

El bueno y el feo

Pestalozzi en su iconografía

Juan González Ruiz

Estudios de Iconología Escolar I

Pestalozzi es, sin duda alguna, el pedagogo más reconocido universalmente; lo es en países de muy diversa cultura, con sistemas educativos dispares, a partir posiciones ideológicas distintas y aun opuestas; lo fue desde los comienzos del siglo XIX en que emprendió sus proyectos educativos, y lo sigue siendo en nuestros días. Su obra personal, más inserta en su propia vida que en sus pródigos escritos, pertenece a ese ámbito de la realidad educativa que llamamos cultura escolar antes que a la ciencia pedagógica.

A pesar de la abundante literatura científica que le otorga un lugar eminente en la historia de la Pedagogía, la imagen del pedagogo suizo sigue siendo la de un visionario volcado en sus ideales de regeneración de la humanidad por medio de la educación, que antepuso su vocación educadora a cualquier preocupación material, incluido su propio bienestar: *el bueno y el feo* en definitiva.

Es éste precisamente el título que hemos querido dar a esta primera entrega de *Estudios de Iconología Escolar*, que comienzan con el de las múltiples imágenes que a lo largo de dos siglos ha venido generando la personalidad y la memoria de Pestalozzi. El texto va acompañado, como parece obligado en un trabajo de esta naturaleza, de más de un centenar de ilustraciones con su imagen, y tiene la suficiente extensión como para ocupar un anexo de este número de *Cabás*. Lo que aquí aparece no es sino un breve resumen.

Índice

Introducción. La doble imagen de Pestalozzi

A. La génesis de un icono

B. Retratos a cuatro reales

C. La humildad seduce a los poderosos

D. Escenas y escenarios pestalozzianos

E. Medallones y relieves

F. Estatuas y monumentos

G. Un paseo por América

H. El centenario de la muerte de Pestalozzi

I. La imagen de Pestalozzi como emblema pedagógico

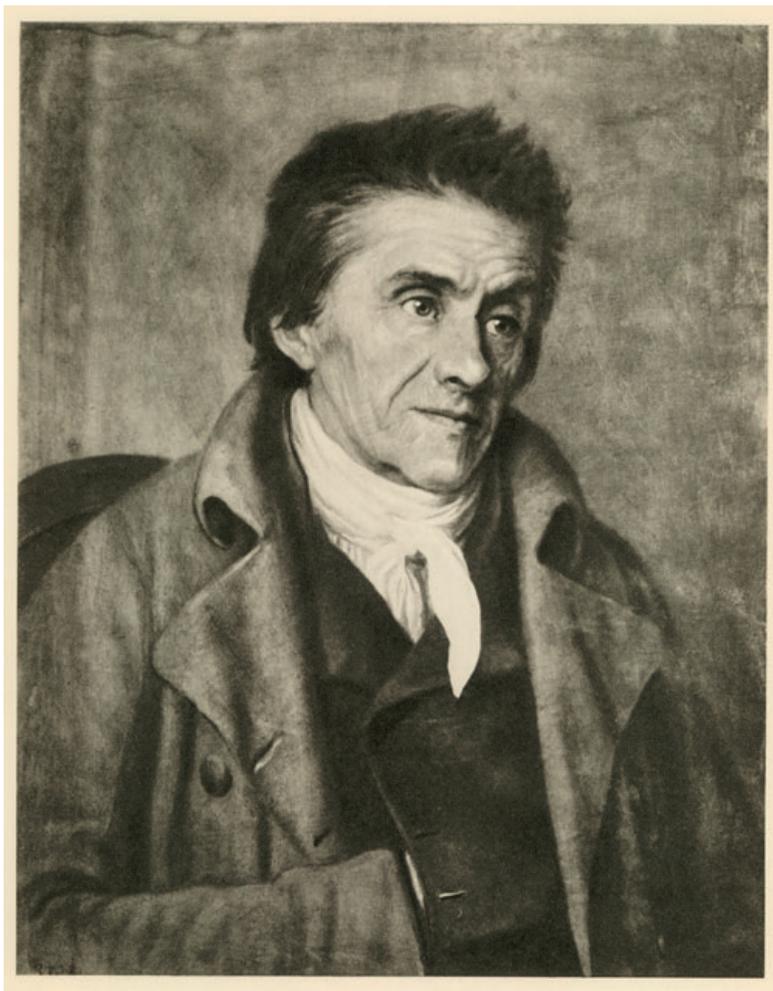
J. De varia memorabilia

K. Pestalozzi en Cantabria

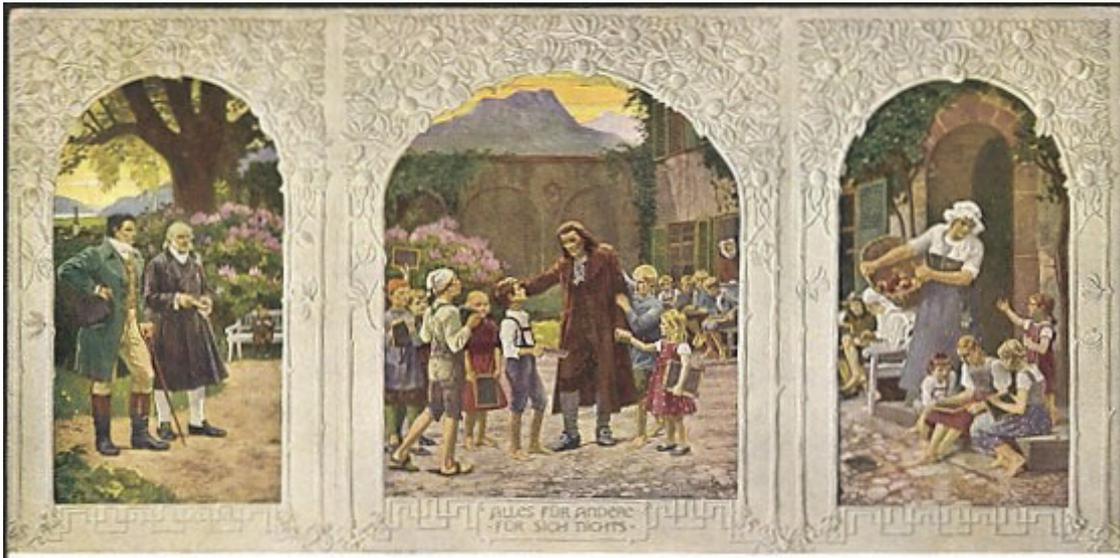
Epílogo intempestivo

[\[Enlace de descarga del estudio completo\]](#)

La expresión ‘iconología’ adquiere aquí un doble sentido, puesto que la trascendencia de la persona y la obra de Pestalozzi hizo que pronto se convirtiera en un mito para todos los pedagogos, y que el mito, inevitablemente, generara un múltiple icono en el que con distintas variantes se repitiera la dialéctica entre la bondad y la fealdad, entre la vocación educadora y el descuido material. La ‘fiebre pestalozziana’, que alcanzó a nuestro país, hizo que el mismo Goya lo pintara en un curioso lienzo del alta significación histórica y pedagógica. En todo caso, los retratos de su persona, que circularon profusamente aún en vida de Pestalozzi y que fueron objeto de repetidas copias, reproducen este modelo, que, con ligeras variantes, podemos encontrar hasta en publicaciones muy recientes.



Especialmente sugestivas son las escenas escolares en las que aparece Pestalozzi, algunas pintadas en vida del pedagogo, otras en diversos lugares, como la de su tumba en Birr o la del Seminario de Stollberg, cuyas reproducciones hechas por una editora alemana se vendían en España a comienzos del siglo XX.



La memoria gráfica de Pestalozzi sobre papel, sobre lienzo, o sobre los muros de diversos lugares del mundo, tanto solemnes como humildes, es copiosa. Pero también lo son las representaciones en piedra, dedicadas tanto a la memoria cuanto al honor de nuestro pedagogo. A las muestras monumentales tan sencillas y dispersas (Breslau, Zaragoza, Seattle, por poner algún ejemplo de los múltiples que se presentan en el estudio) como medallones y lápidas hay que añadir los relieves de mayor volumen o las estatuas, entre las que ocupa lugar primero la situada en la plaza del castillo de Yverdon (llamada oficialmente ‘de Pestalozzi’), destino de peregrinación de pedagogos de toda condición y nacionalidad.



La trascendencia que la obra de Pestalozzi tuvo en las naciones americanas, especialmente en los Estados Unidos de América del Norte, se debe a variados motivos, algunos de los cuales se ofrecen en la lectura hermenéutica de las muestras, monumentalizadas o no, que encontramos por todo el continente. Algunas de ellas tienen relación con las exposiciones universales de entresiglos (XIX y XX), tan significativas históricamente y en las que estuvo muy presente la educación.

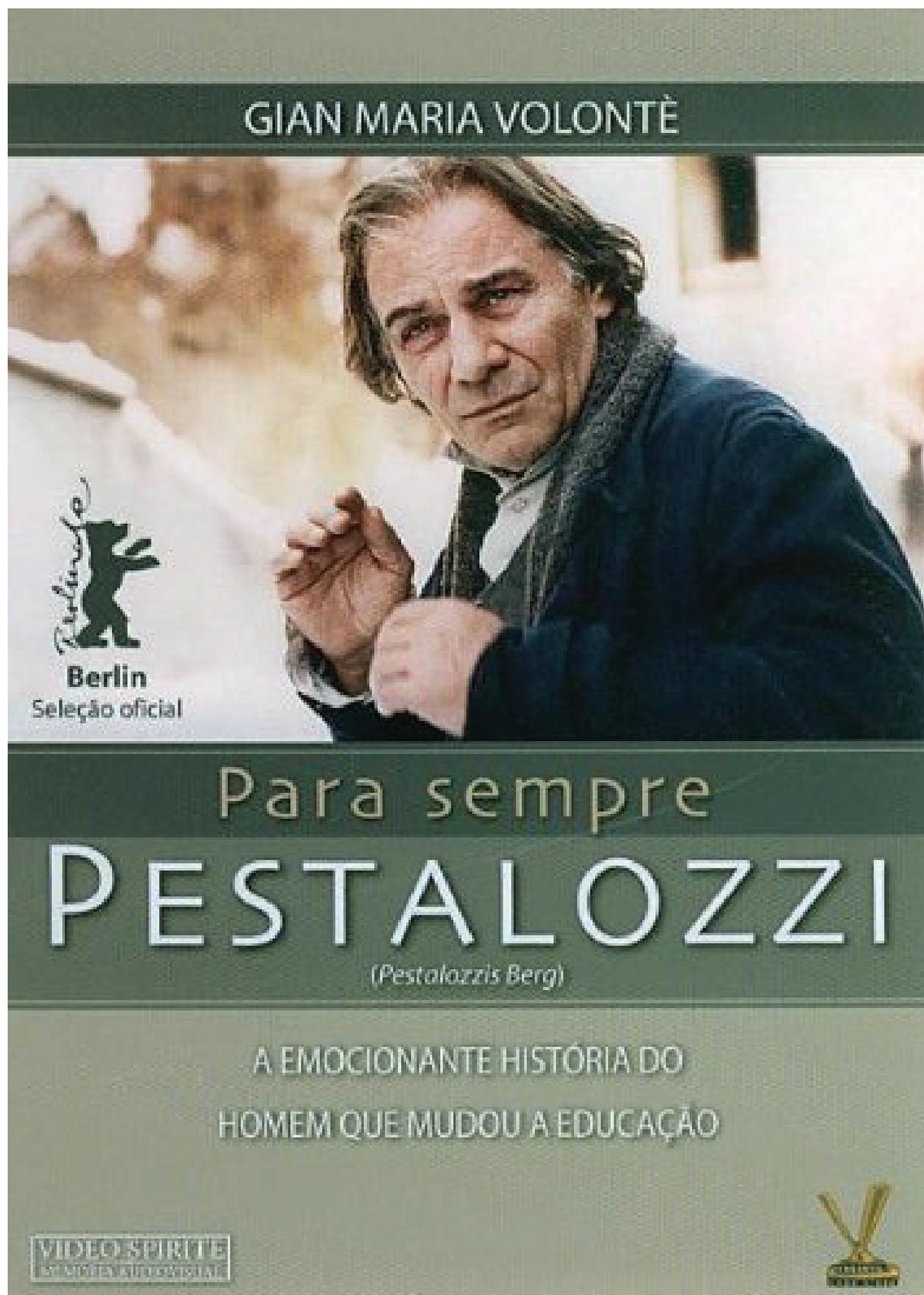
No muy alejada de estas fechas se produjo (1927) la del centenario de la muerte de Pestalozzi, ocasión de celebraciones de todo tipo. En España resultaron profusas (y un tanto confusas): en Cantabria, el inspector Antonio Angulo organizó una muy sonada en Vega de Pas, que de paso sirvió para reivindicar la obra del doctor Madrazo. Pero las suizas fueron las más abundantes y se concretaron en representaciones teatrales, actos académicos y populares, ediciones de tarjetas postales, sellos de correos. Algunos de estos motivos estuvieron ligados a otros cuya relación resulta muy sugestiva, como la de la puesta en funcionamiento del correo aéreo suizo (Flügpost).



Postales, sellos, medallas, monedas, placas, billetes de banco, galardones, y multitud de pequeños objetos de recuerdo se difundieron con ocasión del centenario y en años posteriores. En España, el Colegio de Huérfanos de Correos emitió una conocida serie de sellos sin valor postal con la efigie de ilustres pedagogos, entre ellos, naturalmente, la de Pestalozzi.



Resulta preocupante que en los momentos actuales, próximo ya el segundo centenario de la muerte de Pestalozzi, su reconocimiento haya caído ostensiblemente en nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en otros muchos. Como muestra de carácter algo más que icónico, la ignorancia con la que se asistió a la película titulada *Pestalozzi's Berg*, realizada en 1989 con el actor Gian María Volonté representando a Pestalozzi: no se proyectó en España, ni se dobló al castellano (sí lo fue el portugués, por cierto), ni siquiera se tradujo la obra escrita en que se basó su guión, del escritor suizo Lukas Hartmann.



El estudio que presentamos pretende contribuir a un mejor conocimiento de Pestalozzi en nuestro ámbito profesional, apoyando la tarea un tanto robinsoniana llevada a cabo desde hace unas décadas por los profesores Quintana Cabanas y Ruiz Berrio. Pero no hemos podido evitar acabarlo con unas conclusiones un tanto descorazonadoras, que reproducimos íntegras.

Epílogo intempestivo

Pestalozzi, de quien tanto se ha escrito y a quien tanto se cita, ¿resulta mejor conocido tras contemplar estas imágenes? ¿Aporta algo la iconografía pestalozziana al conocimiento de su persona, de su obra y de la trascendencia de ambos para la pedagogía de nuestra cultura occidental, casi doscientos años después de su fallecimiento? Una interpretación global de las imágenes vistas puede servir si no para responder a tales interrogantes, sí para enriquecer la reflexión sobre estas cuestiones desde un punto de vista distinto, que complemente y también refuerce lo ya conocido y establecido por la abundante literatura pedagógica, a la vez que, en una medida siquiera mínima, añada matices inéditos.

Otra cosa es que, al igual que el planteamiento en su totalidad de un estudio como este, tales corolarios parezcan oportunos, o, por el contrario, se sitúen fuera de tiempo. O más bien, como habría dicho Nietzsche, resulten *intempestivos*, es decir fuera de contexto, del lugar y el ámbito académicos definidos por un marco de ritos y códigos de investigación histórica, que suelen marginar todas aquellas fuentes que no provengan directamente de archivos y bibliotecas, como son los objetos materiales, las memorias personales o las imágenes; en este paradigma metodológico la iconografía es utilizada por lo general como complemento ilustrativo de las interpretaciones obtenidas desde yacimientos documentales o por otros canales distintos a los gráficos. Antes al contrario, lo cierto es que en nuestro ámbito disciplinar de la historia material de la escuela, las imágenes pueden jugar un papel para la interpretación de la realidad escolar tan importante como el de las obras de arte en el conocimiento de los fenómenos sociales. Decididamente, este ensayo pretende contribuir a una vindicación de la iconología como actividad gnoseológica, otorgando a los repertorios de imágenes (retratos, escenas, monumentos, en sus distintos géneros de representación) unos valores significativos tan importantes como imprescindibles para la comprensión de los fenómenos históricos que reflejan: el arte, la ciencia, las técnicas, la economía, la política o, en nuestro caso, la pedagogía en su vertiente de cultura escolar empírica. Trasladar, *mutatis mutandis*, los criterios científicos empleados por Edwin Panofsky en la historia del arte a la historia material de la escuela es un camino por el que puede llegarse a conclusiones si no insospechadas sí enriquecedoras del corpus de conocimientos establecido desde otros puntos de vista.

En el caso de Pestalozzi, estamos ante un pedagogo (podemos encontrar a otros, como, por poner sólo unos pocos ejemplos posteriores y de muy distinto signo, Robert Owen o Andrés Manjón) cuya persona se inscribe en su ideario pedagógico. Y también a la inversa: los perfiles de su figura, su peripecia vital y, sobre todo, sus realizaciones y proyectos escolares dan un sentido y una credibilidad añadida a su doctrina mucho más allá de los textos de sus escritos. Es así como hemos visto que sus retratos, tantas veces reproducidos con leves variantes a lo largo de casi dos siglos, refuerzan los rasgos más acentuados de su actitud pedagógica.

Resulta sugestiva la comparación de las imágenes de Pestalozzi con las de algunas otras destacadas personalidades de la historia de la educación en nuestra cultura. Los retratos del

ginebrino Rousseau, su maestro confeso, nos presentan a éste con peluca empolvada, tez maquillada y casaca de raso, mirando abiertamente al frente en una cuidada pose un tanto altiva. Nuestro pedagogo zuriqués, por el contrario, salvo muy contadas excepciones aparece con el pelo alborotado y la tez sin afeites, con un pañuelo mal atado al cuello y una levita ajada a medio abotonar, mirando atentamente no ya al retratista, sino en otra dirección, dando a entender que lo más importante no es ni él mismo ni quien le observa, sino lo que está ‘fuera de campo’: la actividad de su alumnado.

Otra interesante interpretación cabría hacer con Herbart o Diesterweg tal como aparecen en la escena representada en el tríptico, a modo de retablo, del seminario de Stollberg [D.10]. En el panel izquierdo los vemos en una actitud distante y diríase que sancionadora, juzgando más que observando la escena central en la que Pestalozzi atiende a los huérfanos de Stanz: la autoridad académica y teórica ante la práctica educativa, la cultura científica junto a la cultura escolar, la ciencia pedagógica vigilando la técnica y el arte de educar.

La iconografía histórica ofrece un buen acopio de escenas en las que es posible detectar algunos de los rasgos que caracterizan la práctica escolar a lo largo de los dos siglos de existencia de las instituciones educativas, especialmente de las escuelas elementales de carácter público, pero resulta difícil encontrar alguna con un protagonismo identificado tan expresamente como las de Pestalozzi que hemos traído al capítulo correspondiente; las que podamos encontrar de San José de Calasanz o de San Juan Bautista de La Salle, por poner un par de ejemplos, se relacionan más con su condición de santos de la Iglesia que con la de pedagogos. En las escenas pestalozzianas prima el desorden y la precariedad de medios a disposición del maestro, de aspecto igualmente descuidado: algo que suele ser habitual en las representaciones pictóricas de la época, y que refleja el primitivo grado de desarrollo de la institución escolar¹. Pero lo que en estas escenas de desórdenes escolares se presenta como algo negativo (des-orden), en las pestalozzianas refleja una concepción positiva de las relaciones espontáneas entre maestro y discípulos, un planteamiento pedagógico distinto de la disciplinas formales requeridas tanto por el método ‘simultáneo’ como por el ‘mutuo’, los dos sistemas de organización escolar cuyo debate, contaminado por un trasfondo ideológico, centró buena parte del siglo XIX.

Como es notorio, la aparición de la fotografía a comienzos del siglo XIX y la pronta extensión de su uso enriquecieron la capacidad de producción de muestras iconográficas de la realidad. Por pura coincidencia, 1827 es la fecha en que se produjeron tanto la primera fotografía de Niepce como la muerte de Pestalozzi. Las imágenes de éste, por tanto, se nos presentan ajenas a la supuesta espontaneidad y fidelidad de la fotografía, y nos llevan a suponer que contienen en sí mismas un objetivo sesgado, una intervención previa que requiere ser interpretada como primera tarea hermenéutica; las escenas y los retratos pestalozzianos no fueron captados por una cámara sino creados por un dibujante, un pintor o un escultor, y en la intención de éstos o de sus comitentes existió ya una carga significativa que es preciso desentrañar. Pero sería ingenuo hacer una distinción neta entre las imágenes creadas y los resultados de procesos fotográficos en los que una especie de mecánica ‘natural’ parece imponerse a cualquier manipulación ‘artificial’ (tanto artística como artesanal) y suponer que las segundas son más fieles a lo representado que las primeras porque no encierran intervención humana alguna sino que reflejen la realidad tal

¹ Como los lienzos del francés Léopold Chibourg *Scène de Classe* (1842) o del flamenco Basile de Loose *Between two classes* (1864).

cual es. No hay sino comparar las representaciones de Enrique Pestalozzi con las de María Montessori; tanto da que las primeras hubieran sido pintadas y las segundas fotografiadas: se desprende de unas y otras la diferencia entre el trato pedagógico cercano, desordenado y espontáneo del primero y el distante rigor científico de la segunda; entre la tosca y doliente humanidad del suizo y la imponente elegancia de la italiana; entre la pobre levita pestalozziana y el abrigo de pieles montessoriano.

El asentimiento generalizado a la obra de Pestalozzi desde dos siglos atrás le ha convertido en una autoridad pedagógica, de quien se vienen tomando sugerencias y estímulos para desarrollos científicos y prácticos adaptados a distintas circunstancias de tiempo y lugar. Pestalozzi accedió así a la esfera de lo clásico en un ámbito científico de escaso recorrido histórico y necesitado de modelos y paradigmas propios ajenos a la reflexión filosófica o a la creencia religiosa. Lo cual, según la teoría hermenéutica de Gadamer, somete sus representaciones a los dos ‘prejuicios de la comprensión hermenéutica’: la *autoridad* ligada a una tradición asentada sobre sucesivas capas de interpretaciones y refundiciones históricas, junto con la atribución del concepto de *clásico*, con un valor suprahistórico según el cual el presente se ve reflejado en el pasado². Lo que nos induce a llamar clásico de la pedagogía a Pestalozzi sería, en palabras de Gadamer trasladadas al ámbito de lo pedagógico, *una conciencia de lo permanente, de lo imperecedero, de un significado independiente de toda circunstancia temporal... una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente*³. Esta cadena de atribuciones gnoseológicas llevó fatalmente a la conversión de Pestalozzi en un auténtico mito pedagógico, con todos los rasgos históricos de ‘heroicidad’ puestos de manifiesto por Depaeppe⁴. Como todos los mitos, éste necesitaba de representaciones plásticas que sustentaran su persistencia y permitieran la percepción física generalizada a través de un estereotipo fácil e inequívocamente reconocible: el mito devino en último término en icono, y así se nos presentan las múltiples y multiplicadas imágenes que hemos visto del pedagogo suizo, y otras muchas que sin duda pueden encontrarse en ámbitos muy diversos y distantes de nuestra cultura.

El reforzamiento de todos los componentes normativos que estas atribuciones comportan (tradición, clasicismo, autoridad, paradigma, mito) lleva aparejada una nueva perspectiva sobre la interpretación de la dualidad que justifica el título de este ensayo. El *bueno* y el *feo*; lo material, frente a lo formal; el contenido y la significación de la obra educativa y la doctrina pedagógica de Pestalozzi, ante la apariencia estética visualmente presente en las imágenes de su persona; la trascendencia frente a la inmediatez; la *ética* confrontada con la *estética*. Efectivamente, la hermenéutica que se desprende de la iconografía pestalozziana presenta en un plano muy directo las relaciones entre ética y estética, cuya profundización rebasaría con creces los límites con que se ha planteado este estudio. Pero los matices son especialmente sugestivos, y ya hemos tenido ocasión de comentar algunos relativos a los escenarios (fundamentalmente el aula como espacio escolar por excelencia) o a los personajes secundarios (el niño en su condición infantil prístina antes que como alumno sometido a unos códigos escolares).

² GADAMER, Hans Georg: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme 1988 (3ª edición en la traducción española, original de 1960), páginas 344-360.

³ GADAMER, H.G., *obra citada*, página 357.

⁴ DEPAEPE, Marc y VAN CROMBRUGGE, Hans: Uso o abuso del pasado de la Educación. Algunas reflexiones metodológicas acerca del lugar de Johan Heinrich Pestalozzi en la historiografía de la educación, en *Educación y Pedagogía* números 14 y 15 de la 2ª época, vol. 7, Universidad de Antioquia 1995, páginas 412-432.

En todo caso, desde el punto de vista de esta dualidad una lectura global iconológica se impone: la sospecha, o la convicción, de que, con un grado de intencionalidad difícil de determinar, la estética empobrecedora juega por contraste a acentuar la ética enriquecedora; de que la bondad adquiere mayor brillo en el marco de la fealdad; de que Pestalozzi resulta más *bueno* cuanto más *feo* se nos presenta. No otra parece ser la aportación del icono pestalozziano a la construcción heroica del correspondiente mito y a su mantenimiento.

Nos queda, por último, hacer alguna consideración a lo que la distribución geográfica de las imágenes de Pestalozzi revela acerca de la difusión, recepción y aceptación de sus teorías. Sorprende no tanto su notable alcance y precocidad cuanto la diversidad cultural e ideológica de sus destinos. Que Pestalozzi mantenía un profundo sentimiento religioso está fuera de toda duda leyendo sus obras, pero también se constata por su propia vida y por los comentarios de sus contemporáneos que su religiosidad se encontraba bastante alejada de cualquier militancia eclesiástica, seguramente marcada desde su juventud por su desdén hacia la Teología y sus aventuras filantrópico-patrióticas dentro de la *Helvetische Gessellschaft*. Así, a pesar de su inequívoca filiación protestante tanto cultural como religiosa, en las imágenes que protagoniza está ausente cualquier símbolo religioso, cualquier referencia a un ordenamiento jerárquico confesional. Constatación que concuerda con la atención prestada a Pestalozzi desde posturas ideológicas diversas como es el caso de las biografías escritas en España por Lorenzo Luzuriaga y Rufino Blanco, o con el hecho de que su representación pueda figurar junto a San José de Calasanz (en Zaragoza, E.6.) o junto a Lutero (en Winterthur, F.5.).

Sirva esto igualmente para interpretar la copiosa iconografía pestalozziana procedente de dos países de culturas políticas otrora tan distantes como los Estados Unidos de América y la República Democrática Alemana. Seguramente el humanismo de nuestro pedagogo, previamente mitificado tal como hemos visto, podría ser aceptado, e incluso aprovechado, tanto por el capitalismo como por el marxismo; la sospecha de que hubiera sido objeto de un reduccionismo sesgado e interesado se había visto confirmada ya desde la conmemoración centenaria del fallecimiento.

Algo de eso es lo que haya podido ocurrir últimamente en países como España. Ya hemos visto, a partir de la iconografía correspondiente, la atención prestada en nuestro país a Pestalozzi durante el primer tercio del siglo pasado, centrada en las celebraciones del centenario por divididas que estas hubieran sido, y las muestras icónicas de todo tipo que ello produjo. No estará de más traer aquí la pequeña historia de una escuela sevillana, trianaera por más señas; en 1909, los reyes Alfonso XIII y Victoria Eugenia inauguraron en el barrio de Triana un grupo escolar construido por el Ayuntamiento sevillano como regalo de bodas a la real pareja. El edificio, diseñado por el arquitecto Aníbal González, se decoró con azulejos de los cercanos talleres, entre los que se enmarcaron los nombres de unos cuantos pedagogos; entre ellos el de Pestalozzi, que en uno de los pasillos acompañaba al de Aristóteles. Los restantes correspondían a Platón, Descartes, Fénélon, Montesino, Froebel y Spencer; y allí siguen, en el centro ahora llamado *Colegio Público José María del Campo*, como ejemplo y sugerencia quizá no muy atendida.

Porque de esta situación se ha pasado, en poco más de medio siglo, a un olvido casi total, que hace que no encontremos imágenes actuales de Pestalozzi y que no exista centro escolar

alguno en toda España con su nombre⁵, mientras que abundan en otros muchos países especialmente los iberoamericanos⁶. Como también resulta paradójico que, pasada la época de la ‘escuela nueva’ y los movimientos de todo signo anteriores a 1936, las inquietudes e iniciativas de renovación pedagógica de los últimos tiempos del franquismo y primeros de la democracia, lo mismo que el actual credo en la virtualidad ilimitada de las tecnologías de la información y la comunicación, hayan soslayado cualquier referencia a quien tuvo papel tan determinante en la elaboración del principio de intuición y de la enseñanza de lo concreto.

Pareciera que el interés despertado por Pestalozzi, cuyos orígenes coincidieron con los inicios de la construcción de nuestro sistema educativo, se hubiera mantenido durante toda la etapa del ‘modo de escolarización tradicional-elitista’, para, tras experimentar un notable desarrollo durante la ‘transición larga’, entrar en un rápido declive con la ‘transición corta’ hasta casi desaparecer con el ‘modo de escolarización tecnocrático de masas’⁷. Y eso que si con algo puede ser identificado Pestalozzi, además de con un humanismo acendrado, sería con la extensión democrática de la educación y con la enseñanza material de las cosas. Sea por lo que fuere, la vida y las enseñanzas de nuestro pedagogo zuriqués parecen haber perdido atractivo últimamente para los cultivadores españoles de la literatura y las ciencias pedagógicas, con las excepciones quizás únicas de los citados profesores Quintana Cabanas y Ruiz Berrio⁸.

Acabemos pues con una cita que sirva de resumen, propia de la devoción desatada en el centenario pestalozziano. Corresponde al artículo que publicara el maestro Pedro Arnal Cavero, a la sazón director del *Grupo Escolar Joaquín Costa*, de Zaragoza, en el periódico profesional *El Magisterio de Aragón* (número 208, fechado precisamente el 17 de febrero de 1927), significativamente titulado ‘Pestalozzi el santo’:

Y es que la obra de Pestalozzi no puede ser más admirable, más social, más pedagógica, más buena. Alguien lo compara con San Vicente de Paúl y con San Francisco de Asís porque a Pestalozzi se debe la conquista de la escuela para los pobres, para el pueblo, gratuita, universal y humana, educadora y cristiana. A pedagogos americanos y alemanes, actualmente en moda, se atribuyen los principios de la Escuela activa sin pensar en que los orígenes de esa modalidad educativa radican en los principios sabios, en la clara visión de la pedagogía de Pestalozzi. La nueva escuela del trabajo de Kerschensteiner y Dewey es, en

⁵ Fuente: Registro Estatal de Centros Escolares del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en línea: <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do> (consulta: 2012-02-17). Este registro ofrece datos muy sugerentes además de la ausencia de *Pestalozzi*, como que *Balmes* sea el nombre de 26 centros (12 públicos y 14 privados), *Giner de los Ríos* el de 39 (todos ellos públicos), *Montessori* el de 36 (30 privados y sólo 6 públicos), *Claret* el de 17 (16 de ellos privados), *Calasanz* el de 60 (40 públicos y 20 privados) y *Manjón* el de 23 (21 públicos y sólo 2 privados).

⁶ La Epigrafía Escolar, otra disciplina emergente que como la Iconografía aporta nuevas perspectivas a la historia material de las escuelas, proporciona un buen repertorio de motivos de análisis e interpretación acerca de la recepción de Pestalozzi en muy distintos ámbitos.

⁷ Para esta categorización temporal se emplea el esquema elaborado por los investigadores del grupo *Fedecaria*. Véase CUESTA, Raimundo, MAINER, Juan y MATEOS, Julio (coords.): *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca 2009.

⁸ El primero como divulgador, traductor y editor de la obra de Pestalozzi; el segundo, como impulsor del Coloquio Internacional organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en 1996 con motivo del XXII aniversario del nacimiento de Pestalozzi, y coordinador de la publicación que recoge las intervenciones presentadas en el mismo, *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymión 1997. A ambos he de agradecer sus valiosas sugerencias e informaciones.

*términos generales, en contenido global, la escuela de la granja de Neuuhof. Las lecciones de cosas, el método intuitivo (el mal llamado método intuitivo), la práctica de ejercicios graduados, el razonar conceptos y hacer más que oír y leer son legados de la doctrina de Pestalozzi.*⁹



Santander y Polanco, 17 de febrero de 2012, 185 años después del fallecimiento de Johann Heinrich Pestalozzi

[\[Enlace de descarga del estudio completo\]](#)

⁹ Agradezco a Víctor Juan Borroy, director del Museo Pedagógico de Aragón, en Huesca, el acceso a tan valioso texto.

Las escuelas de americanos: un patrimonio de la emigración

Perfecto Pereiro Lázara

“Hombres, pueblo, nación, porvenir. Todo está en los humildes bancos de la escuela”. (F. Sarmiento)

Resumen

Durante la Restauración, se produce un éxodo de gallegos que, buscando una vida que la atrasada Galicia de entonces no podía ofrecerles, recalán en América, tierra donde podían encontrar muchas más oportunidades de progreso económico y social.

Pero la mayoría de los emigrantes poseían una formación paupérrima, que les impedía acceder a puestos de trabajo cualificados.

La constatación de la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad hace que los emigrantes, cuando las condiciones económicas se lo permitían, favorecieran, utilizando diferentes modalidades para canalizar sus ayudas, la creación de escuelas dignas y bien dotadas en su Galicia natal, como las existentes en los países americanos que los acogieron. Son las que han venido en llamarse escuelas de americanos.

Una constante en la emigración transoceánica de los pueblos del norte de España es el mantenimiento de los vínculos familiares, sociales, políticos, culturales y afectivos con la tierra que les vio nacer. Es el caso de los gallegos que, lejos de su tierra, en una época de escasos, difíciles y costosos medios de comunicación intentaron mantener siempre presente a Galicia en sus vidas a través de las asociaciones y centros culturales que servían de enlace entre unos y otros.

Este sentimiento de nostalgia, nuestra morriña, entraría dentro de lo que se considera normal, pero en el caso que nos ocupa supera esos límites para convertirse en un ejemplo de solidaridad y altruismo fuera de lo común.

La vida en la Galicia de la Restauración, época de las grandes emigraciones, estaba marcada por el predominio de lo rural sobre lo urbano, por un atraso cultural endémico que se manifestaba en un elevado índice de analfabetismo debido a una paupérrima escolarización, por la ausencia de una economía moderna e industrial que ofreciese puestos de trabajo, por la persistencia de una economía agraria de subsistencia, en algunos casos mixta, por la existencia de una minoría, caciques y señores, que controlaban la vida municipal y local, y que mantenían con la inestimable ayuda de la Iglesia las costumbres, tradiciones y leyes de épocas pasadas, olvidando las nuevas ideas surgidas del Liberalismo y de la Ilustración. Esta situación, que provocará

salidas masivas de gallegos en busca de una vida llena de oportunidades, se mantendrá a lo largo del primer tercio del siglo XX hasta la llegada de la II República.

Las necesidades materiales, el deseo de abandonar la miseria, el ansia de una nueva vida, de amasar una fortuna que se antojaba posible, las noticias sobre el alto nivel de vida y prosperidad, las facilidades que se ofrecían a los decididos emigrantes, fueron algunas de las causas que movieron a tomar esta decisión de abandonar la casa y tierra natal. Atrás quedaban familias enteras, esposas, hijos y a veces padres mayores con problemas y, en muchos casos, en una auténtica penuria económica.

Esa mayoría de jóvenes varones, con sus sueños y sus miedos, se enfrentaba a una aventura y a una vida totalmente diferente que iba a cambiar sus vidas y también, de una manera indirecta y sutil, la de muchos pueblos y aldeas de Galicia como consecuencia de esta sangría masiva.

La llegada a las ciudades de destino, Buenos Aires, La Habana o cualquier otra ciudad, supuso un choque cultural, social, económico y político que se fue agrandando a medida que se comprobaba el escaso bagaje cultural de muchos de nuestros emigrantes. La incultura, traducida al duro analfabetismo, en muchos casos, era una barrera insuperable. En una sociedad dinámica, moderna, con un sistema educativo mucho más avanzado y extendido a una mayoría de la población, los mejores puestos de trabajo estaban reservados a gente con estudios.

Este duro despertar hace descubrir el valor de la formación y de la cultura que tan poco se valoraba en la España oficial. La falta de cualificación, de estudios, de preparación, los tendrá relegados, sin posibilidad de ascenso, en un país con obreros más cualificados. Las tareas que nadie quería quedan para los analfabetos y éstos, sin los conocimientos básicos, no podían ascender. Otra consecuencia que se deriva de esta falta de formación era la incapacidad para la integración social que los convertía en desarraigados, marginados fuera de su país.

Allí, en esas grandes ciudades, descubren con admiración el importantísimo papel que el Estado asigna a la Educación oficial, como el caso de Argentina, que cuenta con una ley desde 1915, en la que se defiende no solo la formación de la niñez y juventud, sino la formación de ciudadanos para que sean libres y soberanos. Esa meta era impensable en nuestra tierra.

Frente a la situación de las escuelas gallegas, alojadas en ruinosos “edificios”, lejanos a la población, sin casa para los maestros, carentes de medios materiales, de espacios de recreo, de bibliotecas, las escuelas argentinas ofrecían magníficos edificios, soleados, bien orientados, cercanos a la población, con magnificas dotaciones de material pedagógico, aulas específicas, amplios salones, zonas ajardinadas, espacios para el recreo y para el deporte, laboratorios, vivienda para los maestros, etc. Eran el polo opuesto al modelo de escuela de las aldeas gallegas y eran también un modelo a seguir.

Muchos emigrantes aprovecharon la oportunidad para aprender la nueva cultura basada en el asociacionismo (sindicatos obreros), en la participación ciudadana, en los valores humanos y en el respeto a las libertades. Muchos de ellos pudieron también, en las escuelas de adultos de sus centros, ser alfabetizados y recibir incluso alguna enseñanza profesional que les capacitase para otros trabajos.

No todos los emigrantes siguieron el mismo camino del esfuerzo por el estudio. La buena vida, la diversión era la meta de otros muchos.

Esta problemática de la emigración en América no dejó indiferentes a un grupo de intelectuales gallegos, con inquietudes políticas y sociales, que coincidieron en el tiempo en esos países y ciudades pobladas por tantos paisanos provenientes del campo.

La respuesta no se hizo esperar. Ese grupo de notables, culto, descontento, en vez de criticar y caer en el pesimismo, se encargó de concienciar y difundir las ideas emancipadoras. Se trataba de canalizar las inquietudes, de solucionar los problemas, de suplir las carencias, transformándolas en proyectos realizables. Este colectivo encargado de impulsar las mejoras necesarias (educación, integración, ayuda mutua...) formaba parte de un sector crítico y concienciado de la emigración. No eran ajenos al problema. Era un grupo de personas que se había integrado plenamente en la sociedad americana, con su sistema democrático, laico, y republicano, pero que en ningún momento abandona el recuerdo de la precaria situación en que permanece su Galicia, su aldea o su pueblo natal. Allí radican los males y allí hay que combatirlos. Un retornado contaba en el pueblo años después *“A mí nunca me preguntaron en Cuba si sabía rezar el Credo o me sabía persignar, pero siempre me preguntaban si sabía leer y escribir y como les decía que sí, iba mejorando de trabajo”*. (Benjamín Cudeiro)

Entre las actuaciones llevadas a cabo de una manera solidaria, unas en la ciudad de destino y otras en lugar de origen, destacan dos:

A.- CREACION DE ASOCIACIONES.

Se crean sociedades y centros culturales con una finalidad múltiple de ayuda al emigrante, en las que se pretendía, además de mantener en el nuevo destino vivo el recuerdo y las tradiciones locales, dar protección a los afiliados. El mutualismo, la asistencia médica, la ayuda social, la diversión y en muchos casos la cultura, en forma de bibliotecas, salas de prensa o escuelas de adultos, estaban presentes en estas sociedades. Eran éstas en principio unas sociedades microterritoriales, en las que se agrupaba gente de la misma zona, del mismo pueblo y a veces del mismo gremio, en las que se recreaba el espacio social. Al mismo tiempo, deseaban, desde allí, contribuir al desarrollo económico de Galicia. Con esa finalidad, se fundaron asociaciones que promovieron las obras públicas en pueblos de Galicia, caso de la Sociedad de Socorros de Goyán. Pero de muy poco o nada valían las ayudas económicas puntuales si no se ponía la base en la promoción de la enseñanza primaria adaptada al medio rural y en la enseñanza profesional. Había que crear otro tipo de ayudas más prácticas, en forma de escuelas con criterios técnicos y científicos, y dotarlas de medios materiales.

Se cifra en más de quinientas las asociaciones creadas por estos emigrantes entre 1904 y 1936, de las cuales algo más del 90% tenían su sede central en Argentina o en Cuba, países preferentes de destino de la emigración ultramarina de origen galaico. Llegándose a afirmar que *“no existe otra colectividad con una expresión asociativa como la gallega en América”*.

La actuación colectiva de los emigrantes gallegos en el área educacional no quedó circunscrita exclusivamente a los lugares de acogida, sino que se extendió también a las localidades emisoras.

B.- CREACION DE ESCUELAS EN GALICIA.

Las oportunidades de ascenso socio-laboral y de integración social y económica solo eran posibles si estaban en posesión de una educación instrumental que les facilitara el acceso a las cadenas de producción capitalista. Conscientes del valor de la Escuela, de la necesidad de una preparación cultural, profesional y para erradicar el endémico problema de la educación en las aldeas y pueblos de origen, este fenómeno educativo se exportará a Galicia. *“Crear escuelas desde la otra orilla del mar era trabajar, no en beneficio propio, sino para el futuro... La mayoría de aquellos emigrantes trabajaba para el mañana. No querían que los que naciesen en aquel rincón del mundo quedasen analfabetos”*. (X. Neira Vilas)

Los emigrantes, a través de las sociedades efectúan donaciones, remesas y aportes económicos para fines muy diversos: equipaciones de fútbol, fiestas, romerías, libros, prensa escrita; pero una parte muy considerable de ellas se canaliza hacia dotaciones infraestructurales y servicios de uso comunitario, con una marcada predilección por los equipamientos educativos. En otras palabras, tales remesas y aportes evidencian que la emigración, a pesar de la ruptura traumática que inicialmente supuso con su entorno original, con el tiempo, para muchos, afianzó los nexos con él.

Desde estos centros, los emigrantes gallegos contribuyeron al desarrollo de múltiples proyectos educativos y se convirtieron en agentes fundamentales en la modernización y progreso de Galicia con iniciativas educativas sin precedente.



Foto: Escuela de Bandeira (Silleda). Perfecto Pereiro

Cuatro son las zonas o áreas donde se concentra el mayor número de escuelas llamadas de la Emigración o de Americanos fundadas o financiadas por emigrantes:

A) En Coruña en las comarcas de la Mariña occidental, Ortegal, Ferrol, Betanzos, A Coruña, O Eume, A Barcala, Santiago, Barbanza e Fisterra.

B) En Lugo en la Mariña oriental y central, en A Terra Cha, Chantada, Lemos a Ulloa y Sarria.

C) En Orense en la zona suroccidental, sobre todo en Carballino y Ourense.

D) En Pontevedra, en la comarca de Deza, La Estrada, Caldas, Pontevedra, O Condado, Vigo y Baixo Miño. En todos estos lugares se daba una intensa emigración transoceánica.

DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE LAS ESCUELAS DE AMERICANOS EN GALICIA



Mapa publicado en la revista *Nós mesmos* en 2008, editada por la Xunta de Galicia, dentro del artículo “Asociacionismo galego na emigración” sobre una exposición itinerante del mismo nombre.

Las contribuciones docentes presentan una gran diversidad interna en cuanto a su potencial económico. En el aspecto financiero, se registran desde muy humildes donativos para la

adquisición de material escolar o para la dotación de premios y becas, hasta enormes fortunas invertidas en la implantación y el sostenimiento de varios centros académicos.



A título individual, destaca la labor de mecenazgo, por ejemplo, de los hermanos Garcia-Naveira de Betanzos, hijos de labradores emigrados, que amasaron una gran fortuna y crearon, además del monumental jardín del Pasatiempo, un asilo y una escuela con cuatro aulas para niños con problemas.

Foto: Escuela de Betanzos. Perfecto Pereiro

En Cee destaca el caso de Fernando Blanco de Lema (1875), quien donó parte de su fortuna para la construcción, dotación y mantenimiento de un colegio de enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional, y de una escuela de niñas.

En Ares, en 1904 se construye la primera escuela con dinero procedente de “Alianza Aresana”. “La Concordia”, sociedad formada por los emigrados de Fornelos da Ribeira en 1906, contribuía al mantenimiento de la escuela pública de aquella población. La sociedad “Vivero y su comarca”, fundada en 1910, llegó a crear y sostener 67 unidades de primaria, construyó 15 edificios y cofinanció unos 24 aulas en el partido judicial de Viveiro.

Hasta la fecha, según datos publicados en el catálogo de la exposición sobre el “Asociacionismo galego na emigración” NÓS MESMOS, de 2008, un total de 273 colegios con 274 aulas deben su origen a la emigración.



Foto: Escuela de Sada. 1929

Además de la escuela primaria, otros sectores académicos recibieron el apoyo financiero de estos benefactores, aunque en muy inferior cuantía a aquél. Museos, bibliotecas, fundaciones, becas, premios... Si bien en conjunto se aprecia una discreta predilección por los centros de enseñanzas técnico-artísticas y por la dotación de cátedras diversas.

La creación de escuelas tenía como meta final “liberar al individuo por medio de la educación”. El modelo de escuela americano, tan lejano de la escuela tradicional gallega, era el que había que exportar. Un modelo que no solo educase cultural y técnicamente al individuo, sino que lo educase para el ejercicio responsable de sus derechos. Se imponía una enseñanza práctica y funcional, realista, capaz de transmitir conocimientos teóricos, habilidades y destrezas necesarias para el futuro. Se buscaba preparar individuos que pudiesen desarrollarse en el propio entorno, en su mundo cercano, evitando la emigración.

La preocupación alcanzó en primer lugar al edificio en sí mismo. Se buscaba una buena orientación, luminosidad, arquitectura sólida, materiales nobles, espacios didácticos para recreos o huertos para la experimentación agrícola. En segundo lugar la dotación pedagógica, mobiliario en general, pupitres bipersonales, material didáctico (mapas, globo terráqueo, atlas), encerados, roperos, colecciones de minerales, fósiles... En tercer lugar destacaba la Biblioteca, con libros llegados de América a través de donaciones personales o de la Sociedad. Por último, el profesorado solía ser contratado entre gente bien preparada, con la carrera de Magisterio y demostrada valía, a los que en muchos casos se le ofrecía la vivienda aneja al centro.

Hubo al menos tres diferentes modalidades de intervención de estas escuelas de la Emigración:

- a) La Sociedad fundadora asumía íntegramente el control, desde la creación -pasando por la supervisión- hasta el mantenimiento, convirtiéndose en un centro privado.
- b) La Sociedad aporta el capital necesario para costear las infraestructuras de los establecimientos docentes y el Estado se encarga del nombramiento y de la remuneración del profesorado.
- c) La Sociedad contribuye con partidas de dinero variables para la creación y sostenimiento de la escuela y del profesorado.

En las dos últimas modalidades, la escuela pasaba a ser un centro docente oficial sobre el que la entidad protectora no tenía competencia alguna.

En el área educativa, o en el aspecto educativo, lo más destacable es la intervención escolar de los ausentes en sus lugares de procedencia. La institucionalización y ramificación del sistema educativo contemporáneo en la comunidad gallega tiene, pues, en las asociaciones de emigrantes uno de sus principales agentes de dinamización, estímulo y desarrollo y sirvieron de soporte fundamental para la modernización y expansión de la red educativa por la Galicia rural del primer tercio de siglo XX.

No todo fueron parabienes a esta ingente labor educativa. Una serie de críticas provenientes de sectores conservadores, de la Iglesia (párrocos) y de caciques locales acusaban a estas escuelas, además de laicismo, de realizar una labor desgalleguizadora y de promover la emigración, amén

de hacer propaganda política al utilizar textos oficiales y recursos didácticos provenientes de esos países americanos.

Otra crítica de carácter político provenía de aquellos que en la época de la Dictadura de Primo de Rivera acusaban a estas sociedades de “*ayudar a la muerte de su patria (Galicia) al suplir con su iniciativa la labor defectuosa del Estado español, nuestro despreciable tirano*”.

Ni que decir tiene que en estas escuelas se llegó a simultanear la enseñanza en gallego y castellano como criterio pedagógico para favorecer la perfección del castellano y no dejar caer en el olvido el gallego. Incluso desde la Federación de Sociedades Gallegas se aprobó una resolución en 1925 según la cual “*era obligatorio la enseñanza del idioma, la literatura, la historia y la geografía de Galicia*”.

La labor de estas escuelas -como dije anteriormente- era justamente la de “liberar” al individuo por medio de la educación, la de erradicar la incultura, la de suplir los atávicos modelos académicos, la de fomentar el amor a la patria y la de acabar con el analfabetismo que empujaba a los gallegos a la emigración, “*reivindicando y promoviendo el derecho a la Educación y al Trabajo, como parte de los derechos humanos reconocidos en las sociedades modernas*”.

Esta labor educacional no sólo no pasaba desapercibida ya entonces, sino que gozaba de un reconocimiento dentro y fuera de España. Así, el 20 de mayo de 1913, en *La Voz de Galicia* se podía leer: “*Esos gallegos que sostienen escuelas, que fundan hospitales, que hacen pronunciar con elogio el nombre de la región en los países extranjeros donde residen; esos gallegos... acaban de poner digna la corona inmarcesible a su gloriosa historia de honradez, de sacrificio, de abnegación, de trabajo y de patriotismo. Por ellos, tanto ó mas por nosotros, concebimos la posibilidad de una Galicia fuerte, prospera, pujante, con personalidad propia*”.

La Galicia oficial y la Galicia exterior debemos guardar en el recuerdo a estos emigrantes que tanto hicieron por su cultura y su progreso. Conservar, cuidar y catalogar las más de trescientas Escuelas de la emigración o de americanos que se construyeron hace casi cien años -algunas en pleno funcionamiento- en las cuatro provincias gallegas sería el mejor testimonio.

Las Escuelas de la emigración fueron una respuesta ejemplar y solidaria a una necesidad social.

BIBLIOGRAFIA

MALHEIRO GUTIERREZ, X. M., “As escolas da emigración”. Rev. *EDUGA*. Xaneiro-abril (2008).

NÓS MESMOS (2008), “Asociacionismo galego na emigración”. Xunta de Galicia.

NUÑEZ SEIXAS, X.M. *Emigrantes, caciques e indianos. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1936)*. Santiago, Xunta de Galicia (1998).

PEÑA SAAVEDRA, VICENTE, “[As escolas que viñeron de alén mar \(Galicia, ss. XVII-XXI\): algunhas réplicas dende terras lusas](#)”. [Revista da Facultade de Letras. Historia](#).

PEÑA SAAVEDRA, VICENTE, *Exodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago. Xunta de Galicia, 2 vols. (1991).

PEÑA SAAVEDRA, VICENTE, “Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular. Rev. *Migratio*, nº 1.

VILLARES, RAMÓN. *Historia da emigración galega a América*. Santiago, Xunta de Galicia (1996).