.

Desse modo, as lições são sempre iniciadas com a apresentação de objetos conhecidos pelas crianças, como bolas, cadeiras, mesas, facas e bonés, progredindo para objetos e coisas distantes do seu cotidiano, aos processos de manufatura e de industrialização, etc, os quais deveriam ser explorados, gradativamente, seguindo-se a idade, as condições físicas e o grau de inteligência dos alunos. Segundo o próprio Calkins: “um menino de cinco anos constitui, enquanto à inteligência, uma criaturinha de todo em todo diversa daquele que já tocou aos dez, por onde se conclui que não devemos forçar a puerícia a observar qualidades cujo estudo requeria o exercício de aptidões não desenvolvidas antes da juventude, nem tratar de assuntos, cujo conhecimento demande certas noções preparatórias, senão depois que estas se adquirirem”²².

Assim, as lições de coisas vão avançando em complexidade, ao longo da escola elementar, seguindo três fases básicas, as quais condensariam o que Pestalozzi considerava como a origem de nossos conhecimentos: o número, a forma e a palavra. Na primeira fase, cabe ao professor fazer com que as crianças observem, com a máxima atenção, os objetos que a cercam e descrevam, oralmente, as impressões acerca deles. Trata-se de exercitar as faculdades perceptivas infantis, fixando a atenção sobre o que poderia ser descoberto através dos sentidos, estimulando-as a descobrir as qualidades mais comuns dos objetos e ensinando-lhes os nomes corretos com que deveriam expressá-las. Trata-se, pois, de levar o aluno a observar, refletir e expor o que observou. O esboço abaixo é indicativo de como essa primeira fase é encaminhada pelo autor:

CHAPÉUS

“Versará hoje a conversa a respeito de certo objeto, que usamos na cabeça. Que imaginais que seja? “ Barrete”. “Carapuça”. “ Gorra”. “ Chapéu”. “Boné”. “Sombreiro”.

Vou estampar-lhe o nome no quadro preto, e então me direis o que é. “Chapéu”.

²² CALKINS, N.A. *Op.Cit.* p. 469.

Muito bem. Quem me empresta aí um chapéu, para que observemos durante a nossa prática? Obrigado Guilherme, buscarei fazer bom uso do nosso chapéu. Pus na pedra a palavra chapéu, agora escrevo: partes, forma, préstimo. Ora, à medida que eu for tocando em cada parte do chapéu, digam-se todos o nome que lhe cabe:

“Fundo”. “Aba”. “Copa”. “Fita”. “Debrum”. “Forro”.

Venha Jaime, e toque o fundo do chapéu. Henrique aponte a copa. Mostre Jorge a parte que tem nome de aba. Henrique venha indicar a fita. Horácio ponha a mão na parte que se chama debrum. João aponte-me o forro. Digam-se agora a forma dessas partes, e na pedra assentarei o que disserem:

“O fundo é circular”. “A copa tem a forma de um hemisfério”. “A copa da mor parte dos chapéus é cilíndrica”. “A aba é circular, à semelhança de um anel achatado”. “A fita semelha um arco”.

O forro e a guarnição ou debrum variam de forma, e não valeria a pena de fatigar os alunos, exigindo que a determinassem. Como chamais ao artista, que trabalha em chapéus? “Chapeleiro”.

Também sombreireiro. Diz-se propriagem a preparação dos chapéus depois de tintos e, proprietários os que se ocupam nesse trabalho. Conversemos acerca da utilidade das várias partes de um chapéu. Faça o mestre diversas perguntas, até que os discípulos observem e exponham o préstimo de cada parte, escrevendo-se no quadro preto o que disseram”²³.

No segundo passo, o qual deveria corresponder ao segundo ano escolar, o professor é aconselhado a estimular os alunos a examinarem a matéria-prima de que são feitos os objetos, suas qualidades mais proeminentes, tal como forma, cor, tamanho, o lugar onde se encontram, quem as faz, etc, seguindo o mesmo estilo de perguntas e respostas apresentado no exemplo acima. E, no terceiro passo, correspondente ao terceiro ano escolar, as lições devem compreender uma análise mais completa acerca das propriedades das coisas e dos objetos, enfatizando-se aquelas que mais contribuem para a sua utilidade prática. O esquema continua sendo o mesmo, o professor interroga e a criança responde, culminando, dessa vez, com a escrita de um texto pelos alunos sobre o que foi apresentado.

Nos três passos propostos pelo autor para as suas lições de coisas, as crianças são estimuladas a manifestar, por meio de palavras, as sensações advindas dos sentidos da visão, tato, audição, olfato e paladar, a atribuir significados às suas idéias, seguindo à risca o fundamento do pensamento moderno, segundo o qual as idéias são a representação das coisas e as palavras, signos das idéias: primeiro as coisas depois as palavras, primeiro as idéias depois as palavras. Nesse sentido, para aprimorar a linguagem de uma criança acreditava-se ser preciso, antes de tudo, “inocular-lhe idéias e só então os vocábulos com que há de exprimir.”²⁴

Era o oposto, portanto, da prática até então desenvolvida na escola elementar, a qual tinha como modelo do ato de conhecer a apresentação inicial das idéias desligadas das sen-

²³ CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p. 483-485.

²⁴ CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p. 32-33.

sações, o memorismo, e a apresentação das palavras desligadas das idéias, o verbalismo. O combate a essas práticas chamadas pelos alemães de *ueberbundug*, acrescidas da *ueber-treibung*, ou seja, a sobrecarga mental, fadiga ou *surmenage*, e da *unterdrückung*, significando o excesso de disciplina da escola, passou a ser o emblema da pedagogia moderna.²⁵

Nos seus “conselhos aos mestres”, Calkins alerta para o cuidado que o professor deveria ter ao elaborar as perguntas, de modo que não comportassem respostas do tipo “sim” ou “não” e, sobretudo, adverte para a importância do professor possibilitar às crianças oportunidades para praticar o máximo possível sobre as noções que enunciam a respeito de cada objeto. A prática das lições de coisas, não poderia, segundo ele, restringir-se à exposição pelo professor de informações a respeito das coisas e dos objetos, exigindo que as crianças repetissem a explicação recebida, mas sim de levá-las a descobrir por si mesmas as características destes, principalmente aquelas mais utilizáveis no seu cotidiano. Propunha ele: “Dizer a uma criança aquilo que ela mesma deveria colher da sua própria observação, não é desenvolver-lhe a mente. Fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre, é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda o desenvolvimento da inteligência”²⁶.

Por fim faz a advertência de que os professores não deveriam contentar-se em copiar os esboços de lições apresentadas em seu manual, mas sim, a partir da sua própria prática e experiência, delinearem outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos diferentes. Preocupado com isso, Rui Barbosa, no preâmbulo do tradutor, alerta ao professorado brasileiro que as lições de coisas não poderiam ser resumidas a um molde, a uma lista, onde para perguntas destituídas de interesse, são apresentadas respostas secas, sem sentido para as crianças, tal como: O que é uma régua? “A régua é um móvel”, “não tem membros”, “a régua é um prisma”²⁷.

Sob a aparência de lição de coisas, esse tipo de prática, para ele, seria tão-somente “lição acerca das coisas”, o que, no seu entendimento, não se constituía num estímulo ao pensamento vivo, objetivo maior das lições de coisas, mas sim numa receita para pensar artificialmente, o que deveria ser totalmente rechaçado, por repetir, disfarçada e portanto ainda mais perigosamente, o método de ensino antigo, o qual ironicamente chamou de “método de inabilitação para aprender”:²⁸

²⁵ *Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário*. Florianópolis: Oficina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. P.590.

²⁶ CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p.468.

²⁷ Excerto da transcrição feita por Rui Barbosa, no preâmbulo do tradutor do manual de Norman Calkins, de uma lição de coisas extraída do manual de Jules Paroz: *Plan détudes et leçons de choses*, publicado em 1857. O tradutor utiliza este exemplo para demonstrar a superioridade da obra de Norman Calkins. Para Barbosa, Paroz propõe uma lição “acerca das coisas” e não “pelas próprias coisas” e conclui que não será com lições desse tipo que o/a professor/a “há de ir embeber na inspiração apropriada às lições de coisas”. CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p. 13.

²⁸ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. Obras Completas. Vol. X, Tomo II*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1947. p.33.

Desde que se converterem em exercícios didáticos; desde que a lição for obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artifícios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotonamente repetidas – o ensino objetivo deixa de merecer esse nome; perde o seu caráter essencial; não combate mais ‘essa preguiça das faculdades de observação, que, contraída desde a infância, se converte em nós, numa segunda natureza’, essa ‘incuriosidade’, verdadeira ferrugem da inteligência.

Contudo, Rui Barbosa ainda advertia que a simples observação e descrição dos objetos pela criança não garantiria o seu aprendizado: ela deveria apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível. Por essa razão, para praticar lições de coisas segundo o manual de Calkins, ele acreditava que o mestre-escola deveria ser transformado na “encarnação pessoal do método”, de modo a libertar-se dos antigos “hábitos escolásticos” que o haviam convertido em uma “máquina de moer verbos”²⁹.

Em outras palavras, o tradutor, a exemplo do autor da obra, propunha a mudança do *habitus* pedagógico do professor a partir da internalização/encarnação dos pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas: “(...) não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria apenas uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo”³⁰.

Por essa razão não cansava de salientar em seus pareceres sobre a educação que “a excelência dos métodos virá precisamente a ser a causa da esterilidade de instrução, se não assegurardes a competência técnica dos especialistas, a quem confiardes a escola; do mesmo modo como, em mãos inábeis, a perfeição do instrumento não opera senão defeituosos resultados”.³¹ Urgia, portanto, sob a sua ótica, reformar os métodos e os mestres: “Reforma dos métodos e reforma dos mestres: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas: a rotina pedagógica”.³² O manual de lições de coisas de Norman Calkins, por ele traduzido, apresentava-se como o primeiro passo para esta reforma, constituindo-se num referencial seguro para orientar o professor na operacionalização da moderna forma de ensinar e de aprender: a intuitiva.

²⁹ Idem, p. 124

³⁰ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. Obras Completas. v. X, Tomo II.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. p.33.

³¹ Idem, p.124-125.

³² Idem. p.33.

El magisterio guipuzcoano durante el franquismo

“The teaching profession in gipuzkoa”

Hilario MURUA CARTÓN

Universidad del PAÍS VASCO

RESUMEN: La profesión del Magisterio en la provincia de Gipuzkoa en la etapa franquista, esto es, desde el año 1936 hasta 1975, viene caracterizada por numerosos problemas de todo tipo, desde aspectos meramente económicos hasta otros de más difícil solución. En este artículo pretendemos hacer un breve repaso a esas difíciles situaciones por las que le tocó atravesar al Magisterio de nuestra provincia en la etapa ya citada, incidiendo en algunos aspectos como por ejemplo los salarios de los maestros, el problema de la vivienda, lo elevado de la edad de la mayoría de quienes ejercían esta profesión en las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial, el alto número de años que llevaban desempeñando la misma, así como los orígenes y sexo de los integrantes de las diferentes categorías del profesorado que existieron entonces, sin olvidar uno de los principales problemas con los que se encontraron los maestros y maestras procedentes de otras latitudes del Estado: el idioma.

PALABRAS CLAVE: escuela pública, franquismo, magisterio, Gipuzkoa, escuela primaria

ABSTRACT: It is considered that in Franco's dictatorship teaching profession was mainly integrated by women from outside of the Basque Country. They were not born from Araba, Bizkaia, Gipuzkoa and Nafarroa. After studying and analysing the characteristics of the teaching profession in that period, we have reached the conclusion that, in fact, the vast majority of teachers in the Primary Public School were women. It is also true that there was a huge arrival of foreign teachers. They could not understand or speak Basque and for that reason they were called "make-to". Having said that, we would also like to underline that in Gipuzkoa there were many teachers from the Basque Country, mainly from Nafarroa. However, few of them knew the Basque language. On the contrary many students were not able to understand or speak other languages apart from Basque. Consequently, there was a huge confrontation between teachers and students.

KEY WORDS: public school, Franco's dictatorship, teaching profession, Gipuzkoa, Primary Public School.

Mientras leíamos la obra de Dávila¹ sobre la profesión del Magisterio en el País Vasco desde el año 1857 hasta 1930, entendimos que con la realización de este artículo que

¹ DÁVILA BALSERA, P. (1993): *La profesión del Magisterio en el País Vasco, 1857-1930*. Donostia. Ed: Servicio Editorial UPV/EHU.

vamos a escribir podríamos contribuir a completar la realidad del Magisterio hasta el año 1975, con la particularidad de que nuestro trabajo se limitaría a la provincia de Gipuzkoa y a la etapa del franquismo, esto es, entre los años 1936 y 1975. Si en *“La profesión del Magisterio en el País Vasco, 1857-1930”*, el autor constata que *“realmente y de una forma paulatina en el País Vasco se está estableciendo un magisterio ajeno a la lengua y a las tradiciones propias”*² la desaparición del régimen republicano y con él cualquier huella de su sistema educativo por una parte, y la implantación del régimen franquista y su nuevo modelo educativo conocido como el “nacional-catolicismo” por otra, van a servir para reafirmar esta tesis.

Comenzaremos por decir que en materia lingüística a lo largo de gran parte del siglo XX, principalmente en las provincias de Gipuzkoa y de Bizkaia, se produjo una situación de conflicto entre ciudadanos euskaldunes (hablantes en euskera) y los que desconocían esta lengua, utilizándose por ambas partes términos despectivos para el contrario. De esta manera los euskaldunes llamaban “maketo”³ al desconocedor del euskera y aquellas personas desconocedoras de la lengua vasca denominaban despectivamente “peio” al euskaldun que por los motivos que fueran desconocía el castellano. Ahora bien, quizás lo más significativo de esta situación de conflicto es que la misma se trasladó de la calle, y de manera inmisericorde, a las aulas de Enseñanza Primaria, convirtiéndose éstas en el núcleo en el que tenían que convivir alumnos “peios” con maestros “maketos”, siendo los maestros, más que otros inmigrantes que por aquella época eran numerosísimos en las tierras de Euskal Herria, los destinatarios preferentes de dicha adjetivación insultante.

Como señalábamos, el problema de la persecución del euskera existió a lo largo de la práctica totalidad del siglo XX, sufriendo sus momentos de mayor persecución una vez que el General Francisco Franco llega al poder tras el golpe militar del 18 de julio de 1936, pero tampoco sería justo por nuestra parte dejar en manos del Dictador la situación de persecución, acoso y desaparición que la lengua vasca venía sufriendo desde el siglo I. Para entonces, tal y como señala Intxausti⁴ entre los siglos I y IV después de Cristo ya había comenzado su pérdida por las tierras de Aquitania (Francia), los valles pirenaicos de Huesca y la margen derecha del Ebro. Entre los siglos VI y XVI la pérdida continúa por la región burgalesa, La Rioja, las Encartaciones vizcaínas y la Ribera navarra, para entre los siglos XVI y XIX seguir sufriendo su desaparición de ciertas zonas de Araba (Alava) y sur de Navarra (Navarra), momento en el cual el príncipe francés Bonaparte elabora su “Carte des sept provinces basques montrant la delimitation actuelle de l’euscara et su division en dialectes, sous-dialectes et varietés” (Mapa de las siete provincias vascas enseñando la delimitación actual del euskera y su división en dialectos, subdialectos y variedades).

² *Ibidem*. p. 6.

³ Este término fue acuñado por el fundador del nacionalismo vasco, Sabino Arana.

⁴ INTXAUSTI, J. (1990): *“Euskara, euskaldunon hizkuntza”*. Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Esta persecución a la que hacemos mención fue debida en cierto modo a dos tipos de factores: unos factores internos y otros factores externos. Dentro de los factores internos nos atreveríamos a señalar los siguientes:

1. El marco político: A pesar de que la provincia de Nafarroa continua tres siglos más independiente del reino de Castilla, la incorporación de las otras provincias vascas de Araba, Bizkaia (Vizcaya) y Gipuzkoa (Guipúzcoa) a la corona castellana va a ser letal para el mantenimiento de la lengua vasca.
2. Las transformaciones económicas y sociales: por un lado tendríamos que todas las actuaciones administrativas y judiciales eran en castellano, con el consiguiente detrimento del euskera, y por otra parte, la actividad comercial y marítima de los propios vascos va a tener su repercusión en el desarrollo lingüístico.
3. La nobleza vasca: ésta rápidamente despreció el euskera y lo sustituyó por el castellano, invitando a la "intelligentzia" vasca a seguir sus pasos.
4. Las Autoridades y Oficios Reales: todos los Merinos y Corregidores actuaban en lengua castellana relegando a un segundo lugar al euskera.

Analizados pues los factores internos llega el momento de hacer lo mismo con los factores externos que contribuyeron de una u otra forma a la desaparición de la lengua vasca. En este caso, el proceso fue por etapas, así:

1ª Etapa: durante la Baja Edad Media (siglo XII) se produce en el Estado español la introducción de las lenguas vulgares, y con ellas el castellano.

2ª Etapa: durante la monarquía de los Austrias (finales del siglo XV) y la llegada al poder de los Reyes Católicos, se producen las primeras persecuciones oficiales, que en el caso del euskera tiene en uno de sus máximos representantes a Nebrija, catedrático de la Universidad de Salamanca que cita literalmente: "*que vizcaínos y navarros aprendan nuestra lengua*".

3ª Etapa: la monarquía de los Borbones, caracterizada por su ataque desenfrenado contra todas las lenguas que se utilizaban en el Estado.

4ª Etapa: Abolición de los Fueros (1876), instante en el que el euskera pasa a ser considerada como otra lengua más dentro de las que se hablaban en el Estado.

5ª Etapa: el franquismo, etapa realmente de persecución de la lengua vasca que queda perfectamente resumida en el artículo editorial del periódico "La Vanguardia" de Barcelona y que es recogido por Abella⁵, el cual dice así: "*si queremos signos de esa redención y honrar a quien nos ha redimido a todos los españoles, debemos hacer tres cosas: pensar como Franco, sentir como Franco y hablar como Franco*".

⁵ ABELLA, R. (1996): *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.

De manera que desde ese instante el euskera se convierte en una lengua a la que se persigue y acosa tanto desde las autoridades políticas como desde las académicas y hasta la década de los años 70 no va a poder ser utilizado en las aulas, de manera que la situación que les va a tocar vivir a los niños y niñas euskaldunes en su incorporación a la Enseñanza Primaria de los años 40, 50 y 60 se puede considerar en muchos casos como trágica. Numerosos alumnos procedían de baserris (caseríos), de zonas totalmente euskaldunes, donde únicamente se hablaba en euskera, y cuál iba a ser su sorpresa al entrar en el aula y encontrarse con un maestro o maestra que desconocía su idioma nativo, o si lo conocía no lo utilizaba por deseo expreso del mismo. Además, por si la situación no era ya de por sí complicada, la penalización de la utilización dentro del recinto escolar de la lengua vasca era un ingrediente más a añadir al ambiente educativo. El ejemplo más clásico de la penalización del uso del euskera en las escuelas lo constituye la reiterada utilización del “anillo”⁶, un elemento que se colocaba a quien hiciera uso de este idioma y que a la finalización de la clase o de la jornada escolar, era motivo de sanción a quien lo portase, sanción que bien podía ser económica, podía consistir en realizar tareas como la limpieza de determinadas dependencias escolares e, incluso, convertirse en algún castigo de tipo físico.

Pero el conflicto lingüístico, con ser un grave problema de lo que acontecía en el Magisterio guipuzcoano no era el único. Si bien en tiempos de la II República el Magisterio guipuzcoano contaba con numerosos maestros y maestras de origen vasco, tras el levantamiento militar franquista, nuestra provincia va a sufrir un fuerte proceso de emigración e inmigración por parte de sus maestros y maestras, como comprobaremos en el análisis que hemos realizado para la confección de este trabajo.

Tampoco se puede olvidar la lamentable situación económica del Magisterio, no solo guipuzcoano, sino de todo el Estado en lo que a materia salarial se refiere. Existe un viejo refrán español que dice *“Pasas más hambre que un maestro de escuelas”*, y este dicho popular, desde luego que encontraba su respuesta en las penosas cuantías que percibían los maestros por su tarea.

Los datos consultados⁷ avalan el enorme esfuerzo que durante el mandato republicano se realizó en pro de ciertas mejoras salariales, pero la llegada al poder de los nuevos gobernantes franquistas, hizo volver a las penurias económicas anteriores que el personal del Magisterio creía ya olvidadas. Para ello, sírvanos de ejemplo la aportación documental aportada por Navarro Sandalinas que nos dice que 23 años más tarde de la finalización de la Guerra Civil, en 1962, un maestro cobraba, en proporción, 571 menos que antes de la misma.

Si a esta situación de crisis permanente en la que se encuentran los maestros, añadimos la particular bonanza económica que Gipuzkoa comienza a disfrutar a partir de los últimos años de la década de los 50 y comienzos de los 60, y que cualquier profesión de este territorio estaba mejor retribuida que la profesión del Magisterio, nos encontramos con otro de

⁶ DÁVILA BALSERA P. (2003): *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*. Donostia. Erein. p 101.

⁷ NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *“La Enseñanza Primaria durante el franquismo, 1936-1975”*. Barcelona. Ed. PPU. p.108.

los problemas del Magisterio guipuzcoano: la práctica desaparición del personal masculino nacido en la provincia de las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial y el comienzo de la feminización del Magisterio femenino, fenómeno éste que más adelante podremos comprobar y que también se produjo en otras latitudes del Estado español como lo demuestra Viñao⁸

Estrechamente unido al problema salarial de los Maestros estaba el de la vivienda. A los maestros se les prometía desde el Ministerio de Educación y Ciencia el derecho a vivienda en la localidad en la que impartían. Pues bien, en la provincia de Gipuzkoa, esta promesa no se cumplía, por lo que el maestro se veía en la imperiosa necesidad de buscarse un lugar en el que vivir, para lo cual, recibía una compensación económica en su salario mensual, una cantidad que en los años 60 venía a ser de 373 pesetas cuando la media de un alquiler mínimo en este territorio se situaba en torno a las 2.472, esto es, aproximadamente ocho veces más de lo que se les asignaba⁹.

Para poder sobrevivir a esta situación que estamos relatando, el personal perteneciente al Magisterio, se veía obligado a realizar diversas actividades como prolongar la actividad de sus clases, llevar las contabilidades de pequeñas y medianas empresas o de comunidades de vecinos, dar clases particulares y tareas similares, de manera que pudiesen subsistir. Así, en lo que a la prolongación de las clases se refiere, existió un sistema consentido por las autoridades académicas franquistas denominado de "permanencias"¹⁰ que como señalamos, contaba con el visto bueno del Ministerio y que suponía que por cada hora de clase de "permanencia" el maestro pudiese cobrar 50 pesetas por hora y alumno. De esas 50 pesetas, el Ministerio recaudaba en concepto de tasas unas 10 pesetas por lo que al maestro se le reducía a 40 pesetas la hora de "permanencia". Con todo el respeto, sírvanos de comparación una señora de la limpieza, la cual cobraba por su trabajo unas 35 pesetas por hora, de manera que muchas veces, los maestros se prestaban a impartir las "permanencias" pero sin el conocimiento "oficial" del Ministerio, llegando a cobrar por su tarea entre las 80 y 100 pesetas por hora, llevando a cabo esta actividad con mayor frecuencia en las zonas urbanas que en las rurales¹¹.

Para poder comprobar con mayor claridad cuáles eran esos salarios que percibían los maestros según su categoría¹², hemos preparado el siguiente cuadro, siendo conscientes de que el primer año, 1933, corresponde a la etapa republicana, y viendo como en la década de los años 40 prácticamente los salarios se mantienen inalterables, quedando alguna subida para los años 50. Tras 20 años de educación con el nacional-catolicismo, suponiéndose que éste se encontraba ya totalmente asentado, había llegado el momento de las primeras subidas salariales para los maestros.

⁸ VIÑAO FRAGO, A. (2004): *"Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX"*. Madrid. Ed. Marcial Pons, Ediciones de Historia S. A.

⁹ AGIRRE ELUSTONDO, J. M. (1969): *"Así está la Enseñanza Primaria. Hablan los maestros"*. Donostia. p.120.

¹⁰ *Ibidem*, p.116.

¹¹ *Ibidem*. p.116.

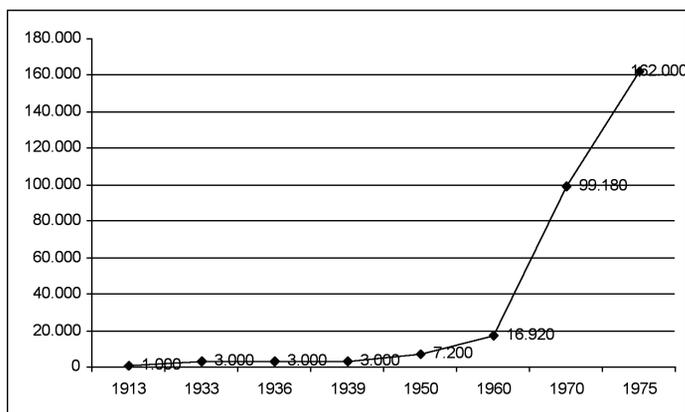
¹² El número total de categorías existentes era de 7 pasándose de una categoría a otra superior en relación a los años que se llevaba en una determinada categoría y a los méritos contraídos para dicho ascenso.

Cuadro n.º 1: Evolución de los salarios de los maestros por categorías entre 1933 y 1959 (en pesetas)

CATEGORÍA	AÑO 1933	AÑO 1944	AÑO 1948	AÑO 1953	AÑO 1959
1 ^a	9.000	14.400	14.400	22.000	32.280
2 ^a	8.000	13.200	13.200	20.000	30.480
3 ^a	7.000	12.000	12.000	18.500	28.800
4 ^a	6.000	9.600	10.800	17.000	27.600
5 ^a	5.000	8.400	9.600	15.500	25.680
6 ^a	4.000	7.200	8.400	14.000	23.880
7 ^a	3.000	6.000	7.200	12.500	21.840

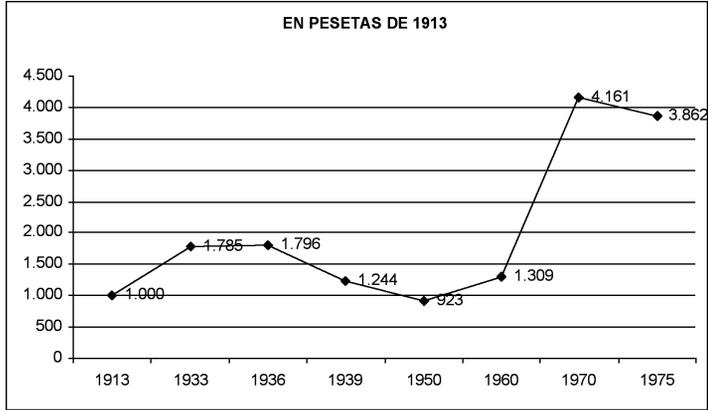
Fuente: García-Serrano, (1980): "Índices de Precios al Consumo", Madrid, Instituto Nacional de Estadística, Elaboración propia.

En la siguiente gráfica podemos comprobar la evolución que experimentó el sueldo de entrada de los maestros entre los años 1933 y 1975, observándose, según el cálculo en pesetas de 1913 realizado sobre la base de los índices de precios al consumo¹³, que 1.000 pesetas de este año de 1913 equivalían a 1.244 pesetas de 1939, año de la finalización de la guerra, o a 3.862 pesetas de 1975, año en el que fallece el General. Pero veamos gráficamente cómo fue la evolución de los salarios de entrada de nuestros maestros y el del valor de la peseta.

Gráfica n.º 1: Evolución del salario de entrada en el Magisterio entre 1913 y 1975

Fuente: García-Serrano, (1980): "Índices de Precios al Consumo", Madrid, Instituto Nacional de Estadística, Elaboración propia.

¹³ "Boletín de Estadística" número extraordinario, Madrid, 1942.

Gráfica n.º 2: Evolución del valor de la peseta entre 1913 y 1975

Fuente: García-Serrano, (1980): "*Índices de Precios al Consumo*", Madrid, Instituto Nacional de Estadística, Elaboración propia.

De manera resumida hemos visto algunas de las condiciones en las que sobrevivió el Magisterio guipuzcoano en la época franquista. A partir de ahora, con la ayuda procedente de la información obtenida de los Escalafones del Magisterio, podremos observar algunos otros aspectos relacionados con el mismo.

Estos Escalafones del Magisterio¹⁴ de los que hablamos, los correspondientes a los años 1933, 1946 y 1960¹⁵, son unas fuentes primarias elaboradas por los diferentes Ministerios de Educación, desde tiempos de la II República hasta el año 1960, y en ellos se recogen una serie de variables como el origen, la edad, las categorías a las que estaban adscritos los maestros, la localidad en la que impartían, etc., y con su ayuda intentaremos dar una perspectiva más global a la constitución del Magisterio guipuzcoano.

Esta tarea que vamos a emprender comenzará con un análisis sobre la evolución del número de maestros y maestras, a continuación nos detendremos en las categorías a las que pertenecían los integrantes de esta profesión, aprovechando la ocasión para analizar la edad media de los maestros y maestras y la media de años que llevaban desempeñan-

¹⁴ Desafortunadamente, no todos estos Escalafones están completos, lo que en cierto modo nos ha dificultado alguna tarea, o si lo están, tampoco en todos ellos se recogían las mismas variables, lo que en ocasiones nos ha obligado a interpretar los datos de manera diferente. Además, en ellos prácticamente no se recoge ningún dato de la Enseñanza Privada, lo que nos obliga a dejar a un lado una información indispensable de este campo de la enseñanza y centramos únicamente en lo que fue la Enseñanza Oficial.

¹⁵ Los datos correspondientes al año 1975 fueron extraídos personalmente de los archivos de la Delegación Provincial de Educación de la provincia de Gipuzkoa

do y finalizaremos el trabajo con un estudio sobre los orígenes del profesorado que ejerció en nuestra provincia y el proceso de emigración – inmigración anteriormente comentado.

1.- Evolución del número de maestros y maestras.

Si a lo largo de nuestro estudio existe algún dato que nos ha llamado la atención de manera particular, bien podemos decir que éste ha sido la evolución o el desarrollo que llevó el Magisterio español entre los años 1933 y 1975. Como más adelante tendremos la oportunidad de comprobar las plantillas de profesorado tuvieron la fortuna de crecer de forma continuada durante toda la etapa citada, si bien hay que señalar que también sufrieron algún altibajo en su crecimiento, pero en conjunto, el resultado que nos aportan las autoridades académicas que habían instaurado el nacional-catolicismo, es un resultado espectacular, más en los primeros años de la etapa cuando existe una Guerra Civil mediante, con todo lo que ello supuso a todos los niveles. Si nos centramos únicamente en materia de educación, comprobaremos como la contienda bélica apenas tuvo consecuencias en el crecimiento de plantilla del profesorado, es más, desde nuestra perspectiva ello constituyó un auténtico “milagro”.

Principios básicos del sistema educativo republicano como que la escuela fuera pública, laica, obligatoria y gratuita en primaria y enseñanzas medias, que pudiese considerarse parte de la sociedad a la que pertenecía o simplemente que respetase el sistema de coeducación, eran los primeros principios que el nacional-catolicismo se iba a encargar de desterrar. Las novedades pedagógicas estaban por llegar: *“la escuela debía de contar con Crucifijos, retratos del Jefe del Estado, banderas nacionales y algunos letreros breves con emblemas y leyendas sintéticas que den la idea a los niños de que se forma un nuevo Estado español y un concepto de Patria que hasta ahora desconocían”*¹⁶, y para ello se creó una Comisión de Cultura y Enseñanza con José M^a Pemán a la cabeza que iba a servir *“para crear una nueva Escuela Católica, más que una nueva Escuela fascista a secas”*¹⁷.

En estas condiciones, en las que ni el conflicto Iglesia-Falange por el control de la enseñanza, ni la persecución brutal a la que fueron sometidos todos los maestros y maestras del Estado español, con numerosos maestros fusilados por las tropas franquistas, con muchos de ellos que tuvieron que hacer las maletas y dirigirse al exilio y con una multitud de enseñantes que fue trasladada de sus provincias a otras provincias del Estado, sin ni siquiera poder cobrar sus salarios por las multas con las que se les había sancionado, tras todo ello, las autoridades franquistas nos presentan un Escalafón para el año 1946 en el que como más adelante veremos se había producido un incremento de plantilla entre 1933 y el citado año que no nos queda otra obligación que tildarlo de “milagroso”. Y si todas estas situaciones eran especialmente graves, lo era más, si cabe, que muchos de los maestros y maestras que vieron como la represión se cebaba con ellos no eran siquiera

¹⁶ MORENTE VALERO, F. (1997): *“La depuración del Magisterio nacional, 1936-1943. La Escuela y el Estado nuevo”*. Valladolid. Ed Ámbito. p 21.

¹⁷ *Ibidem*. p 106.

republicanos o nacionalistas, dos de las causas más perseguidas por las autoridades franquistas, simplemente no estaban de acuerdo con el levantamiento militar o a lo mejor habían sido víctimas de algún mal querer por parte de algún vecino.

Hecha pues esta introducción sobre cómo transcurrió el incremento de profesorado en el Estado español vamos a pasar a ver cuáles fueron esos números para a continuación observarlos en Euskal Herria¹⁸, y terminar con nuestra provincia de Gipuzkoa.

Insistiendo en que los datos a los que hacemos referencia son en todo caso sobre el Magisterio Público, en lo que a nivel del Estado se refiere comenzaremos con el Escalafón de 1933 correspondiente a la etapa republicana, -ya sabemos que este dato está fuera de nuestra etapa de estudio-, pero nos va a servir como referencia para ver cuál fue el incremento de profesorado entre la etapa republicana y el primer Escalafón proporcionado por las autoridades franquistas, ese "milagro" del que hablamos, observando que el total de maestros y maestras en todo el Estado era de 24.555 con una representación masculina del 37,3% y de un 62,7% de mujeres. Transcurridos 7 años desde la finalización de la contienda civil y tras todo lo acontecido como consecuencia de la misma, los datos aportados por el Ministerio de Educación a través de los Escalafones ponen en entredicho los hechos represivos que acabamos de citar, pues nos encontramos con que en el año 1946, el número total de maestros y maestras que se encontraban ejerciendo en las aulas de Primaria ascendía hasta la cifra de 54.211, o lo que es lo mismo, más del doble de maestros que en plena etapa republicana¹⁹.

Al trasladarnos hasta el año 1960²⁰, año en el que la enseñanza del nacional-catolicismo está totalmente asentada, vemos cómo el número total de maestros había ascendido hasta 62.933, o lo que es igual, en el Estado español se dedicaban a la Enseñanza Primaria 8.722 maestros más que en 1946. En definitiva, a la vista de la información de que disponemos lo único que nos queda por decir es insistir en lo "sorprendente" de los resultados, pues mientras entre 1933 y 1946, con todo lo que ocurrió a lo largo de esos 13 años, el número de maestros ascendió casi en 30.000 unidades, posteriormente, en otra etapa similar en el número de años el incremento de maestros y cuando se supone que el nacional-catolicismo está en pleno auge, no llegó a los 9.000.

Si nos remitimos a lo acontecido en Euskal Herria, las cifras de los Escalafones del año 1933 hablan de 1.503 maestros repartidos en un 51,5% de hombres y un 48,5% de muje-

¹⁸ Euskal Herria: se define así al conjunto de las provincias en las que se habla el euskera o lengua vasca, esto es, Araba (Alava), Bizkaia (Vizcaya), Gipuzkoa (Guipúzcoa) y Nafarroa (Navarra) por parte del territorio español y Benafarroa, Lapurdi y Zuberoa para las provincias del territorio francés. No obstante, cuando en nuestro artículo nos refiramos a Euskal Herria, lo haremos para hablar de las provincias pertenecientes al Estado español.

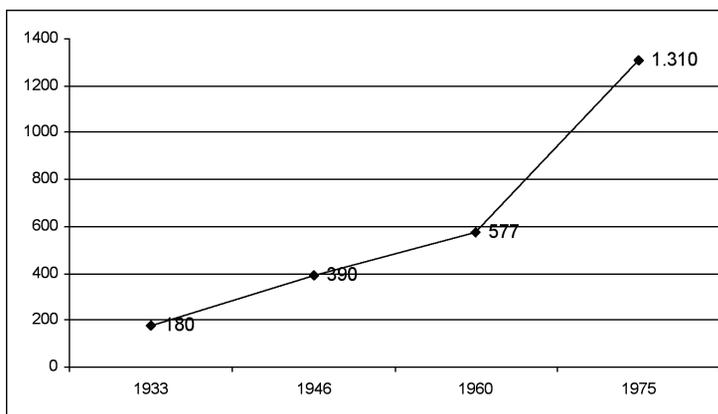
¹⁹ Estos datos aportados por el Ministerio en los primeros años de mandato franquista nos hacen sospechar que los mismos fueron "inflados" por parte de las autoridades académicas con un doble objetivo: por una parte denigrar el sistema de la enseñanza republicana y, por otra, ensalzar sus supuestos logros.

²⁰ Tal y como hemos comentado con anterioridad, algunas de las variables utilizadas por los Escalafones no coincidían en todos ellos por igual, siendo el año 1960 una de estas excepciones, pues en este Escalafón no se tuvo en consideración el sexo del profesorado.

res. En el año 1946 los Escalafones hablan de que se alcanzan los 3.841 maestros, 2.338 más que en 1933, descendiendo el porcentaje de hombres hasta el 42%, por lo que podemos decir que es con la llegada del nacional-catolicismo a las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial cuando comienza la feminización del Magisterio en Euskal Herria. Paradójicamente y al contrario de lo que se produjo en el Estado español entre 1946 y 1960, en las provincias vascas se origina un notable descenso en el total del número de maestros en esas fechas, cifrándose el mismo en 729 maestros menos en 1960 que en 1946.

En lo que a la provincia de Gipuzkoa, objeto principal de nuestro estudio, se refiere, hay que indicar que en el año 1933 contaba con un total de 180 maestros y maestras, correspondiendo un porcentaje del 56% a los varones y el 44% a las mujeres. Al llegar al año 1946 y según la información recogida del Escalafón correspondiente a ese año, el territorio guipuzcoano alcanzaba los 390 maestros con un 45% de hombres y un 55% de mujeres, dato éste que viene a confirmar lo ocurrido en los otros territorios vascos respecto a la feminización de la profesión del Magisterio, la cual parece que llega de la mano del franquismo. En 1960, se da un importante crecimiento en el total de profesorado, hasta un máximo de 577 maestros, de los que el 37% es de varones y el 63% restante de mujeres, dato éste que sigue confirmándonos la feminización de la profesión, hasta el año 1975 en el que nos encontramos con 1.310 maestros y un ligero incremento en el porcentaje de maestros con respecto al año anterior, cifrándose en ese instante en un 41% de hombres frente a un 59% de mujeres.

Gráfica n º 3: Evolución del número de maestros en Gipuzkoa entre 1933 y 1975

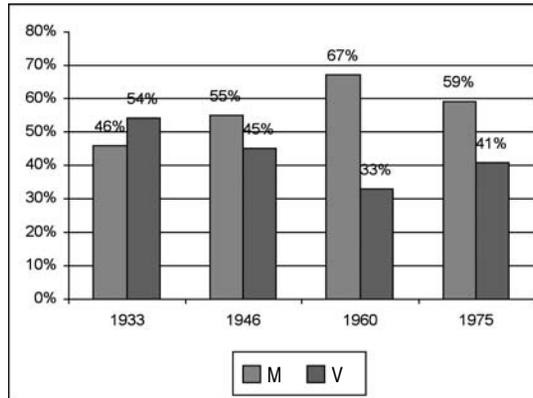


Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

De manera que del Magisterio guipuzcoano se puede decir que, en cuanto al volumen del mismo se refiere, la evolución que experimentó fue constante a lo largo de toda la etapa franquista y que en lo que al género de sus componentes respecta, la feminización

de la profesión tiene sus orígenes con la llegada al poder de las autoridades franquistas, pues en la etapa republicana las escuelas de la provincia de Gipuzkoa estaban ocupadas mayoritariamente por maestros. Además, tal y como comentábamos al principio, dicha feminización se fue acentuando en la década de los años 60.

Gráfica n.º 4: % de maestros y maestras en Gipuzkoa entre 1933 y 1975



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Una vez que hemos analizado la evolución y el género del profesorado de Enseñanza Primaria a nivel estatal, de Euskal Herria y de la provincia de Gipuzkoa, entendemos que también puede ser interesante en nuestro estudio analizar otras variables como las categorías a la que pertenecían los maestros así como la edad media de los mismos o los años de servicios que llevaban cumplidos, variables éstas que como podremos comprobar estaban estrechamente ligadas a la categorización del profesorado.

2.- Categorías, edad media y años por término medio de servicios de los maestros y maestras.

Ya desde tiempos de la II República y hasta el Escalafón de 1960 al Magisterio español se le dividía en diferentes categorías (7), y según en la que se encontrase cada maestro o maestra percibía un salario en correspondencia con la misma. Hay que señalar que si bien la cantidad, tal y como decimos, era distinta según la categoría²¹ que ocupase cada cual, dicha cantidad era invariable para uno y otro género.

Tomando pues como referencia las Escalafones de los años 1933 y 1946, vamos a poder observar cuál fue la distribución por categorías y género del profesorado de Euskal Herria (en esta ocasión los datos no se refieren a Gipuzkoa), limitándonos a reflejar únicamente el total de maestros y maestras pertenecientes a cada categoría para el año 1960.

²¹ Cuadro n.º 1, p. 5.

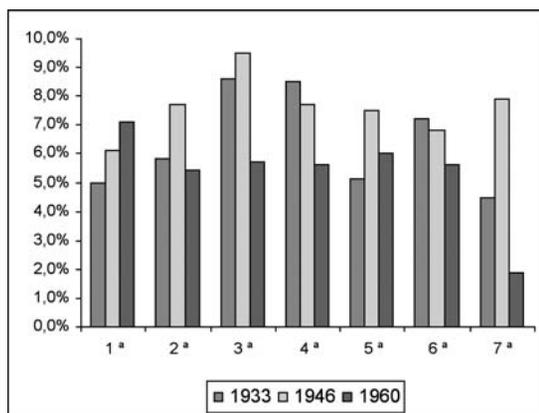
Cuadro n.º 2: Número de maestros y maestras por categorías en Euskal Herria según los Escalafones de 1933, 1946 y 1960.

CATEGORÍA	1933				1946				1960	
	N.º PLAZAS _ ESTADO EH ²²		N.º PLAZAS _ ESTADO EH		N.º PLAZAS _ ESTADO EH		N.º PLAZAS _ ESTADO EH		N.º PLAZAS ESTADO EH	
1.ª	50	3	50	2	140	7	140	10	2.272	162
2.ª	240	10	240	18	195	14	195	16	5.369	290
3.ª	375	28	375	37	377	50	377	41	7.017	399
4.ª	775	60	775	72	2.025	134	2.025	180	10.937	611
5.ª	1.225	80	1.225	45	4.058	252	4.058	355	11.761	703
6.ª	3.500	389	6.000	299	6.079	389	6.079	446	12.376	693
7.ª	3.275	204	6.950	256	13.359	805	15.104	1.242	13.201	254

Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Si calculamos los porcentajes del total de maestros y maestras de Euskal Herria con respecto a los del Estado en los años respectivos, no se aprecian grandes variaciones entre categorías ni entre años, lo que nos permite afirmar que los corrimientos de escalas entre las diferentes categorías permanecían casi constantes, al igual que entre un año y otro, es decir, que aunque entre el año 1933 y 1946 o entre 1946 y 1960 hubiera un notable aumento de profesorado, el porcentaje de maestros que desempeñaban en Euskal Herria por categorías permanecía casi inalterable.

Gráfica n.º 5: % de maestros que desempeñaban en Euskal Herria con respecto a los del Estado por categorías en los años 1933, 1946 y 1960



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

²² EH= Euskal Herria

Si hemos hecho referencia a las categorías también es por la relación que se daba entre ellas y la edad media de los maestros y maestras que ejercían en la Enseñanza Primaria Oficial. Los datos que hemos obtenido de los Escalafones nos hablan de un profesorado extremadamente mayor, siendo más mayor cuánto más alta era la categoría a la que pertenecían. Las consecuencias de un profesorado de avanzada edad eran previsibles: hartazgo de la profesión, con una jubilación más tardía que en otras profesiones y que se situaba en torno a los 70 años, enfermedades propias de la edad, inadaptación a los posibles cambios metodológicos en la enseñanza, principalmente en sus primeras etapas, etc. Esta variable en lo que a Euskal Herria se refiere, no hacía distinción entre uno y otro género, pues para ambos sexos las medias de edad eran similares, como a continuación vamos a poder ver en el cuadro n.º 3. En dicho cuadro observamos que en las dos primeras categorías la media de edad supera en varias ocasiones los 60 años, e incluso los 65, que las categorías tercera y cuarta están ocupadas mayoritariamente por profesorado entre 50 y 60 años, que en la quinta y sexta categorías la edad estaba entre 40 y 50 años y para la séptima categoría, en la que se supone que entraban a formar parte del Magisterio la edad se situaba entre los 30 y los 40 años.

Cuadro n.º 3: Edad media de los maestros y maestras por categorías en Euskal Herria para los años 1933,1945 y 1960

CATEGORÍA	1933		1946		1960	
	maestros	maestras	maestros	maestras	maestros	maestras
1ª	57	57,6	62,5	61	66,2	65,8
2ª	52,8	60	64,1	61,8	56,7	58,1
3ª	59	55,6	59,6	61,8	56,3	49,6
4ª	52,6	54	57,7	57,1	48,9	51,11
5ª	40,8	47,2	47,2	47,1	41,6	45
6ª	40,4	36,5	45,2	41	36,1	34,3
7ª	29,8	37,6	32,6	32,9	32,1	30,9

Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Y algo similar a lo ocurrido con la edad media de los maestros y maestras pasaba con la media de años de servicios. Eran también demasiados los años de servicios que llevaban a sus espaldas los profesores que desempeñaban su labor en aquellas aulas de Enseñanza Primaria Oficial, correspondiendo, lógicamente, el mayor número de años de servicios a las categorías superiores. Así para la primera categoría la mayoría de los maestros superaban los 35 años de ejercicio de la profesión, para las categorías segunda, tercera y cuarta el mínimo de años de media era superior a los 20, para las categorías quinta y sexta, excepción hecha del año 1960, son más de 12 los años que se llevaban desempeñando, dándose los valores más distantes para la séptima categoría, datos estos que vienen a corroborar lo que mencionábamos sobre hartazgo de la profesión, enfermedades e inadaptación.

Cuadro n.º 4: Media de años de servicios de los maestros y maestras por categorías en Euskal Herria para los años 1933, 1946 y 1960

CATEGORÍA	1933		1946		1960	
	maestros	maestras	maestros	maestras	maestros	maestras
1 ^a	35,8	36	37,8	40	40,2	41,1
2 ^a	29,2	39,2	41,2	40,8	31,3	30,10
3 ^a	37,9	36,8	34,1	40,11	27,8	25,5
4 ^a	28,6	34,11	33,6	33,10	21,4	24,3
5 ^a	28,6	28	21,9	22,5	15,1	17
6 ^a	17,2	12,5	20,7	18,2	7	8,4
7 ^a	17,2	13,8	8	9,4	2	2,10

Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Hasta ahora hemos visto cómo evolucionó el volumen de profesorado a nivel estatal, cómo lo hizo en Euskal Herria y cómo en la provincia de Gipuzkoa, en qué momento se produjo la feminización de la profesión del Magisterio, cuál fue el reparto por categorías, la edad media de todos aquellos que desempeñaban en las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial y los años que llevaban ejerciendo en las mismas. También hemos hablado de sus penurias económicas, del problema de la vivienda que se les planteaba en Gipuzkoa, de las diferentes tareas que tuvieron que emprender para poder subsistir, de su desconocimiento de la lengua nativa de los pueblos en los que ejercían, pero ¿cuál era el origen geográfico de todo este profesorado?

3.- Origen de los maestros y maestras que ejercieron la profesión del Magisterio en la provincia de Gipuzkoa.

A lo largo de este artículo venimos insistiendo en las dificultades que tenían los alumnos y alumnas con los maestros y maestras de las Escuelas de Primaria para entenderse o comunicarse entre ellos en los primeros años de enseñanza. Sin embargo, además de todas las múltiples trabas que se pusieron por parte de la Administración, existió un aspecto que todavía no hemos abarcado y es el origen del profesorado que ejerció en Euskal Herria y, concretamente en el caso de Gipuzkoa.

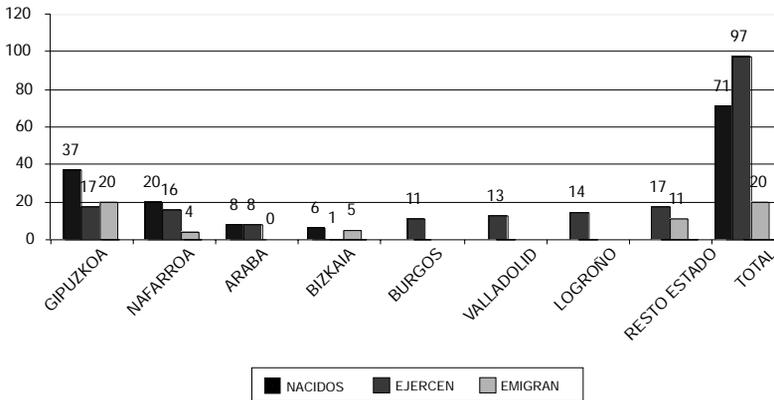
Geográficamente el territorio guipuzcoano es el único de Euskal Herria que está rodeado totalmente de provincias en las que también se habla en euskera, lo cual supuso que a la hora de ir introduciendo el castellano o el francés en las provincias vascas, y al margen de otros factores ya comentados con anterioridad en este artículo ésta fuera la provincia que de menor manera sufrió el proceso de regresión de la lengua. Ello, a la finalización de la guerra civil y tras todas las medidas represoras que se pusieron en marcha, tendrá sus peores consecuencias cara a un desarrollo normalizado de la enseñanza en este territorio debido a diferentes causas: el alumnado desconocía el castellano, el profe-

orado autóctono desconocía el euskera o, si lo conocía, no lo hablaba, parte del profesorado autóctono que conocía la lengua nativa es deportado a otras provincias no euskaldunes como señal de castigo, se da una llegada masiva de maestros y maestras de las provincias limítrofes con Euskal Herria pero también desde puntos más dispares del Estado,..., pero ¿cuál era en realidad la composición del profesorado que ejercía en suelo guipuzcoano?.

3.1.- El Magisterio masculino en Gipuzkoa

Al comienzo del artículo hablábamos de un doble proceso de emigración – inmigración del profesorado guipuzcoano. A continuación, en el siguiente organigrama tenemos la oportunidad de ver cómo se produjo éste.

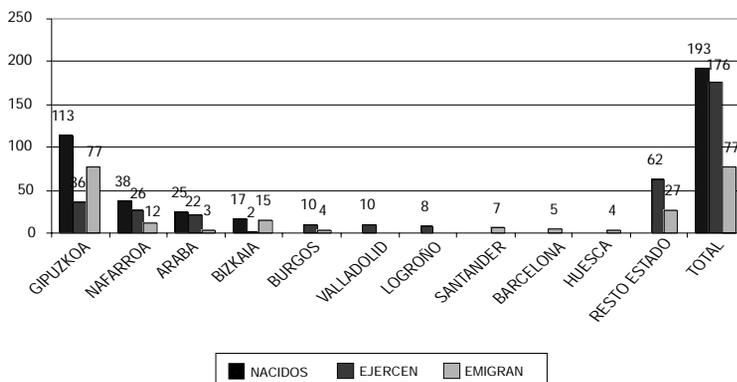
Gráfica n º 6: Origen de los maestros guipuzcoanos en 1933



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Se observa que de los 37 nacidos en Gipuzkoa 17 de ellos ejercieron la profesión en la misma provincia mientras 20 emigraban a otros territorios, yendo 4 de ellos a Nafarroa, 5 a Bizkaia y los 11 restantes se distribuían por otras provincias del Estado sin que hubiera predilección por ninguna de ellas. Respecto a los 97 que desempeñaron en nuestra provincia, además de los 17 ya citados, existió un proceso de inmigración por parte de 16 maestros navarros, 1 vizcaíno y 8 alaveses además de los 55 que llegaron desde otras provincias del Estado, destacando los contingentes de maestros que vinieron desde provincias como Logroño, Valladolid y Burgos con 14, 13 y 11 representantes respectivamente. Por último, señalar que de entre todos ellos 13 ejercieron la profesión del Magisterio en la capital guipuzcoana.

Realizando el mismo estudio tras la Guerra Civil, en el año 1946 la distribución de maestros en la provincia de Gipuzkoa era la siguiente:

Gráfica n.º 7: Origen de los maestros guipuzcoanos en 1946

Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

El número de maestros que ha nacido en Gipuzkoa asciende a 113 de los que 36 ejercen en la propia provincia, 12 han emigrado a Nafarroa, 3 a Araba, 15 a Bizkaia y 47 al resto del Estado, siendo las provincias del Estado preferidas por los maestros guipuzcoanos las de Santander (7), Barcelona (5) y Burgos y Huesca con (4) maestros. Por otra parte, Gipuzkoa cuenta con 176 maestros, de los que 22 ejercen en la capital. De estos 176 maestros 36 son los nacidos en la propia provincia, 2 en Bizkaia, 22 en Araba y 26 en Nafarroa, mientras el resto, 90 provienen de otras provincias del Estado e incluso, encontramos un maestro de origen argentino. De las provincias del resto del Estado son Burgos y Valladolid (10), Logroño (8) y Madrid, Palencia y Salamanca (5) las que aportaron más maestros a la enseñanza guipuzcoana.

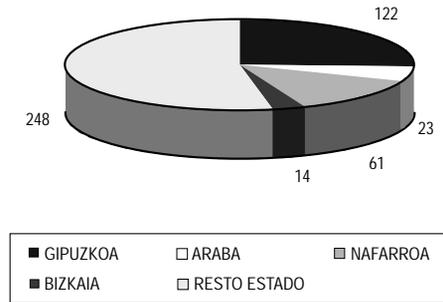
Al llegar al año 1960 nos encontramos con un problema ya señalado al comienzo del artículo: los Escalafones no presentan las mismas variables para todos los años en que se editaron, pero recurriendo al Informe Gaur²³, y tras realizar los cálculos pertinentes nos encontramos con que en Gipuzkoa ejercían 468 maestros de los que 122 habían nacido en su provincia, 23 lo habían hecho en Araba, 61 en Nafarroa y 14 en Bizkaia, mientras 248 eran nacidos en otras provincias del Estado, dato éste que empieza a confirmar la llegada masiva de maestros de otras partes del Estado.

En el año que damos por cerrada nuestra etapa de estudio, 1975, el número de maestros que ejerce en Gipuzkoa ascendía hasta 448, 20 menos que en el año 1960, de los que 35 habían nacido en esta provincia, 46 en Nafarroa, 14 en Araba y 8 en Bizkaia, mientras que el resto, 345 maestros, lo habían hecho en otras provincias del Estado entre las

²³ AGIRRE ELUSTONDO, J. M. (1969): *Así está la Enseñanza Primaria. Hablan los maestros*. Donostia. p.109.

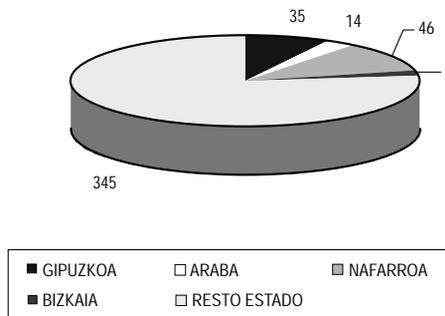
que destacaban las de Burgos (54), Zamora (49), León (32), Salamanca(26), Valladolid (21) y Logroño (19) con el mayor índice de maestros con destino a Gipuzkoa.

Gráfica n.º 8: Origen de los maestros guipuzcoanos en 1960



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Gráfica n.º 9: Origen de los maestros guipuzcoanos en 1975

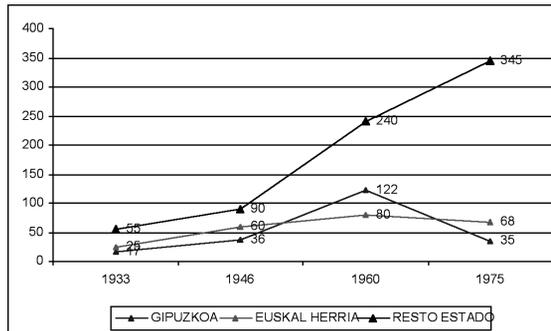


Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

A la vista de la información que estamos aportando podemos decir que la provincia de Gipuzkoa experimentó un notable incremento en el número de maestros a lo largo de toda la etapa franquista, siendo el crecimiento mayor entre los años 1946 y 1960, para entre este último año y 1975 producirse un ligero retroceso en el volumen total de los mismos. La presencia de profesorado guipuzcoano podemos considerarla como de testimonial, con índices porcentuales que a excepción del año 1960 en ningún momento superan el 25 % de maestros de origen guipuzcoano que ejercían en su provincia. Es precisamente ese año de 1960 el único instante en el que la representación de maestros nacidos en Gipuzkoa supera a los procedentes de los otros tres territorios vascos, dándose incluso

el caso de que en el año 1975 el número de maestros de origen navarro (46) superaba al de maestros guipuzcoanos (35) en una muestra más de lo poco que estaba considerada esta profesión en nuestra provincia.

Gráfica n.º 10: Número de maestros nacidos en Gipuzkoa (G), en Euskal Herria (EH) y en el resto del Estado (RE) en los años 1933, 1946, 1960 y 1975



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional e Informe GAUR. Elaboración propia.

Al hilo de este último comentario y por lo que se refiere a la llegada de maestros de otras latitudes comenzaremos por analizar a los que vinieron de las otras provincias vascas, notándose también en este caso la escasísima presencia de profesorado de origen vizcaíno, dato que también viene a corroborar una de las afirmaciones que realizábamos al comienzo del artículo sobre el poco interés de esta profesión para el personal masculino en los territorios de Gipuzkoa y Bizkaia. No hay ningún dato que destaque dentro de la representación de maestros alaveses y sí la hay para el profesorado proveniente de Navarra, cuya presencia es en todo momento superior a la del resto de provincias vascas, llegándose incluso a superar al número de maestros nativos, como hemos comentado en el párrafo anterior.

Pero sin duda alguna, si por algo estuvo caracterizado el Magisterio de la provincia de Gipuzkoa fue por la llegada masiva de profesorado foráneo, principalmente a partir de los años 60. Según los Escalafones de los años 1933, 1946 y el Informe GAUR de 1960 el porcentaje de este profesorado venía a establecerse en torno al 50 %, pero es a partir de este momento cuando el volumen del mismo se despega definitivamente alcanzando valores por encima del 77 %. La presencia del distrito universitario en Valladolid y la proximidad geográfica entre otros factores, parecen ser algunas de las causas de esa llegada masiva a nuestra provincia de maestros procedentes de otros territorios como Logroño, Burgos, o de la propia Valladolid.

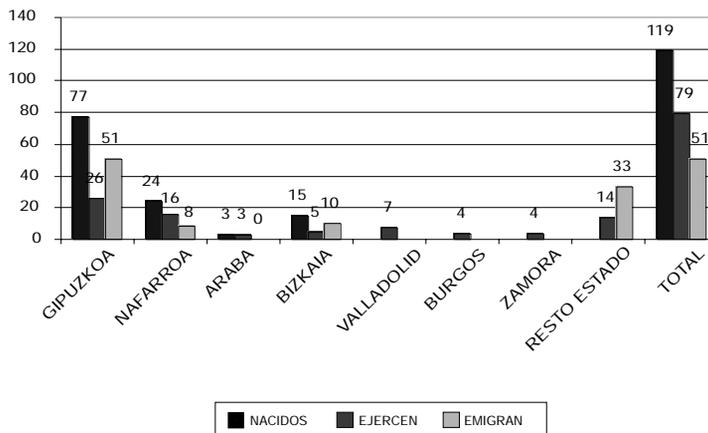
3.2.- El Magisterio femenino en Gipuzkoa.

Conforme vamos analizando el Magisterio de la provincia de Gipuzkoa estamos descubriendo que una de las características del mismo fue el proceso de feminización que la

llegada al poder de las autoridades franquistas trajo consigo. Hemos tenido la oportunidad de comprobar que mientras la II República dirigió la enseñanza del país la situación no era así, pero como decimos, la finalización de la Guerra Civil acarrió entre otras consecuencias la desaparición de un importante contingente de maestros y su sustitución por maestras, al menos en lo que a nuestra provincia y a la Enseñanza Primaria Oficial se refiere.

A continuación en el organigrama correspondiente al año 1933, vamos a ver cómo se repartió el profesorado femenino por las aulas guipuzcoanas, así como la emigración de las maestras nacidas en este territorio. Encontramos bastantes similitudes entre lo acontecido en el profesorado masculino y en el femenino, pero además vemos cómo se confirma que la feminización del Magisterio guipuzcoano fue un acontecimiento que ocurrió más tarde, pues en este año de 1933 la presencia de profesorado masculino era sensiblemente superior al del personal femenino, 97 hombres por 79 mujeres. Dicho esto, también encontramos ciertas similitudes entre lo acontecido para uno y otro género.

Gráfica n.º 11: Origen de las maestras guipuzcoanas en 1933



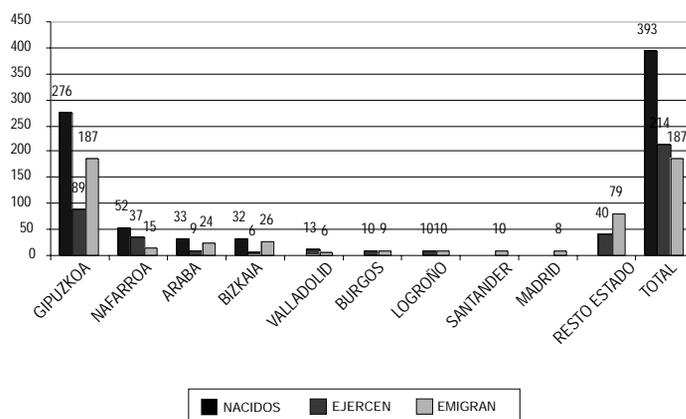
Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Así, por ejemplo, en lo que respecta al proceso de emigración, éste fue muy notable en ambos casos. Fueron 20 maestros los que emigraron de los 37 que habían nacido en Gipuzkoa (54 %), mientras ellas fueron 51 las que emigraron (66 %), cuando 77 habían nacido en esta provincia. Los destinos de la emigración también fueron coincidentes en lo que a las provincias vascas se refiere; tanto hombres como mujeres se dirigieron a Nafarroa y a Bizkaia, no haciéndolo en ningún caso a Araba y de los que lo hicieron hacia otras provincias del Estado no hubo ninguna provincia que recibiera una cantidad llamativa de maestros ni de maestras guipuzcoanos. Para finalizar con el análisis de este año 1933, señalar que donde sí se encuentra una notable diferencia es en el proceso de imi-

gración, muy superior en el caso de los maestros pues fueron 80 los que se acercaron hasta la provincia de Gipuzkoa mientras únicamente llegaron hasta este territorio 29 mujeres, ahora bien, hubo algunas provincias que coincidieron en enviar mayor número de maestros y maestras, siendo éstas las de Valladolid, Burgos y Zaragoza y en el caso de los hombres también la de Logroño.

Veamos ahora cómo fue la distribución del Magisterio femenino guipuzcoano una vez finalizada la contienda civil:

Gráfica n.º 12: Origen de las maestras guipuzcoanas en 1946



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Comenzaremos por decir que entre 1933 y 1946 se da un espectacular incremento tanto en el número de mujeres que nacen en Gipuzkoa y se dedican a la profesión del Magisterio así como las que desempeñan en ambas fechas. Esto es, en 1933, había 77 maestras que habían nacido en Gipuzkoa y ejercían 79, mientras en 1946 las nacidas aumentaban hasta las 276 y las que ejercían 214. Otro dato a tener en cuenta es que en la etapa republicana el número de maestras que emigraban y el de las que inmigraban era prácticamente igual, sin embargo, tras el alzamiento militar el número de maestras que emigró (187) fue muy superior al de las que inmigró (125), hecho que puede tener su explicación en alguno de los comentarios anteriores, sobre la situación a la que muchos maestros y maestras se vieron obligados a cumplir: la deportación a otras provincias como consecuencia de los castigos al profesorado no adepto al régimen.

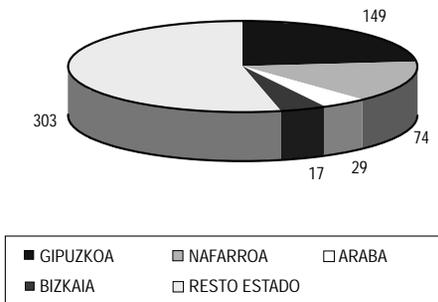
Siguiendo con el proceso de emigración para el año 1946, también debemos resaltar que, aunque también se da hacia las otras provincias vascas, Araba incluida, éste fue especialmente dirigido hacia determinadas provincias del Estado, destacando principalmente las de Logroño, Santander, Burgos, Madrid y Valladolid. Y en el proceso de inmigración, llama la atención el alto número de maestras navarras que llegaron hasta nuestra provincia, además de las habituales de Valladolid, Burgos y Logroño.

En el análisis comparativo con los hombres, repetir que es en este instante de 1946 cuando se aprecia de manera nítida la incorporación masiva de la mujer a las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial de Gipuzkoa. Con respecto al proceso de emigración es mucho más notorio para ellas que para ellos y, sobre todo, ese aspecto que comentábamos en referencia al destino en otras provincias españolas. Para terminar, indicar que a diferencia del proceso emigratorio, el inmigratorio para uno y otro género fue bastante similar, tanto para los maestros procedentes de las provincias vascas como para los que lo hacían desde otras latitudes del Estado, destacando la alta presencia de hombres y mujeres llegados desde Burgos Valladolid y Logroño.

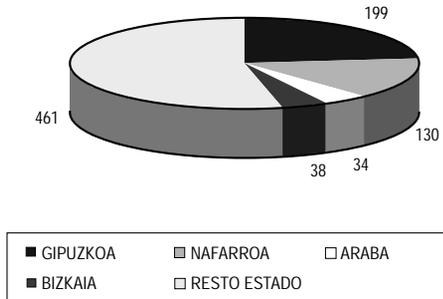
Con el escalafón femenino del año 1960 nos ocurre igual que con el masculino, los datos que disponemos son diferentes a los de los Escalafones de 1933 y 1946. No obstante, vamos a continuar con el análisis que estamos llevando a cabo y vemos que el número de mujeres (572) dedicadas a la Enseñanza Primaria Oficial en nuestra provincia seguía siendo superior al de los hombres (468), que el proceso inmigratorio -303 maestras foráneas frente a las 269 autóctonas, de las que 149 eran guipuzcoanas, 74 de origen navarro, 29 alavesas y 17 vizcaínas-, continuaba con su marcha independientemente del sexo al que correspondiera y, subrayar también, el alto índice tanto de maestros como de maestras que había de origen navarro, sin olvidar otro dato muy importante, como era el de que de las 214 maestras que ejercían en el año 1946 en nuestra provincia se había pasado a las 572, casi el triple, del año 1960.

Y de las 572 maestras del año 1960 pasamos a las 862 del año 1975, de las que 199 eran de Gipuzkoa, 130 de Nafarroa, 34 de Araba y 38 de Bizkaia, lo que hacía un total de 401 maestras de origen euskaldun, frente a las 461 nacidas en otras provincias del Estado. Si comparamos estos datos con los que tenemos para el personal masculino, observamos que la presencia de profesorado foráneo era mucho más importante entre los varones, 345 de los 448 del total de la plantilla, que entre las mujeres, 461 de las 862, lo que traducido en porcentajes el 77 % de los maestros era nacido fuera de lo que hemos denominado como Euskal Herria, mientras que las mujeres se quedaban en un 53,5 %. En cualquier caso, tanto para ellas como para ellos eran las provincias de Burgos, Zamora, León, Logroño y Valladolid las que mayor número de maestros enviaban a las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial de nuestra provincia.

Gráfica n.º 13: Origen de las maestras guipuzcoanas en 1960



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Gráfica n.º 14: Origen de las maestras guipuzcoanas en 1975

Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

Teniendo en consideración todos estos datos que hemos venido analizando, entendemos que ciertas de las hipótesis que el profesor Dávila planteaba en su obra *“La profesión del Magisterio en el País Vasco, 1857-1930”* vienen a ser corroboradas. Dichas hipótesis incidían en el poco interés de la profesión del Magisterio en el País Vasco y principalmente en las provincias costeras, lo cual ha quedado refrendado dado el escasísimo número de maestros de origen guipuzcoano que se dedicaban a esta profesión. La respuesta a este escasísimo interés de los hombres guipuzcoanos y vizcaínos radicaba principalmente en lo míseros que eran los sueldos de los maestros con las consiguientes dificultades que para ellos acarrea llevar una vida medianamente digna, más en territorios en los que la renta per-cápita era especialmente elevada. No hemos tenido más que recurrir a dos ejemplos en los que las cantidades que percibían los maestros eran ridículas frente a otras profesiones, funcionarios como los policías o los guardias civiles, sin un mínimo de preparación académica, o el ejemplo, con todos los respetos, de la señora de la limpieza de cualquier localidad guipuzcoana. Si a estas penurias económicas añadimos que encima el Ministerio incumplía el derecho del profesorado a tener una vivienda digna y les daba en concepto de ayuda una auténtica miseria con la que hacer frente un alquiler en nuestra provincia, vamos añadiendo causas por las cuales la profesión del Magisterio era una profesión feminizada. Ni siquiera los inventos ministeriales en materia económica de las Gratificaciones y las Permanencias supusieron un acicate con el que atraer a los maestros.

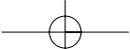
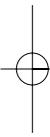
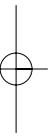
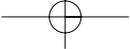
También incidía Dávila en el hecho de que las provincias Vascongadas dependieran de la Universidad de Valladolid y que fuese en esta capital donde se celebrasen las oposiciones tenía su influencia en la llegada masiva de profesorado foráneo, como así fue. No hay más que ver de que provincias del Estado español llegaron masivamente a las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial de nuestra provincia: Burgos, Logroño y Valladolid, independientemente de que también lo hicieran desde otras, pero son estos tres territorios castellanos los que mayor número de maestros y maestras enviaron a Gipuzkoa. Las consecuencias de esta llegada masiva de profesorado foráneo ya las hemos visto: un conflicto lingüístico permanente entre profesorado y alumnado, los primeros bajo el despectivo apodo de “maquetos” por su desconocimiento del euskera y los segundos tildados como

“peios” por su ignorancia del castellano. Esto aplicado a las aulas no trajo más que desagradables consecuencias, principalmente para el alumnado que frecuentemente era castigado por la utilización del hasta ese instante único idioma que sabían.

En cuanto al tema de la feminización de la profesión del Magisterio entendemos que también ha quedado claramente demostrado que fue un aspecto directamente relacionado con la llegada al poder de las autoridades educativas franquistas y su nuevo modelo de enseñanza, el denominado nacional – catolicismo y que dicha feminización fue siendo cada vez mayor conforme el sistema nacional-catolicista se iba instaurando. Y en relación a la instauración del nuevo modelo de enseñanza insistir en lo que ya hemos dicho a lo largo del trabajo, y no es sino las fundadas sospechas que tenemos que a la finalización de la guerra civil, las autoridades franquistas “inflaron” los datos sobre el número de maestros y maestras que en el año 1946 estaban ejerciendo, porque, ¿cómo es posible que sin haber finalizado el proceso de depuración que llevaron a cabo, con unos años en los que la actividad académica de las Escuelas Normales estuvo prácticamente parada como consecuencia del conflicto bélico, con un alarmante problema de falta de locales donde impartir clase, el número de maestros y maestras superase ampliamente al número de maestros y maestras de tiempos de la II República?. Y, además, por si estas preguntas no fueran suficientes, ¿cómo es posible que el crecimiento en volumen de profesorado entre los años 1933 y 1946 fuese tan superior al acontecido entre 1946 y 1960, esto es, con el nuevo sistema académico del nacional – catolicismo en pleno apogeo?

Las posibles respuestas podríamos encontrarlas en dos variables con las que hemos trabajado en nuestro estudio, la vejez de la mayoría de los maestros y maestras que ejercían en nuestro territorio, pasando en ocasiones de los 65 años, cuando en otras profesiones ya se estaba jubilado, y el altísimo número de años que se llevaba ejerciendo la profesión, variable ésta estrechamente unida a la anterior, pero ni así se conseguía dar respuesta al “éxito” conseguido por las autoridades franquistas en materia de consecución de maestros y maestras.

En definitiva, este es a grandes rasgos el panorama que presentaba la provincia de Gipuzkoa en la Enseñanza Primaria Oficial a la finalización de la guerra civil y en sus años posteriores. De la Enseñanza Primaria Privada pocos datos tenemos dadas las numerosas trabas impuestas por las autoridades eclesiásticas para poder acceder a sus archivos, tarea que aunque difícil, no cesaremos en nuestro empeño por saber qué es lo que ocurrió en las aulas de Primaria de este otro modelo de enseñanza.



Orixes institucionais da educación pública europea

Institutional origins of public education in Europe

Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ

Universidade de SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO: Neste artigo faise unha pequena glosa das orixes institucionais da educación pública en Europa, que se sitúan na Alta Idade Media e chegan até os confíns da Idade Moderna. Analízanse someramente esas orixes e complétase o traballo con un pequeno estudo sobre o nacemento histórico das Universidades, sobre a Reforma e a Contrarreforma e sobre o racionalismo de Descartes, o empirismo de Locke e a filosofía educativa de Comenio, xa no século XVII.

PALABRAS CLAVE: Educación pública, Institución, Universidade, Reforma, Contrarreforma, Racionalismo, Empirismo

ABSTRACT: This article presents a brief overview of the institutional origins of public education in Europe from the High Middle Ages to the Modern Era. There is a cursory analysis of these origins and the article finishes with a small-scale study on the historical birth of the Universities, an examination of the Reformation and Counterreformation, the rationalism of Descartes, the empiricism of Locke, up to the educational philosophy of Comenio, in the 17th century.

KEY WORDS: Public education, Institution, University, Reformation, Counterreformation, Rationalism, Empiricism

Se as orixes *teóricas* da educación pública están presentes xa nos textos tan reveladores e contundentes de Platón e Aristóteles (na *República* e na *Política*, principalmente), as orixes *institucionais* atópanse nas prácticas escolares medievais, como moi ben sinala Durkheim na súa obra clásica *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* –publicada en español, polas edicións La Piqueta, en Madrid, no ano 1982-. Foi entón cando a educación se convertíu en *sistema* propiamente dito. Ben que neste caso, non nun sistema ao servizo dun Estado aínda inexistente, senón nun sistema ao servizo da gran superestructura da Idade Media: a Igrexa.

Na súa obra *Historia de la educación pública*, editada por cuarta vez por Losada, en Buenos Aires, en 1964, Lorenzo Luzuriaga afirma que a educación pública, coas súas primeiras raíces teóricas xa moi ben asentadas en Grecia e Roma, organizouse máis sólida-

mente na Idade Media. É entón cando aparece verdadeiramente a educación organizada e cando se *institucionaliza* como tal. E todo iso sempre baixo o control da Igrexa.

Pero o pedagogo institucionista pon o acento sobre todo nos cambios radicais que teñen lugar coa Reforma, no século XVI. E, en varias ocasións, insiste en que non deben buscarse máis aló os seus comezos, porque iso podería inducir a engano. Antes desa data non atopa Luzuriaga nada suficientemente consistente como para falar da educación como “algo” *público*.

Porque será entón –no XVI- cando pode comezar a falarse dunha *educación pública relixiosa* diferente daquela que se impartía na Alta Idade Media pola propia Igrexa e que é definida polo pedagogo manchego como *puramente eclesiástica*. Esa “nova” ensinanza relixiosa, en tanto que iniciativa claramente protestante e reformista, que aparecerá principalmente en Centroeuropa e nos países nórdicos, seguirá tendo como oxetivo principal a “formación do fiel”, do “cristián”, pero, en calquera caso, podemos dicir que aparecerá sempre con un “carácter máis secular, nacional e cultural”.

Pero quizais conveña que sigamos antes de nada a Durkheim, á hora de establecer o papel que xogará en todo momento a Igrexa, dende a súa primeira hora romana, na institucionalización e consolidación dun *sistema de ensino* común europeo. E empregamos eiquí o término *ensino* –tan querido polo sociólogo positivista francés- como sinónimo parcial de *educación* ou, se se quere –e para ser quizais máis precisos-, en tanto que materialización práctica da *educación*.

Tratando en todo momento de establecer o máis axeitado vínculo dialéctico e científico entre pasado e presente, afirma Durkheim que “toda a materia prima da nosa civilización intelectual témola recibido de Roma”. E di despois, tamén no segundo capítulo da obra citada máis arriba: “Pódese, pois, prever que a nosa pedagogía, os principios fundamentais da nosa ensinanza viñeron até nós da mesma fonte, posto que o ensino non é máis que o resumo da cultura intelectual do adulto”.

E efectivamente, a Igrexa é a institución que establece a fusión entre a cultura romana e as culturas bárbaras. Por iso di Durkheim nese mesmo lugar: “A Igrexa servíu de mediadora entre os pobos máis heteroxéneos; foi o canal por onde a vida intelectual de Roma se foi trasvasando pouco a pouco ás sociedades novas que estaban en vías de formación. E precisamente esta transformación fíxose por medio da *ensinanza*”.

Conviría non esquecer que Roma é a primeira herdeira do helenismo e que todo o aparello xurídico, político e comunicacional que constrúe, será o elemento principal para a difusión duns valores comúns que son o noso referente civilizador máis inmediato e que constituirían o noso singular proceso de occidentalización.

Para o sociólogo francés, a ensinanza empeza como predicación. Predicar é ensinar. E a práctica e as habilidades e destrezas son as que, pouco a pouco, van adensando o curriculum e ganando consistencia institucional. Pronto a Igrexa se vai converter na monopolizadora das tarefas docentes, papel ao que non vai querer renunciar nunca. Aínda que ás veces teña que facelo, nuns casos por imposicións sociais e revolucionarias e, noutros, por razóns de Estado ou de comenencia.

A Igrexa vaise apropiar da cultura pagá –di Durkheim- e vaina reinterpretar, asimilándoa e asumíndoa como cultura propia e como cultura nova. É coma se a Igrexa houbera atopado nos pobos bárbaros ao seu interlocutor ideal, que non lle discute os seus principios e que acepta a súa propia sumisión. Xurde así como “unha poderosa afinidade, unha simpatía secreta entre a Igrexa e os bárbaros”, di Durkheim na páxina 48 da obra citada.

Todo iso é o que da lugar a que a Igrexa funde escolas en todas partes. E “as primeiras escolas deste tipo foron as que se abriron ao pé das catedrais”, di Durkheim na páxina 50 do seu engaiolante e xa clásico libro. As escolas conventuais, as claustrais, en fin, as catedralicias, son as que van armando a estrutura educativa medieval e as que verdadeiramente convirten á educación cristiá en todo un *sistema*.

As escolas monacais pasan a testemuña á espera de que chegue o momento do renacemento carolinxiño, xa moi preto do ano 1000 e os seus “misterios” (lembramos a tese de Ortega y Gasset sobre a ideoloxía do cambio de milenio) e no que aparece xa o que poderíamos chamar a ensinanza preuniversitaria de Alcuino e os gramáticos. O *trivium* e o *quadrivium* levan a cabo unha primeira clasificación do saber da época. O saber “de letras” e o saber “de ciencias” convírtense nos dous grandes referentes do que será a educación superior.

As Universidades

Nun texto de 1983 [*Sistema de enseñanza y capitalismo*], aparecido no seu libro *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, editado en español por Akal en Madrid, Carlos Lerena, o desaparecido e grandísimo sociólogo de Berceo, en terras de La Rioja, facendo gala dos seus recursos eruditos e estilísticos, aborda as orixes conxuntas de *capitalismo* e *sistema de ensinanza*. Isto é, analiza o nacemento conxunto do sistema socioeconómico no que aínda estamos a vivir e o sistema de ensinanza polo que pasamos todos e todas. Parte Carlos Lerena da existencia dun desenvolvemento en paralelo. Ou, o que é o mesmo, ten en conta constantemente, nas súas pesquisas histórico-sociolóxicas, a coñecida correlación entre *sistema económico*, *sistema político* e *sistema educativo*.

O propio Durkheim afirmará que a educación en tanto que *sistema* nace na Idade Media. E desenvólvese a fondo a partir do ano 1000. É dicir, cando a burguesía nace como clase “en si” e cando se sentan as primeiras bases ou raíces económicas do capitalismo, “patentes xa cara finais do século XIII”, di Lerena. En realidade, será xustamente arredor do ano 1000 cando ten lugar unha primeira configuración das aínda balbucantes orixes económicas do que hoxe chamamos “contemporaneidade”.

Anos máis tarde –no XVII inglés- aparecerá con toda a súa forza o primeiro gran capitalismo. Pero antes, nos séculos XIV, XV e XVI, co Renacemento, tiña lugar o xurdimento dese mesma “contemporaneidade” en tanto que ideoloxía e cosmovisión. Será, por último, en 1789, coa Revolución Francesa, cando naza, con todas as súas consecuencias, a “con-

temporaneidade” política. E será entón cando, para os tratadistas de Historia, empece realmente a Idade Contemporánea, tal e como rezan os manuais.

Vai ser a partires do século XVII cando, con todo rigor, podemos falar –Marx *dixit*- do *modo de produción capitalista*. E, paralelamente e seguindo o razonamento de Carlos Lerena, tamén do seu correspondente *sistema de ensinanza*. Como afirma a socióloga Julia Varela, en tales casos, xunto a ese *modo de produción* debemos situar o seu correspondente *modo de educación*.

Tanto Lerena como Durkheim insisten na orixe “corporativa” e “gremial” da Universidade. Tamén Giner de los Ríos –na súa *Pedagogía universitaria*- ou Alberto Jiménez –na súa *Historia de la Universidad española*- poñen o acento nese nacemento “particularista” e de “privilexio estamental” –como di Lerena-, en contra do que parece querer dicir, nunha primeira mirada, a palabra *universitas*. Máis adiante, no XIX, farase fincapé nese carácter “universalista” e “cosmopolita” que arranca do seu curriculum e das súas metas filosóficas e político-educativas; sobre todo, a partires do momento en que se empeza a configurar como un dos máis importantes “aparells ideolóxicos do Estado”, como diría Althusser.

Pero o certo é que, na súa primeira aparición histórica, a Universidade será máis ben un *gremio* ou *corporación de mestres e escolares*. Ou, en todo caso, unha *corporación de escolares*. Os estudantes eran xa daquela o elemento definitorio. Por iso, Giner de los Ríos, falando da proximidade Universidade de Bolonia (na que, por certo, estudaría algún tempo, a principios do século XX, o seu discípulo predilecto e case cofundador da ILE, Manuel Bartolomé Cossío), ironizará sobre os “requisitos” que debe reunir unha Universidade. E fará referencia a que é posible e concebible unha Universidade sen edificio, sen medios, mesmo sen libros e sen profesores –caso da “corporación de estudantes da Universidade de Bolonia”-, pero nunca, nunca, sen estudantes, que se convirten así, para Giner, no elemento indispensable e, en realidade, único, para que unha Universidade exista.

Pensar nas primeiras Universidades, significa antes de nada pensar en París; concretamente, na escola catedralicia de Nôtre-Dame, sobre a que tan fermosas páxinas ten escrito Émile Durkheim; ou sobre Pedro Abelardo [1079-1142], primeiro mestre de deslumbrante memoria na historia das Universidades, pleno de sabedoría e maxia retórica e de gran fama en toda Europa. Non se nos debe escapar que Europa e unha certa idea da nosa continentalidade e dalgún dos nosos sinais de identidade macrogrupal, empezou a xurdir, sobre todo, na época dourada das Universidades –Baixa Idade Media e Renacemento-. É entón –como di Edgar Morin nalgún dos seus traballos europeístas- cando Europa empeza a ser verdadeiramente Europa.

Pensar, en fin, nas primeiras Universidades significa pensar en Montpellier, en Bolonia, en Salerno, en Oxford, en Salamanca, en Coimbra, en Santiago... Dalgunha maneira, o “tempo dos profesores” –como diría António Nóvoa- comeza xa en Europa co segundo milenio.

Noutro texto tamén moi brillante [*Plumas por espadas: los letrados*], que aparece igualmente en *Reprimir y liberar* (ese colosal, definitorio e antolóxico libro-compendio-exéxese-crítica *omnia* e nidia liña de demarcación da socioloxía da educación e da cultura contem-

poránea en España), Carlos Lerena fai unha disquisición deliciosa a propósito do *saber de letras*. *Saber* como sinónimo de *saber de letras*. *Ensinar* como sinónimo de *ler*. *Mestre* como sinónimo de *lector*. Nun primeiro momento e coa súa habitual riqueza conceptual, Lerena enfoca a cuestión do “proceso de coñecemento” como “puro desciframento” e como pura “exéxese”. Os *mestres* e os *escolares* pelexaban polo “valor e o senso das palabras”. Como se ve, estabamos moi lonxe aínda da “era da información” na que agora estamos absolutamente inmersos. (E parece que a riqueza do futuro vai estar xustamente no “coñecemento”...).

Por tanto, o papel do *mestre* é facer de intermediario. Case sempre foi así. Xa Agustín de Hipona falaba da “iluminación divina”, do *mestre* “iluminador” e “guía”. Como moitísimo despois falará Jean Piaget do *mestre* como “orientador”. Pasando, naturalmente, por Rousseau, coa súa teoría da “extracción-liberación” –a “plataforma empirista-esencialista-psicoloxista” da que se burla e sobre a que ironiza Lerena no seu libro *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, publicado no 85, en español, por Zero, en Madrid.

E, por último, a *lectio*... Todos os focos converxerán sobre a *lectio*. A *lectio* será xa sempre o ceremonial central por excelencia da vida académica. E sempre sobre a base dunha indefinida e “lonxana autoridade”. Facíase a *lectio* en latín. O latín como lingua “de igrexa e de escola”. Argot que cohesiona, privilexia e proporciona poder.

Pola súa banda, Durkheim –tamén nun texto da obra xa citada *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, titulado *El sentido de la palabra ‘universitas’* – insiste nas orixes da institución universitaria en tanto que “agrupación de individuos” e non “agrupación de ensinanzas”. O que pasa é que esa “agrupación” de tipo corporativo –iniciativa burguesa total, como di o gran Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases*, un clásico arxentino publicado tamén por Akal en Madrid en 1987- ou de tipo gremial e particularista, levou enseguida ao sistema educativo cara a “agrupación de estudos e ensinanzas” e, coa mesma, cara a súa *institucionalización*.

A explicación de Durkheim remítese a certos procesos histórico-culturais que procedían da Idade Media. Por iso, a idea da fundación das universidades “xa estaba no aire”, como el di. Ademais, a inercia e a interrelación estreita dos distintos elementos que conforman os *sistemas educativos* e, en particular, o *subsistema educativo superior*, leva non só a agrupar ás persoas, senón tamén ao conxunto dos estudos. Moi pronto, a ensinanza universitaria íase converter nun fenómeno de masas: “centos de profesores que se concertan para organizar en común unha ensinanza que se dirixe a miles de estudantes...”. E, entre esas tendencias, cabería suliñar igualmente a propensión ao “enciclopedismo”, un mal endémico.

“A educación pública relixiosa”

En opinión de Lorenzo Luzuriaga –un dos pioneiros da renovación educativa en España na primeira metade do século XX-, “a educación pública, é dicir, a educación creada, organizada e sostida polas autoridades oficiais –municipais, provinciais, estatais-

comenza co movemento da Reforma relixiosa no século XVI". Iso é o que afirma na páxina 13 do manual *Historia de la educación pública*, xa citado.

Tratemos de imaxinar por un momento aquel século XVI en Europa: un mundo en cambio continuo, convulsionado cada vez máis polas consecuencias da inmensidade recién descuberta: América, con un peso enorme na conciencia de Europa. Un mundo aquí que comeza a dislocarse con estrépito. A primeira mundialización con todas as repercusións imaxinables na economía, na política e no universo ideolóxico. Presencia cada vez máis aplastante da burguesía como clase con novos bríos e gran pulo. O cisma de Lutero, as prédicas dos humanistas, as utopías como único alivio posible...

Os intelectuais do Renacemento en acción: Erasmo de Rotterdam, hábil e astuto que di todo o contrario do que parece dicir; Rabelais, sarcástico e brutal, que quere acabar coa retórica escolástica; Lutero, desafiante e provocador, que trata de reinterpretar a historia da Igrexa; Ignacio de Loyola, místico, visionario e andarín, que se dispón a salvar á Igrexa refundándoa. En fin, Moro, coa súa *Utopía* ou Campanella coa *Città dei sole*.

Pero, ¿qué pasou neses cincocentos anos?... Foron sen dúbida cincocentos anos de modernidade desigual, de acumulación de riqueza en poucas mans, de destrución de algunhas culturas, dunha certa degradación planetaria, de explotación inícuca, en fin. Cincocentos anos de débeda cos pobos recién "descubertos". Cincocentos anos de morte lenta das utopías renacentistas... Quizais os autores daquelas "utopías" non se recoñecesen plenamente neste mundo tan dramáticamente escindido: a opulencia nun extremo e a miseria máis terrible no outro. Un mundo só minoritariamente feliz. Un mundo en gran medida inxusto e atormentado. Seguramente, Luis de Camões ficaría desconcertado ao contemplar a obra *das armas e os varões assinalados*. Volvería Las Casas a escribir a súa máis indignada historia da destrución de Indias. Amosaría Giordano Bruno a meirande perplexidade á hora de meditar *acerca do infinito, do universo e dos mundos innumerables*. Non estaría tan seguro Della Mirándola *da dignidade humá*. Desconfiaría Maquiavelo de moitos dos nosos *príncipes*...

Así pois, ¿ónde están os soños viaxeiros, pacifistas e cosmopolitas dos homes do Renacemento? ¿A qué recurrir, por tanto, –recordando a moi coñecida e célebre fórmula ignaciana– para “consolarnos da nosa propia desolación”? O mesmo Ignacio nos respondería con seguridade: ¡a Dios! Pero, sen asomo de irreverencia, ¿sería hoxe suficiente esa resposta?

O que si parece evidente é que as nosas razóns máis fondas están clavadas no pensamento inmensamente libre e poderoso do Renacemento. Esas razóns aínda se alimentan hoxe daquela concepción do mundo aberta, ousada e optimista dos vellos humanistas. O noso corazón segue a atopar consolo nas meditacións profundas de Shakespeare ou Cervantes. Nunha palabra, a modernidade primeira segue a ser unha tarefa inconclusa...

Voltando de novo ao dominio estrito da educación pública da época, isto é, á “educación pública relixiosa”, o primeiro desafío vaino plantexar Lutero e o segundo, algúns anos máis tarde, Comenio. Eso, polo que respecta ao que poderíamos chamar a *proposta protestante*. E en canto á *resposta católica e vaticana* a ese desafío, a alternativa foi, como é

sabido, Ignacio de Loyola e a Compañía de Xesús. Estes movementos sociais de orixe relixiosa pasarían á historia como Reforma e Contrarreforma.

Para Luzuriaga, o primeiro “momento” de Lutero é cando aparece “un tímido intento de educación pública con un carácter municipal, local, máis que estatal, e referida máis á educación secundaria que á primaria”. E o segundo, cando “se intensifica a acción dos Estados e se atende máis á educación primaria, popular”. Polo menos, eso é o que di Luzuriaga na páxina 14 da súa *Historia de la educación pública*.

É, por tanto, Martín Lutero [1483-1546] quen pon en marcha un sistema de *educación popular* con intencións claras de difusión das novas ideas relixiosas e políticas. Non olvidemos que o protestantismo nace como relixión da burguesía, fronte ás posicións de defensa da aristocracia que mantén o Vaticano. Iso daría lugar ás guerras de relixión que, no século XVII, deixan máis ou menos tal e como agora está o mapa relixioso do mundo cristián: o protestantismo, como forma relixiosa dominante no norte –países capitalistas que teñen un desenvolvemento punteiro (mundo anglosaxón e escandinavo)- e o catolicismo no sur europeo e americano.

Todo iso contribuiría a darlle o seu propio carácter á relixiosidade occidental contemporánea: por unha banda, o protestantismo. A heterodoxia rupturista de Lutero, que tiña comezado e se tiña constituído como unha actitude relixiosa social e políticamente progresista e avanzada, pero que se foi facendo cada vez máis conservadora e retardataria até chegar a ser hoxe en día unha forma relixiosa con pouco anclaxe social popular. E por outra, o catolicismo. A ortodoxia vaticana, que se configuraba no XVI como unha relixión conservadora, pero que, andando o tempo, ficaría ligada aos sectores populares dos países máis atrasados do planeta e chegaría a ter, potencialmente, moito máis poderío revolucionario (son coñecidos e elocuentes os casos dos movementos emancipadores de Colombia e Venezuela nos anos 60, da teoloxía da liberación en Brasil e Nicaragua nos anos 80 e 90, o asunto irlandés, etc.), a pesares das actitudes case sempre conservadoras dos seus dirixentes e en especial do Vaticano, coa clamorosa excepción do papado de Xoán XXIII.

Está claro que Lutero senta un precedente pedagóxico: “A educación pública que preconiza é máis ben a educación relixiosa, aínda que mira ao mesmo tempo polas necesidades sociais e públicas” di Luzuriaga. E conviría lembrar polo menos a algúns dos seus discípulos que, dalgún modo, establecen a conexión co gran pedagogo protestante do XVII, que non é outro que J.A. Comenio. Entre eses discípulos habería que mentar a Melancton [1497-1560], que se interesou sobre todo polos “colexios humanistas”, a Johannes Bugenhagen [1485-1558], que se preocupou pola educación popular e sobre todo a Calvino [1509-1564], quen “redactou para a República de Xenebra un programa de goberno, no que afirmaba que o saber ‘era unha necesidade pública para asegurar unha boa administración política, soste a igrexa indefensa e manter a humanidade entre os homes”, tal e como recolle Luzuriaga na páxina 18 do manual citado.

Pero non esquezamos nunca cómo evoluiu todo. Non esquezamos aos tribunais calvinistas que xulgaban e torturaban a destra e sinistra (lembremos a Miguel Servet), nin tampouco, claro está, ao sacrosanto tribunal da Inquisición da Igrexa católica que condenou a

tantos e tantos -Bruno e Galileo soubérono moi ben-. Os historiadores e sociólogos da historia teñen axustado xa as súas contas con ese capítulo tan negro do mundo occidental.

Ignacio de Loyola e os xesuítas

Diciamos máis arriba que fronte á *proposta protestante* houbo unha *resposta católica*. Ou, o que é o mesmo, que fronte a unha Reforma houbo unha Contrarreforma. E xustamente á fronte desa Contrarreforma atopamos a Ignacio de Loyola e á Compañía de Xesús.

Ignacio de Loyola foi un home do seu tempo. É dicir, foi un visionario, un iluminado e un utopista. Un home típico do Renacemento, para o que nada semellaba imposible. Ignacio de Loyola tivo un súpeto e esgazador arranque místico. Pero a mística era, en si mesma, unha forma sublime do pensamento utópico. Por iso o humanismo de Ignacio era un humanismo *a lo divino*. Humanismo que se alonxa, por definición e en idéntica medida, dunha certa heterodoxia erasmista e da “incerta ortodoxia” de Luis Vives, un humanista *avant la lettre*. Iso é o que nos conta, en varios pasaxes do seu libro *Humanismo y Renacimiento*, publicado en Barcelona pola editorial Ariel en 1987, Miguel Batllori.

En principio, Ignacio de Loyola está só na historia do pensamento do seu tempo. Está só á hora de organizar o novo impulso que lle quere dar á Igrexa. Está só na súa obediencia incondicional ao Papado. E só vai acometer a súa tarefa “utópica” e fundacional. Como Don Quixote diante dos muiños. Como un Quixote da Igrexa e como outro vasco ilustre, moitos anos máis tarde: como Miguel de Unamuno, por exemplo. Como un cabaleiro andante da relixión na época dos descubrimentos...

Pero xa non estará tan só no momento de poñer en marcha ao novo “exército de Dios”, á Compañía de Xesús. Porque con il estarán entón os chamados *primi patri*, entre outros, o saboiano Fabro, o portugués Azevedo ou os españois Francisco Javier, Laínez e Bobadilla. (A historia polo miúdo deses primeiros tempos dos xesuítas cóntanola por exemplo André Ravier na súa importante biografía de Ignacio de Loyola titulada *Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús*, publicada por Espasa-Calpe, en Madrid, en 1991).

Moi pronto, Ignacio vai pasar á acción. ¡Un místico (*Ejercicios espirituales*) convertido en home de acción (*Constituciones de la Compañía*) sen deixar de ser místico! Os primeiros compañeiros de Xesús de Nazaret da Idade Moderna tratarán de dilucidar axiña cál é a súa verdadeira posición na xerarquía da Igrexa, para coñecer así os límites do seu radio de acción dentro da sociedade civil. É dicir, pretenden delimitar, con decisión e enerxía, o seu lugar e o seu papel con relación ao poder político, civil e eclesiástico. Tarefa que por certo nunca poderán determinar dunha maneira clara e distinta ao longo dos anos.

A partires dese intre, a historia da Compañía de Xesús é a historia dun “imposible”... Historia apaixonada e apaixonante, sempre tensa e difícil, envolta a diario nos principais acontecementos sociais, políticos e culturais da época moderna e contemporánea. Os xesuítas estarán sempre nos lugares máis remotos (inculturadores do Xapón, India, China, América). Vivirán as situacións máis difíciles e arriscadas das disputas teolóxicas, políticas e doutrinarias. Tomarán as iniciativas máis ousadas e complexas. Ou seña, recibirán en herdo a actitude humá, sólida e de principios de Ignacio de Loyola.

Ignacio ou a educación da vontade. Velai o referente. Educación dunha vontade indoblegable, dunha vontade insumisa, dunha vontade para a liberación e para a salvación. Pero tamén *hélas!*, para o triunfo na sociedade burguesa que vai nacer –que está a nacer xa-, para a formación de cadros, para a preparación dun formidable colectivo de *executivos* e de *homes de negocios*.

Modelación dun carácter, troquelación dunha personalidade dúctil e firme a un tempo. Ambivalencia dramática, en definitiva, que hoxe parece que quere decantarse na toma de conciencia de masas, nese gran exército de reserva con que conta a Igrexa católica en Latinoamérica. De Ignacio de Loyola a Ignacio Ellacuría. Chega novamente a hora da verdade...

Todo tiña comezado en Euskadi, nos primeiros anos do século XVI, ou pouco antes, en 1491. Alí, no corazón de Euskalherria, seguindo de Azcoitia e Azpeitia polo val que cruza o Urola, atópase o que hoxe é o gran escenario do autor dos *Exercicios*: a Casa-Torre de Loyola e todo un complexo urbanístico que rememora os primeiros pasos do *Loialako txiquí* (o “pequeno de Loyola”) e todo o que veu despois... Vese Azpeitia ao fondo. E, cara un lado, o pico do Izarraitz, a “gran mole calcárea, coa súa cresta pelada e grisallenta”, tal e coma a describe outro Ignacio, José Ignacio Tellechea, no seu libro *Ignacio de Loyola, solo y a pié*, libro publicado en Salamanca pola editorial Sígueme en 1991 e que ven sendo un estupendo estudio crítico-biográfico do pequeno Íñigo de Azpeitia.

Entrar no santuario de Loyola significa sentir e revivir o vello espírito fundacional dos vellos xesuitas, integristas e contestatarios, dúctiles e sólidos, imperiais e domésticos, capaces de converterse en brazo armado ideolóxico do Vaticano e, inmediatamente despois, nun perigo de conspición permanente para o Papado e para os Estados absolutistas do século XVII.

Xesuitas-apóstolos-defensores dos pobres do mundo e xesuitas-xestores-conselleiros-directores espirituais-confesores e principais asesores dos primeiros grandes burgueses... (“É preciso gañar o ceo militando activamente na vida política”, pensaban –e así nolo recordan algúns historiadores-; “Ignacio de Loyola non negociaba cos homes, senón que facía os seus negocios directamente con Dios”, afirmaba recentemente un xesuita en misión na India).

En Loyola –en Euskadi- sempre se aprende algo novo sobre esa dobre faz do colectivo relixioso máis dotado do noso tempo. Nos fondos documentais de Loyola, no máis santo dos santos lugares, agóchanse tódolos segredos máxicos capaces de converter a ese exército de Dios na máis formidable máquina de fabricar expertos executivos para este mundo da competitividade máis feroz e de preparar a un tempo xentes dunha textura moral indestrutible para loitar, con idéntica ferocidade, contra a inxustiza e a opresión e polos dereitos de todos os desamparados do planeta. Hai coma un vertixinoso atractivo nesta ambivalente historia do movemento xesuita.

Comenio e a Compañía. O século XVII. J.Locke

A partir do século XVII, a *Didáctica Magna* e a *Ratio Studiorum*, a *Gran Didáctica* de Jon Amós Comenio e o *Plan de Estudos* dos xesuitas ficarán no escenario pedagóxico

nun auténtico *face à face*. Son, parece, os flecos ideolóxicos –e algo máis- das guerras económicas, políticas e de relixión. O mapa relixioso de Europa –como xa indicamos- configúrase ya daquela para ficar, máis ou menos, coma nos tempos actuais. Protestantes e católicos dispútanse a tutelaxe dunha burguesía cada vez máis poderosa. A *Didáctica Magna* –e tamén o *Orbis pictus* como expresiva ilustración comeniana (“as cousas e non as palabras, que son a sombra das cousas”)- constitúense na vangarda pedagóxica da época do capitalismo manufactureiro, como sinala Ponce na obra antes citada. Máis que unha simples renovación didáctica, máis que a fundación histórica da Didáctica como disciplina, trátase dunha innovación revolucionaria nas técnicas de ensino/aprendizaxe. Ese é o reto dos protestantes.

Pola súa parte, a Contrarreforma católica, en toda a súa complexidade, responde aos protestantes coa expansión europea e mundial da Compañía de Xesús e coas súas fundacións e aportacións doutrinais. Os xesuitas elaboran a *Ratio Studiorum*, que moi pronto demostrará a súa enorme practicidade e a súa eficacia didáctico-organizativa. A *Ratio* será capaz de competir con éxito –e mesmo con vantaxe- nas tarefas dunha formación pedagóxica modernizadora, que convertirá á Compañía posignaciana nun poderosísimo adversario para todas as correntes posreformistas. Ata tal punto que, se Comenio ven sendo a modernidade “innovadora”, a Compañía de Xesús pasa a ser a modernidade “organizadora” e “institucional”.

En realidade, a *Ratio* estaba xa, tempo atrás, na mente de Ignacio de Loyola. O problema pedagóxico plantéxaselle á Compañía, en todo caso, despois da súa posta en marcha e por razóns de operatividade. A *Ratio Studiorum* irase convertindo pouco a pouco, nunha verdadeira máquina de crear hábitos, de disciplinar mentes, de xenerar vontades férreas... Nunha palabra, irá perfilando, con constancia e fondura, a obra pedagóxica da Compañía ao longo de toda a época moderna e contemporánea. Velaí a culminación das lecturas de Ignacio na Torre de Loyola. E velaí a culminación da “meditación de Manresa” da que fala Tellechea en varios pasaxes da obra citada. E velaí naturalmente o resultado lóxico das súas viaxes por Europa. Aínda que Dios parece que non lle foi propicio en Roma...

Na páxina 19 da súa *Historia de la educación pública*, Luzuriaga fala dos cambios socioeconómicos acaecidos no século XVII e das súas repercusións nos endebles sistemas de educación pública europeos. E fala tamén do espectacular desenvolvemento científico e filosófico, citando a Galileo, Bacon, Newton, Descartes, Locke e Leibnitz. E, no mundo da educación, destaca estas ideas esenciais: 1º) a acentuación do aspecto relixioso e dogmático, 2º) máis educación pública por parte dos Estados protestantes, 3º) a introducción paulatina das ideas filosóficas e científicas no ensino e 4º) o nacemento histórico das primeiras teorías didácticas e pedagóxicas nun senso estricto.

Como se ve, nocións que son lugares comúns da historia da educación, pero que confirman en parte o que viñamos dicindo. En calquera caso, todo iso inscríbese nun século XVII que é claramente, como dicía Voltaire, “o século dos ingleses”. É dicir, o século do nacemento do capitalismo en Inglaterra –dicimos hoxe seguindo a Marx-, pero sempre co continente europeo á espreita... A “acumulación primitiva”, o maxistral capítulo 24 do *Capital*, só se pode entender a partires do coñecemento da historia inglesa do XVII.

Pero o XVII é tamén o século do absolutismo. As monarquías absolutas aparecen como árbitros da loita entre a nobreza e a burguesía. Un difícil e precario equilibrio, pero que durará tempo. Moito tempo. E a sentenza que resume esa posición privilexiada das testas coroadas nesa época –a época dourada da monarquía como forma de goberno- é a de Luis XIV afirmando con rotundidade: *Í tat c'est moi...*

Pero é tamén o sobre todo o século da ciencia inglesa e continental que pensa máis que nunca –como apuntabamos antes- no que será o noso futuro común. É o século de Newton, Bacon e Galileo. É o século dunha ciencia case clandestina que ten que agocharse de todo tipo de persecucións, da intolerancia política e dos rigores da ideoloxía dominante. O século, en definitiva, da filosofía racionalista de René Descartes, en Francia (o *cogito*, o método, a duda universal –dudar de todo para demostralo todo-), pero que só se entende se se complementa co empirismo inglés de John Locke.

Razóns demostradas –Descartes- e *prácticas razonadas* –Locke-. J. Locke como teórico do Estado (nacemento histórico do liberalismo). Locke e a filosofía empirista (o *pragmatismo* definirá ata hoxe mesmo á cultura inglesa). Locke e a educación do *gentleman*, unha educación privada e non pública, pero unha revolución na metodoloxía e nas técnicas de ensinanza, en definitiva, en toda a pedagogía, que se anticipa a Rousseau e que creará escola e fará fortuna.

“A educación non é máis que un hábito” di Rousseau no *Emilio*, evocando a Locke. Un hábito, un adestramento, unha repetición. ¡Cómo sona todo isto á pedagogía máis tradicional! Pero, ¿cáles son as aportacións de John Locke ao mundo da historia educativa europea? En primeiro lugar, a adaptación do curriculum ás novas necesidades socioeconómicas. John Locke non só é o teórico do Estado que precisa a aristocracia inglesa reconvertida en clase burguesa e empresarial, senón ademais o seu ideólogo (o empirismo é unha versión moi acabada) e o seu pedagogo (os seus *Pensamentos acerca da educación* constitúen unha espléndida mostra das novas preocupacións educativas).

Así pois, J. Locke será o gran innovador do curriculum no XVII inglés e iso vai ter consecuencias inmediatas no continente, particularmente en Francia. Innovador e modernizador do curriculum, dicimos. Por primeira vez, os estudos dos fillos da nova clase dirixente inglesa contarán coas “Matemáticas” e coa “Educación Física” como elementos básicos da súa formación. Estamos a asistir ao nacemento da ciencia contemporánea e dos deportes do noso tempo...

Pero, ademais de todo iso, John Locke, coa súa formación filosófica tan completa, vaise converter non só no teórico do Estado que marca o inicio do liberalismo político, senón nun teórico da educación que proporciona consistencia á educación en tanto que práctica social e técnica –por seguir coa terminoloxía althusseriana-. Ata tal punto que lle da carácter a toda a construción educativa inglesa e consolida ese concepto –que virá recollido no termo inglés *education*-, dándolle ese toque pragmatista e utilitarista que definirá sempre á educación inglesa e que cautivará por exemplo, anos despois, a Giner, a Cossío e a José Castillejo, cando viaxen a Inglaterra en busca de certos modelos e de certos referentes.

A filosofía educativa de Locke baséase na internalización de hábitos de conducta, na troquelación e a aprendizaxe dun estilo, na asimilación da educación física como modeladora e moldeadora do corpo e da alma –como quería Platón e como querían os clásicos– e, en xeral, na automatización de xestos (educación plenamente formalizada).

Todas esas características: pragmatismo, utilitarismo, mecanicismo, reiteración, automatismo, etc. seguen a ser hoxe características definitorias dese concepto inglés da *education*, que sería exportado coa colonización aos Estados Unidos. –entre outros países– e que os propios EE.UU. nos reenviarían a nosoutros no momento do seu despliegue imperialista mundial. Tanto é así que podemos dicir que, hoxe en día, o concepto de *educación* que manexamos ten máis contido anglosaxón que calquera outra cousa.

Todas estas consideracións sobre as concepcións pedagóxicas de John Locke son determinantes na configuración do discurso educativo actual, pero de ningunha maneira e por ningún outro concepto poden ser consideradas como parte do desenvolvemento histórico da *educación pública*. Ben ao contrario, trátase de experiencias, todas elas, de carácter privado. Pero tamén é certo que todas elas acadaron tal calado que deixaron unha pegada moi fonda en tódolos sistemas educativos do mundo.

O XVII inglés ven sendo, pois, un século marcado polo que poderíamos chamar primeiro *educacionismo*, entendendo por tal toda forma ou todo intento de transformar á sociedade por medio da educación. No XIX, por exemplo, Robert Owen e outros socialistas utópicos formularán expresamente unha concepción pedagóxica que poderíamos denominar *educacionismo filantrópico*. Con el, trataban de levar a cabo iniciativas escolares transformadoras que tiñan como meta o altruismo e a filantropía. En España, Concepción Arenal, coas súas frecuentes disquisicións sobre os conceptos de *educación* –como un fin– e *instrucción* –como un medio–, podería ser incluída tamén nesa corrente.

E fronte á experiencia política, filosófica e pedagóxica lockeana, atopámonos, no continente europeo, coa experiencia universalista, utopista, instructivista e racionalista de Jon Amós Comenio [1592-1670], sen dúbida o outro gran pedagogo do XVII europeo. Ou aínda máis: un dos maiores pedagogos da historia. Porque se a experiencia de Locke, en principio, resulta como “moi inglesa” e con un toque xenuinamente anglosaxón –aínda que logo a *education* inglesa se propague ata facerse dominante en boa parte do mundo–, a de Comenio, co paso dos anos, irase agrandando e terminará por converterse na gran experiencia pedagóxica do XVII en Europa. E sobre todo, adquirirá unha enorme proxección de futuro ata hoxe mesmo.

Se houbera que preparar imaxinariamente –por utilizar un símil deportivo– un podio cos tres grandes pedagogos da historia, habería que poñer en primeiro lugar o no máis alto a J.J. Rousseau, pola súa xa case tópica “revolución pedagóxica copernicana”, baseada na consideración do neno como centro do proceso educativo; en segundo lugar e moi preto estaría Comenio, precisamente por todo o que estamos dicindo; e o terceiro lugar debería ser para María Montessori, por todo o que fixo pensando na felicidade da primeira infancia no mundo, a través dun mellor coñecemento científico do comportamento dos nenos pequenos.

Pero Comenio é, ademais, unha figura moi importante dende o punto de vista concreto da *educación pública*. Non é únicamente o fundador da Didáctica. É tamén o impulsor da Escola en tanto que institución clave dos Estados modernos. É o reformador da escola en tanto que “educatorio común da mocidade” –coa súa triloxía suprema: o *mestre* (centro do proceso educativo), o *método* (tributo filosófico a Descartes) e o *libro de texto* (orixe das “enciclopedias” e dunha nova maneira de saber e aprender).

Comenio é igualmente o fundador da *pampedia* ou *educación universal*, aínda hoxe unha utopía, pero xa non unha quimera para a humanidade. O seu ouxetivo exprésase fantásticamente nunha fórmula sintetizada ao máximo: *ensinar todo a todos totalmente*. Isto é, ensinar tódalas cousas, ensinarllas a todo o mundo e ensinarllas por completo.

Comenio inspirará por exemplo “a gran Ordenanza de Gotha, de 1642, dictada polo duque Ernesto o Piadoso, que pode considerarse como a primeira reglamentación detallada da escola pública, independentemente de toda ordenación eclesialística” di Luzuriaga. Pero, antes que nada, o que interesa destacar del é a súa actitude e as súas concepcións en materia de educación.

Comenio propón, como acabamos de dicir, un programa de *educación universal* como base única do progreso, para acadar o benestar social e a salvación eterna (non esquezamos que estamos a falar dun clérigo protestante). Pero, aínda que Dios seña o ouxeto último, o gran pedagogo de Moravia era moi consciente –como di Ponce- da situación socioeconómica e política de Europa e da marcha do mundo. Por iso crea a Didáctica, unha técnica para aprender con *facilidade*, con *eficacia* e con *rapidez*; unha técnica moi a propósito para o desenvolvemento capitalista que comezaba daquela. Isto é, Comenio é, ante todo, un home do seu tempo.

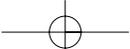
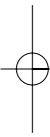
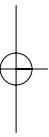
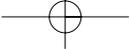
Resumindo, as orixes *institucionais da educación pública* e dos *sistemas educativos europeos* atópanse, como acabamos de ver, na Igrexa cristiá primitiva: a herencia de Roma como síntese da cultura grega e as culturas autóctonas, máis a revolución social cristiá (véxanse, por exemplo, os interesantes textos de Irénée Marrou ao respecto).

Orixes que se poden detectar igualmente no desenvolvemento primeiro das universidades europeas, nadas como institucións de ruptura e progreso (basta con observar o carácter inconformista e o papel dos *doctores* no Medievo).

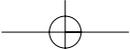
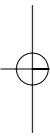
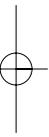
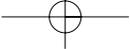
Orixes que tamén se atopan na educación relixiosa do XVI –o protestantismo e unha nova cultura do traballo que, co tempo, definirían en parte e en boa medida, por exemplo, a idiosincrasia do pobo alemán e a propia cultura xermánica-.

Orixes, en fin, que se atopan dun xeito moi remarcado no racionalismo e no empirismo do XVII, personalizado na filosofía de Descartes e Locke e, dun xeito moi especial, na *pan-sofía* (sabiduría universal) e a *pampedia* (educación universal) do gran Comenio.

Compostela, setembro, 2007.



Documentos



Mestres de España (IV)

J. Luís IGLESIAS SALVADO

Universidade da Coruña

Víctor M. JUAN BORROY

Universidad de Zaragoza

Rematamos con esta cuarta entrega a serie de biografías de mestres e mestras que tiñan aparecido en *Los Maestros de España. Biografías y estudios estadísticos*, publicación quincenal que da man dos seus redactores Emilio Álvarez Jiménez, Vicente Alcañiz, Severiano González Regueral e Victoriano Encinas, se editaba en Pontevedra a mediados da década dos anos oitenta do século XIX.¹ Nesta ocasión presentamos outras once biografías. Dez mestres e unha mestra representantes do colectivo do maxisterio de aquela época.

Recuperamos para esta última entrega un mestre galego, Don Antonio Trasmonte Velasco, que quedara desbotado e polo tanto non figurou nas entregas que adicadas ó maxisterio galego se teñen publicado con anterioridade². Os outros dez mestres que aparecen nesta ocasión distribúense de xeito desigual ó longo da xeografía do país. Dous deles, Don Juan Álvarez Sánchez e Don Manuel Lombardero Arruñada, eran asturianos. Outros dous representan ó maxisterio formado nas colonias de ultramar: é o caso de Don Rafael Janer y Soler e Don Manuel Sergio Cuevas Bacener, nados ámbolosdous en Puerto Rico. De Castela e León temos nesta ocasión tres representantes: Don Marcelino de Santiago, natural de Tamames de la Sierra, provincia de Salamanca; Don Tomás Campos y Marcos, de Vadocondes (Burgos) e o mestre zamorano Don

¹ A publicación iniciou a súa andaina editorial o 15 de abril de 1885 para rematar en febreiro de 1886 sen ter cumprido un ano de existencia.

² Véxase *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, número 8, sección Documentos, pág 175. Nun primeiro momento pensamos non publicar a biografía deste mestre galego por ser a única, de todas das que dispoñemos, que figura incompleta. As especiais circunstancias políticas e sociais nas que se enmarca esta biografía, postas de relevancia ó comezo da mesma, fixeron que mudáramos de opinión. De maneira que, finalmente, aparece aquí recollida, nesta última entrega.

Vicente Pérez Sierra quen, pasado o tempo, chegou a ser inspector de primeiro ensino en Lugo. Completan a relación de biografiados cos que remata esta serie, Don Juan Fernández Acebedo, mestre extremeño, Don Nemesio Almanzón y Pradas, castelán-mancheño, e unha mestra guipuzcuana, Dona Matilde Alcayaga Losalde.

Todos os mestres e a mestra escollidos para esta ocasión, agás Don Antonio Trasmonte do que máis adiante falaremos, son nados antes da promulgación da Lei Moyano. Pero todos eles traballaban no contexto de desenvolvemento da lei, mesmo o mestre galego quen ademais é un dos mestres máis novos de todos cantos foron aparecendo nas páxinas de *Los Maestros de España...*

A aparición das biografías ven de constituírse nunha oportunidade única de achegármonos ó coñecemento da vida dos mestres e mestras de finais do século XIX desde a óptica novedosa dos discursos profesionais da época. Agora ben, é posible que no afán de contextualizar e mesmo perfilar de xeito atinado a realidade de aquel maxisterio, teñamos deixado de lado a linguaxe coa que se constrúe e enmarca cada texto. Parece pois pertinente deixar que sexan os propios redactores os que nos leven da man e nos permitan achegármonos á realidade das escolas de finais do XIX e á vida dos mestres que nelas estaban a traballar.

Por non ser excesivos, imos referir aquí unha escolma de algunhas das opinións que sobre o maxisterio en xeral se poñen de manifesto desde a lectura dos textos. O propio discurso dos redactores, máis alá das achegas que desde o eido da investigación histórico-educativa se teñen desenvolvido e mesmo como complemento a ela, serve aquí de referente da realidade sociolóxica do maxisterio que, enmarcada no cadro persoal que se perfila en cada unha das biografías, ten un valor de transferencia que parece incuestionable. Son neste senso as palabras dos redactores as que máis atinadamente delimitan e perfilan a realidade do maxisterio que, coa Lei Moyano como marco lexislativo, tentaban poñer a España no camiño da educación e a cultura. Eles empezaban a poñer a semente que remataría por agromar no primeiro tercio do século XX posibilitando a rexeneración da cultura e a educación españolas.

A estima social, tantas veces negada, ponse de manifesto no caso do mestre Don Juan Fernández Acebedo cando na súa biografía se di: “cada maestro vale y significa no poco y es digno, por tanto, de que se le estime cuando menos ya que no se les aplauda con entusiasmo y enaltezca”.

A selección negativa, demasiado frecuente neste ámbito profesional polo que se desprende da lectura dos textos escollidos nesta ocasión, ponse de manifesto en parágrafos que deixan perfectamente evidenciada a consideración da profesión como refuxio, que permite escapar do inferno da traxedia persoal e familiar na que parece instalada a existencia de boa parte do maxisterio: “casi podríamos aventurar que quizás había nacido para ser un buen pintor, pero por su desgracia o su fortuna no ha pasado de maestro”. A consideración que o maxisterio recibe neste punto resulta cando menos escasa, se non nula. Habería que falar xa que logo non tanto da *Honrada medianía*³

³ Paulí Dávila Balsera, *La Honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio Español*. Barcelona, PPU. 1994

senón da medianía malpocada. Porque se algo parece desprenderse con meridiana claridade das biografías aquí recollidas, é a da traxedia persoal e familiar que preside e determina a elección da profesión como se dun mal menor, aínda que inevitable, se trata-se. É o caso nesta ocasión de Don Marcelino de Santiago, chamado a máis altas empresas pero que se viu na obriga de facerse mestre, profesión que exercía, segundo se recoñece explicitamente, sen vocación:

Si dignos de aplauso son los que con vocación decidida se consagran a misión tan meritoria como penosa, más acreedores a elogio y aún a admiración se hacen los que con repugnancia acaso o sin fe y sin entusiasmos emprenden la carrera del magisterio, dedican toda su vida a la enseñanza y llegan no obstante a ganar un puesto distinguido.

O retrato da profesión que se perfila desde o propio discurso do redactor, deixa a pegada dunha lección maxistral na que se contextualiza, define e delimita socioloxicamente ó maxisterio. O que resulta máis rechamante é que este discurso se defenda desde o mesmo espazo profesional retratado. Recordemos que os redactores da publicación na que apareceron recollidas as biografías, eran xente moi relacionada co mundo do ensino primario, cando non eran, eles mesmos, mestres.

Unha constante permanentemente asociada ó exercicio do maxisterio é a que se deriva das máis que evidentes connotacións que se establecen de maneira habitual entre o sacerdocio e o maxisterio. Sobre todo no que atinxe ó que ós dous se lle supón como ideal no exercicio dos seus ministerios. O mestre desde o punto de vista social e o cura desde o relixioso, pero sempre primando este último por enriba do primeiro. Cabe supoñer que o que se agachaba detrás dos discursos non é tanto a converxencia dos obxectivos que delimitan o exercicio dos dous oficios, senón o resultado pretendido como consecuencia das súas respectivas funcións. Neste senso habería que recordar o carácter centralista e profundamente fiscalizador da Lei Moyano. De aí que cabe supoñer que detrás do ideal de mestre pretendido o que se buscaba era a determinación dun país e unha sociedade civil pouco desenvolvida, sobre todo se dos sectores máis febles falamos, que por outra parte conformaban a porcentaxe da poboación máis numerosa: os únicos que tiñan que pagar para poder recibir unha mínima formación.

Coas mesmas connotacións aparece tamén a relación entre clase de tropa militar e maxisterio. Un exemplo que evidencia a linguaxe e os valores militares como referentes do labor do maxisterio témolo no caso do mestre burgalés Don Tomás Campos y Marcos que desenvolvera no exército labores de escribinte. A espada e a pluma a converxer para delimitar valores que rematan por se converter en comúns: autoridade, disciplina, orden, e obediencia entre outros: “siempre nos han interesado en gran manera estos que podemos llamar semi-héroes y no les hemos escaseado nunca nuestros elogios”.

Máis alá das traxedias persoais ou das valoracións de carácter sociolóxico que da lectura das biografías se desprenden, hai que salientar tamén a intención dos redactores de *Los Maestros de España*, que evidentemente non era outra que a da dignificación e o recoñecemento do labor do maxisterio, e mesmo a denuncia do abandono institucional que a escola pública estaba a sufrir. Naquelas circunstancias quedaba claro que o exercicio da profesión resultaba especialmente difícil. Sen embargo a denuncia da situación por coñecida e teimudamente ignorada, rematou por se converter nunha cuestión que a ninguén parecía interesar: “el maestro en España es una especie de már-

tir, a quien todos elogian y de cuyos males se lamentan, pero a quien nadie hasta ahora ha procurado con verdadero afán salvar". Esta realidade que se reflicte na biografía de Don Vicente Pérez Sierra, podería, sen dúbida, facerse extensiva a todos os mestres do país. Habería que esperar ata o comezo do século XX e á creación do Ministerio de Instrucción Pública e Bellas Artes para que as cousas empezaran a cambiar aínda que fora paseniñamente.

En calquera caso se algo parecía non ter solución entón, e non a tería por moitos anos, era a política de impagamentos e atrasos permanentes na percepción dos emolumentos que os mestres e mestras sufrían de xeito continuo. Todo un estilo literario con características ben definidas se ten desenvolvido ó longo de case cen anos en relación a este tema. Tanto no que atinxe ás débedas como os aumentos de soldo sempre dilatados no tempo. Aínda que a situación melloraría cando a principios de século XX o novo Ministerio de Instrucción Pública, co Conde de Romanones como ministro, se fixo cargo dos salarios do maxisterio, o certo é que a sensación de precariedade económica, asociada desde aquela ó desenvolvemento da profesión, remataría por se constituír nunha fenda para o prestixio profesional dos mestres e mestras que levou moitos anos superar. Non tratamos aquí de desenvolver un discurso en relación ás débedas e demoras na percepción dos salarios que calquera mestre sufría, unicamente queremos referir dous apuntamentos que deixan perfectamente enmarcada a gravidade da cuestión. A Gaceta do 15 de febreiro de 1898 establecía o montante da débeda adquirida co maxisterio como consecuencia do impagamento dos seus salarios aproximadamente en dez millóns de pesetas⁴. Todos os mestres e mestras españois que desenvolveron o seu traballo no último terzo de século XIX foron vítimas desta situación. Para evidenciar o nivel de presión e a gravidade do proceso no que vivían instalados os mestres e mestras como consecuencia da inseguridade económica achegámonos a un feito local. No ano 1876 os mestres das escolas incompletas do Concello coruñés de Mesía⁵ son citados polo alcalde para que asinen a renuncia a percibir os orzamentos dos catro anos anteriores correspondentes ó material e ós alugueres dos locais escolares, dos que eran propietarios⁶, a cambio de percibir unicamente as cantidades asignadas para aquel ano. Evidentemente o documento esta asinado por todos e cada un dos mestres Sen máis abundamentos sobre tema parece claro que, á marxe de situacións e coxunturas persoais, a verdadeira traxedia na que vivía instalada a profesión era a da permanente precariedade económica derivada do abandono institucional que a poucos parecía preocupar, pero do que moitos sacaban vantaxes e beneficios políticos substanciosos aínda que de difícil xustificación moral.

Entre os mestres que achegamos nesta última entrega figura Don Antonio Trasmonte Velasco que en principio decidimos non incluír debido á circunstancia des-

⁴ Cfr. M.B. Cossío, "La reforma escolar" en *Historia de la educación en España. Textos y documentos*. Madrid, MEC, 1982, p. 340.

⁵ Expedientes de escuelas 1852-1990. Arquivo municipal do Concello de Mesía, Educación, caixa 327.

⁶ Para achegarse á cuestión da propiedade dos locais habilitados para escolas publicas noséculo XIX na provincia da Coruña véxase J.Luis Iglesias Salvado e M^aDolores Cotelo Guerra, "Origen y expansión de la red escolar pública e la provincia de A Coruña" en P. Dávila y M. Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Tomo II. San Sebastián, Itxaropena, 2005, pp. 719-728.

graciada de que é o único texto dos que dispoñemos que figura incompleto. Como xa temos indicado é un dos mestres máis novos de todos os que foran biografiados; circunstancia esta que non xustifica por si mesma a súa inclusión aquí. O motivo que nos animou a incorporala finalmente nesta relación ten unha orixe política profundamente vencellada a historia persoal do mestre: Don Antonio, que contaba con só vintecinco anos, era neto de Don Víctor Velasco, comandante de infantaría que en compañía de Don Miguel Solís y Cuetos protagonizaran a sublevación liberal republicana contra Narváez que se desenvolveu no ano 1846 en Galicia, e que rematou traxicamente co fusilamento dos dous comandantes e dez oficiais máis, coñecidos desde entón como os Mártires de Carral. A pegada daquel acontecemento tráxico debeu ser tan fonda que corenta anos despois seguía a marcar a vida dos herdeiros e mesmo da sociedade da época. A represión política é un argumento que aparece permanentemente asociado ó maxisterio. Da lectura da biografía do neto do comandante Velasco poden tirarse moitas das constantes que definen a historia do século XIX en España, marcada pola loita política entre moderados e liberais. É ben sabido que o maxisterio desde a orixe das Escola Normais sempre se pronunciou maioritariamente polos liberais⁷. As consecuencias de tal pronunciamento ou da sospeita do mesmo proxéctanse máis alá do que parecería lóxico admitir, pero o certo é que se proxectan, como se pode comprobar nos primeiros parágrafos que se lle adican ó mestre, vítima das súa orixes.

Desde a análise dos discursos desenvolvidos en relación as mestras que aquí teñen aparecido e que polo tanto foron biografiadas nun contexto pouco favorable para o maxisterio feminino, parece claro que, se deixamos de lado a simple proxección das obrigas propias do seu sexo, a consideración do seu labor era escasa. O seu traballo parecía situarse sempre máis preto dos labores que tradicionalmente se lle supoñían ás mulleres que daquelas outras que definían o desenvolvemento da súa profesión. Se cadra a mellor maneira de calibrar a consideración que as mestras tiñan no ámbito dun maxisterio maioritariamente masculino é o feito de que as porcentaxes de ocupación –arredor do 31% -, non se reflectiron na publicación onde unicamente se inclúen tres biografías de mestras, o que non representa nin o 10% do total. En calquera caso para achegarse á realidade do maxisterio feminino abonda o propio discurso dos redactores. De maneira que non temos máis que recordar algunhas das consideracións que sobre o traballo desenvolvida polas mestras se facían entón:

⁷ A.S.Porto Ucha mantén a hipótese de que detrás da supresión de Escolas de Maxisterio galegas de A Coruña e Pontevedra no ano 1849, houbo razóns, máis políticas que económicas, relacionadas coa participación e o apoio que o maxisterio deu ó Comandante Solís e os seus homes na sublevación de 1846. Achegas sobre esta cuestión poden verse en A.S.Porto Ucha, “Exámenes y calificaciones. Marco normativo y algunos datos referidos a las primeras Escuelas Normales en Galicia” en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Oviedo, SEDHE y Universidad de Oviedo, 2001, pp.469-480. Máis datos sobre esta cuestión poden atoparse tamén en A.S.Porto Ucha, “Instituciones para la formación de la mujer La Escuela Normal Superior de maestras de Pontevedra. Nacimiento y evolución (1860-1971)” en *Innovación Educativa*, nº 12, 2002, pp.17-46; “A formación de mestres e mestras. Unha aproximación histórica con referencias a Galicia” en *Innovación educativa*, nº 14, 2004, pp 239-270. E tamén en “Castor Arujo, primeiro director da Escola Normal de Pontevedra (1845-1847)”, *Pregón*, 2ª época, ano 16, 2006. pp. 57-59.

Instructora y hermana de la caridad de los niños, su amiga y su madre.

Difícil es la tarea de la Maestra de Escuela, por ser como la madre de muchos hijos.

Era una especie de madre de las almas, una verdadera sacerdotisa a cuyo altar llegaban llenos de fe los pobres niños de la comarca.

Tal e como temos sinalado anteriormente a porcentaxe de mestras na rede de escolas públicas do país situábase en termos porcentuais en torno ó 31 %. Sen embargo a súa distribución nos distintos ámbitos delimitados na rede era moi desigual. Así no sector que conformaban as escolas completas as mestras chegaban ó 47,74%, mentres nas escolas superiores a porcentaxe baixaba ata o 21,40%. Aí remataba practicamente a presenza do maxisterio feminino na rede de escolas públicas de finais do século XIX. Porque no espazo delimitado polas escolas incompletas e de temporada a ocupación feminina era testemuñal ou practicamente inexistente. As resistencias que o maxisterio masculino manifestou en relación á posibilidade de acceso das mestras a ese espazo educativo definen unha loita corporativa permanentemente acesa no último terzo do século⁸. En calquera caso, e en paralelo ás loitas corporativas, a cuestión que realmente preocupaba ó maxisterio feminino era a da súa formación cultural e mesmo a da reivindicación da súa capacidade para desenvolver traballos intelectuais⁹.

Toda unha época é a que aquí quedou retratada. O valor engadido nesta ocasión é que son os propios protagonistas os que nos describen a súa propia realidade e mesmo as súas debilidades, carencias e limitacións. Sirvan as páxinas que seguen, e as que ata agora se teñen publicado, como testemuño e homenaxe ós homes e mulleres, mestres e mestras, que axudaron a erguer e manter, con moitas dificultades, a rede de escolas públicas que o país estaba a precisar.

⁸ Neste senso non hai máis que recordar as demandas culturais e profesionais que as mestras plantexaron nos Congresos Pedagóxicos de 1882 e 1892. e mesmo as tensións que se xeraron no seo dos mesmos en relación coa cuestión da exclusividade do maxisterio feminino para poder exercer nas escolas incompletas espazo que tiñan moi restrinxido cando non negado. Véxanse *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memoria leída y presentada a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a la asamblea*. Madrid, Librería de D.Gregorio Hernando, 1882. E tamén *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*. Madrid. Lib de la viuda de Hernando y Cia, 1894

⁹ Para unha aproximación a ese proceso e as súas consecuencias pode verse J.Luis Iglesias y M^a Dolores Cotelu Guerra, "Ilustradas y maestras. Proyección social, cultural y profesional del magisterio femenino en los primeros años del siglo XX", en A. Tiana Ferrer y V. M. Juan Borroy (Eds), *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo. Miradas desde un centenario*. Zaragoza, Diputación Provincial de Zaragoza, UNED Calatayud, 2002, pp.61-106.

Don Antonio Trasmonte Velasco.

El Profesor, cuya biografía vamos a escribir, uno de los más jóvenes de la Península, y sin embargo es suya una hoja brillante que le era dada a la consideración y aprecio de pocos.

Hacemos muchos pormenores en la vida, porque nos honramos en su amistad y de sus labios lo hemos oído, y aunque no todos, cuando tan sólo y a nosotros tal vez algunos puedan, consignaremos al trabajo los más importantes, cuando la es de nuestra conducta las biografías, para que se forme como es debido por los que las leen.

Desde luego salta a nuestra vista el hecho que se relaciona con la buena madre de nuestro biografiado, que a la edad de 9 años se vio privado de la adorable sombra de su madre encima triste de nuestras disputas fáciles. Era hija del infortunado comandante de infantería Don Víctor Velasco fusilado en Carral el año de 1846.

Nació el nieto de tan desgraciado militar en la ciudad de Santiago el día 18 de Junio de 1860, y apenas había cumplido año y medio de edad, murió su padre que se llamaba Don Gabriel Trasmonte y estaba empleado en Aduanas.

Desde muy niño envióle (sic) su madre a la Escuela de un exclaustro conocido con el nombre de Fray Prudencio, persona de gran saber y virtud, y a la muerte de este paso a la de D. Antonio Lamas, Maestro hoy del Hospicio de la citada ciudad.

A los 11 años ingresó en el colegio de D. Angel Rubido, habiéndose dedicado desde luego al estudio de la teneduría de libros y del Francés; pero a poco tiempo comenzó la segunda enseñanza en el mismo establecimiento, y la terminó en el Instituto de Santiago, sin que se graduase.

No tenía afición a ninguna carrera literaria y manifestó a su madre el deseo de seguir la militar. Pero su cariñosa abuela, que conservaba en la memoria tristísimos recuerdos de lo que le había sucedido a su esposo, que odiaba por consiguiente todo lo que se relacionaba con la milicia, le hizo las reflexiones que juzgó prudentes y le dio consejos que, unidos a los que también le dieron dos tíos suyos militares, le convencieron, y le hicieron desistir de su empeño.

Pero preciso era pensar en el porvenir: el comercio no le agradaba, tampoco eran de su gusto, como hemos dicho, las carreras que se estudian en las Universidades, no podía seguir ninguna especial como la de ingenieros, por ejemplo, porque la familia carecía de recursos para subvenir a los gastos que ella ocasionase: por consiguiente fijo su atención en la de Maestro.

Agradóle (sic) la resolución a su abuela, y acompañado de este se presentó al Director de la Escuela Normal de Santiago, D. Gorgonio Hueso, para oír su opinión. Dióle (sic) este sabios consejos y animóle (sic) a que con fe emprendiese la carrera; que como así lo hiciese, dígole que en él tendría no solo un Profesor sino un padre.

Matriculóse (sic) el joven en Setiembre (sic) de 1877 en dicho establecimiento y en el primer curso obtuvo la nota de *Sobresaliente* en todas las asignaturas, y en el segundo ganó siete de estas con la misma nota. Durante sus estudios en la Normal supo grangearse (sic) el aprecio y estimación de sus profesores por su buena conducta, se ganó la consideración por ocupar el primer puesto entre sus discípulos y aun mereció que durante enfermedades o ausencias de sus Maestros se le encargase de la sustitución de algunas cátedras. Es decir, que el Sr. Trasmonte respondió dignamente a los deseos de su Director, y dio contento y satisfacción a su familia.

En los ejercicios de reválida alcanzó también la nota de *sobresaliente* y por tanto fue uno de los siete alumnos, a quienes por R. O. De 15 de Julio de 1880 se concedió libre de gastos el título de Maestro elemental, ofrecimiento hecho en R. D. De Noviembre de 1879.

Al cursar el tercer año, no sólo siguió mereciendo pruebas de deferencia y consideración por parte de sus Profesores, sino que logró hacerse más estimable, terminando sus estudios con las mejores notas y alcanzando la de *sobresaliente* en la reválida. Habiendo hecho oposición al título profesional superior ofrecido como gracia con motivo del enlace del Rey el claustro de Profesores le consideró acreedor a tal beneficio.

No se contentó el Sr. Trasmonte con dedicarse al estudio como hemos visto en la Escuela Normal, sino que desde el año 1876 al 80 asistió en la Sociedad económica de Santiago a las clases de dibujo y música y en las dos materias recogió también buena cosecha de premios.

Gozaba, como era natural, su familia en los adelantos que obtenía y en la buena opinión que se había sabido conquistar, y sobre todo su virtuosísima y cariñosa abuela dábale el parabién por ver a su idolatrado nieto en camino de proporcionarse una posición, aunque humilde independiente.

Apenas el Sr. Trasmonte había recibido el título de Maestro superior cuando su constante y buen protector D. Gorgonio Hueso le animó a que se presentase a la oposición de la Escuela práctica agregada a la Normal de Lugo y sin vacilar acudió a aquella noble lid, donde dio pruebas de sus grandes conocimientos y de merecer la plaza; si dos hubieran sido las que se sacasen a oposición.

El presidente del tribunal le hizo indicaciones para que pretendiese la plaza de 2.º Maestro de la Escuela Normal que quedaba vacante por haber pasado el Sr. Chaves que la desempeñaba a ocupar la de la Escuela práctica; pero el Sr. Trasmonte objetó que no tenía el título de Maestro Normal y no se creía con derecho a tal pretensión.

Retiróse (sic), pues, el opositor con sus honores, como suele decirse, a la ciudad de Santiago, y al mes y medio pasó, por indicación del Sr. Hueso, a regentar en el colegio de S. Acisclo de Villagarcía la Escuela de primera enseñanza elemental con el sueldo de 540 pesetas anuales, teniendo gratuitamente casa, mesa, etc.

Era aficionado a las Matemáticas, y a los pocos días rogó al Sr. Don José F. Martínez, jefe del Establecimiento, que le permitiese explicar las asignaturas de Aritmética y Geometría, correspondientes a la segunda enseñanza, en lugar de tener a su cargo la Escuela, y gustoso accedió el Director a lo que se le pedía.

Durante tres cursos desempeñó el Sr. Trasmonte dichas cátedras, trabajó con fe y celo, aunque no siempre correspondidos, para sacar los mejores resultados. A veces no dependen estos solo del buen deseo, de la buena dirección y de la buena enseñanza sino de la aplicación, de las aptitudes, o de los convenientes hábitos de estudio de los discípulos.

Amante de su familia el Sr. Trasmonte, deseando que viviesen a su lado su querida madre y hermanos les propuso que se trasladasen a Villagarcía, y entonces en calidad de profesor externo siguió desempeñado sus cátedras en el colegio, mientras que por otro lado, aprovechando las horas que le dejaba libres su cargo, dedicábase a dar lecciones particulares de primera enseñanza.

No era independiente como él deseaba su posición, no correspondía su trabajo con lo que le producía, no veía medios en Villagarcía de prosperar, y aunque había hecho el firme propósito de no volver a presentarse ante un tribunal de oposiciones a medir sus fuerzas, desistió de el porque no vio otro camino, pensando... **(Incompleta)**

Don Juan Álvarez y Sánchez.

Allá en las pintorescas montañas de Curiel, que se extienden por el país en que el inmortal Pelayo levantó la bandera de la reconquista, hay un pequeño lugar llamado Aguda, perteneciente al concejo de Gijón, en donde nació nuestro biografiado el día 19 de Setiembre (sic) de 1836.

Eran sus padres labradores, tan laboriosos como honrados y tan honrados como amantes de sus hijos. Celosos, pues, por que estos adquiriesen bien los conocimientos de la primera enseñanza, ya que ellos no habían aprendido más que la doctrina cristiana, procuraron buscar un Maestro que diese gusto a sus deseos. Pero no era fácil en aquella época encontrarle en una comarca algo alejada de los centros de población y fue preciso que el niño Juan, atravesando caminos de difícil paso, recorriendo largas distancias y sufriendo los rigores del frío y del calor se decidiese a proporcionarse el alimento de la inteligencia.

¡Cuantas veces el pobre niño se vio envuelto por el turbión y rodó por el suelo y lloró su triste suerte! Pero su cariñosa madre le besaba y le alentaba para que no desmayase, cuando él le contaba lo que había padecido en su viaje.

Fue de esta manera penosa entrando en la senda del saber y aficionándose al estudio, hasta que un día supieron con júbilo los pobres habitantes de

las humildes casas de Aguda que el Ayuntamiento había acordado establecer muy cerca de ellos una Escuela.

Así pudo nuestro biografiado asistir con más puntualidad a oír las lecciones de su Maestro, y aprovechar mejor el tiempo, hasta el punto de que en breve llegó a ser uno de los más aventajados discípulos en la nueva Escuela, teniendo el gusto de que la Junta local le concediese varios premios antes de haber cumplido los doce años de edad.

Sus padres, los humildes labradores que con su penoso y constante trabajo tenían que ganar el sustento, sentían no poder costear a su hijo una carrera, y así es que tuvieron que resignarse a que les ayudase en las faenas del campo, en las que les acompañó hasta la edad de veinte años.

No por eso dejó, durante las horas que podía, de seguir estudiando, y aun asistió a veces a la Escuela, auxiliando a su Maestro, movido de verdadera vocación al Magisterio. Ella fue su ancora de salvación.

Al llamarle la patria al servicio de las armas hubo quien compadecido de su suerte, conociendo su buena índole y lamentando la aflictiva situación de aquellos pobres labradores, que se iban a ver privados de la compañía de su hijo, a quien adoraban, con un rasgo propio de corazón generoso aprontó la cantidad necesaria para que nuestro joven no ingresase en el ejército.

Hechos de esta clase abundan poco; pero por lo visto y según sabrán más tarde nuestros lectores, el señor Álvarez y Sánchez ha nacido con buena estrella para ser protegido por más de un bienhechor.

Cuando la suerte se empeña en favorecer, detrás de un bien proporciona otro, y así es que, a muy poco tiempo de verse libre nuestro afortunado joven del mal que le amenazaba, quedó vacante la Escuela en que había hecho sus estudios, próxima a su casa, y fue propuesto para desempeñarla interinamente por el cura párroco de la feligresía de San Juan de Cenero y el Alcalde pedáneo y con beneplácito y a satisfacción de los padres de familia, que veían en él acendrado amor a la enseñanza.

Su conducta intachable le aseguró la propiedad de la Escuela; pero no así un modo desahogado de vivir, después que, habiéndose casado y teniendo numerosa familia, necesitaba mayores recursos que los que le proporcionaba su modesta posición.

Era preciso, pues, idear un medio, buscar un camino por donde continuar con menos dificultades la vida, y nuevamente su bienhechor acudió a su auxilio aconsejándole, y ello muy en armonía con los deseos del Maestro, que hiciese en Oviedo los estudios en la Escuela Normal, que él se los costearía, para que así pudiese aspirar a mejorar de situación.

Su práctica en la enseñanza, su gran aplicación, su vivísimo afán en el objeto que empeñaba su espíritu hicieron que pronto pudiese examinarse de Maestro elemental, habiendo aprobado con brillantes notas las asignaturas de la carrera.

Al año siguiente de obtener el título, que fue en 1868, paso ya por concurso de ascenso a desempeñar la Escuela de Noces, dentro del mismo municipio de Gijón, y en donde se acababa de construir para la misma un magnífico local con los recursos de una fundación piadosa.

Comienza este Profesor a recoger oficialmente los frutos de su inteligencia y celo en el ejercicio de su cargo en 1867, en que el Rector del distrito universitario le concede una mención honorífica.

Durante los catorce años que sirvió la Escuela de Noces, ni uno solo dejó de merecer distinciones y premios y recompensas de autoridades, Juntas de Instrucción pública y local y otras corporaciones, habiendo recibido del ayuntamiento medalla de plata y diploma, del Ministro una mención honorífica, de la Junta local varias gratificaciones y diplomas de primera clase gran número de veces, así como un aumento personal de 100 pesetas a su sueldo, a propuesta del Inspector, y diferentes comunicaciones de plácemes y felicitaciones de muchas personas de saber que visitaron su Escuela, entre las cuales se cuentan los señores D. Servando Ruiz Gómez, de Canga Argüelles y D. Acisclo Fernández Vallín.

Hemos dicho anteriormente que el señor Álvarez y Sánchez nació con buena estrella, y en efecto es de los pocos Maestros que se pueden vanagloriar de haber recibido especiales muestras de gratitud de aquellos que le deben una buena educación y tal vez la posición que han conquistado en el mundo.

En más de una ocasión le enviaron buenas cantidades para que se destinasen a reformas en la Escuela y en otras para el digno Maestro *aguinaldos* de consideración, como él los ha llamado, algunos de sus discípulos que residen en las Américas, a donde fueron a buscar fortuna. Merecedora de aplauso es tal conducta, y solo sentimos no conocer los nombres de aquellos, porque quisiéramos que figurasen en esta biografía.

Satisfecho y casi entusiasmado el señor Álvarez y Sánchez al ver el aprecio y consideración de que era objeto, quiso dar una prueba de que en él se hacía cada vez más poderoso el estímulo a aumentar el caudal de sus conocimientos para ser más acreedor, si era posible, a tantas pruebas de distinción, y no vaciló imponerse un sacrificio para obtener el título de Maestro superior, y a Oviedo fue en 1879 a hacer los debidos estudios, que con buenas notas terminó, tornando enseguida a Noces a continuar con sus tareas.

En 1882 hizo ejercicios de oposición a la Escuela de Somió, y tan brillantes fueron que con ellos ganó una mención honorífica que le concedió el tribunal.

Vive allí desde entonces en aquella pintoresca y risueña parroquia, que a dos kilómetros de la villa, capital del concejo, está situada, y donde existe la Escuela en hermoso local surtido de material abundante y costado por uno de los más decididos amantes de la enseñanza popular, el Sr. Fernández Vallín, a quien varias veces hemos citado en nuestros trabajos.

Al establecimiento asisten unos 176 niños, número que revela la afición que hay a instruirse en una población que no pasa de 263 vecinos.

Este Profesor, como algunos otros, no ha vacilado en dar lecciones gratuitas, a horas extraordinarias, sobre materias útiles, como el dibujo lineal y de adorno, por cuyo trabajo la Junta provincial le ha dado expresivas gracias.

A todos estos servicios y méritos une el haber tenido a su cargo durante diez años la enseñanza de adultos, habiéndosele concedido por ello premios pecuniarios de importancia.

Su aplicación ha sido tanta, tanto su afán por instruirse, que ha logrado poseer, como posee, conocimientos hasta el punto de poder enseñar a jóvenes que se dedican a la segunda enseñanza y se preparan para varias carreras. Y no sólo ha conseguido tales ventajas, sino que ha adquirido caudal de instrucción suficiente para ser un buen colaborador de *El Naranco*, periódico de primera enseñanza de Oviedo, el cual en la actualidad publica artículos del señor Álvarez y Sánchez sobre la educación religiosa en las Escuelas.

Si estudiado este Profesor bajo el punto de vista del cumplimiento de sus deberes como funcionario público, es digno de todo elogio, no lo es menos considerado bajo otros aspectos. Es un buen esposo, un excelente padre y un hijo como pocos.

Por más de que, según hemos indicado, el Sr. Álvarez y Sánchez se veía en la necesidad de trabajar sin descanso a fin de proporcionarse los recursos necesarios para dar el sustento a su familia, viendo a su pobre padre necesitado y achacoso y sin más amparo ni protección que la que pudieran prestarle sus hijos, le llevó a la compañía, asistiéndole con religiosa solicitud en sus enfermedades y consolándole en sus aflicciones, teniendo el cristiano consuelo de verle espirar en sus brazos a los ochenta años de edad; pero oyendo también de sus labios elogios y bendiciones.

Numerosa prole le ha dado el cielo al Sr. Álvarez y Sánchez, y no es posible dudar un punto que haya dejado de cuidar con esmero de la educación de sus hijos quien se ha desvivido siempre por los ajenos. Uno de aquellos que cuenta 13 años de edad está ya habilitado para la enseñanza; pero auxilia a su padre en las tareas de la Escuela mientras no tenga los conocimientos que éste desea que adquiera y la representación necesaria para ejercer el Magisterio.

Consagrado principalmente a cumplir sus deberes como Maestro, ha huido nuestro biografiado con singular empeño de mezclarse en asuntos políticos y en otra clase de intereses que se agitan en las pequeñas localidades, por cuya razón todo el mundo, sin excepción de clases, condiciones y colores políticos le aprecia, porque también a todos ha hecho bien cuando y como ha podido.

Por los méritos y servicios que hemos enumerado, se halla el señor Álvarez y Sánchez condecorado con la cruz de Caballero de la Orden de Isabel la Católica y ocupa un lugar en el escalafón de Maestros de la provincia de Oviedo, hace ocho años, contando 27 dedicados a la enseñanza.

Don Juan Fernández Acebedo.

Obsérvase en la galería de retratos que vamos presentando al estudio y consideración del público, que todos tienen gran parecido, como que son de individuos que pertenecen a una misma familia. Brillan en ellos rasgos muy semejantes de paciencia de abnegación y hasta de heroísmo.

Si hay alguno que se destaca, no hace perder el mérito al que a su lado figura.

Cada Maestro vale y significa no poco, y es digno por tanto de que se le estime cuando menos, ya que no se le aplauda con entusiasmo y enaltezca.

Al que escribe e inventa y bien enseña sigue el notable pedagogo: en todos vemos inteligencia, noble celo, constante afán en el desempeño del difícil cuanto penoso cargo que empeña su voluntad.

Ya lo hemos dicho en otra ocasión. Hay una nota dominante, símbolo de la vida, trasunto fiel de raro conjunto de alegrías y penas, de desfallecimientos y energías, de fatigas y glorias.

No abundan en otras clases de la sociedad las individualidades tan dignas y merecedoras de un buen galardón. Tal vez el soldado de la patria puede compararse tan sólo con el Maestro, que es el soldado de la ciencia.

Busquemos para ocupar este lugar de la obra a cualquiera, el primero que se presente a nuestra vista: todos son buenos, aunque no parezcan en primera línea.

Hélo (sic) aquí:

Hijo de D. Prudencio Fernández y Fernández, antiguo Maestro regente de la Escuela practica agregada a la Normal de Badajoz, nació el Profesor, cuya historia vamos a narrar, en dicha ciudad el 25 de Enero de 1843.

Desde su más tierna infancia dio muestras de hallarse dotado de una clara inteligencia, sobresaliendo entre sus condiscípulos así en las cotidianas tareas de la Escuela como en todos los actos escolares públicos.

Hijo, discípulo y ayudante del mejor Maestro de Badajoz, nuestro biografiado recibió de este una educación esmeradísima, tanto literaria como religiosa, y a los 13 años de edad era verdaderamente un modelo para muchos y un encanto para su familia. Lamentábase esta de no poder dar al niño una carrera donde pudiese emplear sus facultades para asegurar más venturoso y lucrativo porvenir que el que le ofrecía la enseñanza, y tuvo que ceder al rigor de su suerte. ¡A cuantos jóvenes que hubieran podido brillar en la sociedad ha obligado y obliga el destino a seguir diferente rumbo que el de sus deseos e inclinaciones!

Por eso es más de sentir que no ofrezca la primera enseñanza sino horizontes estrechos a la actividad y aptitud del hombre.

Pero preparado nuestro joven de modo conveniente para hacer sus estudios para Maestro, matriculóse (sic) en 1860 en la Escuela Normal de Badajoz, que era entonces elemental.

Terminó en 1862 su carrera, ganando una hoja de estudios brillante como pocas, pues la nota fue de *sobresaliente* en todas las asignaturas.

Su conducta moral por otra parte y en armonía con la educación que había recibido, le granjeó el aprecio de todos los que le trataban. Su aplicación y talento hicieron que, siendo visitada la Escuela por comisiones de la Diputación provincial y por el Rector del distrito universitario, sus profesores le eligiesen para hacer pública ostentación de los conocimientos y aptitudes que atesoraba y dar testimonio elocuente de los resultados que aquel centro de instrucción lograba en la obra de su misión civilizadora.

También por este tiempo el señor Fernández Acebedo prestó buenos servicios en la Inspección del ramo y en la Sección de Fomento de la provincia.

Sus pocos años y no sus pocos conocimientos le impedían aprovecharse de la primera ocasión que se presentase de ganar una Escuela por medio de la oposición, y mientras llegaban las necesarias circunstancias, dedicóse (sic) a desempeñar un modesto destino en el gobierno civil de Badajoz, donde, dado su espíritu observador y su afición a instruirse pudo adquirir sólidamente nociones de Administración, que más tarde no han dejado de serle muy útiles en su profesión de Maestro.

En aquel empleo prestó señalados servicios hasta el mes de Agosto de 1863, en cuya época lo renunció para tomar posesión de la Escuela que actualmente dirige. Tenía 20 años de edad.

No debemos pasar en silencio una circunstancia digna de todo elogio y que honra sobremanera a nuestro biografiado. Entre las virtudes que descollaban en él figuraba un gran amor a la enseñanza y un decidido y resuelto espíritu de compañerismo. Desde el humilde puesto que ocupaba y utilizando su influencia en las oficinas del gobierno civil, amparo cuanto pudo las reclamaciones de los Maestros, favoreció sus intereses y los defendió siempre, volviendo por los fueros hollados de la justicia y librando a algunos compañeros de la saña y encono de que eran víctimas por parte de necios o ignorantes.

En medio de las tareas propias del cargo, y que le absorbían mucho tiempo, no descuidaba la cultura de su inteligencia, dedicando largas veladas al estudio para enriquecerla con la mayor suma de conocimientos y para que estuviese pronta a dar pruebas de vigor en las ideas del saber, que con ansia apetecía nuestro biografiado.

Llegó por fin Febrero de 1863 e hizo oposición a la Escuela de Siruela en lucha con varios Maestros y siendo calificado con la nota de *sobresaliente* y habilitado para obtener Escuelas de 1.100 pesetas. No es del caso que consignemos los motivos que impidieron que fuese agraciado con la plaza que pretendía y el efecto que produjo en su ánimo. Baste decir que sus ejercicios fueron brillantes y que quedó dispuesto a medir nuevamente sus fuerzas con pocos o muchos contrincantes en la primera ocasión propicia. Presentóse (sic) esta en Junio del mismo año 1863. La Escuela, objeto de la oposición,

era la de Rivera del Fresno en la provincia de Badajoz, dotada también con 1.100 pesetas y pretendida por gran número de Maestros.

Era fama que grandes influencias apoyaban las pretensiones de algunos aspirantes; pero estaba sobre tales factores la rectitud de la mayoría de los jueces, y triunfaron la razón y la justicia. Nuestro entendido Profesor mereció ser el único designado para ocupar la plaza que tantos pretendían. ¡Gran victoria en verdad y que da la medida de las fuerzas con que contaba el Sr. Fernández!

En 27 de Agosto siguiente tomó posesión de su Escuela, y en corto tiempo la organizó de tal modo y logró tales resultados que en los primeros exámenes que se verificaron mereció entusiastas plácemes de la Junta local y de los padres de familia, siendo esto base de su sólida reputación profesional y de las simpatías con que desde entonces se le distingue y que cada día van en aumento.

Al poco tiempo el Sr. Fernández Acebedo concibió el pensamiento de hacerse Maestro superior, y sólo espero a que el Rector del distrito le concediese la correspondiente licencia para ponerlo en planta. Cursó, en Badajoz el tercer año, pues entonces la Escuela Normal había sido elevada a superior.

Excusado es decir que nuestro biografiado añadió a su hoja de estudios una nota más, brillante como las anteriores, y aun alcanzó distinciones por parte de sus Profesores y entre ellas la de confiarle algunos trabajos de la secretaria de la Escuela y principalmente de la de Maestras, que constituyen indudablemente un mérito en su carrera.

Regresó a Rivera del Fresno, y si antes sus entusiasmados habían sido grandes por la enseñanza, aumentáronse en esta que podemos llamar segunda época de su vida como educador, abriendo una Escuela de adultos que sin interrupción viene desempeñando, dando lecciones diarias de asignaturas de segunda enseñanza, colaborando en varios periódicos del ramo y dedicándose a trabajos científicos como el de un tratado de Ortografía, que aun no ha publicado.

También ha dado a luz varios artículos en defensa de intereses morales y materiales, ha formado parte de comisiones de estadística y de enseñanza, y a propuesta del Ayuntamiento tiene a su cargo la biblioteca popular anexa a su Escuela.

En 1872 fue propuesto al Ministerio del Estado para que se le concediese una cruz de la orden de María Victoria; pero los sucesos políticos que a poco sobrevinieron, fueron causa de que no se le otorgase una recompensa tan merecida.

También le fue ofrecida con insistencia en aquel tiempo la Inspección de primera enseñanza de la provincia de Badajoz, que se negó a aceptar, porque la desempeñaba un amigo suyo, rasgo de delicadeza que en verdad le honra.

No en vano se recibe buena educación: que aunque con perjuicio de los intereses materiales, triunfan en muchos los generosos sentimientos. Por poseerlos el Sr. Fernández Acebedo ha hecho no pocos bienes, sin que de

ello se haya vanagloriado, a la manera que aconseja S. Mateo que se haga la limosna.

En 1879, y en el mes de Noviembre, presentóse (sic) el Sr. Fernández a las oposiciones que se verificaban para proveer una Escuela de nueva creación en la referida ciudad de Badajoz, con el sueldo de 1650 pesetas, mereciendo ser colocado en el cuarto puesto en la lista de propuestas.

Hombre de no poca experiencia y de carácter nada apropósito (sic) para inclinarse a salirse de la esfera de su misión educativa, ha permanecido el Sr. Fernández extraño a las luchas intestinas del pueblo, conservándose siempre circunspecto, solicito cumplidor de sus deberes y refractario a seguir la senda trazada por un consejo o por una indicación o por un deseo contrarios a sus miras.

En el hogar domestico resaltan asimismo sus virtudes; padre amatísimo de sus hijos, ha hecho el sacrificio de su reposo y bienestar por el bienestar y buena educación de seres tan queridos.

Es, por consiguiente, el Sr. Fernández Acebedo todo un hombre de bien, como hay por fortuna muchos en la clase a que pertenece, y uno de los Maestros más ilustrados y celosos por el cumplimiento de sus deberes de la provincia de Badajoz, siendo de sentir que, después de los 22 años de servicios y de sus no escasos méritos, no ocupe en el escalafón su lugar de categoría retribuida.

Don Manuel Lombardero y Arruñada.

Donde se meció su cuna y donde se educó y viven sus padres, humildes y honrados labradores, ha tenido nuestro biografiado afán y gusto en ser Maestro, pues para él reúne su pueblo encantos que no ha podido ni podía encontrar en otros. Tal vez haya sido motivo a su resolución el deseo de gozar de la compañía de aquellos a quienes debe el ser y que grandes pruebas de amarle en todos ocasiones le manifestaron.

Taramundi, pueblo de la provincia de Oviedo, es la patria del señor Lombardero, que le vio nacer el día 11 de Abril de 1852.

Dedicado a los estudios de la infancia desde la edad en que generalmente se empiezan; pronto adquirió bien bastantes conocimientos para que se pudiese decir que era un niño de provecho, llamando también la atención de su familia que se pasase las horas muertas, como comúnmente se dice, dibujando a su modo, según es pasatiempo de buen número de niños; pero a verdad sin demostrar la disposición a imitar que en nuestro biografiado se notaba. Es decir que por esto, y por lo que más adelante veremos, casi podríamos aventurar que quizás había nacido para ser un buen pintor; pero por su desgracia o su fortuna no ha pasado de Maestro.

Y por cierto que contaba bien pocos años cuando comenzó a enseñar. Era en el de 1867 alcalde de Fonsagrada D. Francisco Rodil que había oído hacer grandes elogios de la buena índole, de la excelente educación y de los cono-

cimientos que tenía nuestro joven, y deseando dicho señor que sus hijos recibiesen lecciones particulares, habló a los padres de aquel para que consintiesen en que fuese el Maestro de su casa, ofreciendo por tal servicio 40 reales mensuales, habitación, comida y ropa lavada y planchada.

Si a los humildes labradores no les pareció mucho lo que se ofrecía en cambio del trabajo y de la sujeción que se imponía a su hijo, y sobre todo no les agradaba la separación a que les obligaba, nuestro biografiado o creyó todo un gran partido, e influyó en el ánimo de sus padres para que accediesen a lo que el Sr. Rodil les proponía. Después de repetidas instancias por parte de uno y otro interesado consintieron los esposos en que su hijo partiese para Fonsagrada a cumplir la misión que se le confiaba.

Tenía a la sazón 15 años, y el novel Maestro como que enseñaba con gusto y por propia voluntad, según hemos visto, dedicó todos sus afanes a corresponder a la confianza que en él se había depositado y consiguió en dos años que estuvo en la casa del citado alcalde, dar a sus hijos toda la instrucción que pudo. A la vez no se descuidó en adquirir mayores conocimientos, consultando y estudiando los libros que podía proporcionarse ya por compra, que eran los menos, ya por facilitárselos algún vecino, los que tampoco eran mucho.

En el año 1870 pasó a un colegio de San Andrés de Logares, donde se enseñaba la lengua latina, con el ánimo de aprenderla, como la aprendió, para seguir una carrera literaria; pero después de haber comprendido que sus padres no podían, a no ser con gran perjuicio de sus intereses, satisfacer sus aspiraciones, decidióse (sic) por prepararse para obtener el título de Maestro elemental, lo que consiguió en Junio de 1874, habiendo hecho sus ejercicios en la Escuela Normal de Lugo. Debemos hacer constar que sus Maestros fueron principalmente los libros, que devoró, por decirlo así, allá en el silencio de su cuarto de estudio.

No habían pasado tres meses cuando fue nombrado para regentar interinamente la Escuela de San Tirso de Abres, provincia de Oviedo, y al año tomó posesión de la misma con el carácter de propietario, después de haber hecho oposición y ganar el primer lugar.

Todo su afán, su constante deseo era que llegase día en que pudiese ir a enseñar al pueblo de su naturaleza, donde, como hemos dicho, residían sus padres. Dedicados estos a las faenas del campo y cuidando de la propia aunque escasa hacienda que poseían y poseen, no podían seguir a su hijo. Nada tan natural, y ello constituye un elogio para el Sr. Lombardero, que procura se ir al lado de personas para él muy queridas. Por eso aprovechó la ocasión de estar vacante en 1878 la Escuela de Taramundi, y anunciada a traslación la solicitó, y le fue concedida.

Aunque decidido a vivir en su pueblo natal y bastándole lo que era para el caso, pues no aspiraba a ascensos, quiso no obstante ser Maestro superior, y en el curso de 1881 a 1882 estudió en la Escuela Normal de Santiago las asignaturas para adquirir aquel título, habiendo obtenido en los exámenes

ocho notas de *sobresaliente* y dos de *notable* y ganando como premio un libro de mérito y lujosamente encuadernado.

Distinguíronle los Profesores con su aprecio, al ver su gran aplicación y excelente comportamiento, y aun mereció que se le diese el encargo, durante breve enfermedad del Regente de la Escuela práctica, de sustituir a este.

Vuelto a su país dedicóse (sic) el señor Lombardero a trabajos propios de su profesión, y a otros ajenos (sic) a ella, a los cuales le inclinaban sus gustos y mejor su natural disposición, que casi podemos decir que se le imponía.

Corresponde a los primeros un gran cuadro *sinóptico-genealógico de los reyes de España*, que hoy tiene terminado y que en breve piensa publicar.

Al empezar esta biografía dijimos que el señor Lombardero demostraba, siendo niño, una afición y disposiciones no comunes a su edad para el dibujo, y debemos ahora consignar que, sin haber aprendido de esta asignatura más que lo que se le enseñó en la Escuela de Santiago con arreglo al método Hendrick, hoy posee regulares conocimientos, gracias a su constante trabajo y práctica, lo que prueba cuánto puede una decidida voluntad. Así es que, habiendo sabido que en casa de un vecino suyo había dejado abandonada o empeñada una máquina fotográfica un retratista ambulante, la compra con afán, con un interés parecido al de un anticuario que adquiere un vaso etrusco u otro objeto de arte, la examina, la estudia, y advierte que tiene una lente rota. Pero se propone hacer a su modo un ensayo, y resulta que los productos químicos que dejó el fotógrafo se hallan en mal estado. La prueba no corresponde a sus deseos, y una vez que concibe el proyecto de conocer y utilizar el aparato, desde luego compra libros que de la materia tratan, se dedica a su estudio y después de varias tentativas consigue por fin su objeto, es decir que funcione la máquina y pueda sacar fotografías bastante regulares, como alguna que hemos tenido el gusto de ver.

Todo esto es resultado de una firme resolución, unida a las felices disposiciones de nuestro biografiado. En sus ratos de ocio podrá entretenerse con tal distracción que le compensará de los malos que le puedan dar la tardanza en pagarle su sueldo o otras aventuras a que está expuesto el pobre Maestro de Escuela.

Retrocedamos algunos años en la historia de este Profesor para dar cuenta de un hecho relacionado con esa disposición que desde los primeros años demostró para el dibujo.

Era la época en que el Sr. Lombardero había tomado ya gran afición a la enseñanza y en que con toda asiduidad y afán asistía a la Escuela de su pueblo para auxiliar a su Maestro, que con gran contento y depositando en él su confianza la dejaba a veces y por largas temporadas que dirigiese una sección.

Llamábase el Maestro, si nuestra memoria no es infiel, D. Manuel de Picaza, y gozaba de buena reputación, a la verdad merecida; daba entonces

lecciones a adultos e intruáles en el dibujo como sabía y podía; pero queriendo presentar a la Junta de Instrucción pública algún trabajo de sus discípulos encargó al auxiliar, a nuestro biografiado, que hiciese unos mapas para remitirlos a aquella corporación con otros dibujos más de los alumnos.

El entendido aficionado dio gusto a su Maestro, y en breve plazo dibujó dos mapas, que fueron la admiración de la Junta de Instrucción pública, la cual premió al Sr. Picaza con 1.500 reales.

El fingido autor, pues el trabajo se atribuyó a un adulto, nada tuvo que decir: buena suerte fue la suya, porque no le sucedió lo que al grajo de la fábula. El verdadero autor guardó silencio halagado con la promesa que le hizo su Maestro de que también se le concedería un premio, que aún está esperando, y con las siguientes palabras que le dirigió (sic): *Tú me sucederás, y con ventaja, en esta Escuela*. Y en efecto, el señor Lombardero ha sucedido a su Maestro en la Escuela del pueblo; pero sabemos también que dice que no le ha podido suceder en inteligencia y en conocimientos. Nosotros creemos que sí: en lo único en que tal vez no le haya sucedido es en *saber vivir*..... No es esto censurar al Sr. Picaza: si algún día nos ocupamos en su historia, ya se verá que tiene méritos para ser elogiado.

El Sr. Lombardero ha dado también como otros tantos, de que hemos hablado, lecciones a adultos, sin percibir por ello retribución alguna. Como posee regularmente la lengua latina y las Matemáticas, asimismo enseña estas asignaturas a los que desean aprenderlas, y cobra por su trabajo una pequeña retribución.

Inútil es que digamos que Juntas locales, Inspectores y vecinos han hecho siempre elogios del celo e interés que ha desplegado en el cumplimiento de sus deberes.

Si es indudable que a veces una sola acción basta para formar juicio de las prendas morales de un hombre, nosotros podemos decir que tenemos motivos para afirmar que si el Sr. Lombardero es todo un buen Maestro es también todo un caballero.

Ha prestado varios servicios fuera de la Enseñanza, entre ello el de ayudar a la formación del censo de población de 1877 en San Tirso de Abres, y en Taramundi el de contribuir con su celo y amor al bien de sus convecinos a que disminuyesen los terribles efectos del cólera en 1884, siendo individuo de la Junta de Sanidad.

Siempre le ha sido posible, con verdadera solicitud ha acudido a socorrer al necesitado, sin que haya hecho ni haga alarde de su caridad. Bien podría aplicársele aquel verso del poeta:

¡Qué muda la virtud por el prudente!

Lleva el Sr. Lombardero y Arruñada dedicados a la Enseñanza pública 10 años y dos a la privada.

Don Manuel Sergio Cuevas Bacener.

Allá en las preciadas joyas de la madre patria, llamadas las Antillas, donde por causas de todos conocidas y por muchos con razón lamentadas, la luz del saber ha tardado en difundir sus rayos en la fuerza y extensión convenientes, existe también hoy como en la Península brillante y numeroso grupo de Profesores, a quienes como hermanos nuestros muy queridos, hemos de rendir en la presente obra el tributo de aprecio y consideración a que son acreedores; que bien merecen ser conocidos y alabados los que luchan tal vez con más obstáculos, cuanto con menores medios y sufriendo mayores males que los demás de España han, sin embargo, logrado conquistar gracias a sus virtudes, un puesto digno en la tan poca protegida como honrosa milicia docente de la primera enseñanza.

Y gran placer experimentamos, al par que con un deber de justicia cumplimos, haciendo figurar en estas páginas a ilustrados Profesores de la América española, con quienes deseamos que los de aquí estrechen los lazos de compañerismo y amistad.

Ellos han menester quizás más protección y más elogios, por lo mismo que han tenido que luchar y luchan con mayor número de elementos contrarios para el logro de sus justas aspiraciones y poder llenar cumplidamente su misión.

Consuélanos, no obstante, el saber que los celosos Inspectores con que hoy cuentan las Antillas no cejan un punto en procurar para la enseñanza y el profesorado todos los bienes posibles. Ya tendremos la satisfacción de hacer patentes los medios de que se han valido y valen para conseguir tan noble fin aquellos entendidos funcionarios cuando publiquemos sus biografías.

Destinemos hoy un lugar para la del decano de los Maestros de la isla de Puerto Rico, D. Manuel Sergio Cuevas Bacener.

Nació este Profesor de una familia distinguida en San Juan Bautista, capital de la pequeña Antilla, el día 7 de Octubre de 1818.

Existía tan sólo en aquella época una Escuela pública en la ciudad, y a ella concurría tan crecido número de niños que era imposible al Maestro dar la enseñanza de modo provechoso, sucediendo a veces tener que negarse a admitir alumnos, porque no cabían en el local.

Por este motivo los celosos padres de nuestro biografiado le pusieron bajo la dirección de un Maestro particular, que con interés y constancia le dio la primera educación. Hizo en ella el niño tan notables progresos que bien pronto se halló en disposición de emprender estudios superiores, matriculándose por tanto en el Seminario Conciliar de aquella Diócesis, en donde cursó la Latinidad y la Filosofía.

Dirigían entonces un colegio muy acreditado P. P. Predicadores y frailes franciscanos y a él fue nuestro joven a completar sus estudios, únicos que para el caso y a la sazón podían hacerse en la Isla, y eran la Retórica y la Teología dogmática.

Como no era su afán otro que el de instruirse en cuantas materias pudiera, porque no entraba en sus cálculos ni dedicarse a la carrera de la Iglesia ni a otra para lo que fuera preciso salir de su país, procuro adquirir en aquellos sólidos conocimientos, y la prueba de ello esta en que siempre descolló entre los más aventajados condiscípulos.

Diez y nueve años (sic) contaba cuando terminó todos los estudios que oficialmente podía probar y una gran inclinación, estimulada por la necesidad, le colocó en el camino de ser útil a sus semejantes, dedicándose a la enseñanza.

La primera Escuela que desempeñó fue la elemental de Humacao, obteniendo a poco tiempo por oposición la de igual clase de Cágua. En una y en otra logró tales resultados, dio pruebas de tal celo en el cumplimiento de sus deberes y conquistó tantos elogios de los padres, que, después de brillantes exámenes a los que asistió el gobernador de la Isla Sr. Conde de Mirasol, verificados en la última de las Escuelas citadas, mereció ser trasladado a la capital de la Antilla en premio a sus afanes y desvelos.

Apenas contaba entonces el señor Cuevas Bacener veinte y dos años (sic) de edad, y ya, como acabamos de ver, era apreciado y tenido como uno de los mejores o acaso el mejor Maestro de Puerto Rico. La verdad es que a él sólo se le consideró acreedor a desempeñar la Escuela superior, la más importante, la principal de la Isla.

Desde 1840 hasta 1874 estuvo al frente de su establecimiento, logrando cada día mayores resultados en la enseñanza de los niños como de los adultos que acudían en gran número a oír las explicaciones del ilustrado Maestro y muchos de los cuales pasaron desde dicha Escuela a ser en otras mentores de la infancia, pues a falta de Normal en aquella región, el Sr. Cuevas fue por decirlo así el Profesor universal de los Maestros, el profesor-modelo, el instructor de todos los dedicados a la educación de la niñez que reflejaban el saber del que podríamos llamar sin exageración astro de la enseñanza primaria allí donde por largo tiempo apenas si la ciencia pedagógica tenía alguno que otro foco de luz y de vida.

En el foro, en la milicia, en la Iglesia, en la ciencia de Hipócrates, en el comercio, en las artes y en la industria brillan también muchos inteligentes y honrados ciudadanos que deben en gran parte lo que son al tan ilustrado como modesto Profesor, cuya historia escribimos.

Preciso era que sus servicios mereciesen algunas distinciones, y no han sido avaros en concedérselas ni el gobierno de la Nación ni las autoridades superiores de aquella Isla; por eso cuenta con varias condecoraciones y premios, conseguidos tras largos años de trabajo constante, de abnegación a toda prueba, de un celo y discreción e inteligencia tan dignos de elogio como de ser imitados.

Y no se contentó nuestro biografiado con demostrar sus no comunes dotes en la noble profesión de la enseñanza, sino que abarcó más en su actividad y buenos deseos y conocimientos.

Allá donde arduas cuestiones se ventilaban para la prosperidad moral y material del pueblo, allá en el seno de docta sociedad encargada de mirar por el bien de este, planteando y resolviendo problemas de interés vital, en una palabra en *La Sociedad económica de Amigos del País*, allí fue el Sr. Cuevas también a trabajar, a aconsejar, a ilustrar, mereciendo por sus servicios que se le nombrase Director de tan ilustre Corporación. Desempeñó buen tiempo este cargo y quedó después en aquella de socio de mérito. Con igual distinción le honró la Asociación de Maestros, de la cual es actualmente Director.

Ha sido siempre vocal de los tribunales de exámenes y oposiciones, y en la actualidad es uno de los miembros más activos e ilustrados de la Junta local de instrucción pública.

A los cuarenta y siete años de servicios en la enseñanza, cuando más considerado y querido era nuestro biografiado, cuando más tenía derecho a ser atendido, cuando ostentar podía en su pecho honrosas cruces y en su hoja de méritos notables distinciones, recibió como recompensa -¡vergüenza y tristeza da el decirlo!- un oficio de cesantía, sin que se le indicase porque así se le trataba y sin oírle siquiera. ¿Qué faltas había cometido el ilustrado, el modesto, el humilde y pacífico Profesor de la Escuela superior de San Juan Bautista? ¿Era ya demasiado anciano para continuar al frente de su Escuela? ¿Era sospechoso para el alto poder de la Isla?

A estas preguntas que cualquiera pudiera hacer, al ver la conducta del Capitán general de aquella Antilla con nuestro biografiado, vamos a contestar diciendo: 1.º Que ninguna falta cometió quien de ninguna fue acusado, y que lejos de perjudicarle en su reputación la medida contra él tomada, fue estímulo para hidalgo proceder del Ayuntamiento, que le señaló la jubilación de 1.200 pesos anuales; 2.º Que útil estaba en 1874 para la enseñanza, cuando aun hoy después de 15 años transcurridos desde su cesantía da lecciones a domicilio a los hijos de las mejores familias de la capital para sostener la suya muy numerosa, y por fin que no debía ser sospechoso para nadie bajo el punto de vista de sus ideas políticas ni morales cuando isleños y peninsulares, liberales y conservadores buenos y mejores todos le consideraban como un buen ciudadano y honrado padre de familia.

Nosotros no hemos podido dar con el secreto que encierra la medida que contra tan digno Maestro se tomó; pero si ella es de lamentar compensados quedan los disgustos que pudiera ocasionarle al Sr. Cuevas Bacener con las bendiciones que salen del fondo de corazones generosos y agradecidos y que continuamente acompañan al ilustrado mentor de gran número de hijos de aquella Antilla y de los que, sin serlo han recibido también de él una educación moral e intelectual esmerada que como joya preciosa cuidadosamente guardan para bien de ellos y en honra y satisfacción de aquel a quien se la deben.

¡Feliz el Sr. Cuevas Bacener que a los 67 años de edad se encuentra rodeado de una familia que en él adora, respetado por gran número de amigos,

estimado por sus discípulos, alabado por toda clase de personas sin distinción por su bondad de carácter, modestia y saber!

Don Rafael Janer y Soler.

Sin dejar que se seque en la pluma la tinta con la que acabamos de escribir la biografía del ilustrado decano de los Maestros de Puerto Rico, cumple a nuestro gusto empezar la de otro Profesor de aquella Antilla no menos ilustrado, no menos digno de ocupar la pública atención y que tal vez más en aptitud se halla para superar y aventajar por circunstancias de varia índole a su paisano y compañero en profesión.

Fijándose en los hechos de su vida, apreciándolos como conviene, reflexionando sobre lo que puede ser en lo porvenir quien tiene, como verán nuestros lectores, un buen pasado, no es aventurado esperar que, en efecto, llegue a ser uno de los Profesores de la Isla que recoja más cosecha de laureles por los beneficios que la enseñanza puede deberle, sobre los que ya le debe, y que le han conquistado prestigio.

Es joven aun, de carácter emprendedor, de modestia suma, de buen talento y de no pocos conocimientos, y con estas cualidades es imposible que deje de alcanzar gran reputación.

Vio la primera luz este Profesor en la villa de Humacao el 23 de Agosto de 1852.

Aunque algunas veces sucede que el niño es indócil, desaplicado, indolente y refractario a seguir la senda del bien, llegando por fin a modificarse en sus tendencias, hábitos y costumbres, lo general es que el de buena índole y de talento y que tiene esmerada educación, revela desde los primeros años lo que ha de ser cuando hombre.

Nuestro niño Rafael fue, pues, uno de esos que más pronto demuestran aquella aplicación, aquel afán por el estudio, aquel deseo de agradar y de oír al que los enseña y que tan amables los hace a los ojos de todo el mundo. Hemos oído muchas veces en elogio de alguno de esos pequeñuelos esta frase: *¡Es un niño encantador!* Y a la verdad bien se le podía aplicar a nuestro biografiado.

Por su amor al estudio, por su buen comportamiento, por su fuerza de voluntad en vencer las dificultades, por su carácter bondadoso, se hacia estimar no sólo de sus Maestros sino de sus condiscípulos, que en él veían una especie de jefe y consultor.

Los ligeros juegos de la infancia no eran los que más le agradaban: su corazón era de artista y le encantaba la música. Sus amantes padres, conociendo sus inclinaciones, le permitieron que se dedicase al divino arte y apenas si contaba once años de edad cuando ya poseía de tal modo el piano que en más de una ocasión ganó gran cosecha de aplausos en conciertos celebrados en la ciudad de San Germán. Su gusto y excelente ejecución eran muy celebrados.

Tan pronto como terminó sus estudios de Instrucción primaria, ingresó en el Seminario Conciliar de Puerto Rico, y allí aprobó las asignaturas de segunda enseñanza y otras varias, mereciendo en todas ellas la nota de *sobresaliente* y el premio en Francés y en Dibujo, el accesit en Latín y Aritmética, Análisis y traducción latina y primer curso de Griego y la misma distinción en los del tercer año. Era el de 1867 y estudiaba el cuarto de la carrera cuando el gobierno de la Nación tuvo a bien dejar cesante a su padre del cargo que desempeñaba en la judicatura.

Falto éste de recursos para continuar en la capital y seguir pagando la pensión de su hijo, retiróse (sic) al campo con toda la familia.

Tal contrariedad no desanimó a nuestro biografiado: antes bien deseando ser útil a su padre y hermanos, dejó la carrera de las letras por la de las armas y el 6 de abril de 1868 era examinado y aprobado con la mejor nota para alférez de caballería de Milicias.

Rehabilitado su padre a fines de Julio de dicho año, volvió nuestro joven a San Juan y reanudó sus estudios del cuarto curso, aprobando las cuatro asignaturas que este comprendía con dos notas de *Sobresaliente* y dos de *Notable*. En el 5.º curso ganó todas las notas de *Sobresaliente* y el accesit en Filosofía, Física y Química.

El que tan bien había estudiado no podía menos de hacer brillantes ejercicios en el examen para el grado de Bachiller y en 2 de Julio de 1869 se le confería con la nota de *Meritissimus*.

Ambicionaban sus padres que siguiera los estudios para hacerle doctor en una Facultad; pero sus escasos recursos por un lado y la necesidad por otro de dar educación a los demás hijos les impidieron realizar tan justos deseos.

No carecía de dotes para la enseñanza y aun tenía inclinaciones hacia ella, y así es que sin vacilar, y no viendo más fácil ni expedito camino para asegurarse una posición, se presentó a examen para obtener el título de Profesor y con la nota de *Sobresaliente* le ganó en 11 de Octubre de 1869.

En 11 de Marzo del siguiente año fue nombrado, mediante concurso, Maestro de una Escuela pública de la capital de la provincia; pero no era este puesto bastante para halagarle, deseando como ardientemente deseaba obtener una posición merced a pruebas de suficiencia, y así fue que tan pronto como se presentó ocasión para realizar su noble propósito, la aprovechó sin vacilaciones ni dudas.

Hizo, pues, oposición a la Escuela de Aguadilla, practicando brillantes ejercicios, en los que mereció la nota de *Sobresaliente* y derrotando a buen número de ilustrados contrincantes, por lo que se le nombró maestro en propiedad de dicha Escuela en 10 de Octubre de 1871.

Si en la Escuela de la capital había alcanzado grandes resultados, siendo objeto de elogio y felicitaciones por parte de las autoridades y padres de familia, en Aguadilla superó a todas las esperanzas su conducta. Dio tales

pruebas de inteligencia y celo que difícilmente se hallarían muchos Maestros que a su edad y en las circunstancias en que le colocaban envidiosos a mal intencionados alcanzasen un triunfo tan completo como el suyo en cuantos exámenes públicos se celebraron en su Escuela y principalmente en el que presidió el Gobernador capitán general, D. Rafael Primo de Rivera.

No queremos pasar en silencio los pormenores de aquel acto, porque ellos prueban lo que acabamos de decir.

Había llegado a Aguadilla el Capitán general con ánimo de girar una visita a las Escuelas. Todas las personas de distinción fueron a saludarle a su alojamiento sin que faltasen los Maestros. Tan sólo dejó de hacerlo el Sr. Janer, sin que hayamos podido averiguar las causas que a ello le obligaron, aunque si podemos asegurar que jamás cometió falta de atención alguna el modesto cuanto bien educado Profesor de Aguadilla.

Tal vez adivinemos que su conducta obedeció a un sentimiento de excesiva delicadeza; no querría que su visita se interpretase como súplica, o manifestación de un temor, hacia aquel que iba a juzgarle....

Fijense nuestros lectores en las circunstancias del acto. A la una de la tarde del día siguiente al de llegada del general, presentóse (sic) este acompañado de varias personas ilustradas en la Escuela del digno señor Janer.

Desde el primer instante se comprendió que el Sr. Primo de Rivera iba prevenido contra el Maestro. Apenas este había llamado la primera sección, cuando con visibles muestras de impaciencia y de disgusto le dijo el general "esos niños, que anden más ligeros" —son palabras textuales.

Empezó el examen; tras una sección presentóse (sic) otra y otra y a todos los alumnos que las comprendían se les dirigieron preguntas sobre *todas* las asignaturas. El Gobernador y la mayor parte de los que le acompañaban ni un momento cesaban de preguntar, objetar y argüir: los niños contestaban con aplomo, despejo y acierto.

El único que no había desplegado los labios ni para una pregunta, ni para la más ligera observación era el Sr. Janer, el cual inmóvil, y de pie junto a la mesa presidencial, con semblante sereno, surcado a veces por una ligera sonrisa de satisfacción, a veces teñido con el carmín de la modestia puesta a prueba, presenciaba aquel acto imponente, parecido a la vista de una causa, con su acusación fiscal y jueces, encaminados más a hacer que apareciesen faltas y defectos que a que brillasen virtudes y méritos en el Maestro y sus discípulos.

A las cinco de la tarde, dominado ya el Sr. Primo de Rivera por un sentimiento noble y generoso, disipadas por decirlo así las nubes que pudieron oscurecer su entendimiento, libre su ánimo de la menor sombra de dudas, lleno en fin de entusiasmo, alzóse (sic) de su asiento y dirigiéndose al Sr. Janer le dijo: "Señor Maestro no encuentro palabras bastantes para significarle mi admiración y gratitud, ni me permito excitarle a que continúe del mismo modo, porque V. no lo necesita, le bastan su celo y laboriosidad." El

Sr. Janer balbuceó algunas palabras de agradecimiento y acompañó al Gobernador hasta la puerta de la Escuela.

Conocemos todos estos pormenores por un testigo presencial del acto.

Si algún enemigo tenía el Sr. Janer debió aquel día quedar confuso y avergonzado, aunque tal vez no quedara vencido para hacer el mal.

La verdad es que, después de tales triunfos, de felicitaciones mil, de otros tantos votos de gracias y de halagos sin cuento, a los tres años de una conducta sin tacha y cuando menos podía creer nuestro biografiado que malas pasiones hicieran presa en él, recibió una orden, estando en la clase, que le dejaba cesante del cargo. *Al varón justo y firme en sus propósitos* jamás le abatieron los rayos de la desgracia. Leyó el señor Janer aquella disposición ilegal y arbitraria con gran serenidad a sus discípulos y de ellos se despidió cariñosamente. Imposible es describir el efecto que produjo tal injusticia en aquellos inocentes seres, que amaban a su Maestro, que no comprendían las miserias del mundo y que no podían por consiguiente adivinar como es fácil que exista en él autoridad o fuerza para derribar de su solio a la virtud.

A instancias de varios padres de familia, quiso el Sr. Janer abrir una Escuela particular; pero no se le consintió hacer uso de su derecho. Estorbaba a alguno allí el ilustrado Maestro y fue víctima de malas pasiones: de otra manera no se concibe que, a los pocos días y habiéndose presentado al Gobernador en el palacio de la fortaleza, se le ofreciese la Escuela Superior de Ponce, que no quiso aceptar.

Renunció, pues, por entonces a continuar prestando sus servicios en la enseñanza, y buscó en otras profesiones los medios de atender a su subsistencia. Con gran afán y notable perseverancia se preparó para hacerse farmacéutico, y logró titularse en la carrera en 25 de Setiembre de 1875. Dos años después obtenía con la nota de *Sobresaliente* el título de Agrimensor perito, tasador de tierras, nota que sólo han podido alcanzar otros dos más desde el establecimiento del Tribunal.

Fijó su residencia en el pueblo de Maricao y dedicóse (sic) a los trabajos de sus nuevas profesiones. Su nombre y práctica le valieron que fuese nombrado en 1879 Juez municipal en propiedad de aquel punto, después de haberlo sido suplente, y además vocal de la Junta local de Instrucción pública, cargo que ya había desempeñado en Aguadilla.

Despertándose sus antiguas aficiones y estimulado por algunos vecinos que conocían lo que valía el Sr. Janer, decidióse (sic) en 1882 a establecer en Maricao una Escuela Superior particular. A poco tiempo visitábala (sic) el Inspector de primera enseñanza, y más tarde se celebraban en ella exámenes públicos, que complacieron a cuantos asistieron al acto. Dicho funcionario consignó honrosa nota de visita y el General de la Isla en circular inserta en la Gaceta oficial concedió al Sr. Janer mención honorífica por el brillante estado de la Escuela y resultado de los exámenes.

En 10 de Febrero de 1884, fue nombrado Maestro en propiedad del referido pueblo, dándosele meses después autorización para elevar su establecimiento a la categoría de Colegio privado de segunda enseñanza, agregado al Instituto provincial.

De muy pocos conocido el Sr. Janer, casi olvidado en un pueblo del interior de la Isla, dedicábase con celo incansable a difundir los conocimientos que posee en la esperanza de que algún día había de recoger el fruto de sus afanes, haciéndosele la debida justicia.

Él había sabido tan sólo lo que era el áspero camino de los merecimientos sin lograr que ellos fuesen apreciados; pero a principios de Julio próximo pasado, cuando una comisión de catedráticos del Instituto oficial fue a presidir los exámenes a su Colegio, alcanzó el triunfo que deseaba. El Tribunal concedió a los alumnos 16 notas de *sobresaliente* 7 de *notable*, 3 de *bueno* y 3 de *aprobado*, sin que tuviesen que dar ni una sola de *suspenseo*.

Felicitáronle los profesores con verdadero entusiasmo, le estimularon a que siguiese la senda con tanta ventaja para la enseñanza emprendida y se deshicieron en lenguas, alabando el celo, inteligencia y laboriosidad del Sr. Janer.

La noticia circuló por toda la Isla y el ayer desconocido Maestro es hoy objeto de la pública atención y de los elogios de la prensa y plácemes de los padres de familia y de cuantas personas se interesan por los adelantos de Puerto Rico, cuyo Colegio-modelo es indudablemente el que dirige nuestro biografiado.

La *América Española*, periódico que se publica en la pequeña Antilla, se ha ocupado con alguna extensión en lo relativo a la organización del Colegio, a los métodos de enseñanza en el seguidos a los adelantos de los alumnos etc. Y a la verdad, y según nuestros informes no son exageradas las alabanzas que dedica a tan útil establecimiento.

He aquí algo de lo que dice respecto de los exámenes verificados en Julio próximo pasado:

"Poco a poco la resonancia de aquel acto, presenciado sólo de reducido público y de algunos padres de los examinados; empezado con zozobra, afrontado con aliento y terminado entre el aplauso y el entusiasmo de todos, ha ido invadiendo los ámbitos de la opinión pública; y ya la Comisión examinadora, felicitando calurosamente al profesor y agraciado con la más alta nota a todos los alumnos, ya el reverendo padre franciscano Fray Elías Amézaga, consagrando al acto sentidas frases desde la cátedra sagrada, ya la prensa, en fin,. Dando expontanea (sic) publicidad al coro de generales alabanzas, han hecho conocer, dentro y fuera de Puerto Rico, la importancia de un centro de tal clase para la nueva generación, esa juventud a la que la patria común ha de confiar un día no distante sus destinos."

El articulista poseído de natural entusiasmo, y procurando que se haga la debida justicia al Sr. Janer añade a continuación:

“Y preguntamos, par concluir hoy que tanto se prostituye el aplauso. ¿Cómo celebrar a un profesor tan modesto cuanto ilustrado, de modo que pueda distinguirse el tributo al mérito de la adulación servil y la verdad severa de la falsa, hueca y despreciable? ¿Qué sistema especial posee, que secreto en la enseñanza el Sr. Janer, para realizar esto, que sin exageración y dado el medio social que le rodea podemos calificar de milagro? ¿Los elogios que acabamos de consignar, suscitaran los odios de esos infelices poseídos siempre de la tristeza del bien ajeno, en lugar de despertar en todos el justo sentimiento de protección que merecen los esfuerzos del Sr. Janer?”

Por nuestra parte contestaremos que no es fácil que eso suceda, y aun esperamos que el Sr. Janer sea protegido como otros directores de colegios iguales de la Isla.

El Sr. Janer y Soler que tanto bien ha hecho y hace al país que le vio nacer no posee ni una sola condecoración. Alistado en las filas del benemérito cuerpo de voluntarios y nombrado alférez de la compañía de Maricao en Abril de 1882, es el instructor de sus compañeros de armas como si en su afán de transmitir conocimientos, quisiera robar a su descanso los pocos momentos que le dejan libres sus penosas tareas escolares.

Este ilustrado Maestro cuenta nueve años de servicios en la enseñanza.

Don Marcelino de Santiago.

Hé aquí un Profesor de primera enseñanza de los más notables de España, y sin embargo es como otros muchos que han seguido su carrera contra el torrente de su voluntad, obligados por una fuerza contraria por completo á sus inclinaciones y deseos. Algunas veces lo hemos dicho ya en las páginas dedicadas a ensalzar a los humildes, constantes, y resueltos mentores de la niñez. Si dignos de aplauso son los que con vocación decidida se consagran a misión tan meritoria como penosa, más acreedores á elogio y aun a admiración se hacen lo que con repugnancia acaso o sin fe y sin entusiasmos emprenden la carrera del profesorado, dedican toda su vida a la enseñanza y llegan no obstante a ganar un puesto distinguido. ¡ Qué de esfuerzos de la voluntad, qué de luchas, qué dignidad, qué resolución han sido precisos para resultado tan honroso!

Estudiemos la historia de nuestro biografiado y veremos como, en efecto, es una de las que más interés ofrecen bajo este aspecto considerada y como es muy digna de ser imitada por varios conceptos.

Nació D. Marcelino de Santiago en Tamames de la Sierra –provincia de Salamanca- el día 2 de Marzo de 1837. Sus padres, honrados y laboriosos artesanos, dotados de gran sentido práctico y conocedores del mundo, procuraron darle una educación todo lo esmerada posible y le pusieron bajo la dirección de un buen Maestro a la edad de cinco años. Encargaron a este la mayor severidad para con el nuevo discípulo, autorizándole formalmente para

imponerle toda clase de castigos, puesto que se necesitaba una mano fuerte para sujetar a aquel párvulo, que parecía indomable por su carácter impetuoso y violento. Pero su prudente y avisado Profesor se convenció bien pronto de que por medio de los azotes –cuya moda no había aun pasado- conseguiría poco o nada y empleó el cariño y la dulzura, medios que, a semejanza de la música de Orfeo, domesticando las fieras. Son más propios a veces para suavizar los duros caracteres. Así es que al poco tiempo tuvo el Maestro en el niño un discípulo dócil, aplicado y de los más aventajados de la Escuela.

A la edad de 12 años y cuando ya había adquirido toda la instrucción que recibir podía de su Maestro, su padre pensó en dedicarle a un oficio. El médico, el cirujano y principalmente el cura del pueblo le hicieron desistir de tal intento, aconsejándole que enviase al niño a estudiar a Salamanca, en vista de la buena inteligencia que revelaba y de la gran afición que a los libros tenía. No era a la sazón época hábil para la matrícula en ningún establecimiento público de enseñanza; pero quedó sin embargo decidido que para el curso siguiente empezase nuestro biografiado los estudios superiores en Salamanca. Entre tanto encargóse (sic) el virtuoso sacerdote y profundo filósofo D. Santiago Fermoselle de prepararle en las materias que había de cursar el primer año.

Los grandes progresos que hizo en la lengua latina entusiasmaron a su Profesor hasta el punto de presentarle al entonces Obispo de Salamanca después cardenal La Puente, protector entusiasta de la juventud estudiosa, suplicándole que se abonase al niño el primer año de Latín y Humanidades, después de examen a que deseaba someterse.

Accedió el Obispo a la súplica del respetable sacerdote y ante un tribunal de catedráticos del Seminario y bajo la presidencia de S.E.I., que quiso comprobar por sí misma los informes que había recibido acerca del pretendiente a seminarista, fue este examinado, quedando los jueces tan satisfechos del aplomo y acierto con que contestó a cuantas preguntas se le hicieron que le abonaron por unanimidad dos años con la nota de *Meritísimus*, en vez de aprobarle de uno que se pedía: de modo que entró en el Seminario, matriculándose en tercer año de Latín y Humanidades en clase de alumno externo.

Continuó el Sr. La Puente prestando atención a los adelantos del nuevo seminarista, y penetrado de lo que este sabía y de las buenas cualidades morales que le adornaban, a mediados del curso le llamó a su habitación para decirle que desde aquel día tenía una plaza de gracia en el Seminario. Halagó al joven, como no podía menos de suceder, tal prueba de consideración y aun de justicia y ello obligó (sic) a estudiar con mas afán, ganando los cursos que de Latinidad le faltaban con la nota de su primer examen y obteniendo el premio superior entre los que se daban en aquel Establecimiento.

Brillante porvenir parecía sonreír para el discípulo tan querido del Obispo y de sus catedráticos, a quienes sustituyó en varias ocasiones, a pesar de su corta edad, pues la misma disposición que había demostrado en Latín, la manifestó en Griego y en las Matemáticas.

Cuando cursó Retórica y Poética fue Profesor de sus mismos condiscípulos, siempre que el propietario no podía asistir a la clase.

Por aquel tiempo el cardenal La Puente había sustituido por jesuitas el Rector y profesores del seminario. El cariño y las grandes consideraciones con que distinguían los nuevos superiores a nuestro joven seminarista y a su compañero de celda Sánchez Ruano, dieron algo en que pensar al padre de aquel respecto de la intención que pudieran tener de atraerlos a su comunión, sospecha que vio justificada al recibir un aviso confidencial de que los jesuitas proyectan enviar a Loyola a los dos amigos.

En cuanto tuvo noticia de tal intento el padre de nuestro biografiado se puso en camino para Salamanca, se presentó al Rector del Seminario y le manifestó su resolución inquebrantable de llevarse a su hijo, sin indicarle otro motivo que el no querer que siguiese la carrera de la Iglesia.

Cuántas reflexiones le hizo el dignísimo Rector Padre Gómez para disuadirle de llevar a cabo tan brusca determinación fueron inútiles y aun avivaron más y más en el deseo de que su hijo no ingresase en la compañía de Jesús.

Salió, pues, del Seminario nuestro joven con gran sentimiento de sus superiores y de sus compañeros, perdiendo aquellos un sobresaliente discípulo, á quien habían tenido sin embargo que perdonar infinitas travesuras, y estos al iniciador de todo lo que en diabluras de buen género se hace en un colegio de numerosa concurrencia como era el de Salamanca, que contaba con mas de 400 alumnos.

Sirviéndoles tan solo para efectos eclesiásticos los estudios que había hecho en el Seminario y obligado por las circunstancias en que se hallaba a seguir una carrera breve, se matriculó en 1.º de Octubre de 1856 en el primer curso en la Escuela Normal de Salamanca. Con excelentes notas aprobó todas las asignaturas para hacerse Maestro, a pesar de la poca vocación y poco entusiasmo con que emprendió los estudio, que termino en el año 1859.

Siendo alumno de la Normal desempeñó gratis varios cargos y comisiones en la Universidad literaria por orden del Rector de la misma, hoy Obispo de Zamora, el cual le distinguió con honrosa comunicación con objeto de que le sirviese de mérito especial para los ascensos en su carrera. Una de las comisiones que desempeñó fue el tener a su cargo los trabajo preliminares para la erección en aquella ciudad de la estatua de Fr. Luis de León.

En Setiembre (sic) del mismo año en que terminó sus estudios en Salamanca, pasó a Madrid por consejo de su padre con el fin de dedicarse a los del curso propio de los Maestros normales y al especial para la enseñanza de sordo-mudos y ciegos, sin estar aun decidido a ejercer la profesión, porque, como ya hemos dicho, no le profesaba amor, y por otra parte desconfiaba de sus fuerzas para misión tan difícil como penosa. Distínguese generalmente el verdadero saber por su modestia, y esta virtud la poseía en alto grado el Sr. Santiago. Dudaba, temía, vacilaba; pero al fin, como veremos, comprendió que casi la necesidad por un lado y por otro los aplausos

de los que conocían su mérito le obligaban a emprender la senda a la que se sentía tan poco inclinado.

A la vez que estudiaba con aprovechamiento las materias de que hemos hecho mención, desempeñaba en el colegio de Sta. Isabel, que era de primera enseñanza y preparatorio para todas las carreras y especialmente para la militar, el difícil y honroso cargo de Inspector para el cual fue nombrado por el general Córdoba.

Tan a gusto de todos, Director y profesores y alumnos- de cuyos últimos había tres de la familia Real- cumplió en el colegio sus deberes que creó exclusivamente para él una plaza de Inspector mayor con grandes atribuciones.

Habiendo por otra parte observado el brigadier Osorio su afición y aptitud para el manejo de las armas le encargó que auxiliase en la clase al Profesor de esgrima.

Contento estaba el Sr. Santiago con su vida de colegio, con el cariño y consideraciones que se le tributaban; pero llegó un día en que pensó en su porvenir, que consideró incierto si allí continuaba, y animado por ver que en la enseñanza había conseguido no pocos resultados, decidióse (sic) por fin a entrar en el profesorado público.

Anuncióse (sic) por oposición la vacante de la plaza de Regente de la Normal de Avila, y a pesar de las vivas instancias y halagadoras promesas que se le hicieron para que continuase en el Colegio, se presentó a los ejercicios, que se verificaron en dicha ciudad en Junio de 1861. Tan notables fueron los que practicó que le valieron el primer lugar en la terna entre ocho pretendientes a la Regencia.

Noticioso el Ayuntamiento de Arenas de S. Pedro, cuya Escuela elemental se proveía también por resultado de aquellas oposiciones, de la calidad de los ejercicios del Señor Santiago y de sus buenas dotes intelectuales y morales, le hizo saber por conducto del Alcalde el vivo deseo que tenía de que aceptase la vacante de dicho pueblo en vez de la Regencia, prometiéndole formalmente elevar el sueldo y demás emolumentos hasta igualarlos o superasen a los de la Escuela práctica Normal. No consideró aceptable la proposición, y al mes de ser nombrado Regente tomó posesión de su destino.

Observando el Ayuntamiento de Avila la actividad y el celo que había desplegado en la organización de la Escuela práctica —y los resultados obtenidos en los primeros exámenes generales resolvió crear una Escuela de adultos en la capital y encargar al señor Santiago de su dirección.

Organizóla (sic), pues, convenientemente, y desde el año 1863 hasta el presente no ha bajado de 90 alumnos la matrícula, habiendo subido algunos años a 150.

También el Obispo de la diócesis le nombró Profesor de Matemáticas del Seminario Conciliar, cargo que se vio en la necesidad de renunciar a los

pocos años por hallarse su salud algo quebrantada por el excesivo (sic) trabajo, sintiéndolo a la verdad por varios conceptos el Diocesano.

En Octubre de 1868 la Junta revolucionaria de Salamanca, compuesta de individuos que conocían muy bien al Sr. Santiago y que recordaban sin duda al aplicado seminarista y al notable alumno de la Normal, le dio una prueba de cariño y consideración nombrándolo segundo Maestro de aquella Escuela, distinción que sin duda debió estimar en lo que valía; pero que no creyó conveniente admitir.

En Setiembre de 1869, aprovechándose de la libertad de enseñanza y contando con suficientes conocimientos para el caso aspiró el título de Bachiller en Artes, que le fue concedido, con el fin de seguir la carrera de Farmacia. No tenía gran afición a ella; pero acaso pensó que le proporcionaría mejores resultado y de aquí su resolución. Pero duró poco su nuevo afán y pareciéndoles ya algo tarde para cambiar de profesión, prefirió continuar siendo Maestro. Si años antes hubiera tenido esta proporción, con seguridad la aprovechara, pues ya hemos visto que el Magisterio no llenaba la medida de sus deseos y aspiraciones. Repugnaba a su carácter la paciencia, la quietud, la resignación, tan precisas en un buen Maestro de Escuela. Era inclinado a los ejercicios de la caza y de la equitación, amaba la soledad del campo, las auras puras de la montaña, el silencio de los bosques, y estas aficiones eran incompatibles con el bullicio y a la par reposo de la Escuela y con el aire poco libre que en ella se respira. Prueba de lo que en él dominaba la afición á la caza y cuán hábil era en el manejo de las armas que a los trece años ya hacía blancos difícilísimos con bala a grandes distancias. Con esa afición hoy sigue lo mismo que con la de montar a caballo, ejercicios que han contribuido, a conservar su agilidad y robustez. Tal vez había nacido para brillar en la carrera militar; pero no por eso ha dejado de adquirir, como vamos viendo, un puesto distinguido en el Magisterio.

Hemos sido algo minuciosos en esta parte de la vida del Sr. Santiago para venir a parar a una reflexión, que acaso ya se les haya ocurrido a nuestros lectores. La fuerza de voluntad obra milagros, y no es poco mérito en nuestro biografiado que ella haya hecho del joven violento, impetuoso, un hombre pacífico, cariñoso y de inagotable paciencia para con sus discípulos. Creyó que no serviría para dirigir una Escuela y se vio al frente de las más concurridas de la provincia, habiéndole valido su comportamiento como Maestro 23 votos de gracias que le han dado la Junta local, el Rectorado, el Seminario conciliar, la Junta de Instrucción pública, la Diputación provincial y la Dirección general del ramo; 3 premios de 1ª clase de la Junta provincial; 2 menciones honoríficas del Gobierno; y las cruces de Isabel la Católica y Carlos III.

Infatigable para el trabajo, se encargó últimamente de la clase de Francés en la renombrada Academia preparatoria para el ingreso en la de la Administración militar dirigida por el ingeniero D. Matías Marcos, de la que salieron distinguidísimos alumnos. Cesó en este cargo al establecerse en Toledo la Escuela militar general. Nuestro biografiado posee a perfección de

la lengua francesa, habiendo recibido principalmente sus lecciones del célebre lingüista Don Francisco García Ayuco.

En Abril de 1878 a consecuencia de haberse creado en Ávila una Caja de Ahorros y un Monte de Piedad, convencido en Sr. Santiago de la utilidad en nuestra patria de las cajas de ahorros escolares, cuya organización y buenos resultados había estudiado con interés en varias publicaciones extranjeras (sic), concibió el pensamiento de establecer la 1.^a de España en su Escuela, y fue autorizado para ello por la Dirección general de Instrucción pública después de aprobadas las bases del proyecto, que presentó al Consejo, concediéndole este el título honroso de Proyector de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de la capital. Varias poblaciones siguieron este ejemplo aun antes de que las Cortes aprobasen la ley de cajas escolares, en las cuales no se ha vuelto a ocupar el Gobierno. A pesar de ello su número ha ido aumentando considerablemente.

En la exposición que se celebró en Ávila con motivo del centenario de Sta. Teresa de Jesús presentó una *memoria* sobre Escuelas de adultos y otra sobre Cajas escolares, un Reglamento para Escuelas elementales superiores y de adultos y otros varios trabajos entre los cuales tiene indisputable mérito una *Gramática aplicada* que dio después a la prensa. Es un excelente y original método para aprender el análisis gramatical y lógico a la vez que la Ortografía. No hay exageración en calificarla de una obra casi perfecta en su género, porque no hemos advertido en ella más que alguno que otro ligerísimo descuido, sin que esto quiera decir que no pueda notar el Sr. Santiago algunos más en las cortas líneas que nosotros estamos escribiendo. Sólo nos resta decir sobre este punto que la citada obra fue premiada por unanimidad por el Jurado con medalla de oro.

El Eco del Adaja, El avilés, La Opinión Provincial, periódicos de intereses materiales y otros de primera enseñanza publicados en Ávila han insertado en sus columnas interesantes artículos que revelan la instrucción poco común que posee el Señor Santiago, cuya pluma aficionada a la polémica convence si escribe en serio y hace reír sin daño de los buenos sentimientos, si se vale del ridículo.

De carácter un tanto duro y franco nuestro biografiado; pero sin faltar a las conveniencias sociales, enemigo declarado de la lisonja y del servilismo, amante de la justicia y esclavo de la dignidad no era posible que dejase de encontrar en su camino piedrecitas arrojadas por manos cobardes y ocultas; pero no ha tropezado con ellas y ha seguido su marcha tranquilo, sereno, seguro de su recto proceder y despreciando las miserias humanas.

Un hecho más que honra en gran manera al Sr. Santiago. Desde que tomó posesión de su Escuela en Ávila llevó a su compañía a sus padres, con objeto de que descansasen de los trabajos y fatigas que por él se habían impuesto, y con él viven llenos de satisfacción, gozando en el amor de su hijo y de algunos nietos que Dios les ha concedido para mayor contento.

Tal es en compendio la historia de tan benemérito Maestro, quien después de 24 años de servicios no disfruta de más sueldo que el de 1.350 pesetas, como cualquiera portero o escribiente de una oficina. Pero este pequeño sueldo está compensado con la gran consideración que siempre la han dispensado sus superiores y compañeros, el entrañable cariño de sus numerosos discípulos y sobre todo con la tranquilidad de conciencia por haber cumplido fielmente sus deberes como ciudadano y como Maestro de Escuela.

Don Tomás Campos y Marcos.

El día 27 de Diciembre de 1839 vio la luz del día nuestro biografiado en la villa de Vadocondes, provincia de Burgos.

No había aún cumplido trece años de edad cuando su familia que pudo notar las felices disposiciones que tenía para la enseñanza y que sabía a que altura se hallaba de conocimientos, no vaciló en colocarle de auxiliar en la Escuela de Villanueva de los Infantes, de cuyo Maestro era pariente muy cercano y bajo cuya dirección habría necesariamente de adquirir provechosa práctica.

He aquí a un niño ya maestro por deseo de sus padres, por inclinación de él, por su capacidad y por conveniencia de toda la familia, que a otra carrera que exigiese (sic) sacrificios pecuniarios no podía dedicarle, dado que vivía en gran estrechez.

Cinco años pasó en este aprendizaje y algún tiempo más sustituyendo Escuelas, hasta que en 1861, habiéndole tocado la suerte de soldado y pensando ya seriamente en el porvenir, trazó su plan para poder estudiar la carrera del Magisterio de 1.^a enseñanza. Favorecíale en parte la situación en que como militar se le tenía –de recluta en su casa- porque en activo servicio no le hubiera sido tan fácil realizar sus propósitos, a no ser que mediasen ciertas circunstancias especiales.

El problema, pues, que tenía que resolver nuestro joven, falto de recursos como se hallaba, sin tener una persona que le auxiliase, siendo casi un pobre, era ver si se le nombraba cabo y conseguir una plaza de escribiente en alguna oficina particular.

Hizo presente su pretensión y los motivos que para ella le guiaban al entonces comandante, residente en Valladolid, D. Federico de la Rosa, el cual le manifestó gran sentimiento por no poder acceder a sus deseos, puesto que no tenía facultades para nombrar cabos. Pero a aquel jefe debió conmovérle tanto la situación del recluta, tanto debió de interesarle el noble afán que revelaba, que ideó un medio de favorecerle.

Había vacante una plaza de corneta en el batallón provincial, y le propuso si la quería en la inteligencia de que no tendría la necesidad de dedicarse al servicio como tal, sino como escribiente.

Vio nuestro biografiado el cielo abierto, como vulgarmente se dice, y ya pudiendo asegurar la subsistencia y ahorrar algo de sus mesadas y ganar algún dinero con trabajos particulares, creyó que había vencido todas las dificultades. Juzgóse (sic) en verdad dichoso.

Estudió, pues, en Valladolid los tres años de carrera para hacerse Maestro superior, mientras desempeñó algún tiempo la plaza de escribiente de que hemos hablado, y llevó luego el libro de cuentas de su capitán, cajero que era del batallón.

¿A qué consideraciones no se presta la conducta de un joven que sin apenas tener lo suficiente para vivir, ocupado largas horas en una oficina del Estado, trabaja sin descanso además por instruirse, asiste a las aulas y alcanza brillantes notas en los exámenes? ¡Cuánta fuerza de voluntad esto exige (sic)! ¡Cuánta virtud revela! ¡Cuán alto habla a favor de quien las posee!.

Siempre nos han interesado en gran manera estos que podemos llamar semi-héroes, y no les hemos escaseado nunca nuestros elogios.

Tan pronto como el Sr. Campos se halló en posesión de su título de Maestro, y conoció que tenía los conocimientos necesarios para presentarse a una oposición, acudió al palenque donde pensaba alcanzar el premio de sus afanes. No parecía sino que una fiebre se había apoderado de él.

En pocos años hace oposiciones a trece Escuelas, y no se crea que era porque saliese derrotado en la lucha, sino porque victorioso en muchas ocasiones, quería aún medir sus fuerzas con los que se presentaban a disputarle el puesto que deseaba, o porque no satisfecho con la Escuela que había ganado, o que ya desempeñaba, ambicionaba otra mejor.

La primera que regentó en propiedad y mediante oposición fue la del Usurbil en la provincia de Guipúzcoa, habiendo vencido a tres contrincantes.

Trascurridos (sic) cuatro años, solicitó una que se hallaba vacante en Irún, y entre nueve aspirantes que la pretendían fue él preferido por los méritos y servicios que reunía. Viene desempeñándola hace más de catorce años, demostrando ese celo e interés que tantas veces hemos de tener el gusto de aplaudir en muchos Maestros y que, aunque nota un tanto monótona en las biografías, habrá necesidad de estamparla por ser ella sin embargo característica y expresiva.

En el curso de 1871 a 72 estudió en la escuela Normal de Madrid las asignaturas para Maestro Normal, aprobando la mayor parte de ellas con la nota de *sobresaliente*, y haciendo luego los ejercicios para obtener el título correspondiente, los que le fueron también aprobados.

Tornó a Irún donde se consagró en medio de la tranquilidad a sus estudios y a las tareas de su cargo; pero poco tiempo duró tanto bien.

Corría el año de 1873 y los eternos enemigos de nuestras libertades políticas envalentonados con el desquiciamiento que por culpa de muchos habían sufrido los elementos vitales de la madre patria, asediaban las poblacio-

nes más importantes de las provincias Vascongadas, entre las cuales figura Irún. Los vecinos de este pueblo tuvieron que sufrir durante largo tiempo el sin número de penalidades que acarrea siempre un sitio cuando se establece por fuerzas dedicadas y resueltas a no ceder hasta triunfar.

He aquí, como necesariamente tenía que suceder, a nuestro Maestro obligado a dejar la pluma y el sillón de su Escuela por el fusil y el taburete del cuerpo de guardia. Y no obstante cuando podía, cuando alguna tregua lo permitía, dedicábase a seguir enseñando a sus alumnos. Y aún en ocasiones el estampido del cañón mezclábase con el eco de los cánticos de los niños. ¡Terrible a la par que sublime contraste! La fuerza y las pasiones demostrando todo su desesperado esfuerzo y estrépito: la inteligencia y los hermosos sentimientos del corazón revelando toda su magestuosa (sic) calma y sus dulces acentos.

Durante la época, pues, a que nos referimos, nuestro biografiado tuvo que ser militar, y en verdad que debió serlo bueno, cuando ganó los grados desde cabo 2.º hasta sargento, y mereció que sus jefes y compañeros de armas le distinguiesen con sus simpatías y consideración, hasta el punto de nombrarle secretario para los Consejos de disciplina, cargo delicado y que exige (sic) inteligencia y especiales conocimientos.

La población de Irún sufrió un largo asedio, y a no ser por el ría Bidasoa, cuyas aguas neutrales permitían la comunicación con Francia, indudablemente hubiera tenido que rendirse por hambre a las fuerzas del absolutismo, o hubiera imitado el ejemplo de Sagunto. Resistió sin embargo, valerosamente.

Al Sr. Campos le tocó no pequeña parte de la gloria de las jornadas desde el 4 hasta el 8 de Abril de 1874 en que fue bombardeada la plaza, ocupando el puesto avanzado de Santiago bajo las órdenes del intrépido alcalde D. José Echevarría. Como unos seis mil proyectiles entre bombas y granadas se lanzaron sobre la población: una de aquellas que no reventó y que tiene el peso de cuatro arrobas, guárdala como recuerdo el Sr. Campos.

Algo nos hemos extendido en esta parte relacionada con la vida de nuestro biografiado; pero como también es interesante hasta cierto punto en relación con la vida política y de civilización del pueblo español y hasta por lo que a nuestro modo de pensar y sentir se refiere, hemos creído que no sobran las precedentes líneas, y que difícilmente habrá lector a quien desagraden.

Nosotros confesamos tener mucho gusto, al escribir esta biografía, en felicitar al Sr. Campos por ser *benemérito de la patria* y por haber ganado una cruz y un diploma, el cual le concedió la Diputación foral de Guipúzcoa, por sus hechos de armas.

Del recinto artillado, donde se oyen los gritos del combate, traslademos ya a nuestro biografiado a la sala de Escuela, donde suenan gratos rumores de paz. Renace esta, y vuelve el Maestro a su vida de antes, y aun dedícase con más afán y empeño a la educación de los alumnos y a sus estudios predilectos. Debido a estos, adquiere suficientes conocimientos para animarse a

escribir, y en efecto escribe, algunos trabajos recomendables por su interés general y otro curioso y de gran utilidad para la provincia de Guipúzcoa.

Dalos a luz, y recíbelos el público con agrado. Se titula uno de los primeros *Procedimiento de lectura*, que es un silabario dividido en 18 lecciones, arreglado a método sencillo y claro.

Poca novedad puede darse a esta clase de obritas; pero en la del Sr. Campos encontramos algo que aventaja a muchas de las que andan en manos de los niños, como en lo que se refiere a la buena elección de frases y pensamientos, aunque sería de desear que en algunos se observase la construcción directa con toda escrupulosidad, pues facilitaría la comprensión del sentido a las tiernas inteligencias de los alumnos. Lunares son estos, como alguno que otro insignificante, a la verdad muy fáciles de corregir.

Es el otro trabajo una *Tabla de los precios que proporcionalmente corresponden a las pesas y medidas métricas comparadas con las del sistema antiguo y vice-versa*. Está escrita para todos los casos que puedan ocurrir y es de gran utilidad, como hemos dicho, para Guipúzcoa.

No se ha limitado el Sr. Campos y Marcos a emplear su actividad en beneficio de los niños, sino que se ha consagrado a la vez cuanto ha podido a procurar el bien a los adultos, enseñando a gran número de estos gratuitamente y por espacio de dos años, y a organizar la sociedad de Socorros mutuos entre obreros titulada *La Protectora*, de cuya junta directiva fue su primer secretario y a quien debe aquella su Reglamento. El estado actual de dicha sociedad es sumamente lisonjero (sic), teniendo en caja un buen sobrante en metálico después de cubiertas todas sus atenciones.

Ha sido también el Sr. Campos vocal de la junta de *Asociación de Magisterio*, de la Estadística en 1850 para la confección del empadronamiento general en Collado-hermoso y en Irún secretario de la 1.^a sección en los trabajos del censo de 1877, perito reconecedor varias veces de firmas y dos para informar acerca del desarrollo moral e intelectual de dos menores de edad encausados.

Fue redactor de *El Magisterio Vascongado* en 1869 y 1870, y varios de los artículos que escribió merecieron los honores de ser copiados por otros periódicos. Hoy colabora en el *El Bidasoa*, que ve la luz pública en Irún.

Pero entre todo lo que ha salido de su pluma nada ha producido tanto bien, excepción hecha tal vez de sus obritas, nada ha sido de resultados tan prácticos, nada le honra tanto como una *Memoria de las necesidades de la 1.^a enseñanza en Irún*. Atesora tales datos, está escrita con tal fuerza de raciocinio, encierra tal interés y se dirige a un fin tan útil, que no dudamos en considerarla como un trabajo notable. Tal impresión produjo en el ilustrado ayuntamiento de aquel pueblo que no dudó un momento en aceptar todas las reformas y mejoras que por el inteligente Maestro se proponían.

Consecuencia de esto fue que se construyesen dos magníficos locales, como hay pocos en España, uno para Escuela de párvulos y otro para Escuela de niñas. Están perfectamente orientados, en sitio ventilado y bañado por el sol.

Forman un gran edificio, que además del local destinado para las dos mencionadas Escuelas, tiene otros espaciosos para Academia de dibujo y de música, donde estudian adultos, y cuatro viviendas para tres Maestros y el portero. Cada local mide 14'5 metros de longitud, 8'25 de latitud y 46 de altura. Están provistos de un material abundante y nuevo que rivaliza con lo mejor en su clase.

Y no sólo consiguió el Sr. Campos la notable mejora, sino un aumento de 1.500 reales al sueldo de cada Maestro por retribuciones sobre la cantidad de 500 que por tal concepto percibía y que se creasen una Escuela de párvulos con la dotación de 6.600 reales y 1.000 por retribuciones, y cuatro Escuelas rurales.

Por todo esto se ve cuanto debe la enseñanza en Irún al Sr. Campos y cuán digno de elogio es un ayuntamiento que se inspira en los consejos de personas ilustradas y de tal modo mira por el bien de sus administrados.

Nos hemos detenido algo en este punto tanto para que nuestros lectores se convenzan, si no están ya convencidos, de que no hay muchos ayuntamientos como el de Irún aunque pudiera y debiera haberlos, como para que ello sirva de gloria al Sr. Campos; que por más que en humilde obra como la nuestra se hagan públicos los beneficios que por su mediación se han logrado, no por eso perderán nada de su importancia, así como la joya de valor no desmerece porque aparezca en el prendido de una modesta aldeana.

La corporación municipal de Irún de 1882, conociendo las dotes del Sr. Campos y lo útil que podría ser su asistencia al Congreso pedagógico subvencionóle (sic) para el caso, encargándole que escribiese una memoria sobre los varios puntos que fueran objeto de las deliberaciones de aquel y sobre todo lo demás que juzgase oportuno y que con ellos estuviese relacionado.

Cumplió el Sr. Campos la misión delicada que se le había confiado de una manera en verdad satisfactoria.

El trabajo que escribió es bastante extenso. Empieza con una dedicatoria y está dividido en cuatro partes: 1.^a Resúmen de las discusiones que tuvieron lugar en el Paraninfo de la Universidad: 2.^a Rápida ojeada a la Exposición Pedagógica: 3.^a Visitas a algunos establecimientos de enseñanza: 4.^a Juicio sobre lo general de los tres puntos anteriores y reformas de la educación pública en la villa de Irún.

Presentó también el Sr. Campos algunas conclusiones al Congreso pedagógico, en las que resaltan fino criterio y notable conocimiento de lo que debe ser la enseñanza. Se declara partidario de la supresión de las Juntas locales porque dice, y no deja de tener razón, que "salvando rarísimas excepciones sus individuos no reúnen las condiciones indispensables para cumplir la misión que nuestras leyes le imponen."

Defiende que la educación pública debe ser obligatoria y gratuita para todos, y para este último fin propone que desaparezca por completo el emolumento que e da a los Maestros con el nombre de retribuciones.

Estamos muy conformes con el Sr. Campos. La instrucción pública debe ser pagada por el Estado como por él se pagan otros servicios menos importantes. Así se evitarían diferencias injustas y se daría a la enseñanza una unidad y un orden que en su provecho redundarían.

Opina el Sr. Campos que es preciso que haya programas generales, siendo iguales unas Escuelas y otras "en cuanto a lo que en toda nación culta debe contribuir al desenvolvimiento de las facultades intelectuales, lo mismo que los hijos del sencillo menestral como del que con el tiempo ha de dedicarse a trabajos casi exclusivamente literarios. A este fin es necesario que la Escuela de primera educación se halle tan provista y con Maestros tan idóneos en la más pequeña aldea como en la más populosa ciudad."

En estos asuntos importantes se ocupa el Sr. Campos, como en el carácter práctico que debe darse a la enseñanza, en los límites en que esta debe encerrarse, en que *grados de ella debe darse cabida al trabajo manual y en qué sentido*, y en otros varios, todos estudiados, según hemos dicho, con buen criterio.

No queremos terminar el estudio de las conclusiones del entendido Maestro de Irún sin copiar el último período. Dice así:

"Si al Maestro se le permitiese que a su elección, emplease dos o tres tardes a la semana en excursiones o paseos instructivos, mucho podría adelantarse en la educación pública, porque en estos ratos de solaz, cuando la naturaleza presenta esos preciosos panoramas, mejor sentidos que explicados ni trazados, nuestra alma parece que se agranda, nuestra inteligencia inventa, nuestro ser se transforma."

Es indudable que a falta de museos escolares y otros medios de enseñanza intuitiva, la naturaleza es una gran muestra en muchas ocasiones.

Además de los cargos y comisiones, de que hemos hablado, desempeñó el Sr. Campos y Marcos varios de diversa índole como el de secretario del ayuntamiento y de Juzgado municipal allá en los tiempos en que no había fijado por decirlo así su posición. En todos cumplió sus deberes a satisfacción de sus jefes.

Por tantos méritos como adornan a nuestro biografiado parecía que debiera habersele dado lugar ventajoso en el escalafón de los Maestros de Guipúzcoa, y sin embargo le vemos figurar en el grupo de la 3.^a clase. Tal vez su carácter modesto, tal vez el no presentar a tiempo su hoja de méritos y servicios, tal vez otras causas que no acertamos a comprender, han sido motivo para que el Sr. Campos aparezca como postergado.

De lamentar es que esto suceda.

Sumados todos los años de servicio de ese Maestro, incluso los que estuvo dedicado a la enseñanza como auxiliar de la Escuela de Villanueva de los Infantes, cuyo cargo desempeñó siendo aun un niño, según recordarán nuestros lectores, asciende al número de 28, sin que en todo en este tiempo haya recibido la menor amonestación, ni apercibimiento, ni siquiera advertencias por faltas en el ejercicio de su cargo. Antes al contrario; todos tributan elogios a su conducta, y buenos testimonios son de ello personas caracterizadas como D. Antonio Andrés del Villar, Inspector hoy de Logroño y D. Laureano Casado Matos, gobernador civil en la actualidad de la provincia de León que en mucho le tienen y estiman.

Don Vicente Pérez Sierra.

La vida de este Profesor ofrece, como la de otros muchos, ancho campo para reflexiones que, si las consignásemos, demostrarían una vez más cuán poco hace y ha hecho la Administración pública a favor de la enseñanza y de los encargados de difundirla en esta nuestra desgraciada nación.

Admira a fe que, a pesar de la escasa y a veces ninguna protección que el Estado ha concedido a funcionarios tan humildes como dignos y tan laboriosos como sufridos, cuales son los Maestros, muchos de estos hayan podido y querido ejercer su cargo entre mil obstáculos y contrariedades, con sobra de duras privaciones por aliciente y con falta de útiles recompensas como premio a sus afanes.

Preciso es decirlo cuantas veces haya ocasión para ello. El Maestro en España es una especie de mártir, a quien todos le elogian y de cuyos males se lamentan; pero a quien nadie hasta ahora ha procurado con verdadero afán salvar. Pero no queremos ser injustos: un hombre tan sólo ha habido que al pasar por las esferas del poder ha dejado rastro brillante, recuerdo impecedero de su amor a la pública enseñanza. No pudo hacer más, y ello fue una inmensa desgracia. Veinte y ocho (sic) años ha (sic) que inició una revolución, que no quisieron continuar los que más alardes hicieron de ser amantes del progreso y de la civilización.

Pero detengamos nuestra pluma en este orden de consideraciones. Lamentémonos hoy, sí, pero esperemos: que al fin comprenderá algún gobierno que España no puede gozar de prestigio ante las demás naciones y no puede ser fuerte, mientras no eleve el nivel de su cultura.

Y no lo elevará mientras no fomente como debe la pública instrucción y no proteja cual corresponde al Maestro.

Y pasemos ya a escribir la biografía del actual Inspector de primera enseñanza de Lugo.

Nació en la Puebla de Sanabria, provincia de Zamora, el 27 de Mayo de 1842.

Hijo de un padre instruido y que comprendía que ningún Maestro podía entonces en aquella villa darle la educación que él deseaba, estuvo sujeto a la dirección paternal para adquirir las fundamentales nociones de primera enseñanza, es decir que su padre fue su único Maestro.

Recibió después lecciones de Latín y Humanidades de un fraile de vida austerísima y sumamente riguroso, y terminó este estudio en 1856 en la Nava del Rey, punto en el que era juez de primera instancia su padre, y en donde fue declarado cesante a la caída del partido liberal, en cuyas filas había siempre militado.

Esto hizo que el despedido por el gobierno por el crimen de pensar de diferente manera que él, se trasladase a Fuentesahuco, en donde abrió bufete de abogado, incorporando entonces nuestro biografiado sus estudios con la nota de sobresaliente en el Instituto de Valladolid. Cursó privadamente en 1858 el primer año de Filosofía en Salamanca, y en 1859 el primero de Religión en Fuentesahuco.

Habiendo fallecido su madre en 1860, pasó con su familia en Valladolid, y allí ayudó como escribiente a su padre en el despacho de los asuntos de abogado.

El deseo de obtener un título profesional en el menor plazo posible y obedeciendo a la vez a indicaciones de su padre, le decidió a estudiar en la Escuela Normal de Valladolid los dos cursos para obtener, como obtuvo, en 1861 el título de Maestro elemental, previa dispensa de edad, pues sólo tenía 19 años.

En el resto de 1861 y todo el de 1862 los pasó en Madrid dedicado al comercio; pero una enfermedad obligóle (sic) a volver al seno de su familia, entrando a poco tiempo de auxiliar en la sección de contribuciones, y más tarde de empleado en las oficinas de la explotación y movimiento del ferrocarril, cuyo cargo ejerció hasta que, suprimidas muchas plazas, quedó cesante.

Entonces fue preciso buscar otro medio de vivir. Había tenido siempre afición a viajar, y como también por afición conocía el arte de la fotografía ideó una excursión, y sin más práctica que la de haber observado las manipulaciones de algún fotógrafo y sin más estudio que el del manual de Disderi y sin más preparación que una vocación decidida y una resuelta voluntad emprendió en 1864 un viaje, con objeto de hacer retratos y sacar vistas, por varios pueblos de Castilla y Extramadura, regresando después a Valladolid, donde se estableció como fotógrafo.

Por gusto y porque le convenía para su salud viajar y también quizás por deseo de lucro, hizo al año una nueva excursión por Santander y Asturias, y en Llanes se enamoró de una joven, decidiéndose a elegirla por esposa. Después que contrajo matrimonio recorrió, juntamente con esta, varios pueblos del antiguo principado y algunos de Galicia, entre ellos Padrón, donde dio a luz su esposa el primer hijo.

En todas estas excursiones dedicábase al arte, al que tenía gran afición, como hemos dicho, y aunque proyectaba extenderlas hasta Portugal; pero la aparición

del cólera en 1865 le hizo retroceder a Llanes donde estableció un gabinete fotográfico en la casa propiedad de su esposa, que él reedificó con el importe de la legítima que por fallecimiento de su padre le había correspondido.

Aún siguió haciendo excursiones por varias provincias, habiendo llegado a adquirir cierto nombre en su arte, razón por la cual más tarde mereció que se le nombrase fotógrafo de S. M. Pasan de treinta mil los retratos y vistas que ha sacado, y una de estas notable por su exactitud, que es la de Covadonga, ha sido reproducida en *La Ilustración Española y Americana*.

Bien podría creerse que nuestro biografiado no dejaría tan fácilmente la profesión a que se dedicaba; pero no fue así.

Vacante la Escuela de fundación de Llanes por fallecimiento del que la desempeñaba, consideró conveniente solicitarla, y previo concurso la obtuvo a propuesta del patronato.

Con auxilio de la dotación de Maestro y de las muchas lecciones particulares que tenía y los rendimientos que le daban los trabajos fotográficos a que continuaba dedicado mientras se lo permitían las tareas de la Escuela y en los que le acompañaba su esposa, pudo ir atendiendo a las necesidades de la familia cada día mayores, pues llegó a tener diez hijos, de los que hoy viven siete.

No ha tenido, no tiene el señor Pérez Sierra gran vocación al Magisterio de 1.^a enseñanza, y por eso es más de aplaudir y de admirar que jamás hay demostrado abandono, ni siquiera tibieza en el cumplimiento de sus deberes. Antes al contrario penetrado de que el hombre una vez comprometido a desempeñar un cargo, si en algo se estima, si tiene delicadeza y pundonor, debe llegar hasta el sacrificio, si es preciso, para no faltar a su obligación, hizo esfuerzos supremos por colocar a su Escuela a una gran altura. Es verdad que las prendas de carácter del Sr. Pérez Sierra se prestan a esto y a algo más según veremos.

Consiguió, pues, sus propósitos con una buena administración del material de enseñanza, con un buen empleo de los donativos que algunas personas hacían antes de que se estableciese en dicha villa el Colegio de segunda enseñanza, con un completo cuadro de asignaturas, con una perseverancia poco común en vencer obstáculos, con un celo e interés nunca interrumpidos en la educación de los niños.

Toda clase de medios empleó nuestro solícito Maestro para conseguir que su Escuela fuese un *modelo*, según alguno así lo calificó, y para que pudiese con razón ser objeto de elogio, y así en efecto lo fue, por parte de personas tan ilustradas como los señores Obispo de Oviedo, generales Corona y Bárcena, Marqueses de Cervera y de los Altares, Conde de Mendoza Cortina, Posada Herrera y Sánchez Bustillo.

La Escuela estaba dotada de una buena biblioteca, de un regular gabinete de Física y Química e Historia Natural, de hermosas esferas geográficas, colección numismática y de cuerpos sólidos y gran número de mapas murales.

El mucho trabajo, varios disgustos que al Sr. Pérez Sierra le ocasionó el cargo de Maestro, y no pocas enfermedades que pusieron en peligro su vida abatieron su espíritu y le privaron de gusto para hacer más estudios en su carrera, pero por consejos de un pariente de su esposa se decidió por fin a prepararse para obtener el título de Maestro superior, como en efecto lo obtuvo en la Normal de Oviedo.

La dotación de su Escuela era de 3.300 reales, a los cuales podían agregarse otros tantos, a que ascendían las retribuciones, cantidad que bajó, al establecerse el Colegio de segunda enseñanza en Llanes, razón por la cual y por los méritos del señor Pérez Sierra el Inspector señor García Andrés propuso un aumento de 1.000 reales en el sueldo. Disfrutó, pues, el de 4.300 hasta que, resentida su salud, los médicos le aconsejaron que suspendiese las tareas de la enseñanza, viéndose así obligado a pensar en el rumbo que tomaría a lo sucesivo.

Conocía el Sr. Pérez que la vida activa, los viajes, los aires de los campos le probaban bien, y aconsejado por algunos amigos y aun en contra de la prescripción facultativa resolvió (sic) a estudiar para poder examinarse de Maestro Normal a fin de aspirar a una Inspección. En Barcelona obtuvo en Febrero de 1883 el título que deseaba, y más tarde el cargo que hoy desempeña de Inspector de 1.^a enseñanza en la provincia de Lugo.

El Sr. Pérez Sierra ha dado como Maestro pruebas bien claras de su inteligencia y de su celo e interés por la enseñanza.

Desde 1869 hasta que deja la Escuela de Llanes no cesa de recibir distinciones, votos de gracias, felicitaciones y plácemes de corporaciones y autoridades.

Él estableció la Escuela nocturna de adultos, a la que llegaron a asistir 60 alumnos y cuya enseñanza tuvo a su cargo, sin percibir por ello sueldo ni gratificación alguna, él abrió a sus expensas una clase de gimnasia, también gratuita, para los niños que asistían a su Escuela, él organizó las academias semanales de Maestros, inició suscripciones (sic) e ideó y llevó a cabo fiestas para allegar recursos con que hacer reformas y mejoras en el Establecimiento, adelantó muchas veces cantidades de su bolsillo, fue el que propuso la creación de la biblioteca, enseñó a sus discípulos la música y el dibujo, y siempre en los exámenes presentó a aquellos tan bien preparados, tan bien instruidos que eran el contento y aun el encanto de las Juntas y padres de familia que asistían a aquellos actos.

Todo cuanto acabamos de consignar consta en certificación que hemos podido proporcionarnos y que a la vista tenemos.

Como escritor didáctico el señor Pérez Sierra reúne también muchos títulos para la consideración y aprecio públicos.

Bien se comprende por alguna de sus obras que no ha sido un Maestro rutinario, que haya seguido la común senda, que nada haya tenido que corregir, reformar o mejorar.

El *Instructor de lectura* es la obra más notable y la más original de este autor. El aparato inventado por el mismo para facilitar la lectura y composición de palabras es ingenioso y revela que el Sr. Pérez Sierra ha necesitado gran perseverancia y trabajo para llegar a sacar de su invento el partido que se proponía. Gran número de periódicos de la corte y de provincias le han elogiado, ocupándose alguno en describirle, como *La Ilustración Cantábrica* de 18 de Junio de 1882, que publicó además algunas noticias biográficas del autor.

He aquí lo que respecto de dicho aparato escribe el citado periódico: "es una especie de teclado, en el cual aparecen a voluntad del que lo maneja, las diferentes letras y sílabas, con lo cual los niños no se exponen a tomar mala forma de letra con la formación de sílabas y palabras. Sabido es que las cartillas contienen multitud de sílabas que no emplea nuestra lengua, pues no todas admiten todo género de combinaciones, y otro tanto acontece con las cartillas de otras naciones; lo que sobre todo importa conocer es la estructura de las palabras de un idioma desde sus primeros elementos, y esto se consigue por el método del Sr. Pérez Sierra."

De *El Constitucional* de 19 de Setiembre (sic) tomamos también las siguientes líneas:

"El Sr. Pérez Sierra, Maestro de Llanes, de quien en repetidas ocasiones se ha ocupado favorablemente la prensa política y profesional, ha presentado y sujetado a la aprobación del Consejo de Instrucción pública su nuevo método de lectura, sumamente práctico, racional, ameno y al alcance de los niños, marcando a los instructores el procedimiento y ejercicios que deban emplear en la practica de cada lección. También ha presentado y solicitado privilegio de invención por un sencillo aparato que tiene por objeto reemplazar a los carteles de lectura y facilitar la enseñanza de la Ortografía, puesto que en el aprende el niño a componer toda clase de sílabas, palabras y aun frases cortas sin que se resientan los adelantos caligráficos."

"Felicitamos sinceramente al digno e ilustrado Profesor Sr. Pérez Sierra y recomendamos al Magisterio la adopción de su nuevo método y aparato."

Y en efecto, el Consejo de Instrucción pública los aprobó, y habiendo sido presentados en las exposiciones de París, Madrid y otras fueron premiados por los respectivos jurados con medalla de plata y diplomas de primera clase.

Es otro de sus libros, *El niño ante la sociedad*, tratadito de Urbanidad en dialogo sencillo y claro y que comprende todas las reglas necesarias para aquella enseñanza, distribuidas en capítulos por orden y método convenientemente arreglados.

Son otros, un *Formulario de cartas* que en variedad de tipos impreso, puede servir también para lectura, un *vocabulario lexicológico* o definición del significado de las voces del *silabario simplificado* y que es como complemento de este y explicación útil para que el niño comprenda mejor lo que lee,

unos *Cuadernos prácticos de Aritmética* que no carecen de mérito por la abundancia de ejemplos que contienen.

Además ha inventado el Sr. Pérez Sierra un *abanico silábico* para componer y leer toda clase de sílabas sumamente ingenioso y hasta de uso entrenido. Revela esta especie de *aparato* un gran trabajo y estudio.

Nuestro biografiado asistió al Congreso pedagógico y allí presentó sus conclusiones, declarándose partidario de que el Estado *tome a su cargo la suerte del Magisterio español*, de que desaparezcan las Juntas locales y se sustituyan por Inspectores de partido, pues lejos aquellos de *corresponder a las miras del sabio legislador que las creara, son rémora constante a todo progreso escolar*, y por último de que se aumente el sueldo de los Maestros para dignificarlos, según frase del Sr. Pérez.

Estamos muy conformes con todo lo que este Profesor propone y desea, y creemos como el que no puede estar lejano el día en que se realicen tan nobilísimos pensamientos. De otra manera es imposible que la enseñanza, a pesar de las virtudes de los Maestros, de sazonados y abundantes frutos.

Como Inspector, el Sr. Pérez Sierra ha hecho en el corto tiempo que lleva desempeñando el cargo, cuanto humanamente se puede hacer.

A fuerza de trabajo constante y sufriendo muchos disgustos ha conseguido la creación de más de 100 Escuelas, el establecimiento de las retribuciones escolares, la concesión de vacaciones en la canícula y la nivelación de sueldos de las Maestras de Escuelas incompletas.

Después de tantos servicios y méritos, hallase el Sr. Pérez Sierra, si bien condecorado con las cruces de Caballero de las ordenes de Carlos III e Isabel la Católica, si bien con la hoja de aquellos llena de votos de gracias y felicitaciones, de manifestaciones de consideración y aprecio, si bien querido y hasta respetado, si bien satisfecho de su conducta, no así recompensado y premiado como merecía. Es decir, que su situación, como la de otros muchos, como la de casi todos los Maestros, es bastante triste.

Y por eso hemos dicho al empezar esta biografía que la Administración pública ha hecho bien poco por dar a la enseñanza y a los encargados de difundirla la protección debida.

¿Qué ventajas materiales ha reportado el Sr. Pérez Sierra? Él ha inventado un aparato que el Consejo de Instrucción pública aprueba y recomienda, que elogia la prensa y que premian varios Jurados. Si es bueno, si es el mejor procedimiento de los hasta aquí inventados, si se ha demostrado su utilidad, ¿cómo no ha proporcionado a su autor una regular ganancia? Porque los gobiernos no le han protegido como debieran. Y no protegiendo los gobiernos, ¿qué esperanza queda en lo porvenir para la familia de un Maestro que se distingue y aun para los demás que no se distinguen; pero que cumplen exactamente sus deberes?

Mucho se escrupuliza en España para dar al pobre lo que necesita: poco se repara para favorecer al poderoso.

Vidas llenas de fatigas, de privaciones, de disgustos, de luchas, se ven rodeadas tal vez de hermosa aureola de gloria; pero con ella no vive tan solo el hombre, ni puede morir bendiciendo la suerte que le honro cuando tiene clavado en su corazón un cruel dardo por dejar en el desamparo a seres queridos.

El Sr. Pérez Sierra, como muchos, ha trabajado, ha luchado, ha sufrido: ostenta cruces y posee diplomas; pero tiene empeñada aun su humilde casita de Llanes, sobre la cual se vio precisado a pedir dinero para hacer su viaje desde Llanes a Lugo.

Después, si Dios no trae un remedio, cuando muera dejará a su numerosa familia en la más horrible situación. ¡Ojalá que pronto se cumplan sagradas promesas consignadas en leyes, y alcance el Magisterio español de todos los grados, y principalmente el primario, la protección que merece, para que no sea como el paria de nuestra sociedad!

Don Nemesio de Alamanzón y Pradas.

Nació en Arcos de la Sierra, provincia de Cuenca, el día 19 de Diciembre de 1827. Los padres, aunque de posición humilde y modesta, pero en quienes el amor de tales competía con su gran honradez y laboriosidad, no perdonaron medio alguno para dar al niño aquella educación e instrucción que había de ser base para formar un hombre digno de la sociedad.

Acendrado cariño, afanes constantes, natural y legítima ambición no fueron suficientes a los esposos para ver realizado lo que ideaban, lo que allá en sus íntimas conferencias hablaban, lo que en dulces ilusiones soñaban, respecto del porvenir de su hijo, dada la buena índole de este, su aplicación y sus notables dotes intelectuales.

No es posible negar que el hombre de talento, aunque se haya mecido en pobre cuna, se abre camino las más veces en lucha contra mil obstáculos, que rompe la valla que le oponen las contrariedades de la vida, la humilde posición, el despego o el desdén de unos, la envidia o la malquerencia de otros; pero es preciso ser un genio para combatir con tales enemigos y alcanzar la corona del triunfo. Y aún ¡cuántos genios mueren sin apenas gozar de la gloria en la tremenda batalla que tienen que sostener!

Mucho más difícil es el combate para el que no es genio, por más de que atesore envidiables facultades.

Sugiérennos (sic) estas reflexiones las circunstancias de nuestro biografiado, pues poseyendo gran inteligencia, corazón generoso, amor al trabajo, adoración a la virtud y cariño a sus semejantes podía prometerse brillar en una esfera más elevada que en la que ha brillado, llegar a ser tal vez un hombre notable; pero faltóle (sic) ya al dar los primeros pasos en el camino del mundo un elemento poderoso, los adecuados bienes de fortuna, y no pudo proporcio-

narse teatro donde desarrollar sus relevantes dotes. Las necesidades de la vida, apremiantes siempre, le ostigaron (sic), y el tiempo que tuvo que dedicar a procurarse el sustento del cuerpo fue en perjuicio del alimento del alma.

No ha sido, pues, el Sr. Alamanzón, no es, no será un ciudadano cuyo nombre famoso corra por todas partes; pero sí ha sido, es e indudablemente será un ilustre mentor de la infancia, un hombre digno de todo aplauso y de todo respeto.

Si España fuese una nación menos *política* y más civilizada, ¿por qué no decirlo? Un maestro como el señor Alamanzón otro premio alcanzaría que el de cobrar el sueldo de dos mil pesetas a la edad y con los méritos que cuenta.

Expongamos ya los hechos de su vida, que le hacen acreedor a elogio y a estima.

Apenas nuestro biografiado había nutrido su inteligencia con los conocimientos que pudo, oyendo las lecciones de su padre, que era maestro, viose (sic) en la necesidad de ayudar a este en las tareas de la Escuela, sin poder por la pobreza de la familia aspirar a seguir una carrera literaria. Los hábitos de estudio y de enseñanza, que entonces contrajo, fueron, andando el tiempo, los que marcaron el rumbo de su vida, cuando le fue posible obrar con libertad.

Llamole (sic) la patria a su servicio, y con las armas en la mano la defendió como soldado pundonoroso y valiente, durante cinco años, habiendo ganado por la memorable jornada del 7 de Octubre de 1841 en *defensa de la constitución y del trono de Isabel II*, la cruz de distinción que le fue concedida en 1842.

Dejó la milicia, siendo cabo 2.º, por no avenirse con su carácter e inclinaciones la vida activa y agitada a que aquella entonces estaba sujeta, y pasó al colegio de cadetes de Artillería como músico contratado, cuya plaza desempeñó un año.

Al favor de persona que le apreciaba y conocía sus buenas cualidades debió él ser nombrado portero de la imprenta de la Santa Cruzada en el ministerio de Gracia y Justicia, cuyo cargo ejerció por espacio de diez años. Durante dos del tiempo en que como empleado ganaba la subsistencia y pesándole la vida que en tal destino llevaba, asistió a la Escuela Normal de párvulos, habiendo recibido certificado de aptitud para esta enseñanza en 4 de Noviembre de 1857 en virtud de Real Orden comunicada por la Dirección de Instrucción pública en 17 de Octubre del mismo año.

Desde entonces no pensó sino en dedicarse a la profesión de maestro, y tres años pasaron sin poder realizar sus deseos; pero ensanchando siempre la esfera de sus conocimientos con el estudio particular y constante a que con verdadero afán se dedicaba.

Por fin consiguió que el ayuntamiento de Logroño le nombrase profesor de la 2.ª Escuela de párvulos de dicha ciudad con la dotación de 1.500 pesetas,

siendo elegido en 4 de Marzo de 1861 para desempeñar interinamente la 1.^a Escuela de igual clase de la misma capital con el sueldo de 1.750 pesetas.

No estaba ni podía estar satisfecho con la situación de interino, y aprovechó la primera oportunidad de hacer oposición a una escuela de párvulos, habiendo obtenido después de brillantes ejercicios, la de Fuenmayor en la citada provincia. Desempeñola (sic) durante tres años, y en 1866 ganó también por oposición la de párvulos de León dotada con dos mil pesetas, al frente de la cual se halla desde entonces.

A partir de aquella época, consagrado el Sr. Alamanzón con verdadera fe y cariño a la enseñanza de los tiernos niños que en gran número a su escuela acuden, ha logrado alcanzar admirables resultados, que son sus mejores timbres de gloria, laureles casi tan valiosos como los de un caudillo que gana batallas y conquista pueblos. Y no exageramos: que para nosotros, y creemos que para muchos, gran mérito adquiere quien trabaja y labra la inteligencia de los niños en su primera edad, y guía su corazón con amor paternal y paciencia de santo.

La patria no tiene coronas para el humilde maestro; pero este logra que se levanten altares en pechos generosos, donde se le rinde tributo de respeto y amor. Y aún a las veces el sentimiento de gratitud se revela claramente, como así ha sucedido con el Sr. Alamanzón. Un día la junta local de 1.^a enseñanza de León y la provincial de Instrucción pública le felicitan por su celo y admirable comportamiento: otro el Regente del Reino por medio del periódico oficial en 1869 da público testimonio de su agrado por el mérito sobresaliente del maestro; más tarde el gobernador de la provincia con motivo de una visita al Establecimiento le manifiesta su distinguida consideración. En 1870 el ministro de Fomento y el director de Instrucción pública dejan consignada en el libro de visitas su felicitación: en el mismo año le da gracias el ayuntamiento, y en Diciembre el Regente del Reino se digna concederle la cruz de Isabel la Católica -libre de gastos- por los servicios prestados en la enseñanza.

Prolijo sería enumerar las veces que de corporaciones, autoridades y personas notables ha recibido el señor Alamanzón plácemes y elogios por su conducta, ejemplo en verdad digno de ser imitado. Basta que citemos entre aquellas a los señores D. Antolín Monescillo, D. Juan de Dios de la Rada y Delgado, D. José Posada Herrera, D. José Luís Albareda y don (sic) Mariano Carderera. Pero no podemos, no debemos pasar en silencio las dos ocasiones en que un ministro de la Corona dio pruebas de apreciar en lo que valen las dotes de inteligencia, celo, desinterés y abnegación de nuestro biografiado, ofreciéndole en la primera, al visitarle, ser *su entusiasta protector* y en la segunda dedicándole en pleno Parlamento –sesión del 13 de Abril de 1880- palabras de elogio hasta el punto de considerarle como modelo en España de maestros de su clase.

Con razón hemos dicho al empezar esta biografía que un maestro como el Sr. Alamanzón y Pradas más galardón merecía que el de cobrar dos mil pesetas de sueldo. Menos mal si se le hace justicia, y nosotros nos complacemos

en rendir público testimonio de respeto y consideración al profesor que tanto bien ha hecho y hace a la niñez.

El Sr. Alamanzón disfruta el premio de mérito en el escalafón de maestros de la provincia de León, y ha sido reempensado (sic) en 1884 con 275 pesetas por el patronato de párvulos.

Cuenta este profesor más de 25 años de servicios en la enseñanza.

Doña Matilde Alcayaga Losalde

Distante como unos doscientos metros de la vecina república francesa, a orillas del Bidasoa y en el término municipal de Irún, levántase rodeada de riscos y colinas una humilde casa, propiedad de honrados labradores. Cuna fue de la señorita Doña Matilde Alcayaga, la cual vio la primera luz el día 14 de Marzo de 1847.

Sus padres, aunque como la generalidad de las gentes de escasos recursos que viven lejos de las ciudades y entregadas a las faenas del campo entendían bien poco en achaques de educación, ya por natural instinto ya porque viesen en la niña un algo que despertó en ellos el deseo de que se instruyese, demostraron desde luego gran afán por proporcionarle una Maestra.

La niña estaba dotada de un genio vivo y alegre, era dócil y sumisa y no dejaba de tener cierto espíritu observador, poco común a su edad, revelando a la vez inteligencia.

El único pueblo, más cercano a la casa de aquellos sencillos labradores era Irún, y allí fueron a buscar a la que había de ser la profesora de su hija. Quedó, pues, bajo la dirección de Doña Rosina Aquinaga que estaba al frente de una Escuela particular en dicha villa.

Los pocos recursos de que disponían los caseros –así se llaman en aquel país a los que viven en los caseríos diseminados en el campo- no les permitían tener a la niña en el pueblo y así era que ésta tenía que andar cada día buen número de kilómetros para asistir a la Escuela.

Distinguióse (sic) desde luego entre sus condiscípulas por su aplicación e inteligencia, y los a 12 años de edad hallóse (sic) perfectamente instruida en todas las materias de la primera enseñanza, dejando de concurrir a la Escuela, con harto sentimiento de su Maestra, que en gran manera la estimaba.

Adquirida tal base de conocimientos, con notable afición al estudio, halagada por los elogios que de ella se hacían y por el aprecio que le manifestaban los aldeanos por su saber y virtudes, lejos de olvidar lo que había aprendido, trató la joven de perfeccionarlo y halló en los buenos libros medios de conseguirlo.

Ya en su casa natal, que esta situada donde con precipitación desciende el Bidasoa que sirve de límite entre España y Francia, dedicada al estudio del libro y de la naturaleza, con un alma virgen, amante del bien, tuvo un día la

idea de consagrarse a educar a aquellos seres infelices, hijos de los naturales de aquel país que tanta necesidad tenían del pan de la inteligencia. Y con verdadera vocación, con un trabajo que rayaba en el sacrificio, pero que a la vez inundaba su corazón de gozo, dedicóse (sic) a la santa y sublime tarea de sacar de las tinieblas de la ignorancia a los queridos hermanos de aquellas montañas que la vieron nacer. Era una especie de madre de las almas, una verdadera sacerdotisa a cuyo altar llegaban llenos de fe y de amor los pobres niños de la comarca.

Vióse (sic) su casa tan concurrida que, aunque no carecía de espacio, no fue bastante a los tres meses a contener a los discípulos de ambos sexos que deseaban oír las lecciones de la Profesora.

La joven tomaba más cariño hacia la misión que ejercía cuanto más tiempo pasaba y ya llegó a ser en ella la enseñanza una verdadera vocación o más bien una fuerza que la avasallaba.

Ocurría esto en el invierno de 1862 a 1863; por consiguiente nuestra biografiada emprendió a los 14 años de edad la noble y penosa senda que se propuso para ser útil a la infancia.

Llevaba ya algunos años dedicada a la enseñanza sin alcanzar más recompensa que la satisfacción que experimentaba por el bien que hacía y los elogios y bendiciones de que era objeto y tal vez alguna que otra insignificante retribución mensual que de las pobres gentes del campo recibía, cuando el ilustrado ayuntamiento de Irún, conociendo lo preciso que era en Lastaola una Escuela siquiera fuese incompleta y queriendo premiar a la Srta. D.^a Matilde Alcayaga la encargó de la enseñanza en dicho punto, señalándole la gratificación de quinientos reales anuales. Corta cantidad era esta por cierto para recompensar el trabajo que exige la educación de la niñez, pero dióse (sic) por satisfecha nuestra joven más por lo que significaba que por lo que valía tal retribución, y ello le alentó a proseguir con más fe y constancia el camino emprendido.

Llegó el año de 1876 y a consecuencia de una memoria presentada al Ayuntamiento de Irún por D. Tomas Campos, y de la cual ya hemos hecho mérito en la biografía de este ilustrado profesor, acordó aquella corporación crear cuatro Escuelas rurales dotadas cada una con 400 pesetas de sueldo y 200 por retribuciones.

Hallábase tal vez nuestra biografiada con conocimientos bastantes para aspirar a cualquiera de ellas; pero sin título que para el caso la habilitase y por tanto propúsose prepararse para ganarle, como en efecto lo ganó en 1882 en la Escuela Normal de Valladolid, no sin haber estudiado todas las materias necesarias bajo la dirección del mismo señor Campos.

Así pudo presentarse aspirante a la Escuela que interinamente regentaba y el Rector de la Universidad de Valladolid la nombró Maestra propietaria en Mayo del último referido año.

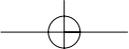
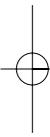
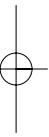
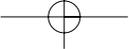
Inútil es que hablemos del placer que experimentó la joven Profesora al llegar a la meta por ella entonces apetecida así como de la satisfacción de aque-

llos vecinos de Lastaola que tanto la apreciaban y aun la había alentado, premiado y protegido. No digamos nada tampoco del contento de su digno Profesor Sr. Campos.

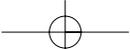
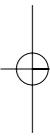
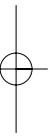
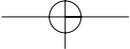
Para terminar esta biografía consignemos tan sólo que la Srta. D.^a Matilde Alcayaga no ha dejado de recibir desde entonces las mayores muestras de aprecio y consideración de los padres de familia por su nunca entibiado celo en la educación de los niños. El Ayuntamiento de Irún y la Junta de instrucción publica de Guipúzcoa le han dirigido también comunicaciones laudatorias que no poco le honran y favorecen.

La joven Profesora de Lastaola, que fue un modelo de perseverancia en el estudio, y que gracias a ello y otras cualidades pudo labrarse la posición que ocupa, es hoy sin duda una de las mejores Maestras con que cuenta la provincia de Guipúzcoa.





Novas



GALICIA. NOTAS DE ACTUALIDADE

Este ano 2007 tivo nas “notas de actualidade” sobre historia da educación en Galicia un notable carácter expositivo. Así, en Nadal de 2006 o MUPEGA inauguraba dúas valiosas e interesantes exposicións: unha, sobre a prensa escolar ou de finalidade xeralmente educativa orixinada en Galicia ao longo da segunda metade do século XIX e de todo o século XX, pero singularmente durante os últimos 25 anos do século XX, que tivo como comisario a Vicente Peña Saavedra, quen era tamén o Coordinador e impulsor científico do Museo Pedagóxico de Galicia, e, a outra, sobre os xoguetes dos máis pequenos, nun tempo que podería situarse entre os anos 30 e os anos 60 do século XX, neste caso coordinada pola profesora María do Carme Arca. Entre tanto, tamén en Vigo se inauguraba no Verbum- Casa das Palabras unha exposición sobre xogos e xoguetes de nenos e para os nenos e as nenas, consistente na mostra duns 700 obxectos, procedentes da colección creada por Raquel Chaves e hoxe salvagardada pola Fundación do mesmo nome.

En xuño instalouse en A Coruña, antes de pasar a Vigo, a exposición “Las Misiones Pedagógicas 1931-1936”, que tiveron como comisario ao profesor da Escola Universitaria de Magisterio de Lugo Uxío Otero Urtaza. A valiosa e moi fermosa mostra, dividida en doce apartados, fai un percorrido polos antecedentes, a formación do Patronato das Misións, os grupos de Misións e os seus servizos (o museo circulante de pintura, as bibliotecas, o cine, o teatro e coro, o guiñol, os cursos para mestres), a guerra civil e o exilio, incluíndo un riquísimo patrimonio, tanto documental como fotográfico, e a presentación de instrumentos orixinais usados nas misións:

gramófonos, discos, aparatos de cine, cámaras fotográficas, epidiascopios, e unha parte das copias de cadros de pintura clásica española usadas no seu momento. Alén dos fermosos detalles incluídos, a Exposición permitía dar conta do amplo programa de traballo desenvolvido en toda a xeografía española, e tamén, do que en Galicia significaron, tanto a través da gran misión itinerante que percorreu unha notable parte de Galicia en 1933, como por medio da creación dun alto número de bibliotecas escolares (sobre todo, nas provincias de A Coruña e de Pontevedra, baixo o significativo impulso dos inspectores Manuel Díaz Rozas, e Roxelio Pérez González, respectivamente), e mediante a intervención dun grupo non menor de galegos, entre eles Otero Espasandín e Rafael Dieste.

Noutra orde de cousas, 2007 foi o ano do Centenario da creación da Xunta de Ampliación de Estudos e Investigacións Científicas (a recoñecida JAE). Diversos actos e publicacións en toda España referíronse á cuestión. En Galicia, os profesores Ricardo Gurriarán e Antón Costa Rico organizaron, a través do portal virtual do Consello da Cultura Galega, o “Album da ciencia”, un percorrido, semanalmente renovado, polas bio-bibliografías de máis de 50 galegos e galegas que, desde diversos campos profesionais, disfrutaron dalgunha bolsa ou axuda das concedidas pola JAE, podendo así viaxar a países europeos para perfeccionar a súa formación en contacto con institucións, profesores e investigadores prestixiosos. Un percorrido que a miúdo sorprendeu pola presentación de biografías, que poñen de relevo a participación dos galegos e das galegas nos debates académicos e científicos e no clima cultural dos pasados anos 20 e 30, en boa maior medida do esperado.

Unha vez máis, no pasado verán celebráronse as VI Xornadas de Historia da Educación convocadas dentro dos Cursos de Verán da USC, organizadas por Uxío Otero Urtaza e apoiadas polo concello de Foz. Nesta pasada convocatoria a formación do profesorado ocupou a centralidade das intervencións dos conferenciantes e intervintes nas táboas redondas.

A escala española hai que sinalar que en Berlanga de Duero (Soria) se inaugurou o CEINCE, ou Centro Internacional da Cultura Escolar, centro museístico e de investigación sobre a escola nos séculos XIX e XX, baixo a dirección do profesor Agustín Escolano Benito, co apoio da Fundación Germán Sánchez Ruipérez, sendo alí onde no pasado mes de maio se celebrou o IIº Encontro organizado pola “Sociedad Española del Patrimonio Histórico Educativo” (SEPHE), ao que acudiron os profesores galegos Vicente Peña Saavedra e Antón Costa Rico. A finais de xuño celebrouse no Mosteiro de Guadalupe (Cáceres) o XVI Coloquio Español de Historia da Educación organi-

zado pola Universidade de Extremadura e a “Sociedad Española de la Historia de la Educación” (SEDHE) abordándose neste Coloquio as relacións internacionais como contexto da pedagogía española nos séculos XIX e XX, en conmemoración, por outra parte, do Centenario da JAE. Neste Coloquio presentaron distintas comunicacións os profesores de Galicia: Anxo Porto, Vicente Peña, Carme Benso, Xosé M. Cid, Herminio Barreiro, Xosé Fernández, Uxío Otero e Antón Costa, como consta nos libros de actas editados.

É oportuno sinalar que o libro de Ricardo Gurriarán *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940)* (USC, Santiago, 2006) é xa o terceiro libro relacionado coa historia da educación en Galicia recoñecido co galardón dos Premios da Crítica Galicia, na sección de Investigación e na convocatoria de 2007.

Antón Costa Rico

USC

AOS 1100 ANOS DO NACEMENTO DE SAN ROSENDO.

No ano 2007 conmemoráronse con varias publicacións, actos congresuais e unha cuidada exposición os 1100 do nacemento de San Rosendo, a quen a historia recoñece como home santo e recoñecido relixioso, bispo de Mondoñedo e abade fundador do mosteiro de Celanova. Motivos todos polos que interesa, en particular, á historia da cultura e da educación en Galicia.

San Rosendo nace no ano 907 no marco dunha familia aristocrática das que estenderon os seus dominios nos comezos do século X cara ao norte de Portugal, e por iso unha parte dos estudosos fano nacido preto de Porto, aínda que outros o sitúan preto de Ourense. Cando mozo é enviado a San Martiño de Mondoñedo para formarse co bispo e seu tío Savarico e en morrendo este no 928 será Rosendo (*Rudesindus*) elixido bispo de Mondoñedo (*Mindunieto*). Sería logo tamén bispo de Iria. Sobre o 930 un seu irmán dalle diversas terras en Vilare, no ano 942 a súa nai fai unha espléndida dotación de bens e no 945 funda, entón, Rosendo un mosteiro naquelas terras que pasarán a ser coñecidas como Cella Nova (un novo mosteiro). E di Hernández Figueiredo que a súa inauguración se fixo á imaxe do monacato carolino centroeuropeo, o que quizais implicaba a súa dirección mediante a regra bieita (asunto sobre o que non hai certeza histó-

rica), en presenza de 32 magnates galegos, nuns momentos en que a "aristocracia do norte e do sur do Miño opera(ba) como un estado maior, capaz de manobra política en todo o ámbito peninsular" (p. XV).

Rosendo fixo de Celanova un centro de poder cultural e relixioso. Poucos anos máis tarde (955) o rei Ordoño III, galego por nacemento e por formación, que subira ao trono en León no ano 951, encomendoulle o goberno de Galicia a Rosendo, no mesmo ano en que este iniciaba un segundo pontificado mindoniense ata o ano 959, para regresar ao mosteiro de Celanova, onde morrería no ano 977. A súa fama de santidad fixo que fose canonizado no 1172, reflexándose o seu traballo pastoral no texto haxiográfico que neste ano rematou de escribir o monxe de Celanova Ordoño *Vita et miracula de Rudensindus*, estudado e editado a fins do século XX polo profesor Manuel Díaz y Díaz.

Este estudo e outras investigacións viñeron dar na edición recente de dúas obras complementarias: PÉREZ LÓPEZ, S.L., *San Rosendo e Mondoñedo. Razóns dun centenario (907-2007)*, Mondoñedo, 2006, 194 pp. (que inclúe o testamento de Rosendo, mapas e distinta iconografía entre os seus apéndices documentais), e a de HERNÁNDEZ FIGUEIREDO, J.R., *San Rosendo*, BAC, Madrid, 2007 (cun esmerado texto).

Antón Costa Rico

THOMAS, HUGH, *Barreiros el motor de España*, Editorial Planeta, Barcelona, 2007, 650 pp.

NOVAMENTE THOMAS

Si, Hugh Thomas, o “heterodoxo” e “mítico” historiador inglés, introductor “tolerado” polo franquismo dunha interpretación histórica da guerra civil de 1936-39 distinta da versión oficial, o que afirmaba aquilo de que “a guerra civil fora unha guerra de mestres contra cregos e gañaran os cregos”, o historiador de posicións ideolóxicas sempre craras e explícitas na liña do tradicional liberalismo inglés, o investigador brillante produto da mellor escola historiográfica británica, o traballador sistemático e exhaustivo que non da puntada sen fío, o fustigador do fascismo, pero militante tamén do anticomunismo -aínda que se esforce noustante seguido por “comprender” tódalas experiencias sociopolíticas revolucionarias do noso tempo sen conseqüilo case nunca-, o magnífico narrador de historias e defensor dun concepto moi pragmático e moi inglés da Historia, ese home un pouco carca e típico produto de “cámara dos lores”, ese polemista nato, en fin, o famoso Hugh Thomas está con nós novamente...

Acaba de saír o seu libro *Barreiros, el motor de España*, traducido por Mariano Antolín e publicado por Planeta neste ano de 2007. Un libro interesante e revelador. É coma se Thomas tivese moitas ganas de falar do franquismo desde dentro. E fala. E fala moito ademais. E conta cousas novas e pouco coñecidas. Fai por exemplo unha estupenda semblanza do Ourense do primeiro tercio do século XX ou da Coruña dos anos 30 e da primeira posguerra. Thomas marca con forza o arranque da saga familiar dos Barreiros na Galicia máis

arcaica, pero tamén máis vital, na aldea ourensá de Gundiás.

Eduardo Barreiros é, naturalmente, a figura estelar do relato. Espléndida historia a que nos conta Thomas do nacemento dun empresario creativo, orixinal, buscavidas, intelixente, habelenciosísimo. Mixtura de relato histórico-xeográfico-antropolóxico que acada momentos de gran beleza. Barreiros está no inicio do capitalismo español máis dinámico (retrato completísimo e sumamente interesante do Madrid de posguerra e dos primeiros 60), no nacemento das primeiras explotacións agrarias modernas (finca modelo de Ciudad Real) e na refundación da industria automotriz da Cuba revolucionaria. Alí morreu hai non moitos anos, despois de ter vivido moi desde dentro –e tamén desde fóra- a experiencia franquista e, sempre con lealdade, a experiencia revolucionaria cubana. En todo caso, Barreiros estivo sempre moi preto do poder. Quería estar no lugar preciso desde onde poder tomar as mellores decisións. Morreu con ganas de probar a súa experiencia mecánico-empresarial en China... É difícil atopar un exemplo mellor do cosmopolitismo, da creatividade e da capacidade de adaptación dos galegos a tódalas circunstancias imaxinables

Compre ler este libro. Abre horizontes novos.

H.B.

SUÁREZ PAZOS, M., CID FERNÁNDEZ, X. M., BENSO CALVO, C. (Coords.), *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*, Xerais, Vigo, 2007, 325 pp.

A inauguración dun pequeno museo pedagóxico na Facultade de Educación de

Ourense foi o motivo que suscitou a elaboración e edición desta colectánea de textos de historia da educación arredor da “memoria da escola e da cultura material escolar”.

Non sendo Ourense máis que unha pequena cidade de provincias, interior e formando parte dunha Galicia rural e alonxada dos centros de decisión política situados en Madrid (dito todo o anterior de modo un chisco simples) parecería que un museo, en tal contexto, non podería amosar nada significativo. En efecto, máis ou menos era esa a perspectiva valorativa a que estabamos afeitos desde o enfoque da gran historia política “nacional”, que marcaba o canon para a historia da educación. Máis iso levaba a un excesivo simplismo narrativo e interpretativo. Diversas revisións teóricas dunha historia marcadamente estrutural e sociolóxica, abriron novas consideracións; unha delas, o que coñecemos como enfoque da historia cultural, máis preocupada pola dimensión cultural do social, por esclarecer os determinantes locais, polos acontecementos, polas biografías dos individuos, e polas prácticas sociais no seu concreto, está a ter notables consecuencias para a historia da educación, isto é, para o coñecemento aportado pola historia da educación, invitando a revisalo, ou contribuíndo a que os investigadores formulen de outro modo os problemas do coñecemento histórico ou novos problemas, e acudan a estudar novas posibles fontes documentais, como son ou poden ser as memorias dos protagonistas do relato histórico ou mesmo as autobiografías explicitamente construídas, as fontes orais, ou os obxectos e materiais relacionados neste caso co mundo escolar, examinados en parte desde unha ollada arqueolóxica (no duplo sentido: propia dos historiadores antigos e das súas técnicas de investigación, e *foucaultiana*).

Con todo isto, a posta en marcha dun museo pedagóxico local é moi posible que cobre outro significado, por ser entón algo recoñecido como máis vigorosa mediación para o coñecemento e a interpretación do pasado educativo nun escenario específico como o sinalado.



Querendo apuntar nesta dirección consideraron os coordinadores da presente colectánea que sería de interese convocar algunhas voces con aportacións investigadoras realizadas coa perspectiva que aquí comentamos. Abre a obra con senllos prólogos dos profesores Alejandro Tiana e Antón Costa. Dentro da primeira parte sobre a memoria, actualmente reivindicada como fonte, inclúense os traballos de Viñao Frago, de Fernández Soria & Agulló, de Mercedes Suárez e de Xosé M. Cid, que pasamos a comentar brevemente. Viñao ofrécenos unha aportación conceptual e

metodolóxica arredor, sobre todo, do valor das memorias para o coñecemento histórico-educativo: falamos da literatura memorialística de quen narra o feito de ser alumno, ou de ser docente, que se estende á memoria dos obxectos. Unha aportación, que madurece outras previas do autor, e que deberá ser considerada por quen se confronte con este tipo de textos. Con proximidade a isto, sitúase o texto de Mercedes Suárez que titulou “Crónicas autobiográficas: as condicións físicas da escola rural galega”, que expón o valor heurístico e os criterios metodolóxicos seguidos para a explotación de 70 autobiografías escolares de alumnos universitarios que realizaron a súa escolarización primaria en escolas rurais (xeralmente unitarias) da provincia de Ourense nos pasados anos 60 e primeiros 70.

Magnífico é o traballo que realizaron Juan M. Fernández Soria e M^a del Carmen Agulló sobre “a memoria confiscada do Maxisterio”, isto é, sobre a dialéctica entre a memoria e o esquecemento que viviron os milleiros de profesores primarios que despois de ter coñecido os ideais educativos da II^a República (e mesmo compartido con frecuencia), exerceron na escola franquista, logo dos respectivos procesos de depuración política: como se construiu a desmemoria, como se reconstruiu a memoria de anteriores imaxes, e, significados da dimensión moral do esquecemento.

Como nos casos anteriores, tamén a aportación de Xosé M. Cid ten continuidade con achegas previas similares do autor. Aquí, alcanza un texto narrativamente rico e ben elaborado a hora de presentarnos nove biografías de mestres da provincia de Ourense que, en tres momentos distintos (anos vinte, II^a

República, final do franquismo), laboraron pola educación renovada e laica (“Tres xeracións de laicismo”: Hipólito Sinfóranio, Sueiro, Jacinto Santiago, Raúl González, Fernández Mazas, Ignacio Herrero, Luís Taboada, José Sueiro, Antonio Vázquez). Conectado con este traballo, construído grazas ao recurso á historia oral, está tamén o que nos ofrece Anxo Porto Ucha, cunha compoñente conceptual e metodolóxica sobre a historia oral e os fondos escritos privados, á hora de realizar unha auscultación do que significou a II^a República e de como se viviu a depuración por parte de moitos profesores da provincia de Pontevedra e as súas familias inmediatas.

En tanto que un Museo se ven patentizando ata o presente en determinados soportes materiais, a obra que comentamos abre un apartado á cultura material con tres aportacións: unha conceptual elaborada por Ramón López Martín, investigador valenciano, arredor dos elementos materiais da cultura da escola (que “traducen” os códigos da escola; son “catalizadores” dos procesos de ensino-aprendizaxe), e dúas achegas que nos ofrecen valiosa información histórica: unha elaborada por Carmen Benso sobre “a contribución do profesorado do Instituto de Ourense á produción de libros de texto de bacharelato” no tempo da Restauración, e outra, de P. Membiela e M. Vidal sobre as características do material de laboratorio para o ensino de ciencias, con atención particular ao existente na antiga Escola de Maxisterio de Ourense.

En conxunto, pois, un volume con novos datos e miradas á historia educativa.

Antón Costa Rico

DUBERT, I., *Cultura popular e imaxinario social en Galicia*, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2007, 205 pp.

O presente libro trata de recuperar o protagonismo social que os procesos de cultura popular desenvolvidos polo campesiñado e os sectores populares urbanos tiveron en Galicia entre 1480 e 1900. A imaxe do mundo destes sectores sociais tivo unha extraordinaria presenza e forza real, a pesar de que pola natureza oral das fontes non quedara unha pegada documental apreciable. Fronte a unha historia da cultura centrada no estudo dos elementos culturais máis queridos polas minorías, que se expresaban por escrito, e que, en ocasións, se ten presentado como a única realidade cultural do noso pasado, este ensaio procura descortinar elementos importantes da historia cultural de Galicia, tendo presente a densidade sociolóxica dos sectores populares.

O autor, que é profesor do Dpto. de Historia Medieval e Moderna da Universidade de Santiago, desenvolve o seu ensaio en cinco capítulos e unha introdución. O primeiro dos capítulos (“Sobre a cultura popular, a lingua e o imaxinario social”) ten un carácter conceptual e historiográfico e nel defínese a cultura popular “como un conxunto de prácticas sociais e culturais nadas a partir da continua ritualización de determinadas concepcións simbólicas levadas a cabo polas clases subalternas”. Tómase en consideración a estes efectos todo o debate e as aportacións propiciadas por unha historiografía postestructuralista e de fortes acentos antropolóxicos.

¿Por qué esa mesta cultura popular foi perdendo vixencia e protagonismo? O autor remítenos á histórica consolidación

na sociedade galega dunha asimetría socio-cultural “relativa ao desigual grao de participación das diferentes clases sociais en ambas as dúas tradicións culturais, a oral e a escrita, así como nas realidades lingüísticas que sustentaban a cada unha delas” (p. 34). Unha asimetría, moi relacionada coa relación que “o baixo clero estableceu co castelán, como un dos seus moitos mecanismos de dominación social” (p. 35) que operaba en beneficio das elites, e, neste senso, o castelán e o que con el se relacionaba, “acabou sendo un máis dos símbolos de poder e de diferenciación social”, aínda que o “control” da cultura popular e a redución do seu protagonismo vai alén dos propios factores lingüísticos.

No segundo capítulo analízanse algúns dos rasgos básicos da cultura popular na Galicia rural do Antigo Réxime: a súa negación nas fontes, as súas características, o papel do clero como intermediario entre dous mundos, as ofensivas (moralizadoras) contra a cultura popular, eis como as resistencias presentadas, falando o autor das ofensivas desenvolvidas logo do Concilio de Trento e contra fins do século XVII, contra as fórmulas de sociabilidade popular, facendo notar o papel xogado por diversas institucións educativas, como os colexios dos xesuítas e as actividades dos franciscanos, comasí o incompleto da hexemonía e, ao contrario, a afouteza da cultura popular.

O terceiro capítulo (“A morte na dominación da cultura popular”) analiza como a “cristianización” da morte foi empregada na ofensiva domesticadora contra a cultura popular, facendo notar, ao respecto, o papel das Misións Populares relixiosas, a fin de encamiñar o curso do cotián nunha determinada dirección.

Víndose cara a fins do século XIX, cando en Galicia se sentían vivamente as transformacións socio-económicas, que contribuían a modificar as condicións históricas que ata entón fixeran posible o mantemento e o vigor da cultura popular tradicional, o autor estuda no capítulo cuarto a presenza da cultura popular na tradición literaria oral, o que lle leva a postular “unha maior antropoloxización da historia de Galicia” (p. 137) para unha mellor comprensión da nosa historia socio-cultural e do protagonismo alcanzado polos sectores subalternos na historia de Galicia.

Un interesante capítulo sobre “símbolo, imaxinario e identidade local no mundo urbano durante o Antigo Réxime” cerra este ben construído ensaio sobre un destacado fragmento da nosa historia colectiva.

Antón Costa Rico

VARELA OROL, C., *A Biblioteca Pública da Real Universidade de Santiago de Compostela, “Textos históricos Fonseca”, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2007, 381 pp.*

Un exhaustivo, crítico e ben informado estudo (desde o punto de vista *De re bibliographica*) sobre a xénese e os primeiros desenvolvementos da que debe ser considerada a Biblioteca Universitaria Compostelana, unha das mellores bibliotecas hispanas polo contido do seu fondo histórico; elaborado como tese de doutoramento por quen dedicou tantos anos de traballo a este centro como bibliotecaria e mesmo como Directora dela nalgún momento.

Con máis ou menos fortuna, o Colexio de Fonseca dispuxo desde os finais do século XVI de fondos bibliográficos pro-

prios, pero estes, contra suposto, non forxaron as bases ou os antecedentes da Biblioteca Compostelana. Polo contrario, a pesar de ser a Universidade unha institución en funcionamento desde mediados do século XVI, a que coñecemos como Biblioteca Universitaria foise constituíndo, entre as últimas décadas do século XVIII e as primeiras do século XIX, como una nova biblioteca, esta con carácter público, a diferenza da Fonseca, e foi esta a que forxou as bases da actual Biblioteca.

Enmárcase a súa creación no clima cultural ilustrado, que a partir de 1751 tamén se deixou sentir con indudable forza na Universidade de Santiago. Por tal motivo a autora abre unha interesante introdución sobre Ilustración e ilustrados ante a cuestión bibliotecaria (Mayáns, Pérez Bayer, Olavide, Sempere y Guarinos, e singularmente Sarmiento, o autor dun famoso *Catálogo* elaborado en 1748 e publicado en 1787 polo *Semanario erudito* editado en Madrid polo galego Valladares), poñendo de relevo a existencia, desde as disposicións de 1769 do Consello de Castela, dunha política bibliotecaria por parte do reformismo borbónico, dirixida á creación de bibliotecas públicas nas Universidades e tamén nos bispados (desde 1771); unha política deseñada en boa medida por Sarmiento e executada por Campomanes. Na introdución tamén se pasa revista ás fontes, todas as fontes, da investigación, rastreadas palmo a palmo na propia Biblioteca e no Arquivo Universitario, con particular detemento no *Catálogo* de 1790 e na copia de 1794.

En Santiago, as primeiras medidas conducentes á implantación na Universidade dunha Biblioteca Pública son tomadas en 1767 ao sinalar un orzamento e un persoal específico para ela. Desde 1769

incorpóranse os libros do Colexio de Santiago da Compañía de Xesús, extinta en 1767, “que aportan o máis importante do fondo histórico” (p. 43) e permiten a incorporación de importantes coleccións bibliográficas; tamén do Colexio de Monterrey procederán 1056 entradas e un total de 3039 volumes cos clásicos e os humanistas e notables fondos de teoloxía e de dereito canónico.

En 1774 o Director da Biblioteca Francisco del Valle Inclán dispoñerá o primeiro proxecto normativo tendo como modelo a Biblioteca Real, logo de realizar en Madrid en 1772 unha abondosa merca de libros, chegándose vinte anos máis tarde, en 1794, a un notable catálogo no que, sen embargo, aínda as ciencias e as artes só ocupan un total de 1500 volumes, menos do 10% do total; un catálogo no que, en troques, abundan as obras de teoloxía, de relixión e de xurisprudencia, máis que os libros de historia e de belas artes. Un panorama de distribución de fondos que vai cambiar entre 1812 e 1816 por mor das mercas de importantes coleccións bibliográficas de Belas Letras, de Historia e de Ciencias e Artes, chegándose en 1821 —o ano en que se fai un balance das súas fortalezas e debilidades, por encargo da “Dirección General de Estudios”— a un total de 8000 títulos e 20000 volumes.

Concha Varela analiza singularmente estes 50 anos; repasa as coleccións e as autorías presentes; anota as ausencias máis notables; enuncia adscricións de pensamento; describe a problemática suscitada pola organización, tanto dos catálogos en si (que se fai en 1794 baixo a guía da *Encyclopedie* francesa), como da súa disposición en sala (a orde dos libros, a topografía do saber), sen esquecerse tampouco da “Biblioteca de prohibidos”, á que

dedica as densas páxinas 216 a 260, poñendo de manifesto que os Índices de prohibidos presentes en Compostela eran todos posteriores ao ano 1800.

Unha sólida aportación, sen dúbida, para a historia cultural e educativa en Galicia, que, como outras, debe ser tomada en consideración polos investigadores hispanos concernidos.

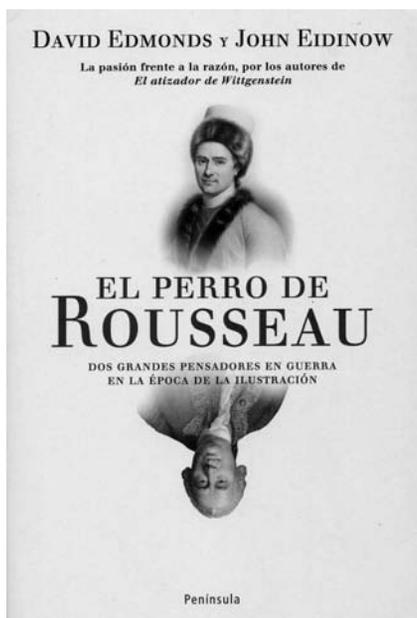
Antón Costa Rico

EDMONS, DAVID, EIDINOW, JOHN, *El perro de Rousseau*. Barcelona, península 2007, 412 pp.

Con ese título ¿deliberadamente equívoco?, pero, en todo caso, en la línea de ciertas publicaciones anglosajonas sensacionalistas y con pocos escrúpulos, David Edmonds y John Eidinow acometen un estudio, muy brillante desde el punto de vista narrativo, de una de las habituales relaciones tormentosas de Jean-Jacques Rousseau con sus contemporáneos. Esta vez, con el escocés David Hume. El libro apareció en Inglaterra en el 2006 y acaba de salir, en su versión española, en mayo del 2007, traducido por José Luis Gil Aristu, en Ediciones Península.

Aparentemente, sus autores se documentaron exhaustivamente para hacer el *relato de la guerra entre dos grandes pensadores de la época de la Ilustración*. Y digo aparentemente, porque entre los miles de citas desparramadas por todo el libro —bastante extenso por cierto, alrededor de las 400 páginas— no hay ni una sola en la que se indique con claridad su ubicación bibliográfica o su pertinencia. Nos imaginamos que todo ello se hace en aras de la agilidad narrativa, pero, teniendo en cuenta las conclusiones a que finalmente

llegan los autores, uno ya no está tan seguro de sus intenciones al escribirlo. Porque, ¿qué se pretende? ¿Defender la paridad jerárquica entre Rousseau y Hume en la historia de la cultura contemporánea? ¿Decir que Rousseau era un loco genial, pero un alienado a fin de cuentas?



Si admitimos que es lícito y forma parte del estilo entrar a saco en la obra de Rousseau, citándolo de no se sabe donde o plagiándolo sin citarlo, entonces podemos concluir que la obra es una recreación y una paráfrasis continua y brillante del filósofo de Ginebra. Pero que se diga –cosa que no siempre se hace–. En cualquier caso, los autores sí ponen de relieve los picos alcanzados por Rousseau en la historia universal de las ideas. Y analizan con profundidad y perspicacia la personalidad del filósofo y pedagogo suizo a través de su *correspondencia* y de sus *confesiones*.

Por otro lado, el aparato crítico-bibliográfico es abundante, pero descaradamente sesgado hacia la bibliografía anglosajona. Faltan los mejores estudios franceses sobre la vida y la obra de Rousseau. Faltan las aportaciones biográficas geniales del historiador soviético Albert Manfred (aunque, no sé por qué, abrigo la sospecha de que los autores recogen sin citarlas muchas de las ideas de Manfred, porque creo que sí conocen la traducción inglesa de la obra del historiador de Leningrado).

Uno no puede estar en contra de que se entre así en la obra de un clásico, pero me parece que debiera decirse y me parece que debiera advertirse al lector de las intenciones narrativas, estilísticas y recreativas previas. Porque, insisto, los autores nos ofrecen un libro atractivo, muy bien escrito y con mucho ritmo, pero, a medida que avanzamos en su lectura, nos vamos percatando de su falta de rigor científico (también es verdad que no creemos que los autores pretendan “vender” rigor histórico en ningún momento) y, sobre todo, de su falta de consistencia y rumbo ideológico. Por eso, al final nos queda un sabor de pura “salsa rosa ilustrada”. Es decir, nos encontramos probablemente ante uno más de los cotilleos sobre la historia sentimental de la época.

Pero nosotros tampoco tenemos nada contra la historia sentimental y la vida emocional de aquellos años. Entre otras cosas, porque el propio Rousseau, con sus *Confesiones*, sus *Meditaciones* y su *Eloísa* fue seguramente el primero en poner de actualidad la literatura memorialista y sentimental. Y fue el gran precursor del Romanticismo (cosa que señalan los autores, pero no con el énfasis que se merece –quizá porque quieren proteger y hacer

prevalecer las “esencias románticas” inglesas sobre las francesas, como corresponde a la tradicional rivalidad y competencia entre vecinos-). Eso ya lo señaló muy bien Althusser. Flaubert le daría una magistral vuelta de tuerca al tema en su *Éducation sentimentale*. Las novelas por entregas del siglo XIX y los seriales radiofónicos, las telenovelas y los *reality shows* del XX vendrían a completar con el tiempo el panorama. Y, desde los inicios del siglo XXI, las emociones inundan el mundo, quizá para ocultar la reflexión y la moral...

No nos extraña, pues, que este libro haya salido así. Cuando se investiga sobre cosas tan dispares como las relaciones *Wittgenstein/Poper*, *Spaski/Fischer* o *Rousseau/Hume*, el resultado no puede ser otro. Pero está claro que la historia de las emociones y la salsa rosa siguen estando de moda...

H.B.

ESCOLANO BENITO, A. (Ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*, CEINCE, Berlanga de Duero, 2007, 368 pp.

Un volume que recolle as contribucións presentadas nas II^{as} Xornadas científicas da Sociedade Española do Patrimonio Histórico Educativo, celebradas en Berlanga de Duero (Soria), en Maio do 2007, ao amparo do Centro Internacional da Cultura Escolar alí recentemente inaugurado.

Vintedúas contribucións o configuran. A primeira delas, a cargo do profesor Escolano, traza os grandes lineamentos e significados “da cultura material da escola”, referíndose ao legado material histórico da escola como cultura, á valorización das fontes materiais e á cultura material da

escola como obxecto historiográfico, introducíndose por isto na semioloxía dos obxectos–pegada e na lectura de obxectos e de representacións.

A cultura como patrimonio, a museoloxía e a museografía da educación, a problemática que representa a construción dun museo pedagóxico virtual, ou o CEINCE como Centro de Memoria, foron algunhas das temáticas reflexionadas. Pedro Luis Moreno e González Faraco fixeron senllos percorridos pola modernización da cultura material da escola, nun caso ata 1936, e no outro, durante a segunda metade do século XX. Presentáronse estudos de caso sobre o patrimonio escolar: as escolas leonesas Sierra–Pambley, o Programa de Radio Horizontes en Asturias, o Museo Pedagóxico de Aragón, o Centro de Recursos e Estudos da Escola de Cantabria, o Museo Pedagóxico Andaluz (proceso cara á súa creación), e unha experiencia brasileira. Vicente Peña Saavedra presentou unha posición de síntese sobre os instrumentos de identificación, catalogación e xestión do fondo patrimonial do MUPEGA. A innovación do material escolar vista a través dos manuais de Pedagogía entre 1875 e 1936, varios estudos sobre o material científico pedagóxico presentados por parte de profesores da Universidade de Murcia, a incidencia da JAE, unha filмотeca para a historia da educación ou a experiencia da Base virtual Padre–Manes de textos escolares europeos e latinoamericanos, foron igualmente outras das aportacións realizadas a este Encontro.

Eis, pois, o sostén académico e mesmo institucional dun proceso de traballo e de investigación histórico–educativa, que se vai patentizando ademais na constitución organizada de diversos lega-

dos patrimoniais escolares ao longo da xeografía española.

Antón Costa Rico

RUBIO MAYORAL, J. L., *Disciplina y rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970)*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005.

Unha cumprida obra que analiza, en particular, o papel xogado por moitos dos estudantes universitarios sevillanos, sobre todo, durante os pasados anos 60 na conquista da democracia. Neste ano 2008, aos 40 anos do Maio do 68 en Compostela, é oportuno comentar nestas páxinas de *Sarmiento* esta obra, que ofrece unha rica información histórica sobre as Universidades e a política universitaria española durante o franquismo.

O libro, despois dunha introducción contextualizadora, está organizado en dous grandes apartados, como as dúas caras dunha moeda, o da "Disciplina", con tres capítulos. No gran apartado da "Disciplina" preséntanos o autor, con áxil prosa, o que era considerado o "ideal de estudante" no novo modelo de Universidade que se comezaba a configurar nos tempos da Guerra Civil, isto é, o concepto de estudante que se establecerá no marco legal, a xénese e implantación do SEU (Sindicato Español Universitario) como sindicato único na Universidade de Sevilla desde 1939, a "Ley de ordenación de la Universidad española" de 1943, e a representación oficial dos estudantes na Universidade, mostrando tamén as crises habidas no SEU e os seus procesos de ruptura en 1965.

Sería este ano o punto de partida para situar as bases da "rebeldía" universitaria.

Do que coñecemos como movemento estudiantil, que xa tiña uns primeiros gromos en 1961, a través da Federación Universitaria Democrática Española (FUDE), con nomes coñecidos, logo, como o núcleo sevillano do PSOE: Felipe González, Escuredo, De la Borbolla, Alfonso Guerra, Galeote ou Luís Yañez. 1965 é o momento do nacemento das Asociacións Profesionais de Estudantes, antecedente da construción no curso 1967-68 do Sindicato Democrático de Estudantes Universitarios, das reunións preparatorias do Congreso Democrático de Estudantes celebradas en Sevilla (onde participan os estudantes galegos Francisco Álvarez Fontenla, Rafael Barez Vázquez e Lorenzo Porto, vinculados ao PCE e encartados no sumario 559/1968), e da revolta estudiantil rexistrada en Sevilla en marzo de 1968, con 23 estudantes sancionados e cerres de Facultades. Con minuciosidade, sostida por un coidadoso traballo de explotación de fontes orais, de análise da prensa e de contrastación de datos, como tamén por unha feliz prosa, Juan Luís Rubio presenta os diversos elementos constituíntes da "ruptura universitaria": os procesos organizativos entre o estudantado, as tomas de acordos, as eleccións a representantes, as posicións das autoridades universitarias, o debate entre estudantes "radicales" e "reformistas", e outros elementos que conformaron "a rebeldía".

A presenza de numerosas pero tamén escollidas ilustracións e a aportación adecuada de fontes bibliográficas e documentais completan unha obra "seria, fundamentada, e á vez amena e chea de interese", como escribiu no Prólogo a profesora sevillana María Nieves Gómez, facendo un xuízo valorativo que pola nosa parte compartimos.

Antón Costa Rico

FERNÁNDES, R., LÓPES, A., MENDES DE FARIA FILHO, L. (Orgs.), *Para a compreensão histórica da infância*, Campo das Letras ed., Porto, 2006, 362 pp.

A infancia e a súa educación constitúe unha das temáticas prominentes da actual investigación histórico-educativa, baixo a influencia das correntes etnometodolóxicas, interesando, en particular, os aspectos biográficos e as circunstancias socio-culturais do vivir, en contraposición á anterior e máis simplista imaxe do neno como alumno e como escolar sometido a cuantificación. Nesta perspectiva descúbreanse múltiples infancias e unha ampla gama de situacións e procesos educativos, que camiñan por separado ou que se entretecen con percorridos escolarizadores. E é aquí, onde os historiadores da educación están a abrir un espazo de investigación, ante a convicción de que sobre as infancias se sabía menos do que se pensaba e cría.

Esta posición explica o presente texto colectivo *Para uma compreensão histórica da infância*, que pasamos a comentar. Responde a un proxecto de investigación sostido conxuntamente por profesores e investigadores de Portugal e de Brasil, que deu igualmente lugar á realización de contribucións de mestrado e de doutorado. Nel recóllense os textos finais derivados de varios Encontros de Traballo e da discusión das varias perspectivas suscitadas polos textos iniciais, permitindo afirmar modos adecuados de abordaxe de varios problemas suscitados por este sector da investigación histórica.

Tres grandes apartados organizan e articulan as 16 contribucións presentes na obra. Un primeiro apartado está adicado as fontes para a historia da infancia. Jorge Crespo analiza as prácticas e as represen-

tacións do xogo no Antigo Réxime, sinalando o paso das referencias negativas ao xogo, á valorización do “xogo pedagóxico” cara a fins do século XVIII. M^a Cristina Soares reflexiona sobre as posibilidades e os límites da literatura como fonte para a historia da infancia (pp. 21-42), con atención, pois, á literatura como construtora da historia da infancia, sendo ela mesma un produto cultural historicamente situado, o que obriga a facer “o entrecruzamento de fontes, para garantir a historicidade da súa análise” (p. 39). Greive aborda as “representações da criança e o imaginario da infancia” no século XIX no Brasil, con atención a como se reflexou nos textos escritos o imaxinario da “infancia civilizada” e como se representou. Alberto Lopes revisa, pola súa parte, a presenza da infancia indixente na prensa de Setubal (1870-1930): quen eran os produtores do discurso, cal a súa configuración ideolóxica e que expresaban. A profesora portuense e tamén recoñecida historiadora Margarida Filgueiras analiza a vida nun internado feminino: o Instituto do Profesorado Primario con sedes en Lisboa e Porto, entre os anos 30 e 50 do século XX; un internado visto desde as categorías conceptuais foucaltianas (“vixiar e castigar”). Luis Vidigal vaise ao tempo da República portuguesa para revisar, dunha parte, o que sobre os nenos dicían os libros para nenos, e da outra, evocar a infancia traballadora camponesa e sen xogos, mediante unha exploración da memoria oral e o seu tratamento. Tal contraposición, que presenta, en certo modo, dúas infancias, aínda así, permite deterse nos tempos de lecer e nos brinquedos populares.

O segundo dos apartados aborda o binomio “historia da infancia e ciencia sobre os nenos”. Antonio Gómes Ferreira, o historiador portugués máis relevante

neste campo de investigación, e José Gondra presentan o texto “Idades da vida”, en Portugal e no Brasil entre os séculos XVII e XIX, aportando datos sobre a indicación a cargo de pedagogos e de médicos hixienistas das idades da vida infantil, o que supoñía pensar a infancia desde unha determinada racionalidade, que incluía a idea dunha vida segmentada (p. 173), e da que había que identificar as fases. Os autores reflexionan sobre a pertinencia das varias racionalidades históricas postas en xogo. Rogerio Fernández, *senior* historiador lisboeta da historia da educación, introdúcese no estudo das Casas de Asilo (ou de acollida) da infancia (feminina) desvalida na Lisboa de mediados do século XIX: o tipo de instrución e de curriculum, as instalacións, e outros extremos destas Casas controladas por mulleres pertencentes a “alta sociedade”. Mendes de Faria estudia, pola súa parte, a experiencia de formación profesional agraria impulsada por Firmino Costa en Minas Gerais, no Brasil, nas dúas primeiras décadas do século XX, devorándose nos significados desta formación para o traballo.

Dentro do terceiro gran apartado, dedicado ás contribucións construídas desde ángulos comparados, Kuhlman Junior aborda unha reflexión interesante sobre a necesidade de comprender os procesos nacionais relativos á infancia desde a súa ligazón ás relacións internacionais e mediante a instrumentalización de patróns comparativos. Diana Gonçalves Vidal, a historiadora paulista, analiza un exemplo dos procesos de internacionalización da educación, mediante o concepto de “circulación de persoas, modelos e obxectos”, a través do estudo do material didáctico decimonónico existente e musealizado actualmente na escola portuguesa de Valega (Ovar); gran parte do material

forma parte do “Museo Escolar Brasileiro” e foi importado do Brasil. Aquí, Menezes Vieira procedeu á “nacionalización” do “Musée Scolaire Deyrolle” de creación francesa. Así, é posible falar dunha historia conectada da educación entre Francia, Brasil e Portugal.

Son tamén motivo de atención: as representacións da infancia na obra literaria de Aquilino Ribeiro; os discursos xurídico-educativos realizados nos anos 10 e 20 do século XX, tanto en Brasil como en Portugal, arredor da infancia pobre, como obxecto de intervención social; e, a análise dos dispositivos utilizados para a educación física na reforma do ensino primario de Minas Xerais a comezos do século XX.

O conxunto das aportacións, aínda que non presenta unha imaxe unitaria (nin o pretende), ofrécenos perspectivas e posibilidades metodolóxicas para o estudo da historia da infancia, así como, información para a comprensión histórica de diversas infancias e dos procesos educativos en que se viron envolvidas, e adecuadas contrastacións sobre o valor heurístico de específicos conceptos históricos vinculados á perspectiva da “historia cultural”.

Antón Costa Rico

MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN, *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*, Facsimil, Museo Pedagógico de Aragón, Huesca, 2007.

Seguindo en parte o camiño trazado polo Museo Pedagógico de Galicia, tamén a Comunidade Autónoma de Aragón ven de constituír o seu Museo Pedagógico, aínda que aproveitando neste caso o tesouro de etnografía escolar constituído ao longo de máis de vinte anos en Huesca

polo profesor Rafael Jimenez. E como carta de presentación escolleu o seu director, Víctor M. Juan Borroy, a edición facsimilar dun “libro de vida”, constituído día a día polos escolares oscenses de Plasencia del Monte en 1936, xunto co seu mestre, o freinetiano Simeon Omella.

Un fermoso relato de vida escolar de 100 páxinas ilustradas, editado coa tipografía das prensas Freinet traídas de Francia, onde a Cooperativa de Ensino Laico, guiada por Freinet, as distribuía ás escolas. Un “libro de vida” que un escolar e a súa familia gardaron durante décadas, salvándoo da “desmemoria”, na que sucumbiron outras felices experiencias do tempo republicano. Un “libro” escrito coa inocencia dos cativos e que nos fala das súas preocupacións e ledicias hai 70 anos e nun escenario rural.

Quizais sexa oportuno sinalar que Freinet escribiu o primeiro opúsculo informativo sobre o seu enfoque metodolóxico e as súas innovacións pedagóxicas (*L'imprimerie a l'école*) en 1927 e que desde antes do inicio da segunda República xa a inicial orientación freinetiana comezaba a ser coñecida por algúns ensinantes españois do Mediterraneo e de Cataluña. O inspector Herminio Almendros faría a maior difusión a través dun dos libros editados por “Revista de Pedagogía” (*La imprenta en la escuela*). Pero en Huesca e Lérida, singularmente, constituíranse ademais uns núcleos apreciables de profesores freinetianos, arredor dos “batecs” (onde, por exemplo, participaba Josep Alcobé Biosca, a quen acollemos en Galicia nos pasados oitenta), e da revista *Colaboración*, que, se cadra, recibía n'A Caniza o profesor José Benito González, quizais entre algúns outros profesores galegos.

A presente edición facsimilar, xunto do “libro de vida” dos escolares, recolle presentacións atinadas a cargo de Víctor Juan Borroy e da Conselleira de Educación de Aragón, ademais dun máis extenso texto (“Texto libre sobre un libro de vida”: pp. 19-60) elaborado polo profesor da Universidade Autónoma de México —a onde foron parar varios dos máis destacados profesores freinetianos españois, como consecuencia da represión franquista de 1936— Fernando Jimenez Mier y Terán, o máis reputado coñecedor da historia deste grupo de máis de 100 profesores españois. Fernando Jimenez, que percorreu o itinerario docente e vital destes profesores en España, mediante un riguroso traballo de microhistoria e de historia oral, ofrece valiosos datos sobre Simeon Omella, ata o seu exilio en Francia, enriquecendo o que xa se sabía a través da esculca desenvolvida nos pasados anos polo profesor oscense Sebastian Gertrudix, motor da revista de acento freinetiano *Aula Libre*.

O libro é, pois, unha necesaria e fermosa recuperación, ademais dun agasallo para amadores de tesouros novos e vellos.

Antón Costa Rico

GURRIARÁN, Ricardo: *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940)*. Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2006, 763 pp.

O Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela continúa incansábel o seu labor. Dentro da sempre coidada Colección Fonseca, Textos Históricos, no N° 11, de 2007, Concha Varela Orol enriquecéenos con

A Biblioteca Pública da Real Universidade de Santiago de Compostela). No Nº 10, de 2006, Ricardo Gurriarán vén de publicar *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940)*, un amplo e exhaustivo estudo, produto de varios anos de investigación na súa Tese de Doutoramento. No subtítulo da obra achamos máis pistas para furgar no contido desta obra: *Do influxo institucionista e a JAE á depuración do profesorado*. O limiar corre a cargo do profesor Lourenzo Fernández Prieto, Catedrático de Historia Contemporánea, que dirixiu e orientou a investigación. Nel, baixo o rótulo de “O apagón científico do franquismo”, introdúcese claves que apuntan á motivación neste empeño adulto, a necesidade de indagar na memoria familiar, e á concepción do estudo, enfocado cara a análise das estruturas formativas e investigadoras creadas no país no ámbito das ciencias experimentais e as sucesivas promocións de científicos galegos que se iniciaron na investigación entre 1900 e 1940; a preguntarse “en que medida responderon a unha auténtica política científica, como se construíron as redes formativas, cal foi a súa importancia, cales os seus resultados e en que medida tiveron aplicación práctica en termos sociais e produtivos”.

Como sabemos, é de destacar o papel da ILE no desenvolvemento da práctica científica. Até a chegada da denominada terceira época da ILE (a de JAE), aquela tiña os seus propios laboratorios de experimentación pedagóxica en Madrid, dende a creación en 1876. O institucionismo, como forma de intervención organizada, estruturado ideoloxicamente, vai axitar dende a cátedra as estruturas da Restauración, ao traveso de políticas democráticas avanzadas, nun período de debilidade dalgunhas liberdades para o desenvolvemento da práctica científica. Moitas das súas propostas serían recollidas en lei, fundamental-

mente nos períodos do turno liberal, con Sagasta. Ademais da rexeneración ética, no que afecta á formación nas Ciencias Experimentais, foron os institucionistas os que crearon unha cultura de cambio, mediante os seus contactos con Europa. Dende o punto de vista da reforma, se primeiro estivo centrada nos esforzos pedagóxicos, logo serían as ciencias positivas e a atención aos métodos docentes, mediante propostas formativas e estruturais: participación, desfuncionarización e apertura social, orzamentos, descentralización e impulso da autonomía universitaria, infraestruturas experimentais e demais. A aparición da Lei de Autonomía Universitaria (1919) supuxo capacidade para xestionar un modelo formativo semellante ao da JAE. En 1922 creábase en Santiago a Facultade de Ciencias. O momento doce daríase entre 1930 e 1933. Destacou o reitor Alexandre Rodríguez Cadaso cun modelo de xestión innovador e cunha actitude do profesorado aberta e moderna, en relación á propia relación profesor-alumno.

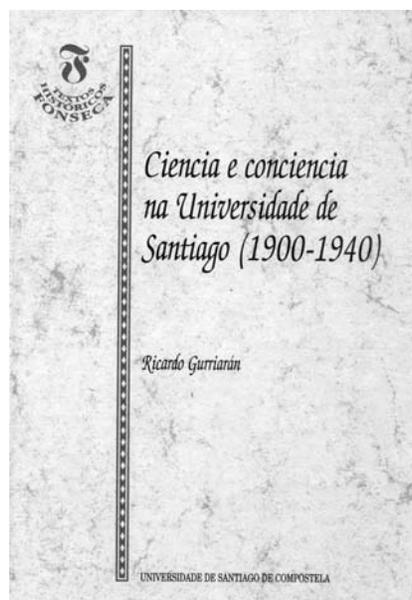
Dende o punto de vista da súa estrutura, o traballo que estamos a recensionar está configurado en tres grandes bloques, intitulados “Antecedentes da formación científica: do institucionismo á Junta para Ampliación de Estudios. Unha formación moderna en contacto con Europa” (I); “A formación de científicos experimentais na Universidade de Santiago” (II), e “Os destinos despois do 18 de xullo de 1936: A liquidación da Universidade de Santiago e a represión do profesorado” (III). Cada un deles dividido en seis apartados.

En Galiza e na propia Universidade de Santiago, aunque tiñamos o antecedente da influencia institucionista de Augusto González Linares e de Laureano Calderón, protagonistas na chamada II Cuestión

Universitaria -que daría orixe á propia ILE- e algúns amigos sólidos (os Varela de la Iglesia e algúns alumnos como Mourelo ou Carracido), o poder dunha cidade eclesial e unha universidade impermeábel ao cambio, fundamentalmente apegadas ao dogma, non posibilitaron signos de apertura. Por outra parte, os que destacaron non se asentarian en Santiago. As actuacións foron tamén máis de carácter individual que de tipo asociativo. De todo isto demos cumprida conta en traballos anteriores. Por citar soamente algúns dos últimos, "Sobre Krausismo e Institucionismo. A Universidade de Santiago, Galicia e os comezos da Institución Libre de Enseñanza" (*Sarmiento*, 2 (1998), 7-38) e *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación en Galicia* (Edicións do Castro, 2005). Anque cun enfoque dirixido á "conciencia sobre os límites dos recursos, as preocupacións sanitarias, a teoría ecolóxica e unha ética e sensibilidade enraizadas na natureza", que "constitúen o *humus* no que agroma a nova cultura ambiental dos galegos e galegas de hoxe", teño nas miñas mans cunha gari-mosa dedicatoria o estudo de Francisco Díaz-Fierros Viqueira *A cuestión ambiental en Galicia* (Galaxia, 2006), unha atinada reflexión sobre os problemas ambientais de onte e hoxe. Nel hai referencias a toda esta época que estamos a comentar e á miña obra, que agradezo.

Ademais do primeiro bloco referido ao institucionismo e ás accións derivadas da JAE en Galiza, Juan López Suárez e a Misión Biológica de Galicia (sobre esta cuestión escribín no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* e en *Adaxe*), os galegos na Residencia de Estudiantes, a Residencia de Señoritas, o Instituto-Escuela...), ao longo das páxinas do libro de Gurriarán vanse sucedendo no segundo bloco cuestións sobre as "primeiras iniciativas investigadoras

e o ensino experimental (século XIX); correlación de poder académico na Universidade de Santiago (1900-1920); unha contribución para o desenvolvemento da formación investigadora: a Autonomía Universitaria; a consolidación da Universidade de Santiago na formación de investigadores (1930-1934); unha efémera luz entre a escuridade e o apagón, e o asociacionismo científico: do Seminario de Estudos Galegos ao Congreso de la Asociación para el Progreso de las Ciencias".



A chegada do golpe dun sector dos militares e a conseguinte represión cebouse neste profesorado innovador. Todos os medios serían postos ao servizo do exército. Con todo, como pon de manifesto o autor, Santiago, ao non ser universidade de capital de provincia, mantería unha certa distancia, respecto ao mando militar e político. Levo varios anos investigando o fenómeno da represión franquista en Galiza, no que afecta ao maxisterio primario, e á dis-

tinición do que veño cualificando de “exilio interior” do profesorado, as súas características e modalidades. A esta cuestión, ademais de distintas colaboracións en Actas de Congresos, dediqueille o libro *Historias de vida* (Alén Miño, 2003) e “De rexeitados a esquecidos. O exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo” (*Sarmiento*, 9 (2005), 15-36). A bo seguro que todo isto estivo tamén presente na Universidade, moitísimas veces de forma silandeira. O terceiro bloco do texto de Gurriarán ocúpase precisamente desta época: “A Universidade de Santiago en 1936; o purgatorio dos sancionados durante a Guerra Civil; a oficialización da represión: os expedientes sancionadores da Comisión A na Universidade (2ª fase da depuración); investigadores e científicos galegos represaliados noutras universidades españolas, a universidade e as redes de investigación no Novo Estado, e a empresa Zeltia, semente de depurados: o comezo da investigación científica industrial en Galicia a partir dos ‘cerebros’ excluídos”.

Estamos, pois, diante dunha obra importante. Como estudoso do fenómeno institucionista en Galiza dende hai preto de trinta anos, congratulámonos pola súa aparición. Pola gran presenza de nomes de persoas que se van sucedendo, é de agradecer o Índice Onomástico, incluído ao final. Tamén a selección de fotografías da época, que ilustran sobre os seus protagonistas, que pasaron maiormente polas aulas universitarias. Polo seu contido, e como non podía ser doutra maneira, coñecendo ao autor e ao director desta investigación, é de eloxiar así mesmo a utilización do galego como lingua de difusión. Se o libro é oportuno polo ano de publicación, o “Año da Memoria” (2006), cando se estaban a lanzar con máis intensidade as pesquedas sobre a ruptura que significou a dita-

dura franquista, a tensión mantense neste 2007, dedicado a conmemorar o centenario de creación da “Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”.

Ao longo destes anos, lembro a Ricardo Gurriarán sempre presente en todas as actividades relacionadas coa temática comentada, no cenáculo compostelán, atento constantemente ás reflexións sobre as relacións de Galiza co institucionismo e coa Institución Libre de Enseñanza. Co seu espírito deportista, é continuador dos Gurriarán, de Gonzalo Gurriarán, tamén citado por Díaz-Fierros Viqueira no referido estudo, nos seus esforzos de compromiso ambiental. Quizais alenten no fondo en todos eles os principios krausistas de harmonía e preferencia pola natureza, dos que fixeron gala en España no seu día homes como Julián Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos ou Manuel Bartolomé Cossío.

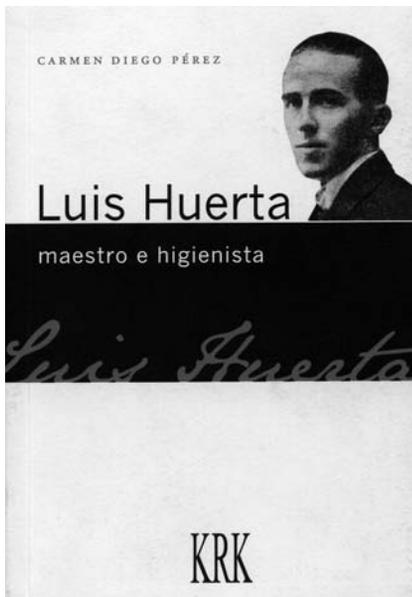
Noraboa, Ricardo.

Anxo Serafín Porto Ucha

DIEGO PÉREZ, C., *Luis Huerta: maestro e higienista*. KRK, Ediciones, Oviedo, 240 pp.

La aproximación biográfica a un personaje supone riesgos que el investigador debe asumir y que no siempre se ven compensados en el resultado final del trabajo. Entre nosotros no es un modelo de investigación que goce de predicamento y, menos, tradición. En nuestro país los trabajos biográficos se sitúan siempre más cerca de los libros de memorias y recuerdos que de la pura biografía en sentido estricto. De ahí la importancia del trabajo que en torno a la figura del maestro higienista Luis Huerta Naves nos presenta la profesora Carmen Diego. Porque a las dificultades propias de cualquier investigación

histórica, hay que añadir, en esta ocasión, las impuestas de manera externa. Ya que no siempre es posible acceder a la documentación y fuentes requeridas. Una veces porque se encuentran demasiado dispersas y otras porque las restricciones de acceso a la documentación determinan un ritmo de trabajo al que resulta difícil adaptarse. Todo ello contribuye a que no sea demasiado frecuente encontrarse con obras de esta factura y naturaleza.



El primer tercio del siglo XX se constituye en nuestro país como el tiempo del magisterio. Es indudable que a ello contribuyeron, además del ambiente regeneracionista de la época, la actitud comprometida de buena parte de los maestros y maestras españolas. Aunque suficientemente estudiado, el periodo presenta, aún, aspectos que habrá que seguir completando, entre los que no son de menor importancia las biografías de los protagonistas. Porque las vanguardias, la formación del magisterio, el asociacionismo y

todas las circunstancias que rodean a la escuela del primer tercio de I siglo XX en España, no se pueden entender sin la aportación entusiasta y ecléctica del magisterio español. Entre cuyas filas Luis Huerta se convierte desde ahora mismo en un referente obligado. Maestro defensor de todas las cuestiones eugénicas, publicista, conferenciante y hombre público. Fue además fundador de la revista *Enseñanza Moderna*(1912) Y sobre todo, un entusiasta promotor de proyectos relacionados con el higienismo y la medicina social. Luces y sombras de una vida expuestas con pausado equilibrio. Descubrimiento de una vida injustamente olvidada, como la de tantos otros. Aunque en este caso felizmente recuperada, gracias al trabajo paciente y encomiable de la profesora Carmen Diego.

El texto se articula en torno a la figura olvidada del maestro y el hombre. Para ello se perfila, en primer término, el contexto: el Gijón pujante y renovador de principios del siglo XX en donde el Luis huerta pasa su adolescencia y juventud. Y a partir de ahí se centra en la figura del personaje y su descubrimiento. Con un tono equilibrado y pausado se va reconstruyendo la vida profesional y personal del maestro. El trabajo se constituye así en una aportación novedosa que viene a completar el conocimiento y comprensión de un tiempo, desde un óptica individual y absolutamente personal. El relato de la trayectoria vital del personaje que constituye el capítulo más largo del libro, el segundo, acaba por convertirse en la crónica de un tiempo dilatado, difícil y diverso. El que determina la propia existencia del biografiado (1889-1975). Entusiasmo, eclecticismo, a veces desmedido, y siempre una confianza absoluta en la educación y la escuela. Son las constantes que mejor definen la existencia nada fácil del maestro y su familia. El libro se completa con tres capítu-

Novas

los de menor extensión, aunque no por ello menos interesantes, dedicados respectivamente, uno a las fuentes de investigación relativas al personaje en cuestión, otro de anexos de interés y finalmente un índice

onomástico. El libro que ahora aparece publicado obtuvo en el año 2005 el premio "Rosario Acuña" de Investigación.

J. Luis Iglesias

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). 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. Entregaránselle ademais vinte separatas da súa colaboración.
11. Os orixinais remitiranse ao seguinte enderezo:

Revista Sarmiento
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Elviña
15071 A Coruña

