

# Cabás

Diciembre 2009

Patrimonio Histórico Educativo

**Buscando a  
Claudio Moyano**

**Educación e Ilustración**

**La escuela rural  
una huella que se borra**

**Libros de visita  
de Inspección**

**José Pedro Varela  
y el museo pedagógico  
de Montevideo**

**Exhibición gimnástica  
en la Maestranza en 1957**

**Higiene y libros  
de texto**

**Coeducación en la  
Escuela Normal de  
Sevilla. 1931-1945**

**Dinamización de  
fuentes orales**

**Años 50 en una  
escuela lebaniega**

**Patrimonio  
Escolar en México**





# *Cabás n.º 2*

Patrimonio Histórico Educativo

**Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela**

Edita: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la  
Escuela (B.º La Iglesia, K1, 39313 Polanco. Cantabria)

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

ISSN: 1989-5909

@ 2009

## Tabla de contenido

### Artículos

José María Hernández Díaz	
<b>José Pedro Varela y el Patrimonio Escolar en el Museo Pedagógico de Montevideo</b> .....	1
Carmen Colmenar Orzaes y Natividad Araque Hontangas	
<b>La Higiene en los libros de texto de enseñanza secundaria en España 1868-1936</b> .....	11
Juan González Ruiz	
<b>Buscando a don Claudio Moyano</b> .....	32
Rafael Jiménez Martínez	
<b>La escuela rural. La huella que se borra</b> .....	58
Clotilde Gutiérrez Gutiérrez	
<b>Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria</b> .....	88
Manuel Santander Díaz	
<b>Los libros de visitas de inspección o cómo la educación se entendió desde la inspección y de qué manera se reflejaba en los libros de visita</b> .....	112
Juan Diego Rueda Andrades	
<b>La Escuela Normal del Magisterio en Sevilla de 1931 a 1945: El intento republicano de implantar la coeducación</b> .....	125

### Experiencias

José Miguel Saiz Gómez y Ana M.ª Chacón Pedrosa	
<b>Dinamización de las fuentes orales en educación</b> .....	151
Elida Lucila Campos Alba	
<b>Crónica de un intento fallido</b> .....	164

### Relato escolar

Fermín García García	
<b>Recuerdos escolares... Años 50 en una escuela lebaniega</b> .....	169

## Foto con historia

Juan Luis Rubio Mayoral

**Estudiantes Salesianos en la Real Maestranza de Sevilla (1957)** ..... 177

## Reseñas bibliográficas

José Antonio Ricondo Torre, *Enrique Diego-Madrado, un precursor pedagógico relevante*

..... 181

Manuel Reyes Santana y José Juan de Paz Sánchez, *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva* ..... 185

# **JOSÉ PEDRO VARELA Y EL PATRIMONIO ESCOLAR EN EL MUSEO PEDAGÓGICO DE MONTEVIDEO**

---

**José María Hernández Díaz. Universidad de Salamanca**

## **Introducción**

Hace algunos meses tuvimos la oportunidad de realizar una estancia pedagógica de varias semanas en Uruguay, y en especial en Montevideo. Ello nos permitió una mejor aproximación a la atractiva cultura pedagógica de la República Oriental del Uruguay, visitar y analizar varios centros escolares, adentrarnos de forma más motivada aún en la lectura de los clásicos de la pedagogía uruguaya (sobre todo José Pedro Varela y Carlos Vaz Ferreira). También gozamos de la ocasión de visitar de forma reposada el Museo Pedagógico de Montevideo, sus salas de exposición y colecciones, conocer varios de sus ricos fondos de material escolar, así como la excelente biblioteca pedagógica, con impresionantes colecciones de revistas educativas de la segunda mitad del XIX y todo el siglo XX, amplios fondos de manuales escolares. Por supuesto, las conversaciones con el personal especializado, sus directivos y personas de apoyo, fueron siempre entusiastas y muy provechosas.

A partir de estas circunstancias nos planteamos la reflexión que sigue en torno a algunos de los aspectos del rico patrimonio escolar uruguayo, sobre todo del peso que en ello juega la aportación de José Pedro Varela. Es lo que compartimos en este breve texto con los interesados en el estudio del patrimonio escolar, y en un espacio tan específico como una revista especializada en este campo científico.

## **1.- José Pedro Varela y la reforma escolar en Uruguay**

Es bien aceptado por los especialistas en el estudio de la historia y la educación contemporánea de la República oriental del Uruguay, Arturo Rodao<sup>1</sup> en primer lugar y otros como Jorge Bralich<sup>2</sup>, que José Pedro Varela es el principal artífice de las reformas educativas de fines del siglo XIX que sitúan a esta república sudamericana a la cabeza de la cultura, la educación y el bienestar de todo el continente, en la parte sur. En otras palabras, bajo la influencia y proximidad de Argentina y su gran prohombre educador, Domingo Faustino Sarmiento, nuestro José Pedro Varela (Montevideo, 1845-1879) emprende y orienta una atinada y profunda reforma escolar para Uruguay que viene a convertirle en el reconocido y gran organizador del envidiable sistema escolar uruguayo, vigente y exitoso durante varias décadas, hasta bien avanzado el siglo XX.

---

<sup>1</sup> Remitimos a sus obras *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Montevideo, 1962, y *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. México, 1951.

<sup>2</sup> Cfr. BRALICH, Jorge.: *Una historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo, Fondo de Cultura Universitaria, 1996, pp. 53-86.





Varela es un activo y entusiasta escritor, político, reformador de la educación uruguaya. A pesar de sus escasos 34 años, cuando muere, y en realidad 14 de vida pública activa, sorprende observar su infatigable activismo en todas las rutas que emprende, cómo participa en la vida pública uruguaya, cómo es respetado por adversarios y partidarios, cómo polemiza de forma constante y notoria en la prensa y en revistas literarias y de pensamiento, proponiendo revisar muchos tópicos literarios, sociales, educativos de la sociedad uruguaya de la segunda mitad del siglo XIX.

Los primeros años de su trayectoria se ven muy influidos por un viaje muy motivado que realiza a varios países europeos y a Estados Unidos, entre 1867 y 1868. Aquí es donde contacta personalmente con Sarmiento, de quien va a recibir amistad y consejos de todo orden, políticos y sobre todo culturales y pedagógicos. Pronto adquiere clara conciencia de que la mejora del gaucho, la extinción de la cultura y la barbarie pasa por la educación, que la ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso.

Junto a otros reformadores uruguayos crea en 1868 la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, tomada como principal referente de su apostolado educativo, en versión desde luego laica y racionalista. Desde ahí participa muy activamente en la prensa y la vida pública, difundiendo los postulados de la educación para todos. En esos años escribe y publica "La educación del pueblo" (1874) y "La Legislación escolar" (1876), sus dos obras principales, pero también otros muchos escritos en forma de artículos, discursos, informes, conferencias, traducciones. Se consagra de forma apasionada a revitalizar la vida política, a través del instrumento principal que para él es la escuela del pueblo, la de todos los uruguayos. También, sometido a dura presión política padece exilio en Buenos Aires, donde vuelve a mantener nuevos contactos con Sarmiento.

Finalmente, a partir de marzo de 1876, José Pedro Varela va a ser el responsable de la Dirección de Instrucción Pública de la República Oriental de Uruguay. Será desde ahí desde donde impulsa y protagoniza la gran reforma escolar a que nos referimos, aportando un sólido bagaje teórico y político a partir de las dos obras pedagógicas ya reseñadas, y un compromiso infatigable por la causa de la educación popular de los uruguayos.

La idea central de su reforma escolar tiene dos puntos de apoyo. El primero pasa por difundir la educación popular, completar y universalizar la escuela primaria por todos los rincones de la nación, y reorganizar el conjunto de su sistema educativo. El segundo es de carácter más cualitativo, buscando introducir en Uruguay una educación de carácter científico, racional, positivista frente a otros modelos tradicionales de corte teoricista, verbalista, doctrinario y para él de graves connotaciones y expresiones religiosas. En la confluencia de estas dos vías de actuación en su reforma

escolar encontramos el sentido innovador de su obra teórica y práctica. Democratismo, obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la escuela, junto a la introducción de la educación científica frente a la tradicional o clásica, tal como el lo denomina, forman las constantes de sus propuestas reformistas.

Es inútil recordar que tales iniciativas reformistas van a encontrar una feroz oposición de los sectores conservadores, y sobre todo del catolicismo. Pero no menos cierto es que esta corriente positivista, cientifista, aplicada a todos los niveles del sistema educativo, va a encontrar en Varela su máximo exponente y defensor, ahora desde las instancias del Estado, y con capacidad real de aplicación.

En palabras tomadas de Arturo Rodao, las dos obras pedagógicas más importantes de Varela,

*La educación del pueblo” y “La legislación escolar” contienen el ideario, no suficientemente valorado todavía, sobre el que iba a reposar por largas décadas, la evolución nacional. Mucho más allá de una doctrina pedagógica de reforma de la escuela primaria, como tiende a vérsese, ese ideario configuró, a partir de dicha reforma, una verdadera revolución mental que recreó desde sus cimientos mismos a la nacionalidad uruguaya.*

## **2.- La cultura material de la escuela según José Pedro Varela**

De toda la obra escrita de Varela, a los efectos de interés de este epígrafe, nos vamos a detener en la lectura y comprensión del texto pedagógico más importante de todos, “La educación del pueblo”. Su aportación a la cultura material de la escuela y a la construcción de una escuela reformadora en Uruguay es más que suficiente para legitimar la elección de materiales de comparación que observamos en las colecciones y salas del Museo Pedagógico de Montevideo.

En la primera parte , titulada “Fines y ventajas de la educación”, el autor se apoya en testimonios de pedagogos europeos y norteamericanos, principalmente de cultura anglosajona, así como en experiencias pedagógicas bien documentadas para argumentar los beneficios de la educación del pueblo: destruye los males de la ignorancia, aumenta la fortuna, prolonga la vida, disminuye la criminalidad y los vicios, aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones.

Para la segunda parte de la obra, escrita bajo el epígrafe “Democracia y escuela”, José Pedro Varela se apoya de nuevo en textos de autores procedentes de países desarrollados para explicar el contenido de la educación en democracia, la educación obligatoria, la educación gratuita, y cuestionar el significado de la enseñanza dogmática y la educación clásica, poniendo de referentes aquí “lo que sabe un inglés”, la opinión de los alemanes sobre el clasicismo, y la enseñanza superior en Estados Unidos.

La tercera y cuarta partes van dedicadas a la escuela primaria elemental y superior, y son las que más interés y relación guardan con el tema que aquí

nos ocupa. Siguiendo el desarrollo del currículo , que adapta también de modelos foráneos, Varela desgrana con detalle todo lo relativo al modo, ritmo, metodología, sistemas de enseñanza, graduación, organización y disciplina, orden y tiempo de los estudios, exámenes de las materias que han de impartirse en las escuelas: lenguaje, lenguas extranjeras, aritmética, geografía e historia, moral y buenas maneras. Finalmente dedica páginas muy bellas a la introducción del método Froebel en los jardines de infancia, la importancia de las Escuelas Normales, las universidades y la educación de la mujer.

Pero antes, en el apartado quinto, que denomina "Instrumentos de la educación", José Pedro Varela dedica sugerentes reflexiones sobre cómo han de ser los nuevos y "científicos" edificios escolares, los útiles y aparatos en la escuela, los textos y libros escolares, las bibliotecas y el papel real de los maestros. Nada de todo ello tiene desperdicio alguno.

Como botón de muestra vamos a servirnos de dos textos extraídos de esta obra en los que queda fiel constancia de la orientación del autor en el campo de la cultura material de la escuela, y cómo es aplicado su ideario al funcionamiento real de las escuelas uruguayas, en un contexto económico y político bastante favorable a su aplicación.

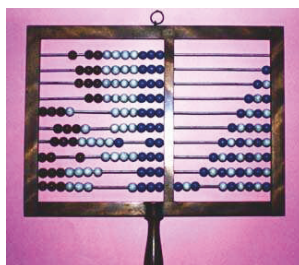
Después de referirse con detalle a los bancos y asientos, dice lo siguiente sobre útiles y aparatos que han de instalarse y manejar en la escuela,

*Vamos a indicar algunos útiles y aparatos necesarios para la buena organización de una escuela, algunos de los que son imprescindibles para facilitar el trabajo del maestro y, haciéndolo más ameno, hacer más fructífero el estudio de los niños.*

*Parece inútil hablar del reloj, sin el cual no es posible tener regularidad en los ejercicios, la campanilla para uso del maestro, y el pizarrón que bien pudiera llamarse el principal intérprete del maestro. Después de esto, son necesarios una colección de carteles para enseñar la lectura elemental, el silabeo, el deletreo y la pronunciación; un juego de letras sueltas, para el mismo uso; muestras de escritura y dibujo, grandes y pequeñas, que sirvan para las clases en general y para cada discípulo en particular; tablero contador; cuadros murales para ilustrar las lecciones sobre animales, plantas, etc., una colección de sólidos para ilustrar el aprendizaje de la geometría elemental; mapas mudos; un planetario; una vasta colección de objetos diversos para las lecciones de objetos; un termómetro, y cuando fuese posible, una pequeña colección de aparatos para ilustrar las leyes de la materia, etc.; uno o más diccionarios y naturalmente todos los útiles de papel, plumas, lápices, tinta, etc., que son indispensables. Las escuelas superiores y los colegios tendrán que proveerse de aparatos y gabinetes de física, mineralogía, etc., y de laboratorios químicos más o menos completos, según los recursos de que puedan disponer.*

*Debe, sin embargo, tenerse como regla invariable que los útiles y aparatos son los instrumentos auxiliares del maestro, y todo artífice, cualquiera que sea su habilidad, trabajará mejor y obtendrá*

*mayores resultados si tiene buenos instrumentos, que si los tiene malos, o si carece de ellos.*<sup>3</sup>



Como advierte al final Varela, los objetos escolares no son inocuos, tienen su importancia pedagógica, por lo que al fin no es indiferente un útil escolar de buena o mala factura y calidad. A pesar de ello, la escuela y los niños, ni mucho menos el maestro, han de ser deudores a los objetos, sino que la pauta real a seguir en la tarea escolar debe ser la que marque el maestro.

De forma semejante, frente al servilismo y mecanicismo que con frecuencia implanta en la actividad escolar de las escuelas tradicionales un uso abusivo de los textos, de los manuales escolares, el pedagogo uruguayo nos dice,

*La más servil adherencia a las lecciones y a las palabras del texto, ha sido y es, en la mayor parte de nuestras escuelas, el signo distintivo y el más grave defecto. De ese modo, así para el maestro como para el discípulo, toda la obra escolar se hace un trabajo mecánico, en el que no toman parte alguna las facultades activas del preceptor y del alumno. No hay para qué insistir largamente acerca de la necesidad de corregir tan grave defecto, que este libro reposa todo entero sobre la base de que la educación es el resultado, no de procederes automáticos, sino de esfuerzos conscientes por parte de los maestros y de los niños. El mejor y el principal texto de toda buena escuela debe ser el maestro; pero, no quiere decir esto, sin embargo, que los textos deban suprimirse absolutamente.*

*Muy al contrario, los buenos textos serán auxiliares eficaces del maestro; y servirán para hacer más fácil y más provechoso el estudio de los discípulos. Todo consiste en no considerar el texto como si el fin del estudio fuera aprenderlo de memoria, sino como uno de los instrumentos útiles, para facilitar esos mismos estudios. Hase observado, con fundamento, que el texto tiene la ventaja no sólo de hacer posible el estudio del discípulo solo, mientras el maestro se ocupa en atender otras clases, sino también, la de presentar los conocimientos más rigurosamente ordenados y con más precisión. Por mucha que sea la habilidad del maestro, las lecciones orales, en las clases superiores, serán siempre menos exactas y concisas que las del texto, ya que en la improvisación oral hay siempre, forzosamente, menos precisión que en el escrito que se formula reposada y detenidamente en el silencio del gabinete. En*

---

<sup>3</sup> Cfr. VARELA, Pedro José: La educación del pueblo. Vol. II. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, pp. 107-108.

*las clases inferiores, las lecciones deben ser orales, principalmente; pero en las clases superiores será de suma conveniencia la introducción de buenos textos, que estudiados a solas por los discípulos, sean después desarrollados y aclarados por el maestro en lecciones orales.*<sup>4</sup>

Son pautas muy sensatas, desde luego, y acordes con los movimientos pedagógicos más innovadores del momento, tanto en Europa como en Estados Unidos. Sobre todo porque manifiestan el deseo de alcanzar a toda la población escolar de la nación, y de introducir instrumentos y modos de actuación pedagógicos acordes con lo que él mismo denomina "la educación científica".

Lo interesante es recordar que las propuestas teóricas, y las de actuación concreta que encierra y difunde este auténtico tratado de educación uruguaya, alcanzan un éxito pleno en su aplicación real a las escuelas. De ello da buena cuenta el clima cultural del país, y en concreto los testimonios que en la actualidad podemos observar en los objetos y salas del Museo Pedagógico. De esa manera adopta un perfil histórico en muchos casos legitimador del proyecto educativo concebido y las prácticas escolares realizadas.

Es muy gratificante para el historiador de la educación poder comprobar la adecuación del discurso teórico, con la realización concreta en las escuelas, y poder acreditarlo a través de tantos vestigios de la cultura material escolar de la época como se pueden observar y estudiar en el Museo Pedagógico. La materialidad de la escuela despoja aquí la reflexión de otras veleidades interpretativas de posible riesgo idealista.

### **3.- Ecos de la propuesta escolar varelana en el Museo Pedagógico de Montevideo**

La visita in situ del Museo Pedagógico de Montevideo nos permite palpar con emoción y comprender con pasión intelectual la historia de la escuela uruguaya de todo un siglo, largo en sentido cronológico, y desde luego el peso incuestionable de la obra pedagógica y política de José Pedro Varela en ese proceso cultural. Ello se evidencia de varias formas, y en diferentes expresiones materiales y físicas, en salas, objetos, ideas, proyectos, concepto museístico mismo que subyace a esta centenaria institución uruguaya.



---

<sup>4</sup> Cfr. IDEM, *Ibidem*, pp. 109-110.

Conviene recordar que el Museo Pedagógico de Montevideo en realidad se denomina de forma completa "Museo Pedagógico José Pedro Varela de Montevideo". Es decir, va dedicado a quien representa lo más cuajado de la reforma escolar uruguaya contemporánea, su mentor e impulsor, como ya hemos puesto de manifiesto más arriba. Pero en realidad fue promovido ante las autoridades de la República del Uruguay por el pedagogo Alberto Gómez Ruano y el propio hermano de José Pedro, llamado Jacobo, ambos seguidores apasionados de la trayectoria y propuestas pedagógicas de la reforma vareliana para la escuela uruguaya.

Es cierto que el Museo Pedagógico de Montevideo se crea en 1889 (por decreto de 25 de enero), siguiendo la estela de otros museos pedagógicos europeos, principalmente el modelo del que nace en París en 1879, y el de Madrid de 1882. Por tanto, no es un concepto frío y pasivo de museo, sino centro pedagógico pensado con muchas variantes e itinerarios: la formación de maestros (sobre todo de mujeres), la investigación pedagógica, la organización de talleres de creación y aprendizaje, salas de exposición y memoria pedagógica, biblioteca de investigación, salas de prensa pedagógica, organización de seminarios y ciclos de conferencias, entre las actividades y líneas de intervención más destacadas.



Lo más destacable y sobresaliente de esta institución pedagógica centenaria de la República del Uruguay es que haya podido sobrevivir a los sobresaltos de la historia política del país, en especial las crisis derivadas de los periodos de dictadura militar, en particular en los años setenta del siglo XX. No obstante, tal como de forma discreta aún nos comentaban en el año 2009 responsables del Museo y de la Biblioteca Pedagógica de Montevideo, en tales fechas varios y notorios materiales y recursos bibliográficos fueron sometidos a censura, expurgo y final desaparición. Es obvio que se trataba de los que eran considerados entonces como peligrosos para la estabilidad del país sudamericano por quienes ejercían de censores ideológicos.



Pero no sólo ha permanecido lo fundamental de los materiales pedagógicos de origen, y los incorporados, y los de orden bibliográfico, sino que es sorprendente la continuidad de objetivos pedagógicos que ha llegado hasta nosotros. Sobre todo en lo relativo a la formación de maestros y las actividades culturales próximas a tales proyectos. Se conservan bien clasificados (no todos expuestos) más de 5000 objetos pedagógicos, varios miles de fotografías, casi 7000 libros y publicaciones periódicas pedagógicas, y numerosos manuscritos y documentos especiales de indudable valor histórico educativo.

El visitante y el estudioso tienen la oportunidad de recorrer hoy mismo diferentes espacios y salas del edificio que acoge el Museo Pedagógico, y que en realidad, con escasas variaciones, es el mismo que fue construido ad hoc, en su día. Ha tenido este museo la fortuna, como pocos espacios pedagógicos en todo el mundo, de mantener hasta nuestros días su ubicación original, de desempeñar las mismas funciones originales para las que fue creado.



La distribución física actual del Museo Pedagógico de Montevideo se organiza por las siguientes salas: época prevareliana, sala José Pedro Varela, Borrón y Escuela Nueva, Jacobo Varela, Ciencias, Ciencias Naturales, Gómez Ruano, sala de conferencias, biblioteca de investigación. La parte superior del edificio, que en su día desempeñó funciones de residencia de señoritas, hoy se dedica a otras actividades culturales que van más allá de lo estrictamente pedagógico.



Sin entrar a valorar la idoneidad organizativa del modelo que observamos, si es o no acorde con el concepto actual del museísmo pedagógico<sup>5</sup>, y el peso real que ha de ocupar la faceta investigadora, en relación con el tema que nos ocupa este trabajo podemos proponer lo que sigue.

Varela es el eje principal de este museo desde principio a fin. Además del nombre asignado, José Pedro Varela, debe recordarse que se crea en 1889, en el contexto de aplicación inmediata de la reforma escolar vareliana, a los diez años exactamente del fallecimiento de nuestro autor.



Varela es la sala inicial que abre el museo, dedicada a recoger y reconocer la trayectoria personal, vital de este reformador social y escolar uruguayo. Testimonios personales, objetos, materiales familiares, fotografías, carteles

---

<sup>5</sup> Véase el balance que ofrecimos hace algunos años sobre el museísmo pedagógico, entonces aún incipiente, y hoy boyante, sin duda alguna, cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: “Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI”, pp. 117-180, en PEÑA SAAVEDRA, Vicente (coord.): I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias e perspectivas. Actas. Santiago de Compostela, MUPEGA, 2003.

Remitimos a la página web de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), donde aparecen cantidad y cualificadas instituciones y experiencias de museísmo pedagógico diseminadas por todo el mapa de España, y también con muy buenas pistas para el movimiento internacional. Cfr. <http://www.institucional.us.es/paginasephe/>



de secuencia biográfica de José Pedro, obras escritas por él, parte de su biblioteca personal, contexto histórico de su trayectoria vital y política. Es una sala de gran interés histórico, político y pedagógico, que nos parece indispensable conocer y visitar con detenimiento para comprender mejor la reforma educativa vareliana. Es una visita intuitiva, por los hechos e iconos, además de los textos escritos.

La sala dedicada a la escuela en la etapa incipiente del sistema escolar uruguayo, con grandes resonancias al periodo colonial, prepara bien para la siguiente, que expresamente se dedica a la reforma educativa emprendida bajo la orientación de José Pedro Varela. La representación del espacio escolar, del patrimonio propio del aula, de las condiciones materiales que ejemplifica la tipología escolar vareliana, responde a lo que concibe nuestro autor en la obra , "La educación del pueblo", que hemos comentado en el epígrafe segundo de este trabajo.

Es interesante destacar que, en las salas que siguen, la estructura básica del patrimonio escolar uruguayo responde al mismo esquema vareliano, hasta muy avanzado el siglo XX, contando con las innovaciones que se han ido produciendo al paso de otras reformas escolares menores que se han introducido en el conjunto del sistema educativo uruguayo.

### **Breve nota final**

Este conjunto de apreciaciones nos permite afirmar con escasas dudas que el peso del proyecto pedagógico que encarna José Pedro Varela para la escuela uruguaya se muestra persistente y muy influyente en buena parte del desarrollo del sistema educativo uruguayo contemporáneo. Los elementos materiales y patrimoniales que se hacen visibles en este Museo Pedagógico lo confirman.

La presencia de Varela en el Museo Pedagógico de Montevideo, que lleva su nombre, no es un puro ejemplo de nominalismo pedagógico, ni tampoco un canto honorífico al político o al héroe escolar. Es una muestra del reconocimiento al mérito que tuvo este intuitivo pedagogo uruguayo para incorporar a la escuela de su país las reformas pedagógicas que consideró de interés, muchas de ellas extraídas de experiencias escolares ya experimentadas en otros países de Europa y América del Norte, o intuidas a través de educadores y pedagogos que en diferentes naciones tratan de romper moldes a través de libros y escritos que anuncian la nueva educación.

Pero, además, este Museo Pedagógico de Montevideo es expresión de memoria histórico educativa, palpable a través de las visitas diarias que recibe de centros escolares, maestros y educadores. Por su puesto, en un atractivo punto de encuentro para investigadores interesados en el estudio del patrimonio histórico educativo uruguayo. Sus magníficas colecciones de objetos escolares de todo tipo y los nutridos y especializados fondos bibliográficos son una invitación al estudio y a la reflexión pedagógica.

## **La Higiene en los libros de texto de enseñanza secundaria en España 1868- 1936**

**Carmen Colmenar Orzaes y Natividad Araque Hontangas**  
**Universidad Complutense de Madrid**

### **Resumen**

**Este artículo es el fruto de una investigación sobre los distintos libros de texto de Higiene que se utilizaron en los institutos de enseñanza secundaria, desde 1868 hasta 1936. En sus distintos apartados se analizan, fundamentalmente, los aspectos de fondo, basados en la influencia de las corrientes ideológicas en la concepción de diversas formas de clasificar y valorar la Higiene. También se abordan los aspectos formales, tales como: tipo de portadas, ilustraciones, ejercicios prácticos, clasificación y organización de los contenidos.**

### **Introducción**

“La higiene es el arte de conservar la salud, de perfeccionarla y de precaver las enfermedades”<sup>1</sup>, por lo que puede considerarse como “la medicina del porvenir”. Éstas son algunas de las muchas definiciones, que se han hecho sobre la higiene, desde la segunda mitad del siglo XIX en España, en las que básicamente coinciden todos los autores, que han escrito sobre la materia. Algunos matizan aún más, indicando que “su conocimiento debe generalizarse como el de la física, la química y las matemáticas, pertenece a las masas como la religión y la moral”<sup>2</sup>.

La palabra higiene está estrechamente relacionada con el concepto de salud desde su propia raíz etimológica, la palabra griega *hygieia*, cuyo significado es salud. Se ha considerado, no sólo como el “arte” de conservarla, sino también –y esta es la opción que prevalecerá desde inicios del siglo XX– como la “ciencia” de la salud. Desde esta perspectiva se ha considerado como una rama de la medicina, que además ha establecido “los preceptos, que deben observarse para que los organismos funcionen normalmente y hasta mejoren su funcionamiento”<sup>3</sup>. Pero los objetivos perseguidos con la divulgación de la higiene, como se desprende de las líneas anteriores, no cubrían únicamente las cuestiones físicas, sino que alcanzaban también a lo espiritual, a la “salud del alma”, por lo que su conocimiento implicaba también dimensiones morales y psicológicas, puesto que sus usos y diferentes discursos estaban interiorizados en las sociedades a lo largo de la Historia.

---

<sup>1</sup> Gámbara, L. *Higiene elemental*. Barcelona, F. Granada y C<sup>a</sup> Editores, s. a., p. 7.

<sup>2</sup> García Gómez, N. *Nociones de Fisiología e Higiene, libro de lectura para las escuelas*. Madrid, Biblioteca de la “medicina social”, 1920. Prólogo del Dr. B. Malo de Poveda, p. 2.

<sup>3</sup> Mir y Navarro, M. *Elementos de Fisiología e Higiene*. Barcelona, Imp. De Subirana Hermanos, 1902, p. 188.

Las afirmaciones iniciales sobre la consideración de la higiene nos ayudan a argumentar que, sin duda, higiene, salud y educación han estado unidas desde los orígenes de la humanidad, aunque obviamente esta relación tan estrecha ha revestido formas e intensidades distintas. Diferentes autores han puesto de manifiesto que la higiene se ha considerado, desde las civilizaciones más antiguas, como un elemento importante en la vida de los pueblos, unida, en muchos casos a los preceptos religiosos y morales y estando también presente en la legislación, ya que los gobernantes de distintas épocas y sociedades han considerado la salud de los pueblos como uno de los principales bienes sociales<sup>4</sup>. De ahí la necesidad de difundir su conocimiento a través de diversas vías de educación, que llegaran a todos los sectores de la población. Por lo que también higiene y educación han discurrido unidas a lo largo de los tiempos. Teniendo un primer impulso en la etapa del Renacimiento, el antecedente inmediato a la masiva difusión educativa de la higiene, estaría en los proyectos emprendidos por el reformismo ilustrado del siglo XVIII, aunque será en la segunda mitad del siglo XIX y, sobre todo, durante el primer tercio del siglo XX, cuando arraigue con fuerza, impulsado por el movimiento higienista y de medicina social, que se desarrolla durante ese periodo de tiempo. Las consecuencias sociales y económicas de la industrialización, así como los avances en medicina y el desarrollo de ciencias como la pedagogía y la psicología experimentales y la sociología, así como de los movimientos relacionados con la eugenesia, el naturismo o el escultismo, serán, entre otros, factores determinantes del desarrollo de la corriente higienista y de la configuración de la llamada "higiene escolar". Además. Durante la época de "entresiglos", se consideró fundamental la difusión popular de las principales normas higiénicas, como medio de erradicación de enfermedades y sobre todo de la mortalidad infantil, que alcanzaba , por aquellos años -en los que despuntaban los estudios demográficos- alarmantes índices numéricos, especialmente en los primeros años de vida. Corroboran nuestras afirmaciones las palabras de A. Viñao, quien ha señalado al respecto que<sup>5</sup>:

"La aparición del movimiento higienista a mediados del siglo XIX, los cambios sociales y educativos ligados al proceso de escolarización, que tuvieron lugar en dicho siglo y en la primera mitad del siglo XX, y el estudio científico de la infancia, desarrollado en el periodo de entresiglos, propiciaron la creación de sociedades y nuevas profesiones o especialidades profesionales, la proliferación de revistas, libros y folletos y la celebración de congresos, así como la aprobación de disposiciones legales sobre estos temas y la acción pública y privada"

En el contexto señalado, el higienismo constituyó un movimiento internacional, con diversos orígenes y ramificaciones en los ámbitos médico-

---

<sup>4</sup> En civilizaciones antiguas, como la hebrea, egipcia, caldea o india, se han considerado los preceptos higiénicos, como ideas reveladas, con obligación de cumplir. Los griegos y romanos adoraban a la salud bajo la forma de una joven deidad, llamada Higia o Higiega, hija de Esculapio. Los romanos, además de tomar de los griegos la gimnasia, baños, juegos y deportes, etc., demostraron en sus grandes trabajos de conducción de aguas y saneamientos, la importancia que para ellos tenía la higiene. De los tiempos antiguos, datan tratados de higiene, debidos a autores como Hipócrates, Plutarco o Galeno, considerándose que, en las aportaciones de éste último están las bases científicas de la Higiene.

<sup>5</sup> Viñao Frago, A. "Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica", *Áreas. Revista de ciencias sociales*, 2000, nº 20, p. 9.

sanitarios y sociales. Pedro. Luis. Moreno y Antonio Viñao han señalado con precisión las líneas básicas del movimiento, al constatar sobre el mismo que:<sup>6</sup>

“...Tomando como eje de sus preocupaciones la salud física y mental de los seres humanos, planteó nuevas propuestas de acción y regulación en el campo del urbanismo y de la vivienda, en los hábitos alimenticios-incluidos sobre todo el alcohol y el tabaco-, la vestimenta, los modos y ritmos de vida y de trabajo, las costumbres en general y, en especial, la procreación, crianza y educación infantil. De este modo, a partir de presupuestos higiénicos, se pretendía regular la vida de los individuos, de las familias y de los grupos sociales en toda su amplitud, aunque la escuela y la familia constituyeran, desde su inicio, dos de los lugares privilegiados de intervención del higienismo”.

Tras estas consideraciones, es obvio señalar que la higiene se introdujo en la escuela, en los distintos niveles de enseñanza, como ámbito de conocimiento específico, incardinado en el sistema educativo. Los preceptos higiénicos que, hasta ahora habían sido difundidos a la sociedad a través de diversas vías de educación no formal e informal, se introducen en la educación española del siglo XIX también por el cauce educativo formal. Así, desde el Reglamento General de Instrucción Pública de de 1821, pasando por la Ley Moyano de 1857, la Higiene ocupó un lugar en el currículum escolar español.

En este trabajo será objeto especial de nuestra atención el estudio de la higiene, a través de los manuales de texto, empleados para la enseñanza secundaria. A través del análisis de contenido de una serie de textos de segunda enseñanza de los siglos XIX y XX, intentaremos desvelar algunas características de este tipo de manuales, especializados en esta materia.

En primer lugar, es preciso señalar que, dependiendo de los distintos planes de estudio para la enseñanza secundaria, que han secundado nuestra historia educativa, durante los siglos XIX y XX, esta materia ha aparecido unida a otras ciencias afines, como por ejemplo, la Fisiología, las ciencias naturales o historia natural y la economía doméstica<sup>7</sup>. En concreto, en los planes de estudio de enseñanza secundaria, esta es una de las materias, que aparece y desaparece. Recogiendo la opinión de M<sup>a</sup> Isabel Corts y Consuelo Calderón, la Higiene<sup>8</sup>:

---

<sup>6</sup> Moreno, P. L. y Viñao, A. Introducción. *Areas. Revista de Ciencias sociales*, 2000, 20, p. 7.

<sup>7</sup> En la Ley Moyano, de 9 de Septiembre de 1857, la Higiene, junto con las Labores y la Economía doméstica, se incorpora al plan de estudios de la enseñanza primaria superior de niñas y de las Escuelas Normales de Maestras

<sup>8</sup> Corts Giner, M<sup>a</sup> I. y Calderón España, C. El Latín, la Historia y la Historia natural e Higiene en la enseñanza secundaria. Estudio de textos. En, Gómez García, M<sup>a</sup> N.; Trigueros Gordillo, G. *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria. (1812-1990)*. Sevilla, Kronos, 2000, p. 310. Según afirman estas autoras, con respecto a los contenidos de la enseñanza secundaria, desde el siglo XIX, tres planes de estudio han sido los más importantes por su duración, salvo pequeñas modificaciones o por su influencia en el resto de los existentes:

- El Reglamento de 1821, recogido por el Plan Pidal de 1845, que establecía las siguientes materias: Gramática latina y castellana, Retórica, Poética, Matemáticas, Física y Química, Psicología, Lógica, Moral, Geografía, Historia universal y de España, Historia natural, Fisiología e Higiene.

“Contemplada en el plan de 1845, parece ser que cuando se incluye de manera real y definitiva es en 1868. A partir de ese momento y hasta 1936, permanece, al menos en los planes que tuvieron más vigencia, aunque en los fugaces o en los proyectos, en unos desaparecieron o en otros se refundiría con otras materias”.

Así pues fue en el plan de enseñanza secundaria de 1868 cuando apareció la Higiene como asignatura, unida a la Fisiología, con tres lecciones semanales. En el preámbulo del decreto, que promulgó dicho plan, se advertía que en los países más cultos la segunda enseñanza había sido objeto de ampliación y modificación, según el avance de las ciencias y artes, y que por ello se instaba a las Diputaciones provinciales a que organizaran la segunda enseñanza “introduciendo en ella ciertos estudios sobre materias, que habían sido frecuentemente olvidadas y aún despreciadas en la educación pública”. Entre estas materias olvidadas se incluía el Castellano, olvidado por el Latín, la Psicología, el Arte, el Derecho, la Agricultura, el Comercio y la Higiene.<sup>9</sup> A partir de ese momento y hasta 1936, la Higiene permaneció en los planes que tuvieron más vigencia, aunque en los fugaces o en los que no pasaron de meros proyectos, en unos desapareció y en otros se refundió con otras asignaturas.

### **Aproximación al análisis de los textos.**

En este trabajo hemos analizado un total de veinte textos, utilizados en la enseñanza secundaria, en los que la Higiene es materia de estudio, sola o con otra área de conocimiento. Los libros estudiados han sido publicados durante los siglos XIX y XX y, para el análisis de su contenido, hemos fijado una serie de categorías de estudio, que nos han ayudado a obtener una conceptualización de la materia desde distintas perspectivas de análisis. En este sentido, hemos considerado las siguientes categorías o aspectos a analizar: el propio concepto de higiene, que subyace en cada uno de los textos, la clasificación en función del sujeto y objeto de la higiene, los contenidos y su estructuración, las diferencias de género apreciables en el desarrollo de la disciplina, las influencias ideológicas o morales, vertidas en el desarrollo de los textos. Igualmente se ha aludido, por supuesto a los autores de los libros y a las características didácticas de los mismos.

- 
- El segundo es el Plan de 1868, que establecía dos tipos de bachiller: el que seguía la línea tradicional, manteniendo las asignaturas clásicas, aunque eliminando la Religión y el llamado “bachiller sin latín”, que no se llevó a la práctica, pero que pensado más como cultura general para una mayoría de jóvenes, aumentaba el peso de la Historia y de la Filosofía, con la presencia de la Antropología, Lógica, Cosmología, completándolo con Derecho, Agricultura, Industria, Comercio, etc. Y, como novedad, introducía el Arte y su Historia en España.
  - El tercero es el Plan de 1903, que se mantuvo vigente hasta 1931 y, que a su vez, fue sustituido por la reforma de 1938, que terminada la guerra civil, se extendería a todo el país, retomando muchas de sus directrices. En él se distribuyeron, a lo largo de de seis años de duración del bachillerato, el Latín, la Lengua castellana, la Geografía general y de España, Matemáticas, Gimnasia, Religión, Francés, Historia de España y Universal, Historia natural, Fisiología e Higiene, Agricultura, Física y Química.

<sup>9</sup> Corts Giner, M<sup>a</sup> I. Acreditación de la Higiene como disciplina en el currículum de educación primaria y secundaria. En XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2001, p. 99.

Para una mayor claridad en la exposición, detallamos a continuación los datos bibliográficos de la muestra de libros analizados, entendiendo que este trabajo puede ser una primera aproximación a un estudio más pormenorizado, en el que se incluyan más textos a analizar:

- Blanco Fernández, Antonio. *Higiene y Medicina Popular*. Madrid, Imprenta de Pascual Conesa, 1863.
- Ramos, M. *Elementos de Historia natural. Obra escrita para uso de los alumnos de segunda enseñanza en los Institutos, Escuelas Normales y Seminarios conciliares*. Madrid, Imprenta y Librería de Eusebio Aguado. 1865.
- Monlau, José. *Nociones de Fisiología e Higiene*. Madrid, Librería de la Publicidad, 1869.
- Montells y Nadal, Jacinto. *Elementos de Fisiología e Higiene*. 1869, 2ª edición.
- Pereda y Martínez, Sandalio de. *Programa de Lecciones de Fisiología e Higiene*. Madrid, Alejandro Gómez Fuentenebro, 1869.
- Pérez Minguez, Luis. *Nociones de Fisiología e Higiene*. Valladolid, Imprenta y Librería Nacional y Extranjera de Hijos de Rodríguez, 1871.
- Sánchez Casado, Félix. *Fisiología e Higiene*. Madrid, Imprenta a Cargo de Gregorio Juste, 1874. 3ª edición.
- Borrel y Miguel. *Almanaque Higiénico*. Madrid, Establecimiento Tipográfico de Segundo Martínez, 1879.
- Gonzalez Hidalgo, Joaquín. *Nociones de Fisiología e Higiene*. Madrid, Librería de G. Hernando. 1883, 9ª edición.
  - *Nociones de Fisiología e Higiene*. Madrid, Imprenta de Roque Labajos, 1874.
- Martínez Vigil, Ricardo. *Historia Natural, Fisiología e Higiene según los principios de Santo Tomás de Aquino*. Madrid, Establecimiento Tipográfico de A. Pérez Durrull, 1883.
- Albiñana. *Elementos de Historia Natural y Fisiología e Higiene*. 1896. 5ª edición.
- Casas Abad, Serafín. *Nociones de Fisiología e Higiene*. 1897.
- Rubio y Alberto, Demetrio Fidel. *Elementos de Historia Natural con principios de Fisiología e Higiene*. Madrid, Librería de Hernando y Compañía, 1897.
- Ribera Gómez, Emilio. *Programa de las Lecciones de un curso de Historia Natural con principios de Fisiología e Higiene*. Valencia, Imprenta de Manuel Alufre, 1899.
- Mir y Navarro, Manuel. *Elementos de Fisiología e Higiene*. Barcelona. Imprenta de Subirana Hermanos. 1902.
  - *Historia Natural con principios de Fisiología e Higiene*. Barcelona, Imprenta de Subirana Hermanos, 1898.
- Gámbara, L. *Manual de Higiene (Higiene elemental). Especial para estudiantes de Medicina, de bachillerato y de cultura general*. Barcelona, F. Granada y Cª Editores, s. a.
- Riquelme, Adela. *Nociones de Higiene y Economía doméstica*. Madrid, Establecimiento tipográfico de A. Marzo, 1913.
- Pla Cargol, Joaquín. *Elementos de Organografía, Fisiología e Higiene*. Gerona, Dalmau Carles, 1920
- Soriano Fischer, Elena. *Fisiología e Higiene*. Madrid, Editorial Reus, 1925.

- Arévalo, Celso. *Apunte de Higiene adaptados al cuestionario oficial de bachillerato elemental*. Madrid, Imprenta de Antonio Marzo, 1928
- Valero Navarro, Antonio. *Fisiología humana e Higiene general y militar*. Zaragoza. Imprenta Editorial Gambón. 1928, 1ª edición.
- Alvarado, Salustio. *Nociones de Fisiología e Higiene para el bachillerato elemental*. Tarragona, Sucesores de Torres y Virgili. 1929, 2ª edición.
- Cendrero Curiel, Orestes. *Curso elemental de Historia natural. Botánica*. Santander. 1932, 6ª edición corregida y aumentada
- Alvarado, Salustio. *Anatomía y Fisiología humanas con nociones de Higiene*. Barcelona, 1934, 2ª edición. (Prólogo del Dr. Marañón).
- Cendrero Curiel, Orestes. *Compendio de Anatomía, Fisiología e Higiene*. Madrid. 1935. 1ª edición.

### **Autores, aspectos formales y didácticos de los textos**

La mayoría de los autores de los textos estudiados eran médicos o doctores en Ciencias, como el doctor en Farmacia Montells y Nadal, a excepción de Ricardo Martínez-Vigil que era doctor en Filosofía y Teología, además de ser miembro de Orden de Predicadores, y Félix Sánchez Casado que se licenció en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central. El rasgo común es que todos ejercían como catedráticos de Institutos de Segunda Enseñanza. Concretamente, Demetrio Fidel Rubio y Sandalio Pereda pertenecieron al Instituto San Isidro y los demás habían impartido docencia en el Instituto de Noviciado, después denominado Cardenal Cisneros, ambos de Madrid. A excepción, de Montells, Albiñana, Mir, Pérez Minguez y Ribera Gómez, que pertenecían a los Institutos de Sevilla, Lérida, Barcelona, Valladolid y Valencia, respectivamente. Algunos de los autores sobresalen por su labor investigadora, asociacionista o por haber realizado incursiones en el mundo de la política y del periodismo, como era el caso de González Hidalgo, Martínez-Vigil, Arévalo y Sánchez Casado, éste último ejerció el cargo de consejero de instrucción pública, colaboró en el periódico *La Ilustración Católica* y se significó por su humanidad, puesto que plantaba hierbas medicinales en el patio interior del Instituto de Noviciado con la finalidad de entregarlas a los pobres que padecían alguna enfermedad. Además, donaba a los pobres el 50 por 100 del dinero recaudado por las ventas de sus libros<sup>10</sup>.

Las portadas de los libros son excesivamente sobrias en el siglo XIX, sólo en el siglo XX se utiliza alguna ilustración (Gámbara). Junto con el título de la obra, a modo de resumen biográfico, se detallaba la titulación académica, la profesión y otros méritos de los autores. En la mayoría de los casos, se hace mención expresa a los destinatarios, normalmente el uso se circunscribía a los alumnos de segunda enseñanza, como señalaba González Hidalgo, pero otros autores también abarcaban seminarios, escuelas normales y colegios, como es el caso de Albiñana. Incluso, el título dejaba inferir el carácter ideológico del autor (Martínez Vigil), haciendo referencia a Santo Tomás. Inclusive, algunos autores y autoras, en el siglo XX, exponían en el prólogo quienes eran los destinatarios de los libros e incluso algunos

---

<sup>10</sup> Testimonio de la Dra. Carmen Rodríguez Guerrero, investigadora y bibliotecaria del Instituto Cardenal Cisneros, quien muy amablemente nos ha permitido acceder a los textos de Higiene de los siglos XIX y XX, que fueron utilizados en dicho Instituto.

argumentaban la selección de los contenidos en función de dichos destinatarios. A este respecto, por ejemplo, se encuentra el texto de Salustio Alvarado de 1934, prologado por el Dr. Gregorio Marañón, este último critica el estado de la segunda enseñanza en la España de su época. Tras esta aseveración dice que el texto que está prologando es una excepción, es precisamente un "libro modelo de enseñanza secundaria porque tiene la virtud específica de saber para quien está escrito", ya que "al adolescente del Instituto hay que enseñar las cosas fundamentales; y en una justa y delicada medida, que a su vez les de el esquema futuro de todo lo que pueda saber y la sensación de sobriedad que azuza el deseo de los conocimientos nuevos"<sup>11</sup>.

En relación a este grupo de textos, la primera consideración que podríamos hacer está implícita en sus propios títulos, en los cuales se aprecia la vinculación de la Higiene con otras materias afines, Fisiología, Historia Natural, Anatomía, Economía doméstica y, excepcionalmente, Medicina. En este aspecto, el primer libro que se utilizó para impartir la asignatura de Higiene, según el Plan de 1868, fue el titulado *Higiene y Medicina Popular* que estaba escrito por el doctor en medicina Antonio Blanco Fernández, en el cual se enlazan la Higiene y la Medicina para explicarlas desde las peculiaridades de las distintas edades del ser humano. Además, hay que señalar que todos los libros publicados a partir de 1868, ateniéndose a los Planes de Estudios, se titulaban *Fisiología e Higiene*, a excepción del doctor Gámbara que se atrevió a publicar un manual dedicado sólo a la Higiene. Sin embargo, a finales de los años noventa del siglo XIX y de la Segunda República se modificaron parcialmente los títulos al añadir la Historia Natural o la Anatomía, respectivamente.

La mayoría de los autores de estos libros explicaban más o menos minuciosamente esta unión y argumentaban sus relaciones. Así por ejemplo, uno de los autores y editores más famosos de la época, Saturnino Calleja, dejó claramente reflejadas estas relaciones científicas en las siguientes frases: "La fisiología nos enseña la manera de funcionar nuestros órganos y los órganos de los animales. La Higiene es el arte de conservar la salud y de evitar muchas dolencias. Las reglas de Higiene se derivan de la Fisiología y la Fisiología y la Higiene son partes de la medicina"<sup>12</sup>. Aún más allá, en el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, va Antonio Valero, al señalar<sup>13</sup>:

"La Higiene tiene relaciones íntimas, no sólo con las demás ramas de la Medicina, sino con multitud de conocimientos de otras ciencias y no son sólo la Fisiología, la Terapéutica y la Medicina legal las que tienen relación con la Higiene, sino que ésta necesita de la Arquitectura e Ingeniería, de la Hidrología, Bacteriología y Toxicología, no

---

<sup>11</sup> Alvarado, S. *Anatomía y fisiología humanas con nociones de higiene*. Barcelona, 1934, p. XV.

<sup>12</sup> Calleja, S. *Tratado de Higiene y Economía doméstica*. Biblioteca de las escuelas. Madrid, S. Calleja Editor, 1901. Cit. en Ruiz Berrio, J. (dir.), Martínez Navarro, A., Colmenar Orzaes, C. Carreño Rivero, M. *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid, UNED, p. 109.

<sup>13</sup> Valero Navarro, A. *Fisiología humana e Higiene general y militar*. Zaragoza, Imp. Edit. Gambón, 1928, p. 312.



encontrándose apenas en la actualidad materia científica, que en absoluto no interese a la Higiene”.

Por otro lado, no es de extrañar que la Higiene aparezca unida a otras disciplinas, en los textos, tanto de enseñanza secundaria como de primaria, puesto que en los distintos planes de estudios de ambos niveles de enseñanza, apareció compartiendo denominación<sup>14</sup> Por su parte, Manuel Mir y Navarro señala incluso el orden de estudio entre estas disciplinas complementarias con las siguientes palabras<sup>15</sup>:

“Según el vigente plan de estudios de segunda enseñanza y por lo dispuesto actualmente, la Fisiología e Higiene constituye una asignatura que debe estudiarse con antelación a la Historia Natural. Se imponía dedicar todo un curso de lección alterna a la enseñanza de la Fisiología e Higiene porque esto permitirá que los alumnos puedan adquirir en los Institutos, con la debida extensión y sin precipitación, ideas bien cimentadas de los más importantes preceptos higiénicos, tan necesario el tenerlos presentes durante toda la vida del hombre para utilizarlos desde el punto de vista práctico y, por consiguiente, que debe conocerlos toda persona de regular instrucción”

Con respecto a las características didácticas de los textos, hay que decir que, en general, eran poco atractivos para los estudiantes por su densidad, escasas ilustraciones y carencia de directrices didácticas. Aunque, en el siglo XX, aparecen algunas mejoras relativas a que los textos estaban escritos en un lenguaje más claro, eran más sintéticos en la exposición de los contenidos (Gámbara), introducían algunos grabados en blanco y negro, láminas en color (Alvarado y Pla Cargol) y algunas fotografías (Cendrero). Por lo que concierne al desarrollo de los contenidos, algunos introducen epígrafes en cada apartado o ejercicios prácticos, a los que denominan experimentos, como es el caso de las ediciones de los años treinta, textos en los que se aprecia un mayor esfuerzo didáctico.

### **Concepto de higiene.**

En las líneas iniciales de este trabajo, señalábamos que la mayoría de los autores coinciden en definir la Higiene como el arte o la ciencia de la salud, pero a esta afirmación añaden distintas matizaciones. En el siglo XIX, se observan claramente tres tendencias bien definidas, la primera estaba compuesta por una mayoría de autores que se decantan por afirmar que la Higiene es el arte de conservar la salud (Montells, 1869; Pereda, 1869; González Hidalgo, 1874), la segunda estaba compuesta por una minoría que afirmaban que la Higiene era la ciencia que enseñaba a conservar y a mejorar la salud (Sánchez y Casado, 1874), y, por último una tercera corriente que definía a la Higiene como la ciencia y arte que estudiaba las

---

<sup>14</sup> Por lo que respecta a la enseñanza primaria, la Fisiología e Higiene es la denominación que consagra el plan de estudios de 1901 para esta asignatura. En las escuelas primarias de niñas y en las escuelas normales de maestras se enseñó anteriormente a esa fecha, emparentada con las Labores y la Economía doméstica. En el plan de estudio del Magisterio de 1898, que unificó-salvo algunas excepciones-el currículo de maestros y maestras, también fue materia de estudio.

<sup>15</sup> Mir y Navarro, M. *Op. cit.*, p189.

causas modificadoras de la salud, dando reglas o preceptos para conservarla y perfeccionarla (Rubio y Alberto, 1897).

En algunos de los libros estudiados se observa una clara influencia del movimiento científico e higienista. Autores como A. Valero Navarro o Salustio Alvarado, por ejemplo, recalcan la índole científica de la disciplina, lo cual la revestía con argumentos de autoridad en la transmisión del cumplimiento de sus preceptos. Así se observa, por ejemplo, en los textos de Salustio Alvarado, en las ediciones que hemos manejado de los años treinta. Este autor, tras referirse a los preceptos higiénicos como reglas insertas en el acervo de conocimientos populares, transmitidos a través de generaciones, señala que muchas veces dichas reglas y consejos higiénicos han sido elevados incluso a preceptos religiosos y practicados fielmente por los pueblos. Como conocimientos empíricos, argumenta este autor, los preceptos higiénicos populares carecen de fundamento. Muchos, producto de buenas observaciones, pueden estar acertados, pero otros, consecuencia de supersticiones o de creencias erróneas, pueden ser enteramente falsos y a veces perjudiciales para la salud. Y a ello añade:<sup>16</sup>

“En los tiempos actuales la higiene no es un arte, sino una ciencia que investiga el modo de conservar la salud, de perfeccionar el funcionamiento del cuerpo humano, de prevenir las enfermedades y de prolongar la vida del hombre. No se trata pues de un conjunto de reglas empíricas, sino de una serie metódica de conocimientos adquiridos mediante la investigación”.

Efectivamente, las afirmaciones anteriores son muestra significativa de la corriente higienista, a la que aludíamos anteriormente. En el sentir de sus representantes, los saberes empíricos debían ser sustituidos por las nuevas aportaciones científicas de la medicina y otras ciencias experimentales. Esta corriente incidió especialmente sobre las mujeres, a las que se trataba de inculcar que los conocimientos empíricos sobre el embarazo, el parto y la crianza, transmitidos de generación en generación, debían ser sustituidos por el saber científico de los nuevos tiempos. Obviamente dicho saber era masculino, situaba a las mujeres en su única identidad de madres y las consideraba como eternas menores de edad, ignorantes y sobre todo culpables de la acuciante mortalidad infantil, que aquejaba a la sociedad española de la época.<sup>17</sup> Este mismo autor, Alvarado, en el texto al que ahora nos estamos refiriendo, haciendo referencias a la mortalidad infantil, aporta datos escalofriantes sobre la misma, señalando que “en España muere, antes de cumplir un año, la quinta parte de los nacidos, lo que representa sesenta defunciones de niños de pecho por cada diez mil

---

<sup>16</sup> Alvarado, S. *Nociones de Fisiología e Higiene para el bachillerato elemental*. Tarragona, Sucesores de Torres y Virgili, 1929, p. 141

<sup>17</sup> Véase al respecto, sobre esta temática: NASH, Mary: *Maternidad, maternología y reforma eugénica en España. 1900-1939*. En Duby, G. y Perrot, M.: *Historia de las mujeres en occidente*, Madrid, Taurus, 2000, pp. 628-629; MENDEZ VAZQUEZ, Josefina (coord.): *Maternidad, familia y trabajo: de la invisibilidad histórica de las mujeres a la igualdad contemporánea*. Ávila, Fundación Sánchez-Albornoz, 2007; PALACIO LIS, I: *Madres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 2003; Colmenar Orzaes, C. *Maternología y educación en la España del siglo XX. La Escuela Nacional de Puericultura*. En Varios. *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, 2008. Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, pp. 271-282

habitantes"<sup>18</sup> y señala como una de las causas de la mortalidad infantil la incultura general de la nación y también la pobreza y pésimas condiciones de vida de una gran parte de la población.

En otro orden de cosas, sobre el carácter científico de la higiene, Adela Riquelme adopta una posición conciliadora, al señalar que la higiene puede considerarse como ciencia porque investiga la verdad, basándose en hechos reales y precisos y como arte porque da reglas para poner en práctica los conocimientos adquiridos "y con su acertado empleo mantener las fuerzas orgánicas, evitando las dolencias que nos atacan"<sup>19</sup>. En otro de los textos utilizados, el de L. Gámbara, se alude a la Higiene como ciencia "siempre antigua y siempre nueva" y no sólo médica, sino también política, moral, social y filosófica. Y en unas afirmaciones, no exentas de lirismo y también optimistas en nuestra opinión, respecto a las alusiones de clase, la continua definiendo este autor de la siguiente manera:<sup>20</sup>

"...Una ciencia que es seguramente primera entre todas, si se mide su importancia por la multiplicidad de sus investigaciones y por la utilidad de sus servicios. Ella penetra bajo el humilde techo de las clases trabajadoras y en los suntuosos palacios de los ricos; ella visita las chozas del pobre, las oficinas las prisiones, los hospitales. Ella finalmente levanta la dignidad humana envilecida por la desigualdad de las condiciones sociales y propaga en todas las clases el criterio del derecho y de la justicia"

### **Clasificación de la Higiene**

El concepto de higiene, que antes comentábamos, va unido a la clasificación que se hace de la disciplina. En los textos analizados, la mayoría de los autores coinciden en clasificarla en pública y privada. Aunque, algunos autores del siglo XIX introdujeron nuevos tipos de Higiene: psíquica (Casas y Abad), sanitaria e Internacional (Rubio y Alberto, 1897), escolar (Pla Cargol, 1920), rural y urbana (Pereda, 1869 y Pla Cargol, 1920), con la intención de dar una dimensión más amplia a su vez más específica a la corriente higienista.

Se considera pública cuando se refiere a la colectividad, teniendo por objeto asegurar la salud de las poblaciones consideradas en conjunto. En este sentido se dice que la higiene pública abarcaría el estudio de factores tales como la climatología, las subsistencias y provisiones, la salubridad propiamente dicha, los establecimientos peligrosos, las profesiones, la tecnología agrícola e industrial, las enfermedades epidémicas y contagiosas, la asistencia pública, la estadística médica y la legislación sanitaria. A ello se añade que puede ser escolar, rural, naval etc, según la especialidad a que sus preceptos se refieran.

Por su parte, se considera como higiene privada o individual la que indica a cada uno las reglas que ha de seguir, no sólo para prevenir las

---

<sup>18</sup> Alvarado, S. *Op. cit.*, p. 144.

<sup>19</sup> Riquelme, A. *Nociones de Higiene y Economía doméstica*. Madrid, Establ. Tip. de A. Marzo, p. 21

<sup>20</sup> Gámbara, L. *Op. cit.*, pp. 8-9.

enfermedades, sino para mejorar sus condiciones naturales. Dentro de esta clasificación, algunos autores señalan que la higiene puede ser también especial, de la niñez, de la mujer, del matrimonio, etc. Autores como Gámbara, que es muy claro en sus exposiciones, sintetiza muy bien la clasificación, indicando que la higiene pública se ocupa de la salud colectiva y la privada, de la individual. A ello añade que esta última, la privada, "tiene por sujeto al hombre en la plenitud de su salud, por objeto todas las influencias internas y externas, a cuya acción el hombre está expuesto, y finalmente el uso que se puede hacer de estas influencias, teniendo por fin la conservación"<sup>21</sup>.

Muy pormenorizada es la clasificación, que ofrece A. Valero, en la que se rastrea igualmente la influencia de la corriente higienista, a la que reiteradamente tenemos que aludir, cuando señala textualmente que "la higiene se divide en individual y eugenésica, comprendiendo esta última el mejor desarrollo de la raza, que es en concreto la higiene pública"<sup>22</sup>. Continúa este autor añadiendo que también se puede dividir la higiene, según los distintos aparatos del organismo, en higiene digestiva, mental, de la piel, etc. También indica que pueden ser motivo de división de esta disciplina los agentes externos que nos rodean (higiene del suelo, del aire, de las ciudades, de los pueblos). Por las edades distintas del individuo distingue entre higiene de la niñez, de la pubertad, de la virilidad, de la vejez, etc. En casos particulares señala que puede recibir el nombre de los determinados servicios (higiene de los ferrocarriles, cementerios, hospitales, etc. Y termina indicando: "y, en fin, por no hacer más largas estas divisiones, mencionaremos dentro de la higiene de los sexos, la higiene de la mujer embarazada, de la puérpura y de la lactante"<sup>23</sup>.

### **Estructura de los contenidos de los libros de texto**

La mayoría de los libros de texto del siglo XIX estructuran los contenidos en dos grandes bloques referidos a las causas intrínsecas (sujeto de la Higiene) y a las extrínsecas que alteran la salud (objeto de la Higiene), comenzando con una introducción referida a la definición, clasificación y relación de la Higiene con otras ciencias. Sin embargo, Jacinto Montells y Nadal introdujo un nuevo modelo, al obviar al causas intrínsecas para referirse sólo al objeto de la Higiene, siendo reproducida esta estructura por Serafín Casas Abad, veintiocho años después. En 1898, Manuel Mir impone un nuevo modelo estructural, más pragmático, basado en capítulos dedicados a la Higiene de los diferentes sistemas u órganos del cuerpo humano.

### **Contenidos relativos a las causas intrínsecas que alteran la salud**

La mayoría de los autores, a través de sus textos, explican las variables que inciden en la salud de los sujetos, coincidiendo en señalar la influencia de modificadores biológicos y sociológicos: la edad, raza, sexo, temperamentos, naturaleza, constitución, idiosincrasia, herencia, hábitos y profesiones. En lo que respecta a las edades su tratamiento es dispar en los

---

<sup>21</sup> Gámbara, L. *Op. cit.*, p. 8.

<sup>22</sup> Valero, A. *Op. cit.*, 310.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

distintos textos, mientras que algunos plantean tres periodos, con un marcado componente machista: crecimiento, virilidad o edad madura y vejez o decrecimiento (Sánchez Casado y Rubio y Alberto). Otros autores admiten la división de M. Hallé, distinguiendo entre infancia, juventud, adolescencia, edad madura, vejez y decrepitud (González Hidalgo).

La división de los temperamentos resulta controvertida, por la ausencia de unanimidad, puesto que algunos autores los dividían en: nervioso, linfático, sanguíneo y mixto (González Hidalgo), en otros casos eran: bilioso, nervioso y linfático (Pérez Minguez) y, por último, otros autores argumentaban la existencia de cuatro tipos: sanguíneo, nervioso, bilioso y linfático (Pereda y Martínez-Vigil). En lo que respecta a las profesiones, se daban consejos higiénicos en función de sus diferentes tipos: intelectuales o manuales y mecánicas (J. Monlau, Martínez-Vigil y Pérez Minguez), siendo normal la alusión que se hacía a las ventajas del trabajo e inconvenientes de la ociosidad. En el texto de Ribera Gómez se contemplan los efectos generales y especiales de las profesiones y los preceptos higiénicos sobre la profesión escolar, profesiones intelectuales, militar, marítima, agrícola y mecánicas con mucho gasto de fuerza, con poco o sedentarias, además del trabajo en grandes fábricas. Sin embargo, el texto que más extensión dedica a la higiene de las profesiones y que realiza una aproximación ergonómica a la biomecánica del manejo de las cargas es, sin duda, el del doctor José Monlau, que introduce un concepto de Higiene pública dirigido a evitar la explotación de la clase obrera, mediante la mejora de las condiciones laborales, de vida, mediante viviendas y alimentación "sanas" y la creación de sociedades cooperativas<sup>24</sup>:

"La Higiene pública reclama del Gobierno apoyo a fin de que la codicia no explote a infelices criaturas exigiéndoles un trabajo superior a sus fuerzas y retribuyéndoselo a precio vil; pídele también que construya, o siquiera favorezca, la construcción de viviendas modestas, pero sanas y proporcionadas a las necesidades de la clase jornalera; desea que la alimentación de esta, sea más reparadora, y para lograrlo se requiere algún aumento en los salarios y además la propagación de las sociedades cooperativas."

Excepcionalmente, el primer libro que se utilizó en el Instituto San Isidro, *Higiene y Medicina Popular*, obviaba esas variable del sujeto, desarrollando únicamente las enfermedades y los accidentes, su tratamiento y prevención, en la infancia, adolescencia, edad adulta y vejez. En la infancia, se concede especial importancia a la vacunación, mientras que en la edad adulta se realiza especial mención a las enfermedades propias de las mujeres y, por último, en la vejez se atiende también a la "posición del anciano entre su familia" y a la forma en que pueden prolongar su existencia. Por último, este libro concede especial importancia a los diferentes tipos de baños (fríos, calientes, tibios, vapor, de asiento, chorros, mar y minerales) y a la influencia de los distintos tipos de aguas minerales (sulfurosas, ferruginosas, salinas, ratificales y sedativas) en la salud.

---

<sup>24</sup> Monlau, J. *Nociones de Fisiología e Higiene*, Madrid, Librería de la Publicidad, 1869, p. 305.

El *Almanaque Higiénico*, también utilizado en el Instituto San Isidro, era una obra muy completa, con una finalidad muy propedéutica, dando consejos higiénicos para cada año y explicando los efectos nocivos del abuso de los baños de mar y aguas minero-medicinales. También, ofrecía información sobre la localización de las casas de socorro madrileñas y sobre los médicos madrileños y sus direcciones. Incluso, insertaba anuncios publicitarios sobre medicamentos, aparatos y sifones para bebidas gaseosas, etcétera.

Como también indicábamos en el apartado anterior, la clasificación, que cada uno de los autores hace de la materia, configura el carácter y estructura de los contenidos desarrollados. Los textos que comparten la enseñanza de la Higiene con la de otra disciplina, lógicamente dedican una parte a cada una de ellas, pero centrándonos únicamente en los temas de higiene, para nuestro análisis, consideramos que es muy descriptiva la consideración que hace al respecto L. Gámbara<sup>25</sup>:

“La materia de la higiene se compone de todo lo que se acerca y rodea al hombre, de lo que entra en su cuerpo, de lo que sale, en fin, de todo lo que regula, modera o excita la actividad de su físico y de su moral, en relación con las diferentes edades, con las diferentes condiciones de vida y con las diferentes profesiones”.

### **Contenidos relativos a las causas extrínsecas que alteran la salud**

En todos los textos del siglo XIX se tratan las causas extrínsecas que alteran la salud, poniéndose de acuerdo la mayoría de los autores en agruparlas de la manera siguiente:

1º. Los agentes que rodean al hombre, los autores más conservadores los denominaban *circunfusa*, y los más progresistas utilizaban el concepto de *atmosferología*, diferenciando entre modificadores físicos y químicos (aire, atmósfera, presión atmosférica, sonido, tierra, localidades, agua, suelo, luz, calor, calefacción, combustibles, electricidad, habitaciones, ventilación, climas, tipos de enfermedades, etc.). Algunos autores, como Albiñana, realizan una amplia exposición sobre las habitaciones: su emplazamiento, materiales, construcción y consejos sobre su limpieza y temperatura<sup>26</sup>. Novedosamente, el texto de Montells, publicado en 1869, hacía alusión al uso de la electricidad y a las ventajas e inconvenientes en la salud. Por otro lado, el texto de Sandalio Pereda se diferencia del resto en que hace alusión a la salubridad rural y urbana, a los preceptos higiénicos de la policía sanitaria y de las ordenanzas municipales, en relación con la salubridad y seguridad de los edificios públicos (mataderos, hospitales, baños, gimnasios, cárceles, teatros, circos, etc.) e industriales.

2º. Los agentes que se aplican al cuerpo, los conservadores los llamaban *applicata* y el resto utilizaban el término *cosmetología*, estaban referidos a: vestidos, baños, cosméticos, lociones y abluciones, afeites, etc. La mayoría de los autores muestran las ventajas e inconvenientes del uso de diversos vestidos, según el material en que estuviesen confeccionados,

---

<sup>25</sup> Gámbara, L. *Op. cit.*, p. 7.

<sup>26</sup> Albiñana, J. 1896, p. 438.

la forma en que se aplicasen sobre el cuerpo y los colores, en función de las distintas estaciones del año y del sexo. Además, la mayoría eran contrarios con la aplicación de los cosméticos y el teñido del pelo (Albiñana).

3º. Las sustancias ingeridas, los conservadores las denominaban *ingesta* y el resto las incluía dentro de la *bromatología*, que se introducen en el organismo a través del tubo digestivo: alimentos y bebidas. Albiñana apuesta por una alimentación en función de las diferencias individuales, teniendo en cuenta el sexo y la edad, significando que la lactancia era el régimen alimenticio irremplazable para el recién nacido, excepto que la madre tuviese problemas de salud, en cuyo caso era conveniente buscar a una nodriza. También se aludía al régimen alimenticio, realizando algunas recomendaciones sobre las veces y el modo en que debían comer<sup>27</sup>:

“Las horas de comer son cuando hay apetito. Algunos comen seis veces al día y otros una sola vez. Dos comidas son bastantes para el hombre adulto. (...) la cena debe ser frugal y dos horas antes de dormir. (...)”.

Con respecto a las bebidas, la mayoría de los autores se mostraban contrarios con el abuso de los aguardientes y los licores, y partidarios del café caliente en dosis moderadas y tomado después de la comida para favorecer la digestión, y también del vino y la cerveza tomados durante la comida. Otros textos eran más explícitos, dividiendo las bebidas en: acuosas, acídulas o emulsivas, aromáticas, fermentadas simples y fermentadas y destiladas (Pereda).

4º. Las sustancias expulsadas del cuerpo por los órganos excretores recibían la denominación de *excreta*. Las excreciones podían ser: bucal, nasal, intestinal, urinaria, sudorífica, epidérmica, etc. (González Hidalgo, 1874). Los consejos sobre Higiene bucal resultan especialmente anecdóticos<sup>28</sup>:

“ (...) Los dientes quedan muy limpios mascando después de la comida un pedazo de pan seco y tostado, con un cepillo se frotarán con carbón de pino bien molido y tamizado, son los mejores polvos dentífricos que se pueden recomendar.”

5º. Los ejercicios y movimientos que realiza el ser humano de manera voluntaria, denominados *gesta* o *gimnástica*. La mayoría de los autores expresan la importancia que tienen los movimientos, la gimnasia, diferenciándolos en función del sexo, y haciendo hincapié también en la importancia del descanso (Albiñana). En algunos casos, desarrollan en profundidad la influencia higiénica de algunos ejercicios, dividiéndolos en: activos (marcha y salto), pasivos (navegación y paseo en carruaje), mixtos (equitación) y de fonación (lectura en voz alta, conversación, canto, declamación). El texto de Montells realiza una exhaustiva división de los ejercicios físicos: 1) ejercicios recreativos: pesca, caza, danza, columpio, etc., 2) ejercicios como parte de la educación: marcha, carrera, salto, lucha, los que formaban la gimnasia, el patín y la esgrima, y 3) Ejercicios para

<sup>27</sup> Montells y Nadal, J. *Elementos de Fisiología e Higiene*, 1869, p. 199

<sup>28</sup> Montells y Nadal, J. *Op. cit.*, pp. 183-184.

conservar la salud: equitación y ejercicios pasivos como la navegación, paseos en carruaje, etc.

6º. Los actos sensitivos y las pasiones del hombre, denominados *precepta o perceptología*, además del estudio de la actividad moral e intelectual del hombre en base a su conservación física: higiene de los sentidos y del encéfalo. La mayoría de los autores aludían a los preceptos higiénicos relativos a las sensaciones externas, que comprendían las reglas higiénicas referentes a los sentidos, y a las internas o facultades intelectuales. También, se referían a los medios higiénicos para evitar o reprimir las pasiones, las cuales se clasificaban en: animales (gula, embriaguez, pereza, etc.) y sociales (amor, vanidad, orgullo, etc.).

En algunos de los libros se indica que el desarrollo de los contenidos se adapta a los cuestionarios de segunda enseñanza, publicados, como es el caso de los *Apuntes de Higiene* de C. Arévalo, adaptado al cuestionario oficial de 1928 o el de Elena. Soriano, "ajustado al cuestionario oficial único de 1925", o el de Orestes Cendrero, en el que se incluye el cuestionario oficial de 4º curso de bachillerato de la asignatura (dos horas semanales), de 1 de Octubre de 1934

Salustio Alvarado, en su texto publicado en 1929 justifica los contenidos desarrollados, al señalar que los fundamentos de la higiene moderna son tres<sup>29</sup>:

"1º.- el conocimiento de la fisiología humana; 2º.- el conocimiento del medio físico en el que el hombre vive (aire, agua, tierra, alimentos) y 3º, el conocimiento del mundo biológico, ya que desde fines del pasado siglo se sabe que los agentes de la mayor parte de las enfermedades son seres microscópicos –unos de naturaleza animal, otros de índole vegetal- que invaden el cuerpo humano. Siendo aún muy imperfectos, estos tres órdenes de conocimientos, la Higiene es una ciencia que apenas ha salido de su infancia a pesar de su remota antigüedad".

Como vemos, el autor reconoce los últimos descubrimientos científicos, pero también la necesidad de seguir investigando para descubrir nuevos conocimientos. Estructura los conocimientos higiénicos agrupados en dos grandes capítulos: A) factores higiénicos, es decir caracteres que ha de reunir el medio físico en que se desenvuelve la vida humana y B) Epidemiología o conocimiento de los agentes patógenos y de la manera de prevenir las infecciones. No obstante, este autor antes del desarrollo de estos dos capítulos, dedica un apartado a cuestiones demográficas. Lo titula "La estadística sanitaria como indicador de los progresos de la higiene práctica. Idea de la mortalidad y natalidad en España". En él explica la interesante aportación de la estadística para la medida higiénica e inserta tres cuadros numéricos, relativos respectivamente a la natalidad y mortalidad en España desde 1900 hasta 1918 y al aumento de la población desde 1822 hasta 1920, de los cuales concluye lo siguiente<sup>30</sup>:

---

<sup>29</sup> Alvarado, S. *Op. cit.*, p.142.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 144.



“Comparando el cuadro de mortalidad con el natalidad, se aprecia que en España los nacimientos sobrepasan las defunciones, lo que determina un incremento de población, es decir, el aumento de la población absoluta y relativa. El elevado coeficiente emigratorio de nuestro país hace, sin embargo, que el incremento de nuestra población no sea tan considerable como pudiera”.

Para finalizar este apartado, traeremos a colación la “Conclusión” que algún autor, como Manuel Mir y Navarro, incluye como colofón de su libro<sup>31</sup>:

“A las sucintas nociones de Higiene expuestas en este libro, pondremos punto final con la siguiente conclusión: los individuos sanos conservarán su salud no abusando del don precioso que poseen y conformándose con los sencillos y nada tiránicos preceptos de la Higiene; además todo pueblo bien constituido debe tener una legislación higiénica lo más perfecta posible y cumplir fielmente cuanto en ésta se prescriba”.

### **Diferencias de género y connotaciones morales.**

La primera apreciación general que se podría hacer al respecto es que, en la mayoría de los libros examinados se aprecian distinciones relacionadas con el género y también alusiones de carácter moral, si bien, tanto un aspecto como el otro, son más significativos en algunos de estos textos. Especialmente significativo es el tratamiento que se concede a las enfermedades de las mujeres en el libro de Blanco y Fernández (1863), referidas fundamentalmente a disfunciones del aparato reproductor, embarazo, lactancia y psicológicas. También se concede importancia al aspecto alimenticio, para evitar la delgadez u obesidad, que suponían un verdadero problema para las mujeres sometidas a unos designios sociales que las obligaban a mantener un buen aspecto físico. En el texto de Sánchez Casado, al hablar del sexo como componente diferencial de la salud, se alude a las características fisiológicas, argumentando que<sup>32</sup>:

“La especie humana presenta en el más alto grado los caracteres de sexualidad individual. Las diferencias que presentan los dos sexos pueden ser referidas a dos grupos: 1º. Las que emanan del encéfalo y sus dependencias. 2º Las que provienen de la estructura de los órganos sexuales y de los actos de que están encargados o que se enlazan con sus funciones”.

Algunos textos del siglo XIX inciden en las diferencias no sólo fisiológicas, sino de personalidad y capacidad intelectual, hasta llegar a definir a la mujer como un complemento de la especie humana<sup>33</sup>:

“... predominan en ella las facultades afectivas, así como en el hombre las intelectuales. Tiene el sueño más largo y más frecuente, pero

---

<sup>31</sup> Mir y Navarro, M. *Op. cit.*, p. 358

<sup>32</sup> Sánchez Casado, Félix. *Elementos de Fisiología e Higiene*. Madrid, 1882, p. 135.

<sup>33</sup> Pérez Mínguez, L. *Nociones de Fisiología e Higiene*. Valladolid, Imprenta y Librería nacional y Extranjera de Hijos de Rodríguez, 1871, p. 210.

turbado con frecuencia por ensueños. En vista de estas diferencias, no es fácil acomodar los preceptos higiénicos a la índole especial de la mujer que es el complemento de la especie humana.”

Martínez-Vigil establecía tres diferencias respecto al sexo: físicas, intelectuales y morales. En relación con las físicas afirmaba que las mujeres finalizaban su desarrollo antes que los hombres debido a que eran más pequeñas y de constitución menos fuerte que los hombres. En cuanto a las diferencias intelectuales habla de “la supremacía del hombre”, considerándole más inteligente, razonador y justo que las mujeres<sup>34</sup>. Incluso, las diferencias fisiológicas sirven de justificación a algún autor para considerar a la mujer en un plano inferior al hombre y con propensión a dejarse llevar por las pasiones<sup>35</sup>:

“El encéfalo es mayor en el hombre que en la mujer; (...) indicio cierto de la mayor aptitud del primero para los trabajos científicos e intelectuales, y de la segunda para los actos referentes a la sensibilidad y motilidad; la imaginación de la mujer es viva, y a veces exaltada; su lenguaje expresivo; es ligera en sus apreciaciones, voluble, más clemente que justa, apasionada y propensa a la vanidad. El hombre es más razonador, sensato y justo en sus apreciaciones, constante, tenaz y propenso a la ambición y vanagloria.”

Cuando nos referíamos a la clasificación de la higiene, ya comentábamos cómo varios autores hablaban de higiene especial y dentro de ésta, de “higiene de la mujer” o “higiene de los sexos” señalando unos preceptos higiénicos diferentes para hombres y mujeres, que sobrepasaban los aspectos físicos para recalcar en el tema de las costumbres y mentalidades, relacionadas con las construcciones sociales en función del sexo. Corroboran nuestras afirmaciones las palabras de Gámbara, por ejemplo, señalando que “la diferencia de sexo exige la aplicación de reglas higiénicas diferentes” y que “al examen de las diferencias que presentan los dos sexos, es necesario agregar las que se deben a las costumbres y a la educación física y moral”. A lo que añade este autor:

“La higiene demuestra que la debilidad, la susceptibilidad nerviosa de la mujer, deben ser una razón suficiente para hacerla respetar y socorrer por el hombre, que generalmente tiene mayor fuerza física y mayor energía moral. Si la mujer es el símbolo de la ternura maternal, el hombre debe ser el símbolo de la benevolencia y de la protección”<sup>36</sup>.

Significativas son también algunas afirmaciones contenidas en algunos libros, publicados en el siglo XIX, en los que se dicen cosas tales como que “el sexo exige también que la alimentación sea diferente en cantidad y calidad. Como la mujer no ejecuta trabajos tan rudos ni tan penosos como el hombre porque su vida es más sedentaria, ha de bastarle por consiguiente una alimentación menos abundante que la que necesita el

---

<sup>34</sup> Martínez-Vigil, P.R. *Curso de Historia Natural, Fisiología e Higiene según los principios de Santo Tomás de Aquino*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de A. Pérez Durrul, p. 498.

<sup>35</sup> Rubio y Alberto, D. *Elementos de Historia Natural con principios de Fisiología e Higiene*, Madrid, Librería Hernando y Compañía, 1897, 2º edic., p. 532.

<sup>36</sup> Gámbara, L. *Op. cit.*, p. 22.

hombre<sup>37</sup>. Es una muestra más de la consideración de las mujeres como un colectivo de idénticas, identificando el tipo de actividades propias de las mujeres de clase media y alta del siglo XIX con las tareas y actividades desempeñadas por las trabajadoras, tanto rurales como urbanas, quienes, además de realizar las tareas domésticas, trabajaban en el campo, la fábrica o el taller.

Particular consideración nos ofrece el libro de Adela Riquelme y Ricardo Villalba sobre Higiene y Economía doméstica, dirigido a un público femenino<sup>38</sup>, en el que encontramos abundantes huellas de las diferencias genéricas. Nos ha llamado la atención, dada la condición intelectual de la autora, profesora de la Escuela Normal Central de Maestras y participante destacada en los congresos pedagógicos de 1882 y 1892, afirmaciones como la siguiente: "En general convienen los ejercicios propiamente dichos a las personas que se dedican a trabajos intelectuales; a los niños y a las mujeres les son más útiles los juegos". En este libro, al igual que en otros textos de la autora, pensamos que adopta una posición intermedia con respecto a la situación social de las mujeres, posición en todo caso alejada de la de otras compañeras suyas de profesión, como Carmen de Burgos, Concepción Saiz o Carmen Rojo. En el capítulo titulado "El trabajo en la mujer y en el niño" afirma rotundamente que "educar a sus hijos es la principal misión de la mujer", pero a esto añade que "si ha de cumplirla debidamente es preciso que esté en condiciones para ello, cultivando su inteligencia por el estudio desde sus primeros años". Y con respecto a la intelectualidad señala que "a todos los trabajos intelectuales puede entregarse la mujer; si bien ciertas carreras son incompatibles con su delicada naturaleza"<sup>39</sup>. En otro lugar de este texto, el capítulo dedicado a las "pasiones y causas que las producen y modifican" se hace patente, junto a las alusiones morales, su opinión, a la vez que ambigua, proclive a las diferencias de género<sup>40</sup>:

"En la pubertad, la diferencia, tanto física como moral es ya marcadísima, y si en las facultades intelectuales hay igualdad, indudablemente por su musculatura, su vigor y toda su constitución el hombre representa la fuerza y la mujer el sentimiento; el primero resiste mejor a la fatiga y al trabajo; la segunda al dolor, que la encuentra siempre enérgica, y aún cuando esta diferencia pueda achacarse a la distinta educación de cada sexo, debe tomarse por regla

---

<sup>37</sup> Albiñana, J. *Elementos de Historia Natural, Fisiología e Higiene*. 1896. Gonzalez Hidalgo, J. *Nociones de Fisiología e Higiene. Obra adaptada de texto en muchos Institutos de España*. Madrid. Librería de G. Hernando, 1883, 9ª edic., p.183.

<sup>38</sup> Riquelme, A. *Higiene y Economía doméstica*. Madrid, Establ. Tip. De A. Marzo, 1913. Edición refundida y ampliada por Ricardo Villalba y Riquelme. Hay que hacer notar que este libro está dirigido a la enseñanza en las Escuelas Normales y en la enseñanza primaria superior, pero lo hemos seleccionado, en primer lugar porque sabemos que los textos usados en las escuelas normales, se usaban indistintamente también en la enseñanza secundaria y, en segundo lugar porque queríamos tener la perspectiva de la enseñanza de la Higiene, realizada por mujeres y dirigida a las chicas. En el otro libro que hemos analizado de autoría femenina, el de Elena Soriano Fischer, no hemos encontrado, sin embargo, connotaciones genéricas significativas. Obviamente ambas autoras, a quienes separaban algunos años de diferencia de edad, también tenían posturas diferentes.

<sup>39</sup> Riquelme, A. *Op. cit.*, p. 245.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 273.

general que, aunque pese a las señoras feministas, la igualdad física de los dos sexos es un absurdo, al paso que moralmente están de su parte todas las ventajas; por eso domina la más débil mujer al fuerte varón”.

Como texto dirigido a las jóvenes de su época, resultan curiosos algunos consejos higiénicos referidos a algunas prendas de vestir, como el corsé, que al decir de la autora, es la prenda femenina contra la que más clamaban los higienistas con mucha razón<sup>41</sup>, pues “el afán de llevar hasta la exageración la finura del talle y de querer dar al cuerpo distinta forma de la que le dio la naturaleza, comprimiendo órganos importantísimos, da por resultado deformidades permanentes y enfermedades incurables”<sup>42</sup>. O también sobre los zapatos y, en concreto, los tacones altos, cuyo uso critica pues “dificultan el andar, semejando la marcha los saltitos de un pato, y deforman los dedos, que van comprimidos contra la puntera del calzado. Es necesario que *el pie mande al calzado*, no la inversa, que siempre será perjudicial y antiestético”<sup>43</sup>.

La influencia moralizadora de la Higiene se constata en diversos textos (Martínez Vigil, Rubio y Alberto y Riquelme), que se significan porque sus autores eran ideológicamente conservadores y entremezclan la corriente higienista con la moralidad propia de la religión católica mediante la cita de pasajes evangélicos<sup>44</sup>:

“Moisés en la ley antigua y Jesucristo reformando aquélla con la ley nueva del Evangelio, regenerando a la humanidad, condena los vicios y ensalza las virtudes, elevando a preceptos religiosos, algunas reglas higiénicas y estableciendo que el bien moral es siempre higiénico, que lo que favorece el alma, también favorece el cuerpo, perjudicando a éste lo que aquélla perjudica.”

Concretamente, en el capítulo XL del libro de Riquelme denominado “Medios para evitar o corregir el desarrollo de las pasiones” es significativo en este sentido, ya que se hacen afirmaciones como la siguiente: “la medicina, auxiliada por la religión, que purifica y eleva el espíritu, puede evitar que las pasiones lleguen a imperar” y termina el libro con la siguiente recomendación<sup>45</sup>:

“Los consejos higiénicos mantienen las necesidades del hombre entre sus debidos límites; las leyes imponen al cuerpo social un justo freno y la religión señala al ser racional el camino que ha de seguir para que, sobreponiéndose a la materia, domine con enérgica voluntad sus inmoderados deseos. *Querer es poder, si se quiere con energía*”.

---

<sup>41</sup> Martínez-Vigil, P.R. *Op.cit.*, p. 499.

<sup>42</sup> Riquelme, A. *Op. cit.*, p. 208.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 209.

<sup>44</sup> Rubio y Alberto, D. *Op.cit.*, p. 530.

<sup>45</sup> Riquelme, A. *Op. cit.*, p. 285. Este extremo también se argumentaba en el programa de Sandalio Pereda, en 1869, al decir que: la religión, la ley y la medicina se aunaban para evitar, moderar o curar las pasiones.

Dentro de esta vertiente, Martínez-Vigil se atrevió a crear toda una doctrina sobre las diferentes características morales de cada temperamento. En cuanto a la moralidad de las mujeres, interpretaba que al ser más débil y sensible, le afectaban más que al hombre las impresiones físicas o morales que recibía, pero llegaba a la conclusión de que había más viudas que viudos y más viejas que viejos, porque las mujeres estaban dotadas de una mayor resignación moral y de "menor aprensión intelectual".

Igualmente, son reveladores del sentido moralizador de la higiene las afirmaciones de que, por la herencia y la lactancia se transmiten las enfermedades, ocurriendo lo mismo con las pasiones. En este sentido este texto enlaza con las opiniones emitidas por otros autores, en los textos que dedican un apartado a la puericultura<sup>46</sup>, en las que se hacen insistentes recomendaciones a las madres sobre la lactancia directa a sus hijos, en detrimento de la lactancia artificial o la llamada lactancia mercenaria<sup>47</sup>. Según dice Riquelme:<sup>48</sup>

"Es pues conveniente que no ignoren las madres que la envidia, la pereza, la embriaguez y cualquier otra pasión puede ser transmitida a sus hijos, teniéndolo muy presente al hacer la elección de nodriza, cuando por desgracia, no puedan ellas ejercer estas funciones por causas verdaderamente justificables"

Otras reflexiones relacionadas con el sentido moralizador de la Higiene, las encontramos en los textos que dedican un espacio a los sentimientos y pasiones, como por ejemplo el de Manuel Mir y Navarro, publicado a comienzos del siglo XX, en el que se habla de "los medios para prevenir y curar las pasiones y la división de los mismos en preventivos y curativos", añadiendo a esto el autor que unos y otros pueden a su vez dividirse en legislativos, religiosos, higiénicos y terapéuticos<sup>49</sup>.

## Conclusiones

La mayoría de los autores de los textos estudiados eran médicos o doctores en Ciencias, que ejercían como catedráticos de Institutos de Segunda Enseñanza. En cuanto a los aspectos formales, hay que señalar que tanto la mayoría de las portadas como las páginas interiores eran sobrias y, salvo excepciones, carecían de ilustraciones o gráficos que favoreciesen la comprensión de los contenidos. En el siglo XX, algunos autores intentaron mejorar el aspecto didáctico, publicándose algunos textos con un contenido menos denso y, por ende, más fácil de asimilar por el alumnado, introduciendo ilustraciones en color, fotografías y algunos ejercicios prácticos.

La mayoría de los textos del siglo XX coinciden en definir a la higiene como el arte o la ciencia de la salud, uniendo ambos conceptos que en el siglo XIX

---

<sup>46</sup> Dicho apartado o capítulo se incluye en los textos de E. Soriano, M. Mir y Navarro, L. Gámbara, J. Pla Cargol y A. Valero.

<sup>47</sup> Véase al respecto nuestro trabajo: Colmenar Orzaes, C. "Nodrizas y lactancia mercenaria en España durante el primer tercio del siglo XX." *El Pajar. Cuaderno de etnografía canaria*, 25, 2008, pp. 117-129.

<sup>48</sup> Riquelme, A. *Op. cit.*, p. 282.

<sup>49</sup> Mir y Navarro, M. *Op. cit.*, p.214.

servían de definición de manera aislada. Con respecto a la clasificación de la Higiene, la mayoría de los autores se decantan por definirla en pública y privada y, dentro de esta última, en general y especial. Sin embargo, hay autores que utilizan de manera excepcional, los términos de Higiene individual o eugenésica, social, psíquica, sanitaria, internacional, etc. Además, los textos del siglo XX comienzan a conceder especial importancia a la Higiene.

La mayoría de los autores del siglo XIX, a través de sus textos, explican las variables que inciden en la salud de los sujetos, coincidiendo en señalar la influencia de modificadores biológicos y sociológicos: la edad, raza, sexo, temperamentos, naturaleza, constitución, idiosincrasia, herencia, hábitos y profesiones. En lo que respecta a las edades su tratamiento es dispar en los distintos textos, aunque la mayoría converge en delimitarlas en tres periodos: crecimiento, virilidad o edad madura y vejez o decrecimiento. Además, en los textos, aparecen diferentes tipos de temperamentos en función del autor, clasificándolos en bilioso, nervioso, sanguíneo, mixtos, etc.

En todos los textos estudiados se tratan las causas extrínsecas u objeto de la Higiene, aunque de manera diferenciada, porque la mayoría de los autores del siglo XIX se decantaron por dividirlos en: *circunfusa* o atmosferología, *applicata* o cosmetología, *ingesta* o bromatología, *excreta*, *gesta* o gimnástica y *percepta* o perceptología. En el siglo XX aparecen nuevos modelos estructurales, más pragmáticos. En algunos casos, se dividen los contenidos en dos grandes bloques referidos a los factores higiénicos y a la epidemiología, en otros textos se dedican diferentes capítulos a la Higiene referida a los diferentes sistemas y órganos del cuerpo humano. Otros aspectos de interés, son el tratamiento más exhaustivo de la estadística y, por tanto, de la demografía en los libros del siglo XX, de igual manera que la Higiene escolar, rural y urbana, concediendo especial importancia al factor público y, por tanto, a la inspección sanitaria y la salubridad de los edificios públicos dentro de las ciudades.

Algunos textos del siglo XIX inciden en las diferencias no sólo fisiológicas, sino de capacidad intelectual y moral, llegando a definir a la mujer como un complemento de la especie humana. Sin embargo, en el siglo XX, aparece un nuevo discurso que posibilita el acceso de las mujeres a un número limitado de estudios y profesiones, aunque se mantenía la concepción de que su fin primordial era la maternidad. Por último, la influencia moralizadora de la Higiene se constata en diversos textos de los siglos XIX y XX, que entremezclaban la corriente higienista con la moralidad propia de la religión católica mediante la cita de pasajes evangélicos, incluso se establecieron preceptos higiénicos para la contención de los sentimientos y de las pasiones.

## **BUSCANDO A DON CLAUDIO MOYANO Homenaje en el bicentenario de su nacimiento**

**Juan González Ruiz. Inspector de educación**

### **Resumen**

**En el primer número de esta revista digital “Cabás”, Antonio Montero Alcaide hizo un pormenorizado y útil análisis de la llamada *Ley Moyano*, la Ley de Instrucción Pública promulgada en 1857; la importancia de este texto legal en el desarrollo de la educación en España a lo largo de más de un siglo ha sido puesta de relieve en multitud de estudios históricos referidos a la época contemporánea. Nacido en una pequeña población zamorana el día 30 de octubre de 1809, la vida pública de don Claudio Moyano Samaniego, el firmante de la ley que lleva su nombre, se desarrolló básicamente en la corte madrileña; no obstante, rastrear en el entorno de su tierra natal algunos aspectos y circunstancias de su persona puede tener interés para completar la figura de una personalidad tan citada por su obra como desconocida por su vida. Y, al menos, sirve como curioso entretenimiento de un impenitente viajero a la búsqueda de huellas históricas de las escuelas de otros tiempos y de los hombres dedicados a ellas.**

Existe una pequeña disparidad acerca del lugar de nacimiento de don Claudio Moyano. Por lo general, se otorga a La Bóveda de Toro, pero a veces aparece como tal Fuentelapeña, localidades ambas de la provincia de Zamora. Distan entre sí una decena de kilómetros, tendidos por las suaves lomas que forman la comarca de La Guareña, regada por el río del mismo nombre (fig. 1).

A poco más de media hora de automóvil por fácil carretera, el viajero emprende su pesquisa desde Salamanca en una mañana de domingo a finales del verano del año 2009, faltando poco para que se cumplan doscientos años del nacimiento de don Claudio. Las de La Guareña, al igual que las de la inmediata Armuña, son tierras fértiles en legumbres (garbanzos, lentejas), unidas por tradición y fama de excelencia a algunos de los nombres locales: Gomecello, Pedrosillo, La Vellés, Fuentesauco. Y es que, por árido que parezca el terreno, su subsuelo es rico en aguas que afloran en multitud de fuentes y nutren los cultivos de superficie. Si no fuera porque Castilla guarda tan sobrada diversidad, el viajero podría pensar que se encuentra en otro territorio: por ejemplo, en el reino de León. Eso deben de creer quienes, desde un cierto fundamentalismo histórico tan intolerante como poco pragmático, se dedican por aquí a embadurnar los carteles de tráfico y de información emborronando toda referencia a Castilla.



**Fig. 1. Fuentelapeña, en la comarca de La Guareña (foto: Javier Peña)**

Pero, dejando a un lado controversias de motivación más política que histórica, el viajero se ajusta al río desde Gomecello, en cuyas proximidades viene a nacer oficialmente, bien que uno de sus primeros afluentes, el Mozares, ofrezca un mayor recorrido desde su nacimiento cerca de Peñaranda de Bracamonte; entre ambos, el Poveda, que riega las vegas de Cantalpino. Sea como fuere, el Guareña serpentea con sus pequeños afluentes por los límites de las provincias de Salamanca y Zamora engordando poco a poco hasta rendir aguas en el padre Duero a las puertas de Toro, de forma un tanto escondida y errática.

Tan errática como debía de ser (y el viajero se sumerge aquí, de sopetón, en la historia) la marcha que llevaba una partida del ejército francés a finales del mes de octubre del año 1809, los días quizás más críticos de toda la confusa y cruel Guerra de la Independencia. Acampado en uno de los sotillos entre La Bóveda de Toro y Fuentelapeña, en el lugar conocido como La Manga, junto al arroyo Valdecadrones, el ejército del general Marchand ha salido de Salamanca tras la derrota sufrida en Tamames el 18 de ese mismo mes a manos del español Del Parque. Va hacia Toro en busca de refuerzos venidos del norte, de León y Astorga; y, como expresa el mejor historiador de la época, don Benito Pérez Galdós, en uno de sus Episodios Nacionales (el titulado "La batalla de los Arapiles"),

*el rayo y el simún, todas las iras del cielo juntas, ¿qué significan comparadas con el despecho de un ejército que se retira? Fiero animal herido, no tolera que nada viva detrás de sí.*

Así es que el pequeño convoy compuesto por un par de coches, una galera y unos cuantos jinetes que se desplazan el día 30 desde La Bóveda hacia Fuentelapeña opta prudentemente por darse la vuelta. En la comitiva van don Silverio Moyano y su esposa doña María Samaniego, a punto de dar a



luz. El esposo es alcalde de La Bóveda, pero la futura madre desea que su inminente parto tenga lugar en su pueblo natal y junto a su familia. El repentino y azaroso cambio de planes precipita el alumbramiento, de manera que aún hoy se discute si se produjo de camino o ya en la casa familiar. En cualquier caso, pasado el peligro gabacho el neonato es conducido por sus padres a Fuentelapeña, en cuyo templo parroquial de Santa María de los Caballeros recibe el bautismo con el nombre de Claudio.

El viajero cuenta ahora las cosas tal como se las contaron a él las gentes con las que habló en ambos pueblos, por lo que también ha de hacer constar otras versiones del suceso: que si a la sazón era alcalde un hermano de don Silverio; que si la familia huía precisamente de La Bóveda poco antes o poco después del parto al ser quemada su casa por la francesada; que si, residiendo en Fuentelapeña, sobrevino el nacimiento en una visita a La Bóveda; que si el bautizo fue en esta última localidad. De hecho, don Silverio había sido su alcalde en diversas ocasiones, y aún habría de serlo durante el trienio liberal de 1820 a 1823.

Sea como fuere, la memoria de don Claudio se conserva más en Fuentelapeña que en La Bóveda. En esta última, el viajero pudo hablar con don Benito Montero Rodríguez, bisnieto de una sobrina del político, que le comentó algunas cosas un tanto imprecisas y teñidas de amargura por el olvido en que el pueblo tiene sumido a su preclaro hijo. Le enseñó lo que queda de la casa familiar, dotada de noble escudo pero a medias ruinosa y a medias atropelladamente restaurada (fig. 2), cuyo origen parece tener algo que ver con la Orden hospitalaria de San Juan de Jerusalén, también conocida como Orden de los Caballeros de Malta, que tenía algunas posesiones por estos pagos<sup>1</sup>; otro amabilísimo vecino interesado en cuestiones históricas, don Silverio Muñoz Muñoz, le aportó algún otro dato a la vez que abundaba en la reivindicación de una mayor atención por parte no ya de las autoridades provinciales, que jugaron un digno papel en 1990 con ocasión del centenario de la muerte, sino de las locales. El caso es que en La Bóveda de Toro, donde nació don Claudio Moyano hace doscientos años, no hay monumento alguno, ni siquiera una triste lápida o inscripción que lo recuerde; un escudo labrado en bajorrelieve se mantiene felizmente sobre los sillares de la casa en su parte conservada (fig. 3); la fecha allí grabada, MDCCCXV, hace verosímil el dato sobre el incendio sufrido en los días en torno al nacimiento (fig. 4).

---

<sup>1</sup> El viajero se pierde con frecuencia en vericuetos que, si bien resultan en verdad curiosos, le desvían del cometido principal de sus pesquisas. Es el caso de la instalación allá por el siglo XIV de las monjas Comendadoras de San Juan de Jerusalén, colegas de los Caballeros de la Orden de Malta, en la provincia de Zamora, en cuya capital aún se mantienen tres religiosas, conocidas como “las Juanas”.



**Fig. 2. Casa familiar de don Silverio Moyano, padre de don Claudio Moyano Samaniego, en La Bóveda de Toro.**



**Fig. 3. Escudo en la casa familiar de La Bóveda de Toro.**



**Fig. 4. Año de construcción.**

Ninguna calle lleva su nombre; y el centro escolar al que asisten los pocos niños del pueblo no se denomina sino, lisa y burocráticamente, *Colegio Rural Agrupado de La Bóveda de Toro*. Ni rastro de la escuela que pudiera existir en tiempos de su niñez y a la que, por lo que el viajero supo luego, probablemente nunca asistió, como era de rigor entre las familias acomodadas en la época.

Porque, en efecto, la familia, o al menos la madre y el recién nacido, en seguida se trasladaron a Fuentelapeña, donde los Samaniego tenían tierras y varias casas de noble porte, alguna de las cuales se conserva, y donde una calle lleva por nombre su escueto apellido: Samaniego. Don Claudio siempre consideró esta localidad como su pueblo; aquí pasó muchas temporadas de infancia, juventud y madurez; para ella consiguió obras de mejora como el afianzamiento de la torre y la reposición de la fachada de la

espléndida iglesia parroquial de Santa María de los Caballeros (fig. 5), donde él mismo fuera bautizado; aquí, o en una finca cercana conocida como La Sarria, las malas lenguas repiten generación tras generación que se corría sus buenas juergas de vino y rosas; aquí, por último, quiso que descansaran sus restos tras su muerte, acaecida en Madrid en 1890.

Pero el viajero prefiere dilatar lo que sobre este último asunto oyó y vio en Fuentelapeña, y dedicar antes algunas líneas a la vida pública de don Claudio Moyano: nada que no sea sabido gracias a la bibliografía existente, bien que ésta sea escasa<sup>2</sup>.



**Fig. 5. Iglesia de Santa María de los Caballeros, en Fuentelapeña.**

Brillante estudiante en las universidades de Salamanca y de Valladolid, se doctoró en Derecho en esta última a los 23 años, y en ella emprendió una fulgurante carrera docente y política: catedrático dos años después, a los 32 era Alcalde de la ciudad y Rector de su Universidad. Fue también alcalde de Medina del Campo y de Valladolid, y a partir de 1843, compaginó por un tiempo su actuación como diputado en Cortes (por la propia Valladolid, por Zamora o por Toro) con su labor como Rector: a él se deben importantes mejoras en los laboratorios y en la biblioteca universitarios. Acabó su vida pública, tras su rectorado en la Universidad Central de Madrid y su paso por

---

<sup>2</sup> Como lectura básica, la publicación colectiva, coordinada por Leoncio VEGA GIL, *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora, Instituto Florián de Ocampo 1995.

el gobierno de la nación en varios momentos, entre los laureles de un acta vitalicia de senador como único y residual representante de una reliquia política, el partido moderado, y la amargura provocada por la deriva que tomaba la política española en la época de la restauración alfonsina. Se ha dicho que era un hombre de otro tiempo<sup>3</sup>, de otra sociedad, de otra forma de hacer política, de otra ética incluso: un ilustrado tardío. Pero al viajero se le antoja más como un representante de eso que gusta en llamar pedagogía fronteriza<sup>4</sup>, difícilmente clasificable por ello: tan conservador en el respeto a la estructura social del antiguo régimen como guardián de los límites entre Iglesia y Estado, tan celoso defensor de la propiedad privada como solícito procurador del bienestar de las clases populares, tan ligado a su terruño como abierto a las fuentes de progreso de una nueva época.

En sus dos mandatos como Ministro de Fomento, tan breves como fecundos, practicó un raro pragmatismo ciertamente infrecuente en la política española decimonónica. El interés que el viajero siente por su persona y su obra se acrecienta porque entre sus prioridades estaban el desarrollo de las comunicaciones (ferrocarriles, carreteras y canales), la planificación urbanística del crecimiento de las ciudades (Zamora, Valladolid, Madrid), y la educación. Fruto de esta última fue sin duda la promulgación en 1857 de la Ley de Instrucción Pública, la llamada Ley Moyano (fig. 6): primera disposición con rango de ley sobre la materia, su rapidísima tramitación parlamentaria resulta hoy bastante sorprendente ante su equilibrado contenido, tan moderno como respetuoso, por poner un ejemplo, con el Concordato firmado entre la Santa Sede y el Estado seis años antes, lo que no le privó de oponerse al cerrado integrismo de los llamados "neocatólicos". De respeto, equilibrio y moderación dio cumplidas muestras al margen de la constante pugna política, del juego de intereses y de los cabildeos partidistas, tan propios de la restauración alfonsina. Con razón se le tiene por el más cabal representante de eso que ha venido en llamarse *moderantismo*.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín: Claudio Moyano y la Ley de Instrucción Pública de 1857, en VEGA GIL, L. (coord.), *obra citada*, pp. 83 a 107.

<sup>4</sup> GONZÁLEZ RUIZ, Juan: Un colegio para el cambio. Pedagogía en la frontera, en SÁNCHEZ GÓMEZ, M. Ángel (coord.): *Grupo Escolar Ramón Pelayo, 75 años de labor educativa y social (1933-2008)*, Santander, C.P. Ramón Pelayo 2009, pp. 19 a 33.

<sup>5</sup> MATEOS RODRÍGUEZ, Miguel A.: Claudio Moyano (1809-1890), semblanza de un moderantista, imagen de una generación. La defensa del institucionalismo político como sistema del régimen liberal, en VEGA GIL L. (coord.), *obra citada*, pp. 11 a 27.

AÑO 1857.

JUEVES 10 DE SEPTIEMBRE.

NUMERO 1.710.

EN SU OFICINA... En Madrid en el despacho de la Imprenta Nacional... PRECIOS DE SUSCRICION... Por un año... Por un semestre... Por tres meses...



PRECIOS DE SUSCRICION.

Por un mes... Por tres meses... Por un año... Por un semestre... Por tres meses... Por tres meses...

GACETA DE MADRID.

PARTE OFICIAL.

PRIMERA SECCION. MINISTERIO.

PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS. S. M. la Reina nuestra Señora (Q. D. G.) y su augusta Real familia continúan en esta corte sin novedad en su importante salud.

MINISTERIO DE FOMENTO.

Dada fe del II, por la gracia de Dios y la Obediencia de la Monarquía española Bernabé de las Encinas... Ley de 17 de Julio de 1857...

LEY DE INSTRUCCION PUBLICA.

SECCION PRIMERA. DE LOS ESTUDIOS.

TITULO I. DE LA FIJERZA PROFESIONAL.

Artículo 1.º La primera enseñanza se divide en elemental y superior...

segunda enseñanza se necesita haber cumplido... Art. 14. Para pasar á los estudios de aplicación...

TITULO III. DE LAS FACULTADES Y DE SUS EFECTOS JURISDICCIÓNES.

Art. 25. Perforada á esta vez esta clase de enseñanza que habilita para el ejercicio de determinadas profesiones...

Clínica. Medicina legal. Toxicología. Historia crítica-histórica de la Medicina...

Escuela de España. Filosofía de España. Instituciones del Derecho civil, penal, mercantil, procesal...

Constituciones formales. Derecho administrativo aplicado á los montes. Historia de la legislación...

Algebra, Geometría y Trigonometría. Geometría analítica. Geometría descriptiva. Mecánica...

Art. 41. Los estudios correspondientes á la enseñanza de los Profesores necesitan á la vez de las materias que siguen...

Art. 42. La carrera de Ingenieros agrónomos comprende: Lógica, Gramática y Trigonometría. Geometría analítica. Geometría descriptiva...

Fig. 6. Cabecera de la Gaceta de Madrid del día 10 de septiembre de 1857, en la que se publica la Ley Moyano.

No es casualidad, pues, que tal ley estuviera vigente (aunque sistemáticamente incumplida) durante más de un siglo, y que su máximo responsable se sintiera bien orgulloso de ella:

Lleva mi ley treinta años en vigor. Durante este periodo ya saben los señores senadores por cuántas vicisitudes ha pasado este país; [...] mas a pesar de haber pasado treinta años [...], esta ley ha durado y durará muchos años porque, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido, sin que los gobiernos posteriores hayan intentado modificarla sustancialmente.

Estas palabras, a modo despedida de don Claudio ante el Senado, se le antojan al viajero de extraordinaria actualidad, y tienen la carga aleccionadora de quien, a sus casi ochenta años, demostraba día a día un intenso trabajo parlamentario.

Sin que parezca no tener relación con estas evocaciones biográficas, llama la atención del viajero un doble relieve que encuentra en la portada de la iglesia de Fuentelapeña (fig. 7). De difícil datación y de tosca factura, representa dos figuras alegóricas con sus respectivos rótulos: "CARITAS" y "JUSTIZIA". Al viajero se le ocurre que bien podría ser el lema de la obra de don Claudio, tan ligada a los rancios conceptos de caridad y de beneficencia, tan propios del antiguo régimen, como al de justicia, más cercano al de servicio público instaurado lenta y progresivamente a partir de estos años.

6 Intervención de don Claudio Moyano Samaniego en el Senado el día 27 de abril de 1887.

7 Constatable ciertamente con la lectura de los diarios de sesiones de dicha cámara; en línea: http://www.senado.es/brsweb/IDSH/formulario.html



**Fig. 7. Relieve sobre la fachada de la iglesia de Fuentelapeña.**

Poca información pudo obtener acerca de tales relieves en el pueblo, pero sí alguna otra sobre aspectos anecdóticos de su vida, de fiabilidad dudosa tanto por el tiempo transcurrido como por la intención de los transmisores; en cualquier caso, las gentes de Fuentelapeña tienen a don Claudio por hijo ilustre del lugar, y resulta sumamente fácil que cuenten de él lo poco o lo mucho que hayan podido oír en boca de sus antepasados. Por ejemplo, su fama de hombre feo, acrecentada por un semblante adusto y un gesto engañosamente fiero. Él mismo parecía alimentar tal opinión, a la par que mostraba un carácter siempre afable y respetuoso. Cuentan al viajero que con ocasión de su acceso al Ministerio de Fomento bromeó con un conserje, de cara especialmente poco agraciada, acerca de que no podía permitir que nadie en el departamento pudiera ser más feo que el propio ministro. Y en una de las publicaciones anónimas de carácter festivo tan frecuentes en el siglo XIX, en la que se presentan las semblanzas satíricas de los diputados a Cortes en 1849, se le retrata con la siguiente sextilla:

*Dicen que aunque tiene agrado,  
buen humor, prudencia rara,  
aunque las quejas repara,  
y aunque no tiene mostachos,<sup>8</sup>  
causa susto a los muchachos  
que le miran a la cara.*

---

<sup>8</sup> Aunque la iconografía más conocida de don Claudio Moyano le muestra en su edad avanzada con poblado bigote, en su juventud, siguiendo la moda de la época, lo llevaba afeitado mientras que gastaba pobladas patillas: así aparece en el retrato que figura en el Instituto que lleva su nombre en Zamora, fechado precisamente el año de promulgación de la Ley de Instrucción Pública, 1857 (fig. 8).



**Fig. 8. Retrato de don Claudio Moyano en el Instituto de Zamora.**

El carácter campechano de que hacía gala le llevaba lo mismo a tratar con familiaridad a la reina Isabel II que a confraternizar con sus paisanos zamoranos. Entre las anécdotas que oye el viajero, algunas de reproducción no aconsejable, una de ellas cuadra muy bien aquí. Como en tantos otros pueblos castellanos, había en Fuentelapeña por aquella época un “trovero”, que hacía alarde de llevar su habilidad para la rima hasta el hecho de hablar normalmente en verso, o, como se decía por allí, “en trova”. Encontrándose un día don Claudio con él, le saludó, a modo de reto, con este pareado de decasílabos:

*¿De dónde vienes? ¿a dónde vas?  
¿Cómo te llamas? ¿qué tal estás?*

A lo que el trovero, de nombre Eustaquio y sobrenombre “el Tagalla”, le contestó con rima y métrica ajustadas:

*Del campo vengo y a mi casa voy.  
Eustaquio me llaman y bien estoy.*

Su apego al terruño, acorde con su mentalidad fisiocrática y proteccionista, dejó también huellas en el recuerdo popular: se decía que en la provincia de Zamora, y especialmente en la comarca de Toro, no se movía una hoja sin contar con don Claudio<sup>9</sup>. Sin perjuicio de sus iniciativas de ámbito estatal, como buen parlamentario provinciano procuró la mayor atención para las

---

<sup>9</sup> Su talante conciliador ayudó a superar el disgusto creado en la última de las dos poblaciones citadas cuando en la organización territorial de 1833 desapareció la provincia de Toro en favor de la de Zamora.

tierras de sus electores. Parece que se empeñó en que por allí pasaran tanto la carretera de Valladolid a Zamora como el ferrocarril. Y, a rebufo de la llegada del Canal de Castilla a Medina de Rioseco en 1849, intentó que el mismísimo Duero nutriera otros canales de riego, transporte y energía para la zona. Al viajero le cuentan, tanto en La Bóveda como en Fuentelapeña, que llegó a prometer cortarse una mano si no lo conseguía.

Afortunadamente no hizo efectiva su promesa, aunque en vida sólo consiguiera ver realizado el primero de sus propósitos: la carretera. Mucho después, las aguas del Duero se canalizaron a partir de la presa de Castronuño, aunque sólo para riego, en sendos canales por sus dos orillas: el de la margen derecha, Canal de Toro, se inauguró en 1964; el de la izquierda, Canal de San José, en 1946; ambos ofrecen al viajero una agradable caminata hasta Zamora en un par de días, con parada y fonda en la siempre interesante ciudad de Toro.

El viajero no tiene reparo en confesar que se siente vanamente ufano por coincidir con don Claudio Moyano en sus dos mayores aficiones: las escuelas y los ferrocarriles. El mayor mérito del político zamorano está en que impulsó el desarrollo de unas y de otros en sus momentos iniciales, cuando la sociedad, como suele ocurrir con la mayoría de las novedades, los recibía con recelo. Así sucedió con los vecinos de Fuentelapeña, que en su mayoría se opusieron al paso del tren por sus tierras frustrando los deseos de su ilustre paisano, que obtuvo en compensación el reconocimiento de algunas poblaciones cercanas por las que el viajero tiene intención de continuar con sus pesquisas.

Así pues, Fuentelapeña se quedó, muy a pesar de don Claudio, sin ferrocarril, cuando ya había preparado incluso los terrenos donde se ubicaría la estación: el que uniría Valladolid directamente con Salamanca, para luego continuar hasta Portugal, fue sustituido por una línea desde Medina del Campo pasando por Cantalapiedra. Por el contrario, don Claudio sí que pudo ver la llegada del ferrocarril a Zamora el 28 de mayo de 1864, pero su continuación hasta Galicia, para lo que se había formado unos años antes la compañía MZOV (Medina a Zamora, Orense y Vigo), no se completó hasta un siglo después de que apareciera su famosa Ley de Instrucción Pública, en 1957.

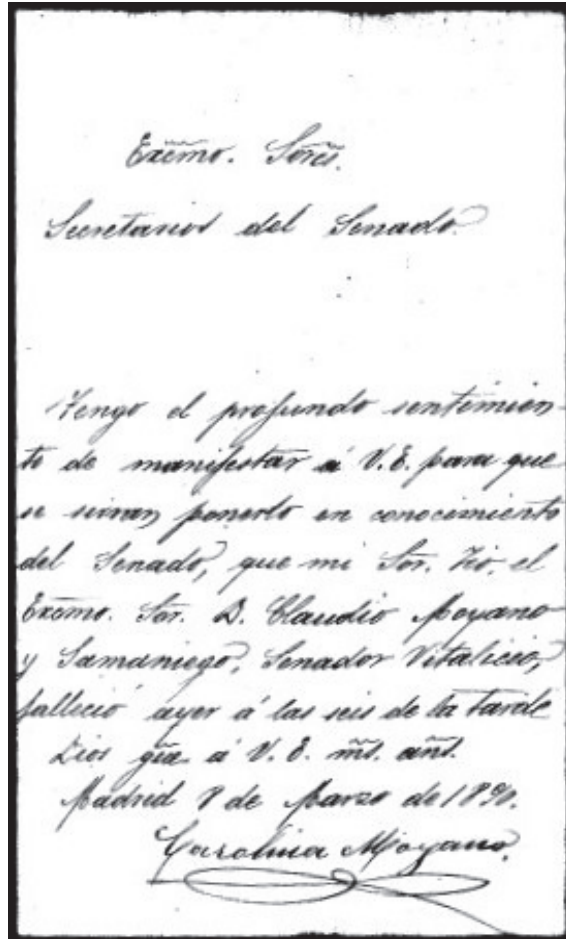
Su fama de tacaño casa mal con tales empeños, aunque parece explicarse por el interés que mantuvo en ejercer simultáneamente el acta de diputado primero y luego senador, con la cátedra y el rectorado (Valladolid inicialmente y posteriormente Madrid), e incluso la alcaldía pucelana. El viajero, quizás predispuesto por una indisimulada simpatía que tiene desde tiempo atrás hacia don Claudio, justifica estos hechos por la gran capacidad de trabajo mostrada en toda su vida pública, que le llevaba a cumplir puntualmente con sus clases, desarrollar una variada e intensa vida parlamentaria mantenida casi hasta cumplir los ochenta años de edad, y estar atento a las necesidades e intereses de sus electores. Aunque soltero recalcitrante, tuvo fama de mujeriego; otra cosa es que en su apariencia personal fuera ciertamente austero, huyendo de la ostentación y el lujo en que la incipiente burguesía ciudadana, especialmente la madrileña, se iba instalando a lo largo del siglo XIX.

En cualquier caso, su vida y su obra, sin duda llenas de claroscuros, le granjearon el respeto y el aprecio de todos, y aún cabría decir también que



la veneración por parte de dos grupos de personas: sus paisanos de Valladolid y Zamora, y los maestros de la enseñanza primaria pública.

Bien que pudo comprobarse con ocasión de su fallecimiento, ocurrido en Madrid el 7 de marzo de 1890 tal como escuetamente dio a conocer su sobrina Carolina Moyano al Senado de la nación (fig. 9).



Excmo. Sr.  
Secretario del Senado.

Tengo el profundo sentimiento de manifestar a V. E. para que se sirva ponerlo en conocimiento del Senado, que mi tío, el Excmo. Sr. D. Claudio Moyano y Samaniego, Senador Vitalicio, falleció ayer a las seis de la tarde de los días a V. E. mil. ant.

Madrid 7 de marzo de 1890.  
Carolina Moyano.

**Fig. 9. Nota de Carolina Moyano comunicando al Senado el fallecimiento de su tío don Claudio.**

En efecto, superado ya políticamente, fue la persona del difunto la que concitó entonces el reconocimiento de toda la nación; como muestra, el siguiente párrafo de la nota necrológica que el periódico barcelonés "La Vanguardia" publicaba el día 10 de marzo:

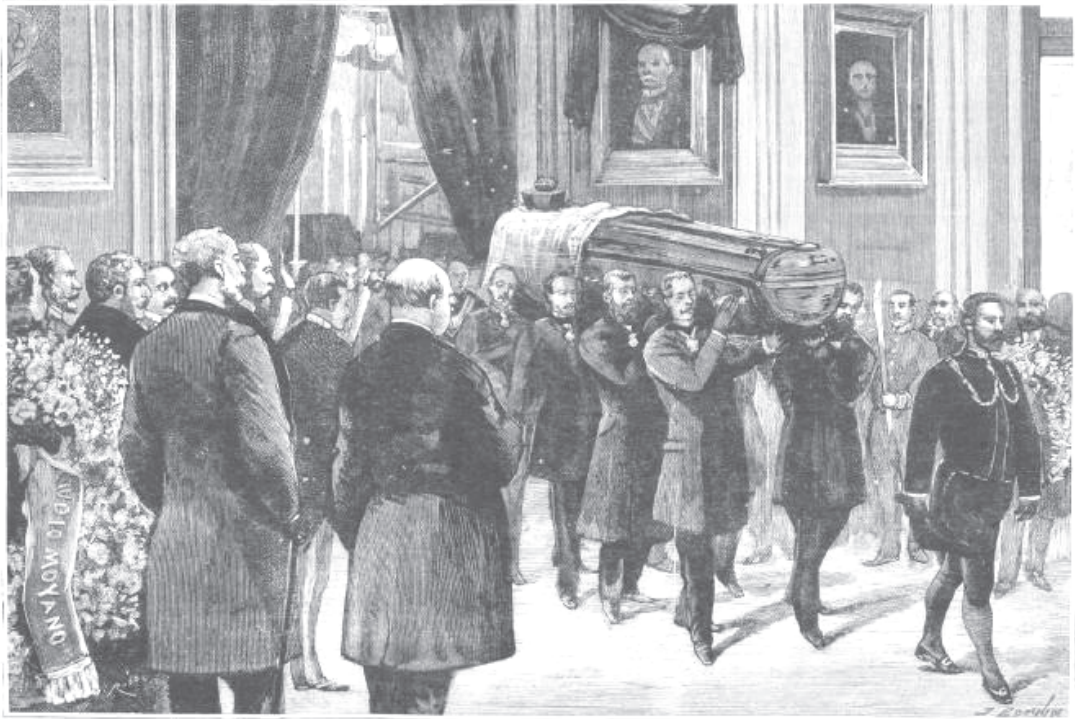
*De don Claudio Moyano puede decirse que no deja ningún vacío en la verdadera política militante; hacía ya bastantes años que su misión y su influencia en la vida pública habían terminado; su mismo partido, del que fue honra y lumbrera, no existía tampoco, pues sólo quedaban de él algunos restos disgregados y dispersos. Sin embargo, ese vacío que no se experimentará en la existencia ni en la marcha de los partidos, lo dejará la muerte del señor Moyano en las filas de los hombres honrados y consecuentes, de temple varonil e incorruptible, de los que ven en la política no un*

*camino para medros personales, sino un noble palenque en que combatir constantemente por el bien de la patria.*

[...]

*... pues no se deplora que tan ilustre varón haya desaparecido; se deplora también que entre el gran número de hombres políticos que hoy figuran, haya tan pocos de los cuales llegue a decirse en justicia el día que mueran lo que hoy día todo el mundo del antiguo ministro moderado.*

Dejó testado que fuera enterrado en el cementerio de "su" pueblo, en Fuentelapeña. Y así se cumplió: el féretro fue conducido desde la Real Academia de Jurisprudencia, de la que había sido Presidente, hasta la estación del Norte, mereciendo la multitudinaria despedida una mención gráfica de la revista de información general más prestigiosa del momento, "La Ilustración Española y Americana" (fig. 10).



M A D R I D. — TRANSACIÓN DEL CADÁVER DEL P. A. M. D. SR. D. CLAUDIO MUYANO, DESDE LA CAPILLA ARDIENTE AL COCHE FÚNEBRE, POR OCHO ACADÉMICOS DE LA REAL DE JURISPRUDENCIA Y LEGISLACIÓN. — (Dibujó del Real, por Comel.)

**Fig. 10. La Ilustración Española y Americana, Madrid, año XXXIV núm. X, 15 de marzo de 1890, página 164.**

La misma publicación da cuenta del cortejo fúnebre:

*Ocho académicos trasladaron el féretro, a las cuatro, desde la capilla ardiente hasta el coche fúnebre, del cual tiraban seis caballos negros y con gualdrapas de luto; porteros del Senado, Universidad y Academias, con velas encendidas, situáronse a los lados del mismo coche; elegantes coronas ofrecidas por las*

*mencionadas Academias, comisión de maestros de instrucción primaria, redacción de un periódico del magisterio, familia del finado, etc., fueron colocadas en el féretro, cuya cabecera ostentaba la muceta y el birrete del doctor; el duelo [...] en él figuraban hombres distinguidos en el foro, en los cuerpos docentes y en el Parlamento, y a continuación seguían numerosos carruajes, detrás del de respeto del Senado.*

En este punto, al viajero le interesa seguir dando cuenta más de lo que oyó en Fuentelapeña que de lo que haya podido leer rebuscando por archivos y bibliotecas. A su llegada al pueblo se topó con la procesión del Cristo de México, advocación que le llamó poderosamente la atención. Como era de suponer, su origen está en la voluntad de un hijo del pueblo enriquecido en las Américas, que probablemente trajo la imagen desde allí a tenor de su factura (fig. 11); la tradición popular lo adereza con el suceso "milagroso", tan repetido por doquier, de la tozuda parada de los bueyes que la transportaban justo en el sitio donde luego habría de edificarse su ermita. La primera mención del caso se encuentra en un documento que recoge la visita del Comendador de la Orden de San Juan en 1601, de lo que se deduce que el donante debió de ser un indiano ciertamente precoz; y, por lo mismo, dado el tiempo transcurrido y a falta de mayores precisiones documentales, se han podido formar todo tipo de interpretaciones más o menos imaginativas pero que, en todo caso, alimentan una devoción muy arraigada en el pueblo y en su entorno.



**Fig. 11. Cristo de México, en su ermita de Fuetelapeña.**

Pero el interés del viajero no habría llegado tan lejos a no ser porque la ermita a la que se dirigía la procesión está adosada al cementerio viejo (fig.12), y en éste, según indicaciones del vecindario, se encuentra la tumba de don Claudio Moyano Samaniego, donde fuera enterrado tras el viaje (primero en tren y luego en carro, como no podía ser de otra forma en aquellos tiempos) iniciado en la estación del Norte de Madrid en la tarde del 9 de marzo de 1890, dos días después de su muerte.



**Fig. 12. Cementerio viejo de Fuentelapeña. Al fondo, la ermita del Cristo de México.**

Las señas dadas al viajero fueron claras y precisas: *al fondo a la izquierda, en un rincón pegando al muro de la ermita*. Y allí estaba, entre una pareja de cipreses, una tumba demasiado humilde para tan importante persona (fig. 13), coronada por un pináculo pero sin cruz alguna, rodeada por un cierre de forja; una lápida con la sola inscripción *R.I.P.*; para identificarla, una placa en forma de libro abierto con unos nombres y un par de fechas (fig. 14).

Lo que tiene ante sus ojos el viajero no es la tumba original a la que fuera a parar el cadáver de don Claudio tras su último viaje desde Madrid, sino el resultado de la recuperación emprendida hace veinte años por el que entonces era equipo municipal de Fuentelapeña, empañado en reparar el olvido a que se habían visto sometidas la figura y la obra de don Claudio Moyano durante el siglo posterior a su muerte. En esta pérdida de memoria histórica, que alcanzó hasta la localización de su sepultura, no sólo tuvo que ver el paso inclemente del tiempo y la escasa descendencia familiar del finado, sino que jugó un papel importantísimo el continuado ensañamiento con que la dictadura del general Franco persiguió el recuerdo y el reconocimiento de todo lo que procediera del pasado más cercano a su propia existencia impuesta, especialmente si tenía algún tinte de liberalismo.



**Fig. 13. Tumba de don Claudio Moyano en el cementerio viejo de Fuentelapeña (fotografía: 2009-09-26)**

Por eso cobra un gran valor el gesto del alcalde don César Polo Gómez, contagioso entusiasta de don Claudio e hijo del alguacil que en tiempos de la dictadura conservó la tumba y el rescoldo de su memoria. Junto con algunos ediles, familiares, amigos y vecinos, emprendió en 1989 la exhumación de los restos ocultos y casi olvidados de su ilustre paisano, un año antes de que se cumpliera el primer centenario de su fallecimiento.



**Fig. 14. Placa sobre la lápida que cubre la tumba de don Claudio Moyano, en el cementerio viejo de Fuentelapeña.**

La operación tiene su propia mención en una lápida a los pies del monumento funerario, y su narración en palabras del propio alcalde ha sido recogida, años después, por la prensa zamorana<sup>10</sup>:

*Yo siempre le había oído a mi madre que al lado de los restos de nuestros antepasados estaban los de un hombre muy importante que se llamaba Claudio Moyano, siendo yo bien pequeño me decía "ahí está la tumba", y yo siempre lo tuve en la cabeza. Era lamentable que la tumba de un hombre como ese permaneciese olvidada, perdida y cubierta de suciedad.*

Fue preciso realizar un enorme hoyo (de cuatro metros de anchura, tres de longitud y otros tantos de profundidad) hasta hallar una grande y pesada losa de granito en la que todavía se podía leer "Aquí yace D. Claudio Moy" (habían desaparecido las otras letras).

*Levantamos la parte de arriba y ahí se veía el cráneo bajo un cristal. Al abrir un poco la caja se le veía todavía estaba vestido de ministro, con una banda azul y las botas. Pero no quisimos tocar más porque se deshacía todo, se volvió a cerrar. Habían pasado cien años.*

El centenario tuvo una celebración más bien modesta. Hubo un ciclo de conferencias en Zamora<sup>11</sup>, exposiciones, menciones periodísticas y, quizás lo de mayor trascendencia popular, un partido de fútbol entre viejas glorias del Real Madrid y aficionados locales. Para coronar la nueva tumba, se intentó hacer un busto de don Claudio tomando modelo en la estatua del monumento erigido en Madrid del que luego se hablará, pero el Ayuntamiento de la capital no contestó a la petición hecha por los zamoranos. Por fortuna, en el salón de plenos del consistorio de Fuentelapeña se conserva un magnífico retrato al óleo, con el traje de gala ministerial (fig. 15).



**Fig. 15. Retrato de don Claudio Moyano que se conserva en el salón de plenos del Ayuntamiento de Fuentelapeña.**

<sup>10</sup> Claudio Moyano, *genio y figura*, en *La Opinión de Zamora*, 10 de mayo de 2009. Firmado por Irene Gómez. En línea: [http://www.laopiniondezamora.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2009051000\\_5\\_354820\\_Comarcas-Claudio-Moyano-genio-figura](http://www.laopiniondezamora.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2009051000_5_354820_Comarcas-Claudio-Moyano-genio-figura) Consulta: 19 de octubre de 2009.

<sup>11</sup> Que dio lugar al libro coordinado por Leoncio Vega, ya citado.

En contra de lo que pudiera presumirse, don Claudio no da nombre al centro escolar de Fuentelapeña. El antiguo colegio nacional de Educación General Básica ahora dedicado a servicios comunitarios, en el centro del pueblo, llevaba el de "Rodríguez de Miguel", un oscuro ministro de los gobiernos de Franco; el actual de Educación Primaria, el de "Gabriela Mistral"<sup>12</sup>.

Al menos éste último se encuentra en la calle a él dedicada (fig. 16), con su nombre y sus dos apellidos.



**Fig. 16. Rótulo "oficial" en Fuentelapeña.**

En esta misma calle, ya cerca del colegio, al viajero le llama la atención algo extraño sobre una casa relativamente humilde: se trata de una curiosa placa copiada de las que aparecen en las calles de Bilbao (fig. 17).



**Fig. 17. Rótulo "bilbaino" en Fuentelapeña**

El viajero, un poco confuso ya por en este vaivén entre el pasado y el presente, entre lo cercano y lo lejano, vuelve un siglo atrás a poco de la muerte de don Claudio y en los avatares de un cambio de siglo. El 11 de noviembre del año 1900 (tanto da decir el último del siglo XIX como el

---

<sup>12</sup> En el Registro Estatal de Centros de Enseñanza, del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (en línea: <https://www.educacion.es/centros/>), sólo aparecen dos centros escolares, de entre todos los de cualquier territorio, nivel académico y status, dedicados a nuestro hombre: un Instituto de Educación Secundaria en Zamora y un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria en Madrid.

primero del XX) se inauguró en Madrid un monumento en su memoria, obra del escultor tortosí Agustín Querol Subirats (fig. 18).



**Fig. 18. Emplazamiento original en Madrid del monumento a Claudio Moyano. La foto es posterior a 1913, fecha en que se construyó el hotel (entonces llamado "Hotel Nacional") que se ve a la derecha, en la esquina del Paseo del Prado con la calle de Atocha.**

Presidió el acto, en nombre de la reina regente, el primer ministro nombrado para el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, don Antonio García Alix, al que acompañaban numerosa representación de la política, las academias, la Universidad y el Magisterio. A todos dio las gracias su sobrino Silverio Moyano. El grupo escultórico se situó entonces al término del Paseo del Prado, junto al Jardín Botánico y a dos construcciones monumentales erigidas pocos años antes: la estación de Atocha en 1892, para la Compañía de Ferrocarriles de Madrid a Zaragoza y Alicante (M.Z.A.), y el Ministerio de Fomento en 1897, luego de Instrucción Pública y Bellas Artes y actualmente de Agricultura (fig. 19). Al fin y al cabo, en las cercanías de algo que tenía que ver con los ferrocarriles y con las escuelas.

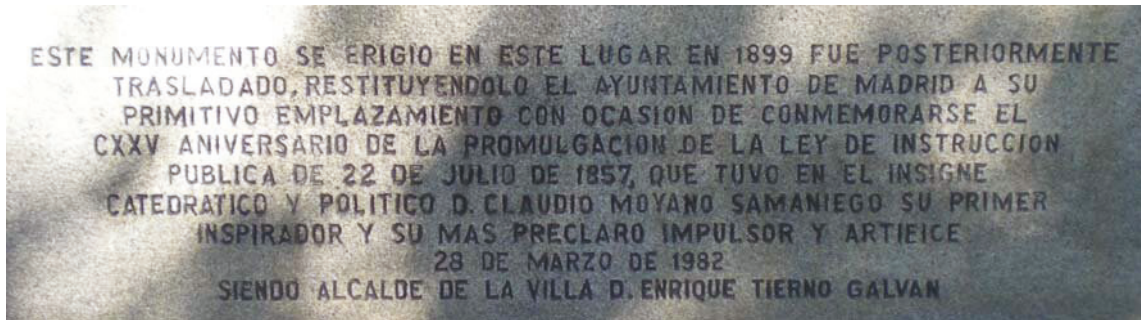




**Fig. 19. El monumento, en su emplazamiento original. Al fondo, el edificio que entonces albergaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.**

El monumento, además de lo dicho, tiene su historia y en sí mismo ofrece unos cuantos elementos de interés, de modo que su observación resulta obligada para cualquier visitante de Madrid aficionado a las antigüedades escolares. Por ejemplo, para el viajero, que si ahora relata su pequeño periplo por tierras alejadas de la capital de las Españas, no deja de recordar sus frecuentes paseos de otros tiempos por la llamada "Cuesta de Moyano" y las casetas de madera adosadas a la verja del Jardín Botánico donde se ofrecía a curiosos y compradores mucho papel añejo: libros de saldo y de segunda mano, cuadernos, revistas y periódicos, postales, carteles. Han pasado de eso treinta años, y entonces no había por allí monumento ni mención histórica alguna que recordara al viandante quién había sido el personaje cuyo nombre fuera dado a la empinada calle que, a más de ser breve, no tenía en su nomenclátor sino la escalonada hilera de grises tenderetes de librerías de viejo.

Hasta que un día, bien entrada ya la década de los ochenta del pasado siglo, el viajero descubrió el magnífico monumento y, a la vez, la noticia de su reposición municipal en forma de inscripción grabada en su base (fig. 20). De modo que, en un nueva centuria y ante la tumba de don Claudio, se propuso ahora conocer algo más y, si de interés resultara, publicarlo como homenaje a un pasado y, quizás, como enseñanza para el presente. Y a fe que, como ya se ha acreditado con el relato de la peripecia de la mismísima tumba en Fuentalapeña, no deja de ser interesante y aleccionador lo que ocurrió con el monumento y con la memoria de don Claudio Moyano desde que se inauguró aquél hasta nuestros días.



**Fig. 20. Inscripción en el monumento a don Claudio Moyano en Madrid, añadida a su reposición en 1982.**

Resulta sorprendente para nosotros que tal empresa, en honor de alguien que, además de cualquier otra significación, no dejaba de representar a una clase social alta (alta política, alta burguesía, alta cultura), fuera resultado de una cuestación popular. Conseguida en un tiempo extraordinariamente breve, había sido encabezada por unos profesionales, los maestros, maltratados en algunos casos hasta los límites de la miseria, y que aún no habían conseguido la estabilidad económica que les habría de proporcionar el sueldo fijo pagado por el Estado<sup>13</sup>.

Habría que corregir un pequeño matiz en la inscripción reproducida: no se repuso exactamente en el sitio de la instalación primitiva, ocupado hoy por el tráfico automovilístico de la glorieta de Atocha (oficialmente, de Carlos V). Sí que es cierto que el conjunto escultórico-arquitectónico se instaló en 1899; su inauguración, no obstante, no se produjo hasta finales del año siguiente, seguramente por lo que hoy llamamos “problemas de agenda” de los políticos, lo que ha dado pie a asegurar que se trata del primer monumento madrileño del siglo XX<sup>14</sup>. Pero tal como acredita una foto publicada por la revista *La Ilustración Española y Americana* en su número del 22 de septiembre de 1900, la expectación venía siendo grande desde semanas atrás (fig. 21).

Y no era para menos: la estatua de don Claudio, en bronce y con un libro en las manos, se aupaba sobre un pedestal adornado con inscripciones y relieves. El escultor Querol, muy en la estética dieciochesca, volvería a asombrar luego al público madrileño con las gigantescas alegorías que coronaron la fachada del reciente y vecino edificio del Ministerio de Fomento, instaladas en 1905: inicialmente esculpidas en mármol de Carrara, sus tribulaciones posteriores, como tantos otros casos de ajeteo estatuario, se convierten en un episodio novelesco tan apasionante como divertido<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Sorpresa sobre sorpresa. No es el único monumento dedicado en la época por los maestros a un ministro de Educación (de Instrucción Pública, para mayor y significativa precisión): en 1911 se erigió uno a don Álvaro de Figueroa en un parque de Guadalajara. Aún se conserva allí, y puede leerse su dedicatoria: *AL EXCMº SR. CONDE ROMANONES, EL MAGISTERIO PÚBLICO DE ESPAÑA*.

<sup>14</sup> ¿O se trataría, más bien, del último del siglo XIX? La polémica finisecular, reproducida hace una década, importa menos que la constatación de que se trataba, en todo caso, de una época fronteriza, entre dos siglos y dos concepciones de la política y de la sociedad.

<sup>15</sup> Uno de cuyos capítulos (y no el último) se puede leerse en un artículo del diario *El País*, del día 26 de abril de 2005:



**Fig. 21. Poco antes de su inauguración oficial, el monumento provoca la curiosidad del vecindario de Madrid (*La Ilustración Española y Americana*, 22 de septiembre de 1900)**

También corrió sus propios avatares el monumento a don Claudio Moyano. Estropeado por el paso del tiempo, se vio privado de su ubicación para instalar el enrevesado paso elevado que, durante la última época del franquismo, fue conocido como “el escaletric de Atocha” (que era así como se pronunciaba). Colocado provisionalmente en un par de lugares, fue repuesto en uno cercano al suyo originario, como hemos visto, durante la alcaldía de don Enrique Tierno Galván. Mientras tanto, el conjunto sufrió algún deterioro, especialmente la pérdida de uno de los relieves que ocupaban las cuatro caras de la parte baja del pedestal: el que representaba su actividad parlamentaria. De los conservados, uno alude a su época de gobernante, y los otros dos guardan un mayor interés para la historia de la educación.

El de mayor valor escultórico es conocido con el nombre de “el ángel de las escuelas”, y en él aparece la representación de un aula superpoblada, tal como corresponde a las existentes en aquel momento (fig. 22).



**Fig. 22. El "ángel de las escuelas", en el monumento madrileño a don Claudio Moyano.**

Una pareja de alumnos (niño y niña) leyendo desbordan el ángulo inferior derecho del relieve. En la esquina opuesta, el ala y el brazo del ángel ponen un contrapunto dinámico a tan entrañable y equilibrada composición.

La otra, colocada en la cara frontal, reseña dentro de una orla de laurel el origen del monumento, tan explícito como escudo: AL EXCMO SEÑOR D. CLAUDIO MOYANO SAMANIEGO POR GRANDES SERVICIOS PRESTADOS A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. EL PROFESORADO ESPAÑOL. AÑO 1900. (fig. 23).



**Fig. 23. Dedicatoria del monumento a don Claudio Moyano en Madrid.**

En el fuste del pedestal, un resumen telegráfico de su trayectoria pública en forma de inscripciones en relieve directamente sobre la piedra. Al frente: *CLAUDIO MOYANO 1809 – 1890*. En los otros tres lados: *ZAMORA, UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, y UNIVERSIDAD DE MADRID*.

Al viajero, cumplida su peregrinación por dos de los ambientes en que vivió y trabajó don Claudio Moyano, sólo le resta acudir al tercero de ellos: la provincia de Valladolid. Por una carreterilla que cruza un idílico paisaje, se arrima al Duero en Castronuño para seguir luego hasta Alaejos: dos pueblos de buen porte, en los que resulta obligada la visita a sus escuelas. Se trata de unos espléndidos edificios (uno en Castronuño y dos en Alaejos) muy bien conservados a pesar de que fueran construidos en tiempos de la II República con el ladrillo rojo tan característico del lugar y de la época<sup>16</sup>.

En Nava del Rey, en contra de su costumbre, el viajero no se acerca al colegio, sino que acude directamente a la estación de ferrocarril, en la línea de Medina del Campo a Zamora que llegara a ver funcionar don Claudio. El edificio se muestre bien cuidado y recién pintado de un extraño color rosa, pero sus puertas y ventanas están cerradas, casi tapiadas; nadie trabaja allí y nadie espera tren alguno<sup>17</sup>. No es posible saber si el reloj funciona: ha perdido, quizás por inútiles, sus dos manecillas (fig. 24).



**Fig. 24. Estación ferroviaria de Nava del Rey.**

Sin embargo, el día 3 de julio de 1863 la estación de Nava del Rey, ahora desierta, fue escenario de un gran festejo: se inauguraba el primer tramo de la línea que uniría Medina del Campo (y, por tanto, Valladolid y Madrid) con Zamora. Y allí estaba el principal promotor del proyecto, el diputado

---

<sup>16</sup> El arquitecto de profesión y pedagogo de afición don Francisco Javier RODRÓGUEZ MÉNDEZ ha publicado recientemente un interesante libro (*Aquellos colegios d ladrillo. La arquitectura escolar de la "Oficina Técnica" en Valladolid 1928-1936*. Ayuntamiento de Valladolid 2008) en el que se trata de los levantados en la capital de la provincia y en alguna otra población. Pero otros muchos lugares de Castilla conservan aún nobles edificios escolares de cuya construcción se están celebrando ahora los setenta y cinco años.

<sup>17</sup> Sólo para allí uno en dirección a Medina y Valladolid por mañana, a las nueve y cuarto, que está de vuelta por la tarde a las seis y cuarto. Así se indica en el único anuncio que se encuentra en el andén principal, junto a la placa que informa de la altura sobre el nivel del mar en Alicante: 746'5 metros.

don Claudio Moyano Samaniego<sup>18</sup>, que, a los postres del banquete con que se obsequió a las personalidades presentes en el acto, pronunció un encendido discurso en elogio del ferrocarril y en promesa del progreso que habría de proporcionar a aquellas gentes hasta entonces olvidadas<sup>19</sup>. Al viajero le habría gustado oír la opinión de don Claudio acerca de la futura línea de tren de alta velocidad entre Medina y Galicia, cuyas obras dejan ya ver sus mordeduras en las tierras del entorno.

La siguiente parada no puede ser otra sino Medina del Campo, ciudad otrora famosa por sus mercados y no mucho tiempo atrás por ser, junto con Venta de Baños y Miranda de Ebro, uno de los tres nudos ferroviarios más importantes de Castilla. Una de sus calles se encuentra dedicada a quien fuera su antiguo alcalde. Aunque al viajero, puesto ya sobre aviso, no le sorprende, no deja de ser curioso que, al inicio de la misma, se haya erigido un pequeño monumento a don Claudio (fig. 25), en el que, sobre el pedestal que soporta un breve busto en bronce, aparece una placa con la siguiente inscripción:

A  
D. CLAUDIO MOYANO  
principal impulsor de la  
llegada del ferrocarril a  
Medina del Campo.  
3-9-1860



**Fig. 25. Busto dedicado a don Claudio Moyano en Medina del Campo.**

<sup>18</sup> Pocos meses antes había sido Ministro de Fomento en el breve periodo presidencial de don Lorenzo Arrazola García, moderado, zamorano y catedrático de Derecho en la Universidad de Valladolid, como don Claudio Moyano.

<sup>19</sup> WAIS, Francisco: *Historia de los ferrocarriles españoles*. Madrid, Fundación de los Ferrocarriles Españoles, 1974, 3ª edición, 2 volúmenes (1ª edición: 1968), página 38 del volumen II.

Nada se dice en este monumento acerca de su dedicación a la política educativa, como tampoco en el otro madrileño se señala esta otra faceta de hombre público con que se le recuerda en Medina; pero ambos contribuyen a dibujar la doble faz de esta rica personalidad, preocupada tanto por la cultura académica encarnada en la educación pública como por la materialidad de carreteras y vías férreas.

El viajero, suficientemente ajetreado a mayor honra y memoria de don Claudio Moyano, rinde viaje en la capital administrativa y, mal que pese a otras importantes ciudades de la vieja Castilla y la no menos histórica León, centro económico de la ahora llamada Comunidad Autónoma de Castilla y León: Valladolid. La ciudad y su Universidad le deben mucho: alcalde, catedrático y rector justifican que en el callejero ciudadano tenga dedicada una vía importante y céntrica. El viajero circula por ella y, a poco que indaga sin mayores miramientos metodológicos, comprueba que el común de la ciudadanía sabe poco de don Claudio; pero, dejando a un lado las tentaciones sociológicas y rebasado ya con creces el mediodía, repone sus mermadas fuerzas en uno de los bares de tapas que en ella se ofrecen antes de dirigirse al edificio universitario más notable, el Colegio de Santa Cruz. Allí, en sus jardines traseros, encuentra un pequeño monumento erigido con ocasión de este mismo bicentenario del nacimiento de don Claudio (fig. 26).



**Fig. 26. Monumento a don Claudio Moyano en los jardines traseros del Colegio Mayor Santa Cruz, de la Universidad de Valladolid.**

El pequeño busto de bronce, sobre un pedestal de piedra de Campaspero, fue descubierto por una familiar lejana del político el pasado día 15 de julio de este mismo año 2009, en un acto con el que la Universidad quiso honrar la memoria de su antiguo y decimonónico Rector.

A la vez, se ponía en circulación por todo el territorio español un sello de correos con la efigie del político, de la que no se había hurtado su gesto huraño y aparentemente malhumorado (fig. 27).



**Fig. 27. Sello de correos español de la serie "Personajes 2009".**

Para el viajero resulta reconfortante pensar que de este modo quizá pueda llegar a conocerse mejor en toda España la obra y la personalidad de este rancio político castellano del siglo XIX, que nos ofrece una enseñanza nada despreciable a quienes estamos instalados en la modernidad del XXI: los valores cívicos de la libertad, de la educación, del trabajo, del progreso material, de la tolerancia, del consenso y de la moderación. Y así, con más ilusión que fe, termina su viaje poniendo rumbo a Santander por la flamante autovía que, si la hubiera conocido, sin duda habría llenado de contento a don Claudio Moyano Samaniego.



## **LA ESCUELA RURAL. LA HUELLA QUE SE BORRA**

**Rafael Jiménez Martínez. Museo Pedagógico de Aragón**

De un congreso que, con el título de *Escuela Rural en Aragón*, se celebró en Alcorisa (Teruel), recién estrenado nuestro siglo, en abril del año 2000, querría citar alguna de las conclusiones extraídas como punto de partida para este trabajo que hago con el título impreciso y vago ahora de *La Escuela Rural* y, en cambio, con lo claro de la afirmación de *La huella que se borra*.

Recojo solamente lo que me parece más significativo y que después de leer este trabajo espero sitúe mejor en la realidad y en el salto cualitativo experimentado.

Las conclusiones van a dejar entrever cómo algunas dificultades, carencias y especificidades, más o menos claras y explicitadas, siguen latiendo por trascender y perpetuarse a lo largo del tiempo.

### **Opiniones de ahora marcando necesidades.**

- Adecuar los materiales curriculares y recursos didácticos a la realidad del medio rural.
- *Elaborar* materiales y recursos didácticos que vayan dirigidos de forma específica a la Escuela Rural.

### **Sobre el Magisterio del futuro.**

- Adecuar la formación de los futuros maestros a la singularidad de la Escuela Rural que, posiblemente, será su primer destino profesional, "su primera Escuela para aprender a enseñar y enseñar a aprender".
- Priorizar una formación general sobre una formación excesivamente especializada en los futuros Maestros de la Etapa de Primaria.
- Posibilitar que los futuros maestros realicen prácticas en ámbitos rurales, especialmente en aquellos centros que desarrollen actividades de innovación educativa todo ello con reconocimiento académico y ayudas económicas para el desplazamiento, alojamiento y otras.

### **Sobre el Magisterio que ejerce en la zona rural.**

- Promover y posibilitar el acceso del maestro en tiempo lectivo a las diferentes ofertas de formación, Universidad, Administraciones, Empresas y otras instituciones.

### **Sobre los alumnos y aulas.**

- Aumentar los recursos informáticos y aprovechar las herramientas informáticas como fuente de información y acercamiento a la "sociedad del conocimiento".

### **Sobre la sociedad y desarrollo en el mundo rural.**

- Estimular la permanencia, estabilidad y participación del profesorado en el medio rural con medidas compensatorias positivas.
- Reconocer el papel que juega la Escuela Rural como motor de desarrollo y espacio en el que se desarrollan experiencias innovadoras.
- Estimular que las administraciones locales realicen un adecuado mantenimiento de los edificios escolares y faciliten que un maestro pueda vivir en la localidad.
- Incorporar al maestro en la dinámica de la sociedad en que está inserto.

Estas conclusiones que entresaco del conjunto tienen una densidad y una carga de realismo y sentido común que no necesitan, creo, de más comentarios.

Reconozco que al iniciar este trabajo me surge desde el principio una duda y dificultad, porque ¿qué debe entenderse ahora, en este nuevo tiempo, por Escuela Rural? ¿Cómo definirla o delimitarla? En definitiva, ¿qué modelo de Escuela debe identificarse actualmente con este término, por otra parte tan frecuentemente utilizado?

Lo "rural" debe tener unas connotaciones y dimensiones diferentes según el entorno geográfico en el que se utilice el término.

Lo poblacional, lo económico, la orografía y las comunicaciones, lo climático, el mismo apego a costumbres y tradiciones establecen similitudes y afinidades en diferentes partes de nuestra geografía que ni se conocen ni se ponen en común suficientemente, dada la compartimentación actual de lo educativo.

En la fraseología popular se marcan y hasta estigmatizan zonas, más duras y desfavorecidas, en algunos de nuestros territorios. No se si se da la misma experiencia en otros de las distintas comunidades.

*"De Lobera, (un pueblo escondido en el norte de la provincia de Zaragoza) no me traigas nuera", se dice todavía. De otro de muy parecidas características y también de la comarca, Longás, se dice. "Una vez irás y no volverás"...*

También en el Altoaragón hay frases que marcan especialmente algunas zonas geográficas. *"Aso, Yosa y Betés, Dios te libre de los tres".*

Los factores y condicionantes que influyen en ese sentirse bien o mal profesionalmente son tantos, desde luego, que sería un error y hasta

una posible injusticia hacer generalizaciones en cuanto a la calificación de cualquier pueblo o territorio.

Pero habrá que poner como una frontera o "muga" para marcar lo que yo al menos creo entender por Escuela Rural, término, que como he dicho antes, ha sido excesivamente usado, y hasta sobredimensionado en Foros, actividades realizadas por MRPs, y motivo de existencia, por ejemplo, de grupos de trabajo y seminarios permanentes todavía en los actuales Centros de Profesores y Recursos.

Casi me atrevería a afirmar que de esa idea de Escuela Rural que yo tengo actualmente apenas puede hablarse.

Los actuales CRAs, Centros rurales agrupados, pretenden a veces ser entendidos como unos colegios en que las aulas son los distintos pueblos y los pasillos las carreteras por donde diariamente deambulan, a veces jugándose la vida, los profesores especialistas itinerantes.

No me acaba de convencer esa especie de "urbanización" virtual de lo "rústico" en lo escolar ni que la experiencia de reconversión sea tan exitosa como a veces pretende venderse. Tampoco debe entenderse que los problemas y carencias que ese modelo escolar tenía, hayan desaparecido. Ahí están las anteriores conclusiones. Pero las vías de comunicación actuales, las clarísimas mejoras económicas de los docentes y sobre todo el hecho de no vivir casi nunca en el mismo lugar donde se ejerce, han eliminado muchos de los condicionantes y especificidades de este trabajo en los pueblos.

Evidentemente los problemas y necesidades de ahora son de muy distinta naturaleza.

La Escuela pues a la que me voy a referir ha desaparecido, porque han desaparecido muchos pueblos, o queda, de manera testimonial, en esos grupitos de alumnos que todos los días cogen el autobús para ser atendidos en algún CRA.

El tránsito y la transformación casi siempre traumática en cualquier geografía regional de una sociedad rural-agrícola a otra urbana-industrial ha trastocado todo, ha arrasado formas de vida y culturas tradicionales, el método y estilo de transmitir saberes, hábitos y valores de un modelo de Escuela y las condiciones y vivir de este Magisterio.

**El siglo llamado pedagógico.**

El texto fundamental que más influyó en su momento en la organización de la enseñanza primaria en nuestro país fue la ley Moyano (1857).

Planteada más con unos objetivos organizativos que pedagógicos siguió influyendo en el funcionamiento de la Institución escolar hasta bien entrado el siglo XX.

La ley contemplaba ya la obligatoriedad de la enseñanza admitiendo que ésta se hiciera en establecimientos privados y hasta en casa y previendo unas sanciones, que podían ser hasta de prisión, para los padres infractores.

La gratuidad se contemplaba sólo para los pobres y fijaba una escuela de niños y otra de niñas por cada quinientos habitantes. Las cargas que esto suponía se echaban sobre los municipios.

Pero esta relación, escuela-habitantes se incumplía y, para colmo, los datos de la época indican que había más escuelas que maestros. Los resultados pueden suponerse. Clases muy cargadas, con más de sesenta niños por aula en muchas ocasiones. El analfabetismo era así, en nuestra región por ejemplo, de un sesenta a un setenta y cinco por ciento. Este porcentaje era aún mayor en las mujeres. Pero es que incluso la creación de nuevas escuelas, la mejora en la formación de los maestros, del mobiliario y materiales no suponían siempre un progreso notable en el estado general de la enseñanza primaria. El absentismo escolar, el que los niños abandonaran las clases para colaborar con su trabajo en el sostenimiento económico de la familia era general.

El fenómeno, sobre todo en el mundo rural, persiste casi hasta la mitad del siglo XX. No hay más que revisar cualquier registro de asistencia de aquellos años y ver escritos de conminación a alcaldes para que se haga cumplir el derecho y deber de asistencia a la escuela:

Mientras haya niños que faltan a su escuela un día por no haber recibido alimento y otro por tener que procurárselo, una de dos, o la sociedad viene en su ayuda, o se resigna a perpetuar aquel estado de cosas. Puesto que no se puede exigir que el que tiene hambre se instruya, es inútil hablar de instrucción obligatoria si no hay decisión de vencer el hambre...- Dice J. de Caso en "Una misión pedagógica" Revista de España, 1885.

En la novela "Capuletos y Montescos" de Luis Ma López Allué, Barluenga, 1900, al reproducir la discusión o reniegos de la madre a

su hijo que no quiere ir a la escuela la contestación del rapaz es bastante elocuente:

iA la escuela volando y no me hagas perder la paciencia i-  
No me da la gana – contestó el muchacho...- ¿Y por qué  
no te da la gana “condenau”...? – Porque dice mi padre  
que me “traí” más “conveniencia” “trebajar” que aprender  
letras, y aunque “usté” no quiera me escaparé al campo a  
dar gavillas.-

Los escritos dirigidos a alcaldes recordando la obligación de la asistencia a la escuela y las referencias que se hacen en circulares de inspección son frecuentes también en la postguerra.

En el primer presupuesto de 1900 la cantidad dedicada a la Instrucción primaria era nueve veces inferior a la dedicada para presupuesto militar.

La pobreza, junto al desorden, era pues el mayor drama de la enseñanza española del siglo XIX. Las consecuencias y realidad eran maestros sin cobrar, edificios sin ningún tipo de mantenimiento, material escolar desfasado o inexistente. Las misivas de docentes a políticos, quejándose de llevar seis, ocho y hasta más meses sin cobrar, eran frecuentes:

Cuando se dirigen a mí, como ministro de Instrucción Pública, los maestros a los que no se les ha pagado en un año, o reciben una dotación de 125 pesetas anuales, aunque yo vea que las mismas cartas que me dirigen reclamando lo que se les debe están escritas sin ortografía, tengo que dejar que sigan, a pesar de eso, siendo maestros, porque el primero que falta a su deber soy yo, que no les pago – Santos María Robledo y Romanones.

Quizá por esta importante informalidad se exigía lo menos que se podía pedir en la formación y aptitud de los maestros.

Los ayuntamientos que no querían o no podían solicitar el servicio de un maestro que saliera de la Normal imponían como condiciones: Un certificado del ordinario eclesiástico de su lugar de origen, de haber sido examinado y aprobado en la doctrina cristiana, y un certificado de buenas costumbres, garantizado por tres testigos.

Satisfechas esas dos obligaciones, el candidato comparecía ante un tribunal compuesto de dos comisarios del municipio asistidos de dos examinadores. Se comprobaba entonces su competencia en el arte de leer, de escribir y de contar, haciéndole escribir ante el escribano

modelos de diferentes letras y redactar ejemplos de las cuatro operaciones, "como está prevenido".

Los maestros así reclutados eran mayoría sobre todo en el mundo rural.

En 1900 hasta se piensa suprimir las escuelas normales dado el escaso número de estudiantes

Me parece interesante reproducir la descripción que hace A. Manjón, el fundador de las escuelas del Ave María, de una escuela de su época. En las Escuelas de los años cincuenta del siglo pasado, las que vivimos como niños y más tarde como docentes, había siempre algunas de sus obras que se compraban de las menguadas cantidades que se recibían para material. Los he ido encontrando siempre en la labor de búsqueda por escuelas cerradas y casi siempre también con sus hojas sin abrir. El claro intento de que esta fuera la doctrina representativa de la nueva Escuela fallaba o no se leía mucho de teorías pedagógicas en la dura y acuciante realidad escolar del momento. "*Hojas del catequista*", "*El maestro mirando hacia dentro*", "*El maestro mirando hacia fuera*".

Así describía Manjón la escuela de su aldea a la que debió asistir hacia 1860:

La habitación destinada a la clase estaba en bajo y tenía por suelo tierra que por ser polvorienta, cubrieron con lanchas los vecinos, por techo unas vigas y ripios de duela sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielos rasos; las paredes estaban enjalbegadas con tierra blanca; las mesas eran tres, obra prima del maestro, quien era carpintero de afición, y la capacidad calcúlela el que sepa, pues tenía de ancha algunas varas; de larga 7 y de alta, 3,5, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia. Gracias que para evacuar y por las entradas y salidas del maestro y de los que con él iban a conversar, se renovaba algo el aire, que al poco tiempo de entrar los niños, se mascaba y olía y no a ámbar. Los peritos en higiene decían que así convenía para que no hubiera frío en invierno.

Pero es que la descripción que hace del maestro no le va a la zaga a la hecha de esta escuela-antro.

El maestro de aquella lúgubre y angustiosa escuela era, por aquellos tiempos, un vecino de Rocamudo, casado y con tres hijos, sin título alguno, de unos 40 años, alto, nervioso y escueto, muy enérgico, de cara tiesa, voz de

autoridad con tono de mal humor, y asomos de riña; sabía hacer letras pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto y, sólo con números enteros, hasta dividir por más de una cifra. El señor Maestro se sentaba en un sillón magistral, obra de sus manos, y allí fumaba (pues era un fumador impenitente), conversaba con cuantos venían a pasar el rato, salía a tomar el sol y el aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas, con lo cual se renovaban los gritos, el maestro se desfogaba y se volvía a salir para airearse o solearse, según los tiempos.

Ambas descripciones son a cual más descarnadas y quevedescas. En cuanto a los cometidos y aficiones que el magisterio de la época tenía que desempeñar y practicar era de lo más variopinto. Sigo transcribiendo. -Como la dotación era escasa, el señor Maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense y lector de familias y soldados, y el "Factotum" del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones.-

Es bien seguro que si leen esto gente de las nuevas promociones de docentes pensarán que estoy hablando de unos tiempos demasiado lejanos y extraños a nuestra actualidad e idiosincrasia. Pues no. No ha habido una institución más igual e igualadora y más lenta en su evolución en métodos y recursos que la Escuela. Descontando momentos y destellos que sitúo en la Segunda República, y más concretamente en el primer bienio, del estado físico de las escuelas, de la permanente desatención de las viviendas del Magisterio, de los escasos medios, hay muchas referencias reflejadas en los libros de Visitas de Inspección y en libros de actas de Consejos Escolares.

En los libros de Visitas, documento prescriptivo en el que, durante unos tiempos, el inspector de turno dejaba plasmadas sus impresiones y valoraciones sobre el aprendizaje de los alumnos, velocidad y claridad lectora, tratamiento de las matemáticas, caligrafía y presentación de los cuadernos escolares..., suele haber también anotaciones y advertencias sobre los medios y recursos imprescindibles.

El instrumento más útil para esa "toma de temperatura" de la escuela era el cuaderno de rotación en la época de los años cuarenta a setenta. Aunque teóricamente debía ser trabajado por todos los alumnos de la clase, en muchas ocasiones quedaba medio vedado para los más descuidados en cuanto a la limpieza y presentación de

los trabajos, en aras de conseguir la mejor impresión posible, con lo que un documento que podía dar una ligera idea de la situación media de la clase quedaba de esta guisa bastante desvirtuado.

En esos libros de visitas he leído en bastantes ocasiones descripciones de las aulas, de su salubridad, de la luminosidad y de los servicios higiénicos, auténticamente descorazonadoras. Y eso que supongo que muchas veces los inspectores se quedarían deliberadamente cortos en sus apreciaciones, conscientes del poco futuro que podían tener sus informes y advertencias en las administraciones.

Ese pintoresco pluriempleo del magisterio es algo que, aunque no hasta el extremo descrito, se prolongó hasta pasada la mitad del siglo XX en que regímenes económicos menos "severos" y la aparición de conceptos retributivos nuevos como el de "dedicación exclusiva" arrinconaron y hasta acabaron con muchas actividades lucrativas complementarias.

En los años sesenta conocía a maestros que eran al mismo tiempo practicantes, o secretarios de hermandades de labradores, o "llevadores" de pequeñas oficinas bancarias, "preparadores" de bachillerato por libre, "representantes" de artículos diversos.

Más curiosa fue la campaña, auspiciada y apoyada muchas veces por la Inspección, bajo los objetivos de inculcar valores de participación y ahorro, de la promoción que se hizo, hacia los años sesenta, de granjas escolares de gallinas y conejos donde debía haber también pequeños y ruines intereses de porcentajes.

¿Qué significaron además aquellas vergonzantes y ominosas permanencias fijadas por la administración en 50 pesetas al mes y especificando que no deberían suponer un adelanto en los programas escolares? Curiosamente fueron el motivo, más o menos reconocido de que muchos colegas de aquí, de Aragón y de otras tierras, se marcharan a Cataluña, como para "hacer las Américas", soportando matrículas parecidas a las del siglo XIX.

Sobre las visitas de Inspección recuerdo el casi humor negro que encierra una frase dicha precisamente por un inspector. -Del inspector y del mulo, cuanto más lejos más seguro.- En la frase se unían el reverente temor a la inspección con el medio habitual que muchas maestras tenían para llegar hasta los pueblos donde ejercían. Por acabar por ahora con estas referencias al seguimiento del "hacer escolar" por parte de la Inspección, llamada en un tiempo "el brazo armado del MEC", me parece también oportuno reproducir uno de los documentos más interesantes que pueden verse actualmente en el Museo Pedagógico de Aragón.



“Escuela pública de niños de Biscarrués  
Visita extraordinaria, Agosto 1º de 1873.  
Previsiones que se hacen al maestro.

1ª Que sin excusa alguna comprenda dentro del programa de su Escuela la enseñanza de la Constitución del Estado.

2ª Que procure redoblar sus fuerzas con el fin de obtener los mismos resultados en las asignaturas de Gramática y Aritmética.

3ª Que todas las clases sean teórico-prácticas; único medio de conseguir resultados positivos y nunca superficiales.

Biscarrués, Agosto 1º de 1873.  
El Inspector de la 1ª Enseñanza

Fdo. Tomás de la Concha

El documento, como suele decirse, no tiene desperdicio y podría ser motivo, el solo, de un trabajo distinto.

La primera “prevención” sugiere ya, o apunta, a una desafección ideológica del maestro, en aquel tiempo fratricida y, por tanto, atormentado de nuestra historia, o a un excesivo rigorismo u oficialismo. Las otras prevenciones, supongo que se coincidirá conmigo, son de una sensatez tan clara e intemporal que no merece la pena ser comentadas.

Los testimonios pues sobre las escuelas rurales y los maestros son coincidentes por lo parecidos en cualquier entorno geográfico de nuestro país.

En cuanto a los métodos de educación y aquello de “la letra con sangre entra”, el castigo y el premio como estímulos educativos, funcionaron durante mucho tiempo y ya no digamos la repetición y el canturreo que siguieron siendo lo más habitual en la metodología de bien entrado el siglo XX.

Sobre los recursos, en esta panorámica que presenta el Padre Manjón, se cuenta:

Para que los niños aprendieran a leer había unos carteles ahumados, después el libro que cada uno se procuraba, siendo frecuente que los niños llevaran las Bulas de Cruzada y Difuntos, y, como manuscritos, las escrituras, testamentos antiguos, etc, que les proporcionaban sus padres y abuelos.

Este es sin duda el origen de toda la saga posterior de manuscritos que se utilizaron con profusión en todas las escuelas y que fui descubriendo, en casi todos aquellos armarios empotrados, en la

mezcolanza de libros, tinteros de loza rotos, algún viejo registro de asistencia, circulares, y el eterno polvo...

Uno de estos manuscritos que creo fue muy popular, dado que lo he encontrado en varias escuelas casi siempre en un estado pésimo de conservación, prueba de que se usaba, es "Guía del artesano" de Paluzie. Lo mismo puede decirse del libro titulado "Miscelánea General de Documentos varios", o de "El libro de los deberes". En alguno de ellos se reproduce el art. 6º del "Reglamento para el régimen y gobierno de las escuelas de Instrucción Primaria":

Se enseñará á los niños á leer manuscritos eligiéndose entre ellos los que parezcan más útiles hasta tanto que haya en abundancia cuadernos litografiados destinados á este objeto.

Parecidos a los dos libros citados de hacia 1860, van sacando manuscritos todas las editoriales de la época. *Hernando, Bastinos, Calleja, Paluzie...* A principios del siglo XX se une también la editorial *Dalmau Carles* de Gerona en este empeño de dotar a las escuelas de unos libros que reproducían más de doscientos tipos de letra diferente y que presentaban una gran variedad de modelos de cartas, de contratos, de documentos oficiales, etc.

Los manuscritos siguieron estando, no se hasta que punto utilizados, en las escuelas hasta la mitad al menos del siglo XX. Aún he localizado algún ejemplar de "Guía del artesano" fechado en 1950 y algo que choca más, manuscritos del Párvulo. Los manuscritos de la primera mitad del siglo XX, como los populares de Dalmau Carles introducen cantidad de contenidos sobre Geografía, Historia, Arte, Biografías, etc, al mismo tiempo que arremeten contra sus manuscritos predecesores tachándolos de antipedagógicos y hasta de abominables.

Pero continuando con la descripción de ese tipo de Escuela rural, unitarias y mixtas, que son las que se contemplan más tarde en la ley de Educación Primaria de 1945 y las que fundamentalmente quiero comentar vuelvo nuevamente a hacer referencia a la novela de Miguel López Allué, "Capuletos y Montescos" porque me parece que la descripción que hace de una de estas escuelas es magnífica.

Efectivamente he podido recuperar algunos materiales similares a los que se nombran.

Ocupaba la escuela parte de la planta baja de un edificio destinado a Casa-ayuntamiento, Juzgado municipal y habitación del maestro. Una puerta de agrietados paneles daba acceso desde el patio al local destinado a la

enseñanza. Era éste un salón, o mejor, un sótano rectangular, húmedo, bajo de techo, escaso de luz y, por ende, no muy sobrado de ventilación. Las paredes, enjalbegadas de cal, desaparecían casi por completo bajo la triple hilera que formaban los carteles de lectura, de caracteres un tanto borrosos á causa del continuo ludir de los punteros; las láminas de Historia Sagrada, que, con los tonos más abigarrados y con los mayores anacronismos indumentarios y arqueológicos, representaban las escenas culminantes del Antiguo y Nuevo Testamento, y los mapas de brillante colorido que, con auxilio de una polea y de la cuerda que los sujetaban junto al techo, descendían como telones de boca ocultando tras sí algún cuadro terrorífico del diluvio, algún poético episodio de la historia de Ester ó algún monótono ejercicio de silabeo. En los dos ángulos adyacentes á la plataforma, y sobre caballetes de madera, descansaban dos encerados, cuyo negro barniz contemplaban los muchachos con verdadero horror. Ocupaban el centro del local bancos y mesas, sobre cuyo plano inclinado y descubriendo innata tendencia á la escritura ideológica, se veían esgrafiadas siluetas, líneas, garabatos y hasta jeroglíficos, huellas de los pensamientos y travesuras de cuantos alumnos habían figurado hasta entonces en el libro de matrícula.

Sobre la pared en que se apoyaba la plataforma se agrupaban en el orden de siempre el consabido crucifijo bajo polvoriento dosel, el retrato del Jefe del Estado y las oraciones de entrada y salida que los chiquillos entonaban diariamente: la primera con voces perezosas y apagadas, como si lamentasen la forzosa clausura que comenzaba con aquella invocación y la segunda con bulliciosa y ensordecedora alegría de pájaros que esperan recobrar en breve la perdida libertad...

Los chiquillos, distribuidos en grupos de cinco o seis y formando semicírculos delante de los carteles de lectura, de los mapas y de las pizarras, con el mayor contrasentido y con la más amplia anarquía pedagógica, ocupaban el espacio que mediaba entre las mesas de escribir y las paredes.-

Lo que el autor dice de esta aula de finales del siglo XIX es de una minuciosidad notable. Láminas de Historia Sagrada como las descritas, el Cristo sobre el dosel rojo, las oraciones de entrada y salida, las pizarras sobre caballetes de madera...son, en fin,

materiales que yo he podido recoger y que pueden verse la mayoría en el actual Museo Pedagógico de nuestra ciudad.

Volvamos a la misma novela para ver cómo se describe a ese alumno que no quiere ir a la escuela:

...chicuelo de nueve á diez años, tan moreno y sucio como su madre, pero más ligero de ropa que ella, pues sólo traía la camisa, un pantalón obscuro de patén con rodilleras de pana y alpargatas abiertas que, en ausencia de los calcetines, descubrían la roña de los pies. Colgada de los hombros con una liza llevaba una bolsa de merino negro, la cual contenía un Epítome de Gramática Castellana, un Compendio de Historia Sagrada, una Doctrina Cristiana, una Aritmética y un mendrugo de pan moreno.

Lo único que me parece no ser muy realista es la enumeración de los textos que el chaval lleva en la cartera. El material y recursos de propiedad de los alumnos era algo raro. Lo normal es que fueran textos propiedad de la escuela y aún, si se me apura, del maestro y que en realidad lo que hace el autor es citar las materias del currículo escolar de la época. Tampoco me parece muy verosímil el sofisticado sistema de mapas y poleas en una escuela de pueblo. Pero a pesar de este tipo de licencias la semblanza hecha de escuela y alumno encaja perfectamente en ese modelo de escuela rural de finales del siglo XIX que estoy comentando. .

### **La ILE y la Escuela Rural**

En aquella situación de postración y olvido en que estaban sumidos la Institución escolar y el Magisterio de finales del siglo XIX resaltan las voces y opiniones de la gente de la ILE.

De un discurso de D. Manuel Bartolomé Cossío en el Congreso Nacional Pedagógico de Madrid en 1882, me parece oportuno entresacar las referencias que hace precisamente a la Escuela en el medio rural:

- No negaré yo, señores, que en efecto, hay algo característico en las escuelas rurales; pero ¿sabéis en qué está a mi entender? Pues precisamente en la necesidad de llevar a la Escuela del campo aquella enseñanza de que el labriego, el industrial en pequeño, el pastor no pueden oír hablar jamás sino en la Escuela.

...Así, pues, entiendo yo que debe considerarse el carácter distinto de las escuelas urbanas y rurales. Tan íntegra y armónica debe ser la educación en unas como en otras,

insistiendo con mayor ahínco en aquellas materias que no encuentran fácilmente los niños en el medio que les rodea.

Pero hay más todavía. Cuando la vida en general, por lo que respecta a la habitación, se haga más racional y más conforme con nuestra naturaleza; cuando el hombre viva en el campo, que es donde debe vivir siempre, rodeado de la naturaleza, con espacio, con luz, con aire puro y considere la ciudad, según ocurre ya en países más adelantados, pura y simplemente como el taller donde viene a trabajar todos los días; cuando la población se esparza y desparrame, según aconsejan de consuno sociólogos, moralistas e higienistas, las dificultades para asimilar en la práctica las escuelas rurales a las urbanas habrán desaparecido por completo.

Pero mientras tanto que esto llega, ¿Cuál será el medio más adecuado para llenar los vacíos que se notan en la escuela rural? Uno sólo se me alcanza, señores, y contrasta, en verdad con lo que sucede al presente. En vez de enviar a las escuelas los maestros *incompletos*, los de menos cultura, los más falsos de flexibilidad para el trato y relaciones sociales, gravísimo error en que no se ha pensado y con el cual se perpetuará, a no dudar, el atraso de la población de nuestros campos, enviemos a ellos los mejores maestros, no sólo los mejores en el saber, sino en algo más importante en este ministerio; en vocación: enviemos hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites; remunerémosles no decorosamente, sino espléndidamente...-

Diecisiete años más tarde, en 1899, Joaquín Costa presenta una serie de propuestas, todo un programa político con las reformas que el sistema educativo nacional, en la Enseñanza primaria, cree que necesita de manera urgente:

- 1º Reforma y formación del personal docente.
- 2º Envío al extranjero de "montones de gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero" siguiendo el ejemplo de Francia y Japón.
- 3º Aumento del presupuesto destinado a educación.
- 4º Enseñanza pública aconfesional, poniendo a salvo la conciencia del maestro.
- 5º Aumento del número de escuelas.
- 6º Ampliación de la edad escolar obligatoria hasta los trece años cumplidos.

7º Reorganización de las escuelas rurales, llevando a ellas a los mejores maestros y con mejor retribución.

8º Desarrollo de las escuelas de adultos para acabar con el analfabetismo.

9º Graduación de las escuelas en unidades homogéneas, de acuerdo con la edad mental y la cronología de los niños.

10º Formación profesional de los maestros directores de las escuelas normales e inspectores.

11º Control del número de alumnos de las escuelas normales, según las necesidades.

12º Aumento del número de inspectores para lograr que las escuelas fuesen visitadas como mínimo una vez al año.

Estas propuestas, recogidas en los volúmenes de sus *Obras completas*, fueron llevadas a la práctica por diferentes gobiernos del siglo XX y sobre todo por el frustrado de la II República, y en ella claramente en el primer bienio. Si gran parte de estas propuestas eran de la Institución la séptima es exactamente lo pensado y expuesto por Cossío.

Me parece muy clarificador un documento de la escuela pública elemental de niñas de Capella, un pequeño pueblo cercano a Graus para el año económico 1898 a 1899 para ver las dotaciones de materiales de este tipo de escuelas:

-Asciende la cuarta parte del sueldo destinada a material a 156,25 pesetas, que tras los descuentos se queda en 127´65 pesetas. Se enumeran en el capítulo 1º de gastos.

Para dos mesas o cuerpos de carpintería 30

Para dos tableros para las operaciones de Aritmética 10

Para combustible para la estufa 10

Para blanqueo y demás aseo del local 9

En el capítulo 2º.

Para diez y ocho catecismos ó Doctrina por Estete 9,45

Para cinco manuscritos "Guía del Artesano" por Paluzie 6

Para seis libros "Vergel de las niñas" 4,50

Para ocho ejemplares de Historia Sagrada, Fleuri 8

Para doce cartillas por Florez 3,50

Para ocho catones de "El Instructor" por Calleja 2,50

Para papel pautado y blanco 17

Para tinta, cuatro cajas plumas y portaplumas 10

Para yeso o clarión 4

Para premios para los niños 6

Para correspondencia oficial 1,70

Total de este capítulo 68,50

Suman los Descuentos 28,60

Suma el capítulo 1º 59

Suma el capítulo 2º 68,65

Suma total 156,25

El presupuesto está fechado el 30 de abril de 1898 y la firma de la maestra Felisa Peña, para presentarlo a la Junta Local.-

## **Los comienzos del siglo XX**

En una revista de Obras Públicas del año 1914 en la que se informa sobre la "Escuela obrera" de Triste, el pueblo donde debieron vivir muchos de los trabajadores que hicieron el pantano de La Peña, se hacen las siguientes consideraciones:

Alumnos.-Tienen derecho á serlo todos los niños y niñas del personal de las obras del pantano, desde que se bastan para sus necesidades corporales. De hecho asisten casi todos, incluso los del Ingeniero director y Auxiliar facultativo; pero generalmente, sólo hasta los diez años; pues alcanzada esa edad los dedican sus familias á menesteres caseros, cuidar hermanitos, pastoreo, etc. Hasta el año 1911, el número de párvulos fue de unos 20; luego aumentaron hasta 40. El número de alumnos adultos ha sido de 14 como máximo.

Asistencia.- Son vacaciones los domingos y muy contados días más. La asistencia es de tres horas por la mañana y de dos por la tarde. En algunas canículas calurosas se suprimen las clases de la tarde. Para los adultos las clases son nocturnas, de siete á nueve desde 1º de noviembre á fin de febrero.

Enseñanza Elemental.- De cada hora de escuela, un cuarto de hora salen todos los niños, bajo la vigilancia del maestro, á esparcirse al aire libre por las inmediaciones del local.

Material de enseñanza.-Los alumnos no tienen material propio; todos usan del material común, que no sale de la escuela y es suministrado por las obras del pantano. Lectura: carteles y letras y números sueltos, de Hernando; El amigo de los niños, de Pazzi; Páginas selectas, de Ibarz; Corazón de Amicis; El Quijote de los niños; Episodios nacionales para los niños, por Galdós; Las cien mejores poesías de la lengua castellana, recopiladas por Menendez Pelayo; Fragmentos de literatura española, de la Academia Española; Cartulario de Ferrer Rivero. Escritura: mesas y enseres para veinte plazas; cuadernos de escritura vertical, de Blanco; Cromática y Ortografía de la Academia Española. Aritmética: dos telas enceradas murales de 2 por 1 metros, pizarras de mano, tablas murales de las cuatro reglas, de Hernando. Geografía: esfera terrestre, de P. Morales; colección de mapas murales de Vidal de la Blache y Torres Campos; cuadro de Geografía física, de Paluzié; cuadro mural del relieve de la Península Ibérica de Pérez Alemán. Historia: carta cronológica de historia universal

de Adams, traducido por J. Zavala. Trabajos manuales: esfera armilar.

El escrito, en el que se hacen consideraciones curiosas sobre los maestros, al decir que eran al mismo tiempo escribientes mecanógrafos de las obras, cita gastos diversos, curiosamente también de gratificaciones á maestros en 1912 y 1913 por una cuantía de 350 pesetas.

En 1999, no recuerdo muy bien la fecha exacta, llegó a mis manos una publicación editada por la Mancomunidad del Alto Gállego en Sabiñánigo. El libro llevaba por título "Sabina". Memorias entretajadas, que había elaborado un grupo llamado "Ariadna" y que coordinaba una compañera profesora que trabaja en Sabiñánigo. Tuvo el detalle entrañable de dedicármelo.

Alrededor de la pequeña y sencilla historia de una mujer, Sabina, con cien años cumplidos aquel año, nacida en Tiermas, Zaragoza, el libro se convertía en una pequeña historia de la evolución de la mujer, sobre todo en el mundo rural, sus dependencias y conquista al fin de sus derechos.

Al hablar de la protagonista se hace un repaso histórico del pueblo donde nació. Allí nacieron mis padres, mis hermanos y yo mismo, aunque pudo haber sido en Alsasua, Navarra, donde por aquel tiempo bronco y atormentado de la postguerra ejercía mi padre de maestro.

En la apenas dibujada biografía de Sabina, una mujer de pueblo como tantas, admirable por su trayectoria tan repetida de trabajo, sacrificio y abnegación, lógicamente hay unas pequeñas referencias a su etapa escolar que quiero transcribir:

Muy rígida Doña Flora pero, en honor a la verdad, hay que reconocer que inculcó a sus alumnas un fuerte sentido del deber y un afán de trabajo bien hecho que luego, a la hora de enfrentarse con la vida adulta, sería de más utilidad que una educación blandengue y proteccionista. Esta maestra se quedaría para siempre en Tiermas, pues se casó con un labrador de casa fuerte de la localidad. Uno de sus hijos siguió la profesión de la madre. Otro desapareció en circunstancias nunca aclaradas en los inicios de la guerra civil.

Como muchos lectores se imaginan ya aquella maestra era mi abuela.

Tengo una desgastada y descolorida carpeta de tapas y cintas de un descolorido color rojo con algunos documentos que me sirven para reconstruir un poco de lo que fue una maestra rural



desde sus comienzos hasta el fin y que pueden aportar datos en los que se mezcla el interés con la curiosidad.

En su hoja de servicios con el número 982 del Escalafón general con un haber anual de 3000 pesetas, habiendo nacido en Estella, Navarra y poseyendo título de Maestra Superior.

Figura como su primer destino de interina Arano, (Navarra) en 1895 y le siguen Lizarraga, Nuez, Murugarren...Ya en propiedad en Malpica (Zaragoza) y luego Las Rozas (Santander), Illano y Viabaño (Oviedo). Llega a Tiermas en 1908...y la hoja se cierra en 1933 con más de 35 años de servicios.

Creo que lo más interesante, al menos para mí, es lo que figura en el capítulo de observaciones porque refleja claramente qué es lo que en aquellos tiempos se tenía como mérito a alegar, por lo que reproduzco éstas fielmente:

Tiene dados exámenes y hechas exposiciones escolares sin interrupción de un solo curso, con notable aprovechamiento de sus alumnos, satisfacción de Juntas, Consejos locales y padres de familia.

Tiene dadas lecciones particulares, obteniendo por ello certificaciones y laudatorias.

En las Rozas (Santander) implantó voluntariamente las excursiones escolares.

La Junta local de Illano (Oviedo) le concedió un voto de gracias por los resultados obtenidos en la enseñanza durante el tiempo que desempeñó la Escuela de niñas de dicha villa.

Igual concesión le hizo la de Viabaño en dicha provincia por los brillantes resultados obtenidos en los exámenes.

En Tiermas (Zaragoza) intentó implantar voluntariamente en 1910 y 1924 la Mutualidad escolar, los resultados fueron negativos; empero intentándolo por tercera vez en 1930, desde el 9 de junio de ese año, funciona con regularidad.

Posee actas laudatorias de Malpica (Zaragoza) Illano y Viabaño (Oviedo) y Tiermas (Zaragoza) de resultados obtenidos en la enseñanza y exámenes. Igualmente posee honrosas certificaciones de Alcaldes y Párrocos de todos los pueblos donde ha ejercido el Magisterio, tanto de los resultados obtenidos en la enseñanza, como de su intachable conducta.

De los distintos documentos hago referencia a un estadillo, fechado en 1917, que con membrete de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, debían “rellenar los maestros o quienes hagan sus veces”. Los datos pueden ser orientativos sobre lo que era la realidad de la Escuela Rural de la época.

El edificio figura como construido en 1866, reúne condiciones *regulares* y el propietario, que es el municipio *no* lo atiende con las debidas reparaciones a realizar.

A la pregunta de cuales son las reparaciones a realizar más urgentes responde la maestra:

La renovación de 4 ventanas en la vivienda y la instalación por lo menos de un retrete, por carecer de él ésta y la Escuela teniendo que utilizar para ello la plaza más céntrica de la localidad.

Como puede verse ya se apunta aquí una de las constantes carencias que el magisterio se cansó de denunciar en tantas partes. Las malas condiciones de los locales escolares y, por supuesto, de las viviendas. La documentación de escritos y protestas que alrededor de estos temas se hacen en cantidad de pueblos es de lo más abundante y variopinto. Los secretarios de ayuntamientos son casi siempre como frontones ante los que rebotan como pelotas las protestas. Los datos que en el mismo documento se aportan sobre el alumnado femenino que atiende son casi sobrecogedores: Niñas matriculadas de seis a ocho años, 24. De ocho a diez 16. De diez a doce 15. Niñas menores de seis años 18. Mayores de doce, 18. Total 91. Al informar sobre la asistencia media el dato también coincide con todo lo dicho anteriormente sobre la falta habitualmente de un gran número de alumnos a clase, puesto que se da la cifra de 49 de asistencia media a lo largo del año.

No hay información sobre libros, pero sí de otro tipo de materiales. Crucifijo con dosel, oraciones entrada y salida, 4 sillas, sillón, mesa para la Maestra, cuadro de pesas y medidas, 8 bancos laterales, estufa, reloj, tablero contador, 3 encerados para la Aritmética, alacena para el material, timbre para el orden, sello de caucho, registros de asistencia y matrícula, libro de visitas y de contabilidad. Para terminar con esta información, creo que curiosa, reproduzco otro escrito que figura al final de la memoria que se hacía llegar a la Junta Local de Primera Enseñanza de Tiermas perteneciente al curso 1913-1914.

*Anuncio:*

Debiendo celebrarse el día 13 del que rige á continuación de la misa Parroquial la Exposición de trabajos escolares ejecutados por las niñas de esta Escuela nacional confiadas a mi dirección, y siendo la mencionada pública se encarece la mayor asistencia á fin de dar más solemnidad al acto y una prueba inequívoca del interés con que miran la educación é instrucción de las generaciones futuras; base de la prosperidad y engrandecimiento de los pueblos.

Admira que en las condiciones en que esta mujer desempeñaba su trabajo tuviera todavía ilusión y ganas de organizar este tipo de actividades.

### **La escuela ilusionada**

Avanzando en el tiempo en esta pequeña historia de la Escuela en el mundo rural, tan similar y hasta igual, independientemente de su situación geográfica, llegamos a la política educativa republicana del lustro 1931-1936 que no significa desde luego una acción lineal.

De hecho se suele hacer una reducción tan simplista como optimista sobre la política educativa de la 2ª República cuando hay tres etapas bien diferenciadas. De estas tres etapas apuntadas es prácticamente en la primera donde se dan medidas de un fondo, calado e intencionalidad trascendental. Porque la segunda etapa o bienio, tiene un "tufo" revisionista y de freno de lo anteriormente hecho. El tercer tiempo republicano, con el Frente Popular, aunque pretende una acción más radicalizada, se queda en lo testimonial dadas las urgencias y premuras de la confrontación social violenta que de alguna manera se presentía.

En el fondo lo que late en toda la política educativa republicana es el núcleo, o por describirlo con un término de la tierra, el "cogollo" de una conferencia pronunciada por Ortega y Gasset en 1910, en Bilbao, donde describe la educación como un hecho social y la Pedagogía como la ciencia de transformar las sociedades; como conclusión se desprende que toda revolución política sucede si hay previamente una revolución pedagógica.

Veinte años más tarde este mensaje es recogido y expuesto por gente con tanta responsabilidad en la política educativa como Rodolfo Llopis.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) surgida en 1876, sirvió como bandera de enganche para una gran parte de la intelectualidad liberal, desengañada a veces o siempre crítica con el momento histórico. Hubo en ella el convencimiento sincero del poder de la educación como medio para lograr la evolución y cambio social y a

esto fueron encaminadas las propuestas de reordenación del sistema educativo.

Este convencimiento y estos objetivos llegaron nítidamente y quisieron inspirar la política educativa de esta etapa de nuestra historia.

El primer equipo ministerial de Instrucción Pública, aunque Marcelino Domingo dimite enseguida como ministro, se mantiene bastante cohesionado, por lo que el primer bienio da una impresión de firmeza y seguridad en política educativa. Esto se trasluce en las medidas reformadoras emprendidas como:

- . Lucha contra el intrusismo profesional.
- . Programa ambicioso de construcción de escuelas.
- . Creación de cursillos de Selección profesional.
- . Mejora de las remuneraciones del Magisterio.
- . Creación de los Consejos Escolares de Primera Enseñanza.
- . Reforma de las Escuelas Normales.
- . Creación del Patronato de Misiones Pedagógicas.

Como este trabajo trata el tema de la Escuela Rural quiero insistir en estas medidas. Excluyo la primera porque como de todos es sabido las órdenes religiosas, que era donde precisamente más se daba esa situación de intrusismo, pues echaban mano a veces de personal no cualificado, no han tenido nunca una gran influencia en el medio rural.

Las demás medidas, incremento de una manera notable del número de escuelas, mejora de las remuneraciones del magisterio y una mejor preparación mediante el creado Plan Profesional e impulso de los cauces de participación y representación social en el proceso de Educación influyeron claramente en la mejora y prestigio de la Escuela Pública, sobre todo en el medio más desfavorecido y necesitado, el mundo rural.

Aquellas voces de Cossío y de Costa, pidiendo los mejores maestros para la Escuela Rural, se atendían en parte con estas medidas.

Pero lo que me parece más significativo y digno de resaltar, dado el fondo e intencionalidad, es la última de las medidas citadas.

Con el decreto de 29 de mayo de 1931 se creaba el Patronato de Misiones Pedagógicas:

Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos.

Las distintas acciones emprendidas alrededor de este gran objetivo fueron: Establecimiento de Bibliotecas populares, fijas y circulantes. Organización de lecturas y conferencias públicas. Sesiones de cinematógrafo para dar a conocer la vida y costumbres de otros pueblos y los adelantos científicos. Sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas. Audiciones mediante discos cuidadosamente seleccionados. Exposiciones reducidas de obras de arte a modo de compendiados museos circulantes.

Además de estas medidas, había otras sobre actividades formativas con el profesorado o de excursiones didácticas con alumnos, etc.

En muchos de los sitios donde he rescatado materiales han aparecido libros de aquellas bibliotecas. Obras literarias, de historia, de oficios... En ellos he encontrado todavía entre sus páginas los marcadores con textos recomendando el uso adecuado y cuidadoso de los libros, papeletas y sobres de préstamo...

Como he dicho en alguna ocasión para mí eran como los restos dolientes, de un naufragio cultural, arrastrados por las aguas de la represión y el olvido.

En algún momento he visto un raro testimonio fotográfico sobre esas sesiones de cinematógrafo en pueblos. La mirada, la sonrisa de aquellos rostros, como tierra agrietada, de anónimos lugareños no necesitan ninguna explicación por lo que traslucen de sorpresa, curiosidad y entusiasmo.

### **Cuando se secan las esperanzas**



La sublevación de julio de 1936 y la dolorosa fractura social que supuso significaron en la Escuela como Institución y en el Magisterio como colectivo profesional y laboral, una auténtica catástrofe.

El activismo ideológico y apoyo incondicional a la Causa de la República de una gran mayoría del magisterio del momento fueron algo natural, dadas las medidas iniciales de mejora emprendidas en el primer bienio.

En el año 1938, en plena contienda, en la clausura de unos cursillos de Orientaciones Nacionales de Primera Enseñanza, celebrados en Pamplona en el farragoso discurso del ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez se pueden leer entre otras cosas, aludiendo a un discurso hecho por Fernando de los Ríos. – Las ilusiones de los discípulos de Giner de los Ríos se injertaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio. La Escuela Superior del Magisterio, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, la Escuela de Criminología y hasta la Residencia de Estudiantes han sido los gérmenes que han posibilitado el advenimiento de un régimen nuevo. La simiente está tirada silenciosamente en el surco. La República española recoge los resultados de aquello.

Y sigue P. Sainz Rodríguez diciendo.- Estas palabras son para nosotros tan preciosas como si fuesen un mapa donde nos hubieran señalado las fortificaciones que tenemos que bombardear.- La comparación, como era obligado, fue acogida con aplausos y risas.

El terreno educativo anterior, el de la República, se sembraba de sal y, desde luego, a ideólogos educativos estigmatizados, ideólogos educativos nuevos.

En la nueva etapa estrenada tras la guerra civil es preciso citar a Agustín Serrano de Haro con sus ideas y propuestas sobre la Escuela Rural:

En primer lugar se nos plantea una seria cuestión: ¿Debe tener esta Escuela un cuestionario y unos programas suyos, distintos de los de la Escuela de tipo urbano? La contestación a esta pregunta depende de la que demos antes a esta otra: La enseñanza, ¿ha de tener en todo lugar y en todo momento, un carácter general de formación de una conciencia robusta, con ideales firmes de facultades, de despertar de nobles apetencias, de adquisición de una cultura mínima básica; o podrá y deberá *sin perder jamás esas características generales*, tener en cuenta las circunstancias especiales de lugar y tiempo, el ambiente social en que la escuela se desenvuelve, las actividades profesionales predominantes en el medio y en las cuales haya absoluta certeza de que vendrán a parar la actividad y el trabajo de la mayor parte de los alumnos.

Para mi no cabe duda de que, por multitud de razones, entre las cuales no es la de menor peso el propio bien de los niños, que debe valer siempre algo más que un vano idealismo apriorístico, se debe y se puede optar por la segunda posición.

Es un absurdo que cuando educamos pensemos solamente en que el niño ha de ser un "ciudadano del mundo" y nos olvidemos de que el 90 por ciento de los niños que tenemos ante los ojos han de ser vecinos de una aldea y trabajadores del agro español. Lo primero es más sugestivo, pero lo segundo es más real. Y hacer pedagogía no es lo mismo que hacer una estrofa romántica.

Que cada lector saque sus conclusiones.

Precisamente un 18 de julio de 1945 se publicó la ley de Educación Primaria. Ya en el discurso de presentación el ministro Ibáñez Martín hace dos puntualizaciones suficientemente elocuentes. *La Escuela al servicio de la Religión y La Escuela al servicio de la Patria.*

En el artículo 21 del capítulo II se definen lo que debían ser escuelas unitarias. Las enclavadas en núcleos escolares cuya densidad de población, dentro de un radio máximo de un kilómetro, no supere la cifra de censo mínimo determinado para la existencia de una Escuela en el artículo diecisiete.

Acudiendo al citado artículo vemos que propone la creación, si fuese necesario, hasta alcanzar en la localidad un número no menor de una Escuela por cada doscientos cincuenta habitantes.

Ya en el artículo setenta y tres del capítulo III se hace la siguiente declaración: "Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a quinientos habitantes podrán ser encargadas de la Enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de Maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la Escuela rural de la localidad"  
Queda así clara la penuria y las soluciones extremas buscadas en la etapa escolar de la postguerra.

En la década de los años sesenta a los setenta viví también, como tantos compañeros de la época, mis experiencias de maestro rural en Labata (Huesca) y Salvatierra de Esca (Zaragoza).

En los pueblos pequeños era más duro en ocasiones el encontrar una posibilidad de alojamiento para los hombres, pues lógicamente la mujer era más autónoma y tenía más recursos ante estas situaciones difíciles. Si además se contaba con vivienda para maestros ellas apenas tenían problemas. En mi primer año en Labata, y tras reunirse los padres en el ayuntamiento, acordaron estos tenerme de patrona un mes en cada casa. La solución, por supuesto, no me convencía al parecerme minusvalorar la importancia de la función y pude lograr, al menos, no conocer más que tres casas del pueblo en un año.

En la gasolinera que hay a la entrada del valle de Roncal hay un antiguo alumno de Salvatierra de Esca con el que suelo recordar a veces los disgustos que me daba en alguna ocasión. Se largaba de la escuela al menor descuido. "Potalo" era de esos alumnos que no se olvidan.

De los dos pueblos coinciden mis recuerdos sobre la sobriedad, o mejor pobreza, de los recursos que había. Mobiliario viejo y desfasado, algunos de aquellos manuscritos de Dalmau Carles de lectura casi imposible, otros sueltos de algunas colecciones y poco más.

En Salvatierra, como luego he oído contar de otras escuelas de la época, en los inviernos duros y largos, cada chaval acudía a la escuela con su pedazo de leña para la estufa.

No había manera de convencer al alcalde de que fuera el Ayuntamiento el que se comprometiera en ese menester. -Siempre se ha hecho así,- decía intentando justificar la desidia o insensibilidad ante el tema.

En cambio la relación, la confianza a que se llegaba con los padres y la colaboración que estos prestaban al proceso formativo de la pequeña comunidad escolar fueron siempre algo a destacar.

La integración con la vida y costumbres de los pueblos fue al menos en mi caso fácil y grata. Reconozco que en el caso de las maestras fue siempre más difícil, dada la rigidez y a veces intransigencia social para con la mujer, constante durante tantos años.

Pero la Escuela Rural, en estado puro, fue sin duda todo el conjunto de pequeñas escuelas mixtas, casi siempre en lugares que nunca llegaban a los cien habitantes y que recogían a niños y niñas de todas las edades.





En la provincia de Huesca había en los años cuarenta 447 de estas escuelas, la gran mayoría atendidas por maestras.

Escuelas de difícil desempeño donde vivía un magisterio aislado prácticamente todo el año y en unas condiciones verdaderamente tercermundistas.

En la década antes citada, a muchas de estas escuelas y pueblos sólo podía accederse en caballería. En muchos pueblos de estos se llegó a alojar gratis a la maestra como forma de garantizarse este servicio.

Sin agua corriente, sin luz en ocasiones, o sólo durante unas determinadas horas, sin asistencia médica, en pueblos que a veces se quedaban aislados en invierno por las fuertes nevadas...

En 1963 fui un fin de semana a ver a la que sería luego mi mujer y que en aquel tiempo estaba de maestra en Cortillas, un pueblo cerca de Aynielle al que Julio Llamazares convertiría años más tarde en un lugar popular en todo el mundo con su novela *La lluvia amarilla*, traducida en muchos países.

Cortillas era un pueblo más del Sobrepueblo que pertenecía a Yebra de Basa y que hoy, ya despoblado, es propiedad de COMENA. Está a 1384 ms. de altura.

Llegué hasta la aldea de Oliván tras coger un taxi en Sabiñánigo y con los datos y el croquis que me había hecho, macuto al hombro, me adentré por aquellas pistas en aquellos tiempos apenas transitadas, llenas de silencios rotos en ocasiones por las esquilas de algunas vacas y los lejanos ecos de alguien que cortaba y serraba madera.

Hasta que no llegué al punto denominado Cruz de Basarán no me sentí seguro de llevar la buena ruta.

Ahí hay un cruce de varios caminos. A la izquierda hacia Ainielle, y a Ota. Al frente a Basarán y Escartín y a la derecha por fin a Cillas y Cortillas.

Tras un pequeño descanso y un sobrio bocadillo y después de caminar a buen paso cerca de cuatro horas, el canto de un gallo y el humo de alguna chimenea me animaron al sentirme ya cerca de la meta. Llegué por sorpresa, pues no había avisado de mi llegada.

Fuimos por la tarde a Basarán, el pueblo abandonado ya para entonces. Recuerdo todavía cómo en algún sitio, una puerta o ventano, parecía gemir continuamente al moverse con el viento.

Estuve por la mañana en la escuela. Por entonces, no se me había despertado todavía la fuerte curiosidad e interés por la historia material, por los pobres recursos de estos centros, por lo que no investigué o revolví en aquel pequeño armario empotrado como otros que he visto después en escuelas parecidas.



Un tiempo después de aquella sorpresiva y emocionante visita que me hizo conocer de golpe, bruscamente, las dificultades y carencias del ejercicio de la profesión en semejantes lugares la novia me contaba que un día se vio por los alrededores del pueblo a tres hombres asustados y huidizos que se habían refugiado en un pajar.

Eran portugueses de los que en aquellos años pasaban clandestinamente nuestras fronteras para llegar a Francia. Algún desaprensivo debió abandonarlos de noche por alguna carretera cercana diciéndoles que estaban ya en Francia y andaban desorientados.

La vuelta, perdiendo de vista aquella como interminable procesión de bancales de piedra, recuerdo que la hice casi corriendo cuesta abajo, sintiendo en la boca como una sequedad mezcla de melancolía, rabia y tristeza.

Al promulgarse en agosto de 1970 la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, el establecimiento de los ocho años de escolaridad obligatoria y los distintos especialistas en el ciclo superior, se justificó y entendió la creación de concentraciones y escuelas-hogar.

La reforma propició claramente el cierre de unitarias y obligó a algunos maestros y maestras sobre todo a atender a veces a alumnos de varios niveles hasta la creación de la correspondiente concentración. Al mismo tiempo surgieron muchos macrocentros que hacían nacer dificultades e inconvenientes nuevos en lo pedagógico.

En 1989, en nuestra provincia, el número de escuelas con maestro único era ya sólo de 110 y con dos unidades de 29.

Unida esta reforma educativa de 1970 al Plan de Desarrollo Económico y Social, la emigración y el abandono sistemático de nuestros pueblos se generalizó. El cierre de las escuelas coincidía frecuentemente con la pérdida de servicios administrativos, culturales, económicos, religiosos, sanitarios...

Desaparecían así un gran número de escuelas y quedaban las aulas vacías, como he dicho en algún otro escrito, como los nidos viejos de "torcazo" en las carrascas.

Los pueblos que todavía pudieron mantenerse se quedaban silenciosos todo el día, sin las voces alegres y esperanzadoras de los niños, que eran y son trasladados todos los días a los CRAs, o a las ciudades en el caso de pueblos cercanos a estas.

La socialización se logra, pero intentar que luego esos niños de pueblo echen raíces donde nacieron, que intenten seguir las pequeñas propiedades y empresas familiares y vivan de ellas, como

lo hicieron sus antecesores, es muchas veces, aunque se intenta desde algunas instancias, un espejismo.

Un modelo de Escuela, una forma de vivir, una profesión, desaparecían así silenciosamente sin apenas manifestaciones y declaraciones públicas, sin resistencias...

No voy a tratar, por razones de extensión del trabajo, los intentos actuales, en numerosos pueblos de nuestra comunidad autónoma, por atraer familias inmigradas que permitan la supervivencia de las escuelas.

Es un fenómeno tan interesante que merece otro trabajo aunque entristece el hecho de recurrir a estas estrategias quizá por fallos en nuestra política de protección familiar y de medidas más efectivas para la dinamización de la población rural.

En Linás de Marcuello, un pequeño pueblo que está entre Ayerbe y Loarre, puede recordarse y sentirse actualmente esa trayectoria doliente de pequeñas unitarias, pero sobre todo de aquellas escuelas mixtas regidas por maestras que vivían en el mismo edificio donde enseñaban, que han ido desapareciendo.

En aquellas escuelas "desconectar" de la profesión y de la tarea era así imposible.

En Linás se hace un pequeño repaso de lo que fue la Escuela a finales del siglo XIX, la influencia de la formación religiosa durante largas épocas, visible en numerosas y curiosas láminas, trabajos escolares y textos, la enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas y Cálculo con una muestra muy interesante de ábacos, medidas de capacidad, libros de "Lecciones de cosas"...

El armario original empotrado en la pared se ha convertido en una vitrina donde se puede ver una variada colección de libros usados antes en las escuelas. Manuscritos escolares, Lecturas, textos de algunas materias, algún ejemplar valioso de El Quijote, Gramáticas, Lecturas de viajes, Lecturas históricas, Cartillas, libros de Historia Sagrada... Hay un pequeño espacio que evoca y contempla la acción e influencia del Patronato de Misiones Pedagógicas con algunos libros y marcadores de las antiguas bibliotecas. Materiales de alumnos como carteras, cuadernos, enciclopedias, plumas, secantes... y materiales utilizados en la enseñanza de Geografía e Historia, mapas, esferas, libros, cromos...

Ya en el piso que fue vivienda de la maestra, integrado en el conjunto edificado, hay un espacio dedicado al Magisterio Rural, con manuales, textos de pedagogía, circulares, libros de visita, preparaciones de lecciones... Un último espacio recuerda la Escuela de después de la guerra y todo el proceso de cierre y desaparición de este tipo de

escuelas. Como dato curioso puede citarse que todos los textos que explican las diferentes partes de este conjunto expositivo están sobre diferentes pizarras de aula y de alumnos.

Recientemente se ha montado otro centro de parecidas características en un pequeño pueblo de Teruel, Peñas Royas, a unos cuatro kilómetros de Montalbán.

Allí he vuelto a vivir las mismas experiencias y sensaciones que en la creación y montaje del Centro museístico sobre la Escuela Rural en Linás.

Al pueblo, original y sin apenas transformaciones en el tiempo y que está en un entorno natural verdaderamente llamativo, no puede entrarse con los coches, dadas sus calles estrechas y con brucas pendientes y bajadas.

En verano aumenta su población notablemente, por lo que el centro abierto tendrá seguro visitas de ese turismo cultural que felizmente se acrecienta y que acude a rincones apenas hollados como estos pequeños pueblos.

Se conservaban algunos materiales escolares y el mobiliario prácticamente intacto de dos aulas.

Algún ya raro pupitre de madera para cuatro o más alumnos, los bipersonales con tableros y asientos abatibles, algunos tinteros muy originales, el ábaco o contador de pie, los mapas, unos carteles de la postguerra verdaderamente raros y algunas colecciones de libros aunque casi todos bastante deteriorados.

Las aulas tenían una característica que yo al menos no había visto hasta entonces.

Las pizarras, pintadas en la pared, eran abundantes. Cuatro en un aula y cinco en otra.

Tuve que adaptar la muestra, los textos explicativos y materiales que se colocaron, a esa particularidad o rareza logrando finalmente algo bastante original al respetarse esa característica.

Como escribí para el díptico informativo que se ha hecho...

*Entre la curiosidad y la nostalgia que nos convierten otra vez en los niños que fuimos, la visita a esta muestra es, sobre todo, una invitación a la reflexión sobre el hecho de que, durante muchos años, la humilde escuela rural fue casi la única oportunidad formativa y que con aquel bagaje cultural escaso, pero sólido, generaciones y generaciones vivieron y se abrieron camino en entornos y situaciones muy distintas a las que vivieron de niños.*

*La Escuela, una ocasión para recordar y reconocer, de alguna manera, lo que ha significado en la vida de todos.*

De aquella Escuela, de aquel Magisterio austero y sencillo, apenas queda nada. Una huella que el tiempo y los múltiples cambios va borrando...

Como decía en la poesía que hay en el centro de Linás de Marcuello.

...Ya sólo quedan cuatro paredes arañadas  
y un escudo de hojalata roñoso y oxidado,  
la pizarra pintada en la pared, una fecha y monigotes  
y cachos de un pupitre bajo tejas escachado.

## **EDUCACIÓN E ILUSTRACIÓN. MANIFESTACIONES EN CANTABRIA**

---

**Clotilde Gutiérrez Gutiérrez. Doctora en Historia por la Universidad de Cantabria**

### **Resumen**

**Se ha denominado al siglo XVIII, "siglo educador", dada la preocupación que hubo en el mismo por abordar algunos aspectos educativos hasta entonces olvidados: cualificación de los maestros, educación cívica y física, enseñanza de las ciencias prácticas y útiles, educación de las niñas, empleo de la persuasión y premio antes que del castigo o el conocimiento de la psicología del alumno. Se intenta formar buenos ciudadanos, útiles al Estado y a la sociedad. Al final de cuyo proceso se conseguirá la felicidad individual y colectiva a la que aspira todo ciudadano.**

### **I.- EDUCACIÓN E ILUSTRACIÓN.**

#### **Introducción**

A lo largo del siglo XVIII, especialmente en su última mitad, se observa en España una creciente preocupación por los aspectos educativos.

Esta preocupación es heredera del afán racionalista europeo del siglo anterior que resume la máxima kantiana: "Ten el valor de utilizar la inteligencia"; o recuerda que D´Alembert acababa el *Discurso preliminar* de la Enciclopedia con una apología del progreso científico y del espíritu experimental.

Desde la perspectiva de la Ilustración se hace un especial hincapié tanto en las potencialidades del hombre y del saber como en las posibilidades del conocimiento en la transformación de la sociedad. No faltan en España elementos conformes con esa mentalidad ilustrada: apertura a nuevas ideas, actitud crítica, secularización, fe en el progreso y felicidad pública, además de una profunda confianza en los beneficios de los saberes útiles.

Los temas educativos estuvieron muy presentes en el pensamiento de los ilustrados españoles, dada su inquebrantable fe en el poder de la educación como clave para la renovación cultural española y para alcanzar, en el sentido más omnicomprendido del término, la felicidad de los pueblos. Por otro lado, el proyecto de modernización de los Borbones exigía lograr el control de la enseñanza como una fase más, y fundamental, de la anhelada centralización política.

El protagonismo principal correspondió a la enseñanza de las primeras letras. Esto por distintos motivos:

En primer lugar porque, en términos cuantitativos, ésta se hallaba implantada en la totalidad del territorio español durante el siglo XVIII, aunque bien es cierto que con distinta intensidad según los lugares. Esta realidad no ocurría en los casos de enseñanza secundaria y, menos aún, en el de los de enseñanza superior.

En segundo lugar, porque el conocimiento de los rasgos distintivos del nivel primario de enseñanza podría ser un indicador de los logros alcanzados en el sistema educativo en su conjunto.

En último lugar, porque la instrucción primaria representaba para los ilustrados, al menos en teoría, la pieza fundamental de su programa de modernización de la realidad social española. Esta instrucción era un paso previo obligado para cursar los estudios secundarios o de "latinidad" y los de bachiller y licenciatura en la Universidad.

Las primeras letras posibilitaban también al amplio sector social de campesinos y artesanos acceder al conocimiento de las "artes aplicadas" más directamente relacionadas con sus actividades laborales. Por otra parte, las escuelas de primeras letras se concebían, a la vez, como vehículos difusores del ideario de la Ilustración.

En definitiva, la enseñanza primaria era la plataforma desde la que abordar las necesarias reformas económica, social, política y cultural que se predicaban de los tiempos nuevos de "las luces".

En España los ilustrados trataron de mantener la compatibilidad secular entre la libre especulación y las verdades reveladas, contando así con la adhesión del sector más ilustrado del clero, sector minoritario que contribuyó, como veremos, a la difusión e implantación de los ideales ilustrados en los distintos aspectos educativos. La Iglesia y el Estado colaboraron en estas tareas, la primera con su influencia y sus riquezas; el segundo con el poder de coordinación y canalización, ayudado con los resortes de la autoridad.

Los ilustrados fueron conscientes de que la clave para lograr las transformaciones que buscaban estaba en la educación, en sus distintos niveles. Pensaban que la pobreza, la injusticia, la ociosidad y las demás arbitrariedades existentes tenían su raíz en la ignorancia, y que, una vez desterrada ésta por el imperio de las luces, desaparecerían las consecuencias de la misma. Quisieron mantener una educación para las clases populares de la sociedad y otra para las altas; eran reacios a la mezcla de clases y defendían la división jerárquica de la sociedad tradicional; sin embargo, en todos los niveles educativos se impondrían ciertas normas comunes: una religiosidad ilustrada, exenta de supersticiones; amor a la nación y obediencia a su representante, el Soberano, y a las leyes civiles; concepto de servicio, que a veces hizo degenerar los ideales culturales hacia un mero utilitarismo.

No podemos olvidar el carácter minoritario y elitista de nuestros ilustrados, miembros de la nobleza en buena parte, convencidos del gran poder de la educación y de su capacidad para conseguir la felicidad ansiada. Enfocan la educación desde una óptica utilitaria y desean hacerla universal,



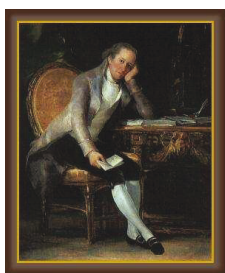
estableciendo diferencias en contenidos y niveles. Defienden una pedagogía donde la persuasión y los premios sustituyan al castigo y la represión.

Un cauce importante para la difusión de las ideas de los ilustrados en España fueron las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, creadas, en su mayoría, a finales del siglo XVIII. Estas entidades pusieron todo su empeño y sus medios en la erradicación de la ociosidad y en la implantación de las medidas necesarias para la educación de la infancia y la juventud.

### **I.1.- Pensamiento de los Ilustrados y Educación.**

El breve análisis que realizamos a continuación se centra en los ilustrados españoles que, a nuestro juicio, más se preocuparon por los aspectos educativos. El orden que hemos elegido se basa en la mayor o menor incidencia que tuvieron sus obras en las primeras etapas de la educación y en la influencia que ejercieron en la época.

#### **I.1.1.- M. Gaspar de Jovellanos (1744–1811).**



Para Jovellanos, la educación es el resultado de una buena instrucción; sólo el hombre es educable porque es instruible, y educar al hombre no es más que ilustrar su razón con los conocimientos que pueden perfeccionar su ser<sup>1</sup>.

Defiende que el fin de la instrucción ha de ser la perfección del hombre en orden a sí mismo, a la comunidad, a la naturaleza y a Dios. En cuanto a sí mismo, la instrucción significa perfección y felicidad individuales; en cuanto a la comunidad, progreso y prosperidad nacionales o felicidad del Estado; en orden a la naturaleza, un mayor conocimiento y aprovechamiento de los recursos que ella brinda; y, finalmente, será la instrucción la que conduzca al hombre al destino que el Creador le ha reservado.

A Jovellanos ministro le preocupan especialmente los temas de la instrucción pública y de reforma universitaria. Su interés por la instrucción elemental se pone de manifiesto en su obra *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*<sup>2</sup>. Opina en ella que la educación estatal tiene por objeto la perfección física, intelectual y moral de los ciudadanos. La instrucción elemental ha de ser gratuita, y Jovellanos expone a la Junta Central la posibilidad de extender la gratuidad a otros niveles. Defiende la necesidad de unificar métodos y libros de estudio para todo el país, sin que ello signifique atentar contra la libertad de los maestros ni contra las

innovaciones en el progreso de la ciencia, pero sí piensa que es necesario desterrar la arbitrariedad de algunos docentes, así como sus teorías.

En cuanto al método con que se debe enseñar en los distintos niveles propone que en la enseñanza elemental se imparta "*La generalidad de los principios de cada ciencia primitiva*", para que en los estudios posteriores nunca pierda el alumno la referencia a la unidad de las distintas ramas del saber, caminando siempre de lo general a lo particular, de la unidad a la pluralidad, de los principios a los efectos...

Estas son sus preocupaciones esenciales:

- Proclama que la enseñanza se debe impartir en lengua castellana, por lo que es necesario ayudar a los profesores con buenas traducciones de obras extranjeras.
- Defiende que el examen público se ha de exigir a todo alumno para que pase de un nivel a otro superior, y demostrar así que ha estudiado con aprovechamiento.
- Se interesa por los espectáculos públicos, como el teatro, ya que puede influir favorablemente en la educación de la juventud.
- Defiende todo lo que suponga motivación, como los certámenes públicos que manifiestan la presencia escolar en la sociedad<sup>3</sup>.
- Aborda también la educación de las niñas, la que ha de tener como objetivo principal convertirlas en buenas madres de familia. Admite que asistan a escuelas generales y gratuitas donde aprendan primeras letras, principios religiosos y labores para hacerlas recogidas y virtuosas; en el caso de aquellas que pertenecen a familias pudientes su educación podrá hacerse de forma más completa y esmerada en colegios costeados por sus padres<sup>4</sup>.

De igual forma que Campomanes, Jovellanos también es partidario de establecer un pacto con un sector de la Iglesia y la nobleza. Una muestra de ello es la propuesta de que exista una red pública de la enseñanza con una privada, formada esta por Institutos entre los que estarían los seminarios, donde se formaría en los principios de la enseñanza literaria, moral y civil a huérfanos e hijos de viudas o de padres demasiado ocupados para formar a sus hijos<sup>5</sup>.

### **I.1.2.- F. M. Sarmiento (1695-1772)**



Fue un hombre de profunda formación. De él dice Saugnieux que era una de las figuras menos conocidas de la Ilustración española, pero, al mismo tiempo, uno de los espíritus más renovadores del siglo<sup>6</sup>.

En la Biblioteca Nacional se conservan algunos de sus numerosos manuscritos; en ellos manifiesta los errores que, a su parecer, se cometen en la enseñanza de la juventud y, sobre todo, la falta de atención a las características personales de cada joven a la hora de educarle. Considera que es necesario ocuparse más de las Matemáticas y de la Geometría, cuyo olvido es causa del gran atraso existente en España. Opina que es de gran importancia el que todo lo que se enseñe a los niños tenga conexión con lo aprendido anteriormente y con lo que van a aprender a continuación<sup>7</sup>.

Piensa Sarmiento que la primera enseñanza ocupará al niño hasta los doce años, aunque esta edad podrá variar según los niños sean de la ciudad o del campo. Considera que de seis a doce años es la edad de oro de la vida, pues en ella el niño está naturalmente dispuesto a aprender. Defiende la preeminencia de la enseñanza elemental –todos deben aprender a leer, escribir y contar-, sobre la secundaria y estudios superiores, que se deben reservar a los que tienen el talento necesario. Considera que quien enseñe el alfabeto no debe ser "*un joven idiota*", como ocurre con frecuencia, sino un maestro erudito de al menos cincuenta años; sin embargo, para enseñar a los otros niveles será suficiente con ser medianamente instruido. Esta opinión supone, para aquella época, una revolución copernicana en materia de enseñanza<sup>8</sup>.

En su opinión el maestro ha de ser sabio, erudito, paciente y prudente. Para él el castigo carece de sentido si el maestro no utiliza la persuasión y la motivación que hacen la enseñanza más atractiva y fructífera. Piensa que la mejor enseñanza es la conversación familiar entre el maestro y el discípulo, por lo que no se debería sobrepasar el número de ocho alumnos; de ahí que estime que la enseñanza se da mejor en el seno familiar que en la escuela. Anima a los alumnos a que se instruyan solos, a que sean autodidactas, método que va en contra del movimiento educativo del siglo XVIII que conduce a la profesionalización del saber y a la institucionalización de la escuela.

En cuanto al método, el Padre Sarmiento es el mejor representante del realismo pedagógico, basado en dos principios fundamentales:

- Gradación rigurosa del aprendizaje, pasando de los objetos sensibles a los abstractos y espirituales; la intuición como medio indispensable, a lo Pestalozzi: que el alumno maneje y toque lo que estudia: plantas u objetos.
- Nominación precisa y correlativa en lengua vernácula de los objetos que se van conociendo<sup>9</sup>.

Se puede concluir diciendo que Sarmiento, como otros ilustrados, es prisionero de las contradicciones de su tiempo. Tiene hacia las prácticas populares una actitud de interés y de rechazo a la vez; desconfía de las supersticiones y aplaude las luces, es decir, condena la cultura popular de la época. Sin embargo, también recomienda escuchar a los niños, mujeres y campesinos, pues piensa que las luces no vienen precisamente de lo alto. Rechaza la sola erudición y piensa que el conocimiento debe encontrar su curso en la experiencia cotidiana, en la vida de todos los días. Ama a los humildes, al hombre de campo, al que la cultura urbana del siglo XVIII tendía a olvidar<sup>10</sup>.

### I.1.3.- Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1803).



Campomanes fue procurador del Consejo de Castilla a partir de 1762 y promotor de las Sociedades Económicas de Amigos del País; fue uno de los colaboradores de Floridablanca, el más claro ejemplo de los reformadores que quieren transformar el país gracias a una instrucción práctica y a un régimen económica liberal<sup>11</sup>.

El Conde de Campomanes, aunque no elabora un plan general de educación, entra de lleno en la problemática educativa con su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*. Según este autor, la educación ha de ser diferente y específica para cada grupo social y ha de empezar a tierna edad. Los hijos de los artesanos deben aprender:

- Doctrina cristiana, con asistencia a misa domingos y festivos, además del cumplimiento de las obligaciones cristianas; estas enseñanzas las deben impartir los maestros de primeras letras y los párrocos.
- Educación moral o conocimientos civiles, enseñanzas que corresponden a maestros de primeras letras, párrocos y justicias.
- Rudimentos de leer, escribir y contar en los años que carecen de fuerzas para otros trabajos, debiendo ir a la escuela en vez de permanecer ociosos. Además de las cuatro reglas de Aritmética, deberían aprender dibujo, necesario para muchos oficios.

El programa de Campomanes se hace más concreto cuando se refiere a las Escuelas Patrióticas de las Sociedades Económicas de Amigos del País. En ellas el poder pondrá en marcha procedimientos capaces de moldear sujetos dóciles y útiles al tiempo, y a ello contribuirá notablemente la educación. También incide en la necesidad de poner fin a la ociosidad de mujeres e hijas de artesanos, ya que, teniéndolas ocupadas en oficios y lecturas útiles, se preservarán de la corrupción de costumbres y se harán más útiles a la familia y al Estado. Defiende la creación de escuelas patrióticas donde se enseñe a las niñas y mujeres: hilados, bordados, tejidos, etc.<sup>12</sup>.

Campomanes defiende la educación como "práctica de vida ordenada" en la que distingue dos fases: Una moral, común a todos los ciudadanos, que no sería solo de carácter religioso, sino principalmente política. Otra de carácter técnico-profesional, distinta para cada actividad social y concebida como servicio a la comunidad, más que como liberación personal.

Su objetivo primordial es la educación popular, por lo que no entra en las obligaciones de los privilegiados. Su primera preocupación es la exaltación de las artes y oficios, cuya mejora pretende el bien del país y la búsqueda

de la utilidad. Intenta dignificar los oficios tenidos por viles en la sociedad tradicional, desterrar los prejuicios sobre el concepto de vileza de los oficios manuales, luchar contra la ociosidad y premiar a los artesanos más sobresalientes. En este sentido recurre a los párrocos para que animen a sus fieles al trabajo y los alejen de la ociosidad.

La práctica de la educación popular en el pensamiento de Campomanes se puede sintetizar de la siguiente forma:

- La formación profesional la debe ofrecer el maestro en el taller, que debe admitir a un determinado número de aprendices por medio de un contrato donde se establezcan derechos y deberes.
- El maestro debe tratar a los aprendices con estimación y cariño, tanto si pagan en metálico, como en servicios extralaborales. Procurará perfeccionarse en los adelantos del oficio, ampliando sus estudios en el extranjero.
- La enseñanza del Dibujo y las Matemáticas deben ser comunes a todas las artes. En este sentido anima a las Sociedades Económicas a que impulsen su estudio, lo mismo que la enseñanza de las maquinarias y sus avances.
- El maestro, al final del aprendizaje, dará certificación correspondiente del buen aprovechamiento al joven aplicado y se le negará al que no lo fue.
- Para pasar a la clase de oficial, el alumno ha de superar un examen riguroso con el que se verá equiparado al grado de Bachiller. A partir de ahí, y pasados dos años, el que quiera establecerse por su cuenta habrá de superar el examen de maestría que se realizará en los Ayuntamientos, para que conste la legalidad con que se ejecuta el acto.
- Se trata de conseguir que la juventud aprecie las artes y oficios, lo que redundará en bien propio y del común.

Como se observa, la idea de Campomanes sobre la educación de los artesanos es la utilidad, pues pretende formar profesionales; y todo orientado a una finalidad económica<sup>13</sup>.

Al contrario que Sarmiento, Campomanes no aborda la educación de los campesinos, de si estos deben o no ser escolarizados y alfabetizados. Sus textos son característicos de la época de las Luces, de la cultura a la vez elitista y urbana dominante en las formas ilustradas<sup>14</sup>.

#### **I.1.4.- Conde de Cabarrús (1725 – 1810).**



Cabarrús nació en Bayona, pero pronto se nacionalizó en España. Fue el primer director del Banco de San Carlos, miembro activo de la Sociedad

Económica de Amigos del País y uno de los mejores economistas de su tiempo.

Percibe con nitidez los ecos de la Revolución francesa y presenta en sus *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, el plan de enseñanza más radical y acorde con las doctrinas burguesas de la época. Propone un gobierno fundado en la seguridad de las personas, la propiedad de los bienes y la libertad de opiniones, en función de la cual la educación es indispensable, ya que los pueblos, según su opinión: " *embrutecidos y contagiados por la opresión no son susceptibles de ninguna reforma pacífica si antes no se les cura*"<sup>15</sup>.

Cabarrús elabora un proyecto mucho más secularizado que Jovellanos y Campomanes; no pacta ni con la nobleza ni con la Iglesia y ataca fuertemente la enseñanza de esta última. Sí coincide con los demás ilustrados en que la enseñanza ha de ser física, intelectual y moral.

Para la enseñanza elemental propone la creación de una o más escuelas en cada lugar, según su población, donde los niños aprendan a leer, escribir y contar, los primeros elementos de la Geometría práctica y el Catecismo político. A esta enseñanza elemental han de asistir todos los niños, grandes y chicos, ricos y pobres<sup>16</sup>.

Este tipo de enseñanza necesita libros sencillos y útiles y un catecismo político sobre la constitución del Estado, los derechos y obligaciones del ciudadano, la definición de leyes, la utilidad de su observancia y los perjuicios de su quebrantamiento.

A partir de los diez años, y después de recibir esa instrucción, los jóvenes se distribuirán en distintas carreras, aspecto en el que intervendrá el gobierno, al que corresponde dirigir las vocaciones, procurando reducir las ocupaciones parásitas (estado religioso, milicia, jurisprudencia, agentes, militares, criados, etc.) y estimular la agricultura, los oficios, las artes y el comercio<sup>17</sup>.

El conde de Cabarrús no se preocupa de la formación de los maestros, pues piensa que si los métodos son buenos, cualquier hombre sensato y honrado, que tenga humanidad y patriotismo puede desempeñar esta función. Indica, sin embargo, que han de recibir honores públicos y ser objeto de gratitud general.

Excluye de la función educativa pública a toda institución religiosa. Según él la enseñanza de la religión corresponde a la Iglesia, al cura y sobre todo a los padres; pero, la educación nacional es puramente humana, laica y son, por tanto, los laicos los que se deben encargar de ella<sup>18</sup>.

Pone de manifiesto que la causa del mal sistema pedagógico se debe a que los escolares siguen, desde hace siglos, confiados al clero regular y secular; refiriéndose a los escolapios se expresa de la siguiente forma:

*"Oh amigo mío, no sé si el pecho de V.M. participa de la indignación vigorosa del mío, al ver a estos rebaños de*

*muchachos conducidos en nuestras calles por un escolapio armado de su caña. Es muy humildito el niño, dicen, cuando quieren elogiar a alguno. Esto significa que ya ha contraído el abatimiento, la poquedad o si se quiere, la tétrica hipocresía monacal. ¿Tratamos, por ventura, de encerrar la nación en claustros y de marchitar esas luces y encantadoras flores de la especie humana?<sup>19</sup>.*

Para Aymes, es Cabarrús el primer defensor de la separación total de dos órdenes de enseñanza, el de enseñanza de la religión por una parte y el de l resto de las materias por otra<sup>20</sup>.

### **I.1.5.- Cándido María Trigueros (1736 – 1798).**

Este clérigo sevillano, que dedicó su vida a la investigación y a las letras, elaboró el *Plan de un nuevo método de estudios* que leyó en la Academia Sevillana de Buenas Letras en 1768. Dicho plan ha sido estudiado por Francisco Aguilar Piñal, a quien seguimos en este breve análisis de sus principales ideas pedagógicas<sup>21</sup>.

Trigueros escribe sobre una enseñanza pública controlada por el Rey, que ha de ser quien le dé carácter legal, la imponga en todos sus dominios y provea los empleos de cátedras por rigurosa oposición. De esa forma la educación no será objeto de beneficencia, sino de la política, por la utilidad que de ella obtendrán los particulares y la República.

Establece el autor, como buen pedagogo, que la educación debe empezar por las primeras letras y que debe ser común para todas las regiones de España. Las enseñanzas que propone para el nivel primario se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- Igualdad en la pronunciación, que debe ser igual en todas las provincias, siguiendo el modelo castellano.
- Uniformidad en la ortografía, con iguales normas, impuestas desde el poder, pero siguiendo las recomendaciones de la Real Academia.
- Uniformidad en la doctrina religiosa, con un solo catecismo que contenga menos doctrina teológica y más doctrina moral, tomada del Evangelio para desterrar fábulas, abusos y supersticiones.
- Uniformidad en los libros de lectura, que deben ser útiles a las costumbres y estar escritos en el mejor castellano; los autores que él recomienda son Fray Luis de Granada y Fray Luis de León.
- Agregación a las usuales reglas aritméticas de otros conocimientos prácticos para el comercio, como reducción de monedas, pesos y medidas.
- Introducción de novedades de interés que estaban ausentes en escuela tradicional, como la iniciación en la Historia de España y en los conocimientos literarios.

Estas últimas propuestas van en la línea de las preocupaciones filosóficas del siglo XVIII, en el que se impulsó el conocimiento científico del español y se extendió su uso a las cuestiones académicas, hasta entonces dominadas

por el latín. Ello no se consiguió hasta la Real Provisión del 22 de diciembre de 1780, en que se ordena:

*"En todas las escuelas del Reino se enseñará a los niños su lengua nativa por la Gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua: previniendo, que a ninguno se admita a estudiar Latinidad, sin que conste antes estar bien instruido en la Gramática española"<sup>22</sup>.*

Esta defensa del castellano es una victoria legal sobre el latín y también una marginación legal de las demás lenguas y dialectos de la Monarquía, como el catalán, vasco y gallego, cuestión muy acorde con los postulados centralizadores de la Ilustración.

Trigueros se interesa, igualmente, por el segundo nivel de enseñanza, que deberá ocupar tres años de la vida del estudiante; nivel que estaba orientado en ese momento al conocimiento – hasta entonces indispensable – del latín, y para dicha enseñanza existía muy poca preparación, tanto por parte de los profesores que la impartían, como de los textos que manejaban; por ello entiende que, para un mejor aprovechamiento, la Gramática latina deberá estar en castellano y el método a utilizar habrá de basarse en pocas reglas y muchos ejercicios.

Parece claro que en su plan de reformas está la progresiva secularización de la enseñanza. Siempre habla de enseñanza pública y gratuita, mantenida por fondos públicos, lo que no pareció entender el gobierno de Carlos III al pensar que solo las leyes eran suficientes para la transformación docente, - quizá por imposibilidad económica para ponerlo en marcha -.

### **I.1.6.- Pascual Vallejo**

Este autor redacta en 1791 *Un discurso sobre la importancia de la reforma de los estudios*; ha sido estudiado por Carmen Labrador, a quien seguimos en el breve análisis de sus ideas en materia educativa<sup>23</sup>.

Su objetivo es corregir lo ya existente e instaurar formas nuevas, en la línea de reforma y creación; para ello tiene como modelo las innovaciones realizadas en algunos países europeos. Se pueden concretar en:

- Facilitar plan general de Educación Nacional en Escuelas, Colegios y Universidades.
- Tener un claro conocimiento de lo que existe en el país, de lo que falta y de los abusos que se cometen.
- Proponer los medios necesarios para la reforma y diseñar un método de educación aplicable en todos los dominios españoles.

Pascual Vallejo cree que la enseñanza primaria se debe impartir en la infancia y adolescencia, recomendando para esa etapa los nuevos métodos de lectura y escritura que se conocen, debiendo aplicarlos tanto a niños como a niñas. Se preocupa de la educación física, hasta entonces desconocida, pues es un medio para conservar la salud; atiende también a la enseñanza de la agricultura, artes y dibujo, en colaboración con las



Sociedades Económicas; defiende el teatro y el periódico como medios educativos. Considera que la lengua castellana y el latín se deben enseñar a la vez. Se deben enseñar los principios de la Doctrina Cristiana y de la Moral, el arte de la urbanidad y la perfección del espíritu, debiendo ser esto común a todo tipo de personas, sin tener en cuenta el sexo ni la categoría social.

Observando la realidad comprueba que las primeras letras se enseñan sin el método ni las reglas convenientes, exceptuando las escuelas de la Corte y de algunas capitales. Los maestros carecen de la preparación adecuada y el método que usan es el golpe y el palo. Ante esta situación propone la necesidad de valorar y estimular a los maestros, que deben existir en todos los pueblos. El método será la suavidad y la prudencia, procurando desterrar la sujeción y la violencia, tan característica de la época.

Para llevarlo a la práctica se debería formar una Junta de diez o doce personas, bien preparadas, que elaborarían un Plan General de Estudios. Vallejo se dirige a Floridablanca y al Rey para solicitar su apoyo.

### **I.1.7.- Gregorio Mayans (1699-1781)**



Es figura de primer orden en el siglo XVIII español y más conocido actualmente gracias a los estudios de Antonio Mestre y de los hermanos Peset<sup>24</sup>.

Para Mayans la educación es la base de todas las reformas y de todo el progreso, condición necesaria para la renovación tanto del Estado como de la Iglesia. Constata que el clero tiene una escasa formación y se halla saturado de un excesivo escolasticismo. Aboga por la desclericalización de la cultura y defiende que es necesario transferir a los laicos la responsabilidad de la enseñanza.

En su obra *La idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las Universidades de España*, aunque trata esencialmente temas universitarios, dedica también un capítulo a los maestros que enseñan a leer y escribir, manifestando un claro interés por la enseñanza elemental<sup>25</sup>.

### **I.1.8.- Pablo de Olavide (1725-1803)**



Colabora activamente en la política ilustrada de Carlos III, hasta que en 1776 fue condenado por la Inquisición y encarcelado.

Desarrolla una intensa actividad en Sevilla, asiste a salones literarios, defiende el teatro, crea la primera escuela de actores, reforma la Universidad y funda la Sociedad Económica. Allí escribe el *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla* y, aunque principalmente se refiere a la enseñanza superior, interesa el concepto general que tiene sobre la educación, manifestando una fuerte inquietud por formar hombres destinados a servir al Estado.

En su obra *El Evangelio en triunfo* lamenta que los niños se vean obligados a asimilar nociones abstractas y difíciles de comprender para la mentalidad infantil. Opina que los contenidos que ha de transmitir una educación ilustrada deben ser: la moral, los principios de las ciencias sólidas y el conocimiento de las artes útiles, pero estima que las verdades fundamentales de la fe y la Historia de la Religión cuentan más que cualquier otra enseñanza.

Para Olavide la enseñanza no ha de ser accesible a todos; de ella hay que excluir a los pobres, pues será malo para la nación el permitir que el gusto por las letras arranque a los jóvenes del arado, del comercio y del taller por el placer de un colegio. Según él, no conviene al Estado que los pobres se dediquen al estudio, sino que sigan la profesión de sus padres a fin de conseguir hombres útiles a la sociedad, puesto que son ellos quienes la hacen vivir<sup>26</sup>.

### **I.1.9.- Fray Jerónimo Feijoo (1676-1764).**



Es considerado una de las figuras más eminentes de nuestro siglo XVIII. Hombre de gran personalidad, lector infatigable, de formación monacal y muy preocupado por su tiempo; en él luchan dos espíritus: el de su formación tradicional y su postura innovadora<sup>27</sup>.

Feijoo es un autodidacta. Ha recibido una fuerte influencia de la cultura francesa, a la que admira, y de la inglesa, por su elevado nivel científico. Esto le lleva a realizar una labor crítica y demoledora de la enseñanza

tradicional y a diseñar un ideal humano que tiene todas las características de la modernidad:

- Antinomia entre autoridad y razón.
- Brecha entre la esfera religiosa y científica
- Gran confianza en la idea de progreso<sup>28</sup>.

Sin embargo, Feijoo no rompe con la escolástica en la que se había formado. Era hombre de fe sincera y la Inquisición no logró encontrarle errores; además contó con el favor real, pues cuando fue atacado por considerarle peligrosamente heterodoxo, Fernando VI salió en su defensa y publicó en 1750 un decreto prohibiendo toda crítica a sus escritos por ser estos de "*real agrado*"<sup>29</sup>.

A Feijoo, que enseñó en el Colegio y en la Universidad de Oviedo, no fue la enseñanza elemental lo que más le preocupó. Su criterio en la educación es regulado por la utilidad y la novedad, significando en la historia de las ideas pedagógicas un giro realista de los estudios, donde la educación científica tiene un gran valor formativo. Piensa que la causa del atraso de las ciencias y las artes en España es el rechazo a toda novedad. Defiende la lógica, que se apoya en la evidencia experimental, como punto de partida para todo razonamiento posterior<sup>30</sup>.

El Padre Feijoo cree necesario ahorrar esfuerzos inútiles y reservar la enseñanza a los que son aptos para recibirla, pues los libros, los maestros y el estudio no vuelven inteligente al que no lo es; solo Dios puede conceder la inteligencia. Este carácter elitista de la educación en la mente del benedictino se funda en su convicción teológica de que Dios reserva a algunos los dones del espíritu, de la misma forma que concede gratuitamente su gracia<sup>31</sup>.

#### **I.1.10.- León de Arroyal (1755-1813).**



Su idea de la educación ha sido analizada por Aymes, a quien seguimos en este breve resumen. Aparece en él un concepto que modificará el sistema escolar español en su primer nivel: es el de la educación civil, que ha de tener en cuenta el interés de la colectividad nacional: "*Educación civil es aquella que debe tener todo hombre para ser útil en la república, y de esta se trata ahora, dejando la religiosa para la constitución eclesiástica*"<sup>32</sup>. Basado en este concepto, manifiesta que el padre que descuide la buena educación y crianza de sus hijos será privado del dominio sobre ellos y obligado a mantenerlos en un colegio público en el que aprendan un oficio con el que mantenerse.

Implanta Arroyal una filiación natural entre la escuela pública y el establecimiento profesional, que puede ser dirigido por eclesiásticos. No

excluye de la enseñanza primaria a la educación religiosa; defiende para dicha etapa, una co-gestión cívico-clerical de la educación.

Otro aspecto a destacar en su pensamiento pedagógico es la defensa de la unidad en el modelo que se debe aplicar en toda la nación, pues cree que, la falta de la misma ha favorecido la proliferación de órdenes religiosas en el ámbito educativo. En aras de esa unificación podrá reducirse parte de la presencia de la Iglesia en la enseñanza<sup>33</sup>.

### **1. 1.11.- Conde de Floridablanca (1728-1808).**



En la *Instrucción reservada*, que somete a la consideración de Carlos III en 1789, Floridablanca se muestra próximo a las ideas de Arroyal al afirmar:

*"En esto –en materia educativa- se debe poner mucho cuidado, quitando los hijos a los padres que abandonan su educación, haciéndoles instruir y educar, según su nacimiento y posibilidades, en los colegios o casas destinadas a este fin, a costa de los mismos padres, si tuviesen bienes, o del fondo caritativo erigido por mi, cuando fueren pobres"*<sup>34</sup>.

Floridablanca desea que los hospitales dejen de ser establecimientos penitenciarios consagrados a la corrección y al castigo y lleguen a ser escuelas prácticas, donde los jóvenes desheredados, definitivamente separados de la delincuencia, aprendan materias útiles. Así, los hospitales pasarán de tener un aspecto conventual a parecerse más a un taller y, aunque no rechaza al clero, sí propicia un nuevo estilo para dichos establecimientos, donde la presencia religiosa se encuentre atenuada.

Se podría deducir que Floridablanca es hostil al clero, lo que está lejos de la realidad y así lo demuestra en el artículo LXI de *La instrucción* cuando manifiesta:

*"Se acaban de prestar en Galicia algunos monasterios a la formación de una especie de escuelas caritativas en que se recogen e instruyen en la doctrina cristiana y primeras letras a los hijos de los pobres, hasta la edad de diez o doce años, vistiéndoles como labradores o artistas y alimentándoles como corresponde a su pobreza y estado para que no se acostumbren a otro modo de vida y se conserven en la clase de súbditos y trabajadores útiles"*<sup>35</sup>.

El Conde de Floridablanca alaba este tipo de acciones por considerarlas útiles a la economía nacional; es consciente de que el Estado no está capacitado para abordar la creación de escuelas prácticas en todo el país, por lo que es necesaria la colaboración de la Iglesia, ya que los eclesiásticos son capaces de emprender una reforma educativa conforme a las ideas de los ilustrados.

En el siglo XVIII hubo algunos representantes de la jerarquía eclesiástica, entre ellos algunos obispos, que participaron de las ideas ilustradas y trataron de sentar las bases de una enseñanza en la que se pudieran conjugar las exigencias religiosas y mercantiles, las materiales y espirituales para lograr una enseñanza acorde con los tiempos. Entre ellos están: José Climent, Antonio Tavira y Francisco Armañá.

#### **I.1.12.- José Climent (1706-1781).**



El Obispo Climent afirma que el bien de la Iglesia y del Estado dependen, ante todo, de la racional y cristiana educación de los jóvenes. Así, ordena en 1767 la instalación de diez escuelas en otros tantos conventos de la ciudad de Barcelona, pues, según él, no existen establecimientos más útiles ni más necesarios que las escuelas públicas, destinadas a enseñar a los niños las primeras letras y los rudimentos de nuestra sagrada religión<sup>36</sup>.

#### **I.1.13.- Antonio Tavira (1737-1807).**



Es otro de los ilustres obispos que se interesa por los temas educativos y trata de analizar las causas de la decadencia de los estudios en la España del setecientos, además de buscar los medios para orientar la reforma de los mismos<sup>37</sup>.

En 1797 el Obispo Tavira lamenta la decadencia de las escuelas de primeras letras en un informe que envía al Rey a petición del Príncipe de la Paz. Pone de manifiesto la escasa formación de los maestros, por lo que la mayor parte de los niños salen de la escuela sin haber aprendido nada. Entiende que se deberían abrir escuelas en todos los pueblos que llegasen a 1.000 vecinos, poniendo al frente de ellas a maestros de buen talento y buena instrucción y así hacer más honrada y eficaz la profesión docente.

En dichas escuelas, además de aprender a leer y escribir, los niños aprenderían la Religión, adquirirían ideas sanas y rectas, las reglas de urbanidad y crianza, las primeras nociones de Aritmética y Geometría. Además el maestro tratará de inspirarles aplicación y amor al trabajo.

#### **I.1.14.- Francisco de Armañá (1718-1803).**

El Obispo Armañá, cuando desarrolló su episcopado en la ciudad de Lugo, realizó una amplia labor en defensa de la Doctrina Cristiana y de su preeminencia en la educación. Recuerda a los feligreses la obligación de instruirse en la fe, pues existe al respecto gran ignorancia, incluso entre los propios sacerdotes.

Denuncia el particular dictamen de algunos filósofos modernos que, despreciando el antiguo método de enseñar observado en todas las naciones cultas y aplaudido de todos los prudentes, establecen por nueva regla en sus planes de educación que no se ha de enseñar a los niños la doctrina de la religión hasta que no sean capaces de entenderla, proyecto nuevo, pero errado y pernicioso, según su opinión<sup>38</sup>.

Armañá fundó en Lugo tres escuelas gratuitas para niños y una para niñas. Al mismo tiempo emprendió una campaña para convencer a los padres reticentes de la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela, pues la ignorancia es, a sus ojos, más que la debilidad de la naturaleza humana, la causa del error y del relajamiento de costumbres, de la impiedad y del libertinaje<sup>39</sup>.

Conviene destacar el deseo creciente en el siglo XVIII de fomentar una buena actitud hacia el trabajo y el papel que a los párrocos corresponde en esta línea, como medio para prevenir los males de la indolencia y ociosidad. Papel que, como vemos, defendieron y pusieron en práctica varios representantes de la Iglesia.

A modo de conclusión sobre el pensamiento de los ilustrados en materia de enseñanza, podemos decir que, una de las máximas aspiraciones es lograr una enseñanza nacional controlada y uniforme en cada uno de los distintos niveles, tanto en lo que se refiere a materias a impartir, como a la formación del profesorado, los métodos, libros y disciplina a utilizar.

## **II. 1.- MANIFESTACIONES EN CANTABRIA.**

De igual modo que en el resto de España, en Cantabria se realizaron esfuerzos por poner en práctica las ideas de los ilustrados sobre educación y ampliar el campo de enseñanza hacia materias que se consideraban de mayor utilidad para lograr la prosperidad que necesitaba la región. Con ello se pretendía responder a las demandas de expansión que se producían en la misma, sobre todo en la ciudad de Santander, especialmente en el área comercial.

Como ya indicamos anteriormente, fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País las instituciones que más se preocuparon en España de poner en práctica los ideales educativos de la Ilustración.

La génesis de la Sociedad Cantábrica fue lenta y dificultosa, debido a la disparidad de criterios entre los promotores y las autoridades. La tarea se había iniciado en 1775 y no se vio concluida hasta 1791, siendo la última de las fundadas en España<sup>40</sup>. El momento histórico en que se inició su andadura se presentaron muchas dificultades para lograr sus objetivos, dada la inminente guerra con Francia de 1808.

Las metas que se propuso la Real Sociedad Cantábrica, según las investigaciones de Paula Demerson, a quien seguimos, son las siguientes:

- Fomento de los prados artificiales.
- La cría del gusano de seda.
- La restauración de las pesquerías.
- El cierre de eriales.
- La implantación de una fábrica de tornería.
- La creación de dos centros docentes:
  - o Colegio de niñas.
  - o Seminario Patriótico.

Abordamos ahora únicamente las nuevas instituciones educativas: Escuela de niñas y Seminario Cantábrico. Era deseo de esta Sociedad dirigir, según sus normas y criterios, los distintos centros docentes desperdigados por la región y encaminarlos a la educación de los jóvenes cántabros. Intentaba que las cátedras de latinidad y primeras letras, dotadas con temporalidades, pasaran a ser controladas y administradas por la Sociedad. Pretendía mejorar el fatal estado en que se encontraban la mayoría de ellas, causando un grave perjuicio a la causa pública.

### **II.1.1.- Escuela de niñas y escuela primordial de maestras.**

Se empezó por abordar el proyecto del Colegio de Niñas por considerar que era el más fácil de llevar a la práctica. Como lugar de ubicación se pensó en el pueblo de Mazcuerras, donde existía ya una escuela de Gramática fundada por el rico indiano Don Francisco Gutiérrez Alcalde.

Se establecía que el alumnado debería estar formado por niñas huérfanas y pobres, pero sobresalientes por sus loables costumbres y talento despejado; las diez Juntas Subalternas se encargarían de su manutención. El deseo era proporcionarles una educación gratuita en los aspectos teórico, práctico y moral; pues, además de leer, escribir y contar, aprenderían a coser e hilar. Para ello se les proveería de tornos, telares y otros instrumentos útiles, necesarios para unas industrias superiores, ventajas que deseaba promover la Sociedad.

Cada alumna, "*criada como modelo de conducta*", se habilitaría hasta que por examen riguroso, mereciera el título de Maestra de la industria popular de hilados, tejidos y costura. Una vez conseguida dicha titulación volvería a su pueblo de origen para establecer allí una escuela. De esta forma se haría posible que en unos años se beneficiaran los municipios de una enseñanza

general y profesional suficiente para que las jóvenes asegurasen su subsistencia, al mismo tiempo que cumplieran con sus obligaciones de madres en sus hogares.

El proyecto de Colegio era parecido a otras Escuelas Patrióticas creadas por distintas Sociedades; aunque con una diferencia notable, ya que, en este caso se trataba de una "*Escuela primordial de Maestras*", escuela principal o semillero de maestras.

El Consejo de Indias, a quien competía el asunto, no puso trabas a la pretensión de la Cantábrica y otorgó su conformidad, dirigiendo a los Diputados, en junio de 1800, la Real Gracia. A partir de ahí, la Diputación acordó aplicar al establecimiento cuantos medios estaban en su mano y realizar las gestiones necesarias para ponerla en marcha; pero las cosas se empezaron a complicar y en 1802 ya no se hablaba de Mazcuerras, como lugar idóneo, sino de Comillas. Esto se debía a que ya empezaba a tomar cuerpo la fundación del Seminario patriótico y pensaban que los dos establecimientos en el mismo lugar podían prestarse mutuos auxilios. Se iniciaron los trámites en ese sentido, prometiendo a los vecinos de Mazcuerras indemnizarlos con la dotación de una buena maestra particular.

No se sabe con certeza cuál fue el final del proyecto, si por fin se eligió otro lugar o si realmente se estableció en alguna parte antes de 1808. Paula Demerson opina que si el Colegio de Niñas logró cobrar vida, esta debió de ser muy efímera y no pudo responder a las expectativas que se habían creado al respecto<sup>41</sup>. De todas formas, en la mente de los socios cántabros siempre tuvo más importancia el Seminario Patriótico que la Escuela de Niñas.

### **II.1.2.- Seminario Patriótico.**

La Junta de la Cantábrica, como ya indicamos, tenía la pretensión de inspeccionar y dirigir todas las escuelas y estudios de la provincia, idea expresada claramente el 5 de octubre de 1796 en Santander. Es posible que los diputados se animaran a iniciar el proyecto al conocer los éxitos del Instituto asturiano, establecido a iniciativa de Jovellanos en Gijón.

A finales de 1800, el Padre Vallejo, promotor entusiasta del Proyecto, presentó su plan para la formación del nuevo Centro. Se intentaba que no gravase al erario público y, para lograrlo, se pensaba poner en práctica la idea de anexionarse todas las fundaciones pías, ya que, según el criterio de los promotores del Seminario, estas desperdiciaban sus bienes en varias e incompletas creaciones de escuelas de Gramática latina, distribuidas en pequeños municipios, aunque la ley prohibía su ubicación en poblaciones que no fueran cabeza de partido. La intención era suprimir las escuelas ilegales y canalizar sus fondos hacia el Seminario para emplearlos con más éxito y aprovechamiento.

Los estudios que se intentaban impartir en el nuevo Centro deberían estar cimentados en la religión y la moral evangélica, teniendo una orientación esencialmente pragmática, experimental y moderna. Las ciencias naturales y exactas, la agricultura práctica, el comercio, la mineralogía, la metalurgia



y las lenguas vivas encontrarían allí un lugar privilegiado; tampoco se descartan los estudios de Humanidades. Se pensaba que los alumnos iban a recibir una formación tan completa que haría de ellos "*unos ciudadanos muy recomendables*".

La activa mediación del Padre Ceballos, primer secretario de Estado, logró pronto la Real Gracia. A partir de ahí se buscó el lugar donde ubicar el Seminario, barajándose dos propuestas: **Pámanes**, donde el Conde de Torrehermosa donaba una casa a la Sociedad, este tenía la ventaja de estar en el centro de Cantabria y en el camino real que se abría a Castilla por Lunada; había, también, posibilidad de terrenos para prácticas agrícolas. **Comillas**, según el P. Vallejo, presentaba otras ventajas, como el puerto, que favorece dos profesiones comunes en la costa cantábrica: la milicia y el pilotaje. Para este lugar se contaba con el socio de mérito Don Juan Domingo González de la Reguera, Arzobispo de Lima, y que se había propuesto fundar en la misma una Universidad, por lo que el edificio, ya construido, sería muy propicio para el Seminario.

La propuesta de Comillas fue bien recibida y se iniciaron los trámites para la incorporación al Seminario de los estudios de Gramática latina y demás establecimientos de educación que comprendía la Real Orden dictada el 9 de marzo de 1801, hallándose 19 establecimientos ilegales en Cantabria<sup>42</sup>. La incorporación de esos fondos creó los primeros problemas, ya que, buena parte de los patronos de las fundaciones pías –como ocurrió en el caso de Espinama<sup>43</sup>– no estaban de acuerdo en dicha acción, pues consideraban que era un desvío de las asignaciones concedidas a sus municipios hacia manos desconocidas.

Los inicios de las clases se retrasaron excesivamente por no estar dispuesto todo lo necesario en Comillas. José Mor de Fuentes, a quien se había solicitado para ejercer de Director interino y Catedrático de Humanidades en 1802, renuncia al cargo, cansado del retraso y de los ataques recibidos del Obispo Dn. Rafael Menéndez Luarca, enemigo del establecimiento. Lo sustituyó Arguedas, quien actuó como director al menos hasta 1806, año en que se celebró una sesión de exámenes públicos, como veremos.

Para agilizar el comienzo de las clases se solicitó adoptar, de forma provisional, las constituciones del Seminario de Nobles de Madrid, permiso concedido en 1804. Al concluir ese año ya se tenían previstas las cátedras de Primeras letras, Gramática y Filosofía, pero estaban vacantes las de Humanidades y Matemáticas, dotadas con 10.000 y 12.000 reales respectivamente. Por otra parte, el P. Vallejo insistía en la necesidad de instituir un curso o escuela práctica de agricultura que contara con la preparación teórica y que, pudiendo realizar prácticas en los terrenos cerrados del Seminario, ayudaría a que se produjera una evolución en las ideas agronómicas capaces de convertir a Cantabria en una tierra tan industriosa como Holanda.

Se sabe que durante el curso 1805 el Seminario funcionó en Comillas, pero al director Arguedas no le satisfacía el lugar y se siguió buscando otro. Después de descartar el Monasterio de San Jerónimo en Corbán, ocupado por monjes, se decantaron por el Astillero de Guarnizo. Dada la lentitud de

los traslados, las clases continuaron en Comillas en 1806. Fue ese año, a instancias de los padres, deseosos de comprobar los resultados de la enseñanza primaria que se impartía allí por el método Pestalozzi, el profesor Dn. José Doëbely, el director Arguedas determinó organizar en Santander una sesión de exámenes públicos. A ellos se presentaron 17 alumnos. Los certámenes se celebraron entre el 29 de septiembre y 4 de octubre. El profesor de Matemáticas Dn. Juan de Dios y Lara pronunció un discurso en el que subrayó las ventajas del método pestalozziano en cuanto a costumbres y preparación a las ciencias y artes, aludió a los eminentes sabios y teóricos de la caligrafía: Dn. Juan de Iciar, Dn. Pedro Díaz Morante y Palomares. Los alumnos reprodujeron con facilidad las sílabas y vocablos del español, francés y alemán, comentaron en dichos idiomas *El manual de madres* de Pestalozzi y tradujeron algunos pasajes de *El Quijote*, del *Nuevo Testamento* y del *Catecismo* de Fleury. Se presentaron planas del autor Torío de la Riva que se calificaron de excelentes. Ante tales demostraciones todos los asistentes alabaron la sencillez y eficacia del método Pestalozzi, capaz de sacar el mejor provecho hasta de ingenios tardos o reputados erróneamente de ineptos para las ciencias.

En junio de 1807 la Diputación de Madrid, en una representación enviada al Consejo de Castilla, anunció que el Seminario Cantábrico iba perfeccionándose y pronosticó que sería uno de los monumentos gloriosos del reinado de Carlos IV. Se comprueba cómo hasta esa fecha era únicamente un esbozo de funcionamiento, limitado a unos ensayos de enseñanza primaria y secundaria. Se esperaba que el verdadero éxito tendría lugar cuando se aprobaran las Constituciones específicas del Seminario.

Por otra parte, seguían sin anexionarse los fondos de Estudios de Gramática latina ilegales que existían en la región. Los patronos de dichas fundaciones se negaban a transferir las rentas. De esa forma, se perdían medios muy necesarios para el Seminario, que en la mente de sus promotores debía ser "*foco de luces y plantel de la prosperidad de la patria*".

No se sabe con exactitud si el Seminario de Guarnizo abrió sus puertas. Paula Demerson considera que esto es dudoso y que, si se logró abrir, debió de hacerse con la misma escasez de medios que había tenido hasta entonces<sup>44</sup>. A las dificultades existentes se unieron otras, y al fin, la guerra de la Independencia le dio el golpe fatal. Como tantos otros proyectos de los ilustrados, el Seminario Patriótico, dependiente de la Sociedad Cantábrica de Amigos del País, fue la historia de una penuria, una historia con más contenidos de adversidad que de prosperidad, según P. Demerson. La aportación de la Sociedad Cantábrica a la educación, se quedó más en proyectos que en realidades, dado el difícil momento en que se implantó, en vísperas de la guerra de 1808 contra los franceses.

## **II.2.- Real Consulado de Santander: Las escuelas de Náutica y Dibujo.**

La ciudad de Santander, del mismo modo que otros enclaves costeros de España, deseaba una mayor libertad para realizar su comercio sin trabas. Desde que los Reyes Católicos habían creado la Casa de Contratación de

Sevilla, con motivo del descubrimiento y colonización de América, el monopolio sevillano impedía las ansias de expansión mercantil de los demás puertos españoles. Hubo que esperar al siglo XVIII para que el exclusivismo sevillano se quebrara; en 1765 se declaró provisionalmente la libertad de comercio con América para varios puertos españoles<sup>45</sup>. La libertad de comercio se hizo ya definitiva para 13 puertos en 1778; entre ellos estaba el de Santander, que había encontrado en el conde de Floridablanca un valedor decisivo para lograr la habilitación.

Burgos había restablecido su Consulado en 1766 y de él dependían los puertos del antiguo Bastón de Laredo, incluido el de Santander. Sin embargo, esta ciudad reclama para sí la absoluta separación y autonomía, lo que no logró hasta el 29 de noviembre de 1785, fecha en la que por cédula real se creó el Real Consulado de Mar y Tierra de Santander<sup>46</sup>. Las funciones de dicho Consulado eran, sobre todo, comerciales, jurídicas y administrativas; pero también desarrolló una importante labor cultural, dando paso en 1790 a la fundación de las Escuelas de Náutica y Dibujo, que comprendían las enseñanzas de Comercio, Pilotaje, Agricultura y Dibujo. El objetivo de esas escuelas era instruir a los alumnos "en todo lo necesario para formar Pilotos expertos en la Teórica, capaces de gobernar las Embarcaciones"<sup>47</sup>.

El día 1 de junio de 1791 se establecieron las normas por las que habían de regir dichas escuelas en todo lo referente a horarios, días de clases, de vacaciones y reglamentos a cumplir. En las Instrucciones para las de Santander se establecía que fuesen nombrados dos profesores. Estos se pedirán a S. M. por el Capitán General del Departamento, pues...

*"habiendo muchos en la Armada de suficiente inteligencia (pero que por sus achaques no pueden navegar) estarán dispuestos a desempeñar el trabajo de profesores. El de las clases de los "primeros" cobrará, además del sueldo del retiro, 450 ducados y el de la clase de los "segundos", con el propio retiro y 350 ducados de la Escuela..."<sup>48</sup>.*

Se indica que el de la clase de los "primeros" será el Director de las Escuelas, al que el segundo estará subordinado. Ambos estarán sujetos al Consulado, quien tendrá la facultad de despedirlos si hubiere causa para ello<sup>49</sup>. En el caso de que uno falleciera o faltara, el otro se ocupará de las dos clases, eligiendo a alguno de los alumnos más adelantados para que le ayuden. Este recurso era muy utilizado por los escolapios y recomendado por algunos fundadores de obras pías docentes.

En cuanto a los materiales que debe haber en las Escuelas, se manda que estén provistas de todo lo necesario, por lo que el primer profesor solicitará los mismos al Comandante de Pilotos y, a su vez, El Consulado estará atento a lo que se necesite para favorecer el mayor adelantamiento. Así la Junta de Gobierno del Real Consulado, en Carta enviada a los Maestros de Náutica el día 18 de marzo de 1779, les comunica que se ha encargado una colección de Mapas Geográficos y otra de perspectivas iluminadas de toda clase de embarcaciones conocidas en Europa. Igualmente les comunica los acuerdos a los que se ha llegado para lograr que los alumnos sepan aplicar

las teorías a las ciencias y artes útiles. En ellos se aprueba que deben salir en días serenos con los discípulos más adelantados en Cosmografía a parajes oportunos para realizar observaciones astronómicas; también se indica que a los más adelantados en Geometría se les enseñe a medir y dividir una superficie, a medir cúbicamente cuerpos sólidos, etc.

Al mismo tiempo se fija el método de estudios y los exámenes anuales que se han de realizar para conseguir la mayor utilidad del establecimiento creado. Se exige que todos los alumnos que se admitan en la Escuela deben saber leer y escribir bien y, aunque no se indica nada sobre conocimientos aritméticos, se sabe que el 14 de septiembre de 1799, en carta enviada a S. M. por los señores Prior y Cónsules, se pide que se incluya, entre las exigencias de admisión, el conocimiento de las cuatro primeras reglas aritméticas, pues el desconocimiento de las mismas por parte de algunos alumnos, hace que las clases se atrasen mucho para los más adelantados<sup>50</sup>.

Se señalan los libros y autores a utilizar para la enseñanza de las distintas materias. Así se indica que para el aprendizaje de las Matemáticas se utilizará el *Tratado* de Fernández. Para los estudios de Cosmografía, Astronomía y Tablas de navegar se contará con el *Tratado de navegación* del ilustre marino Jorge Juan. La Geografía se estudiará por el *Tratado* de Mendoza. En Dibujo se seguirá la buena formación de Cartas, Planos, Montañas... de Fernández. Las clases de Dibujo se impartirán por la tarde; los que se hallen en Náutica destinarán esas horas al estudio de la *Cartilla de Maniobras* de Zuloaga o Fernández.

Siguiendo la metodología defendida por los ilustrados y escolapios, se recomienda que todos los años se haga en Agosto un Certamen o Examen Público en presencia del Consulado y al que también podrán asistir algunas personas del pueblo. Ello ayudará a comprobar el adelantamiento de los alumnos, hacer el paso de unas clases a otras y promover la aplicación por medio de los premios señalados; estos pueden consistir en un estuche de Matemáticas o de Dibujo, algún instrumento o libro de utilidad<sup>51</sup>.

Sobre los métodos y formalidades que se han de seguir en los exámenes de Pilotos y "*Pilotines*" (segundos Pilotos) se dispone que, además de los Señores del Consulado, habrán de concurrir los Maestros de la Escuela y un Censor nombrado entre los Capitanes o Pilotos que haya.

En cuanto a las materias, los segundos Pilotos necesitarán saber los principios generales de la Aritmética, Geometría, Trigonometría y operaciones con ellas, tanto por las Tablas Logarítmicas como por la Escala; el modo de formar Plano y Carta Marítima, explicación de la Esfera y la Navegación. Todo por los tratados antes indicados. A los Pilotos que hayan de dirigir una embarcación se les exigirá lo anterior, pero con mayor extensión y profundidad; además deberán tener conocimientos de las estaciones, monzones, Tablas Astronómicas, Armamento y defensa de Buques en situaciones desconocidas.

Este acto se realizará con la mayor formalidad y exactitud para que el mismo permita conocer la inteligencia y cualidades de los aspirantes. A estos, una vez aprobados con la pluralidad de votos de los Maestros y

Censores, se les despachará su Carta de Examen firmada por los que presidan y practiquen el mismo<sup>52</sup>.

## CONCLUSIÓN

Se puede confirmar la idea inicial de que en el siglo XVIII, sobre todo en su segunda mitad, se produjo en España una toma de conciencia real sobre la necesidad de elevar el nivel cultural de sus ciudadanos. Las aportaciones de los distintos ilustrados son variadas, y siempre manifiestan una confianza radical en el poder transformador de la enseñanza.

Se carecía en nuestra nación de un proyecto educativo unificado en los distintos niveles, la educación era más teórica que práctica; imperaba el estudio del latín, innecesario para los trabajadores manuales, etc. Aspectos que trataron de ser corregidos por los distintos proyectos presentados por los hombres de la Ilustración. No podemos afirmar que las reformas se generalizaran, pues sólo hubo realizaciones parciales en extensión y profundidad y, en algunos casos, claros retrocesos al producirse la guerra contra los franceses en 1808 que logró frenar y en muchos casos paralizar totalmente los proyectos puestos en marcha.

Sin embargo, creemos que supuso un germen necesario que fue fructificando, aunque lentamente, a lo largo del siglo XIX hasta terminar en la Ley Moyano de 1857 en la que ya se establece que la educación primaria ha de ser general y gratuita en toda la nación.

---

<sup>1</sup> DE JOVELLANOS, G. M. "Memoria sobre educación pública o tratado teórico práctico de enseñanza", en *Obras* (Vol. XLV de la B. A. E.), Madrid, p. 233.

<sup>2</sup> DE JOVELLANOS, G. M. , 1809 en *Obras*. (Vol. XLVI de B.A.E.), Madrid , pp.268-276.

<sup>3</sup> CAPITÁN DÍAZ, A. (1979) *Teorías educativas de Jovellanos*. Granada, p. 41

<sup>4</sup> VARELA, Julia (1988) "La educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles". En: *Revista de Educación* (Madrid), p. 259.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 258.

<sup>6</sup> SAUGNIEUX, J. ,(1986) *Les mots et les livres. Etudes d'histoire culturelle*. Lyon, p. 123.

<sup>7</sup> SARMIENTO, J. M., Biblioteca Nacional, Ms. 20.395.

<sup>8</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...*, p.137.

<sup>9</sup> GALINO CARRILLO, M<sup>a</sup> A. (1953), *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*. Madrid, pp. 123-189.

<sup>10</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...*, pp. 137-139.

<sup>11</sup> SARRAILH, J. (1974), *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. México, p. 586.

<sup>12</sup> VARELA, Julia, (1988) "La educación... pp. 255-257.

<sup>13</sup> RODRIGUEZ DE CAMPOMANES. Pedro, (1978), *Discurso sobre la educación popular de los artesanos, 1775*. Madrid, pp. 21-26.

<sup>14</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...* pp. 149-150.

<sup>15</sup> CONDE DE CABARRÚS, *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Madrid. P. 121.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 129-130.

<sup>17</sup> VARELA, Julia, "La educación...pp. 259-260.

<sup>18</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...*p. 144.

<sup>19</sup> Citado por AYMES, J. R. (1986) "Les ilustrados espagnols face au clergé et a l'enseignement primaire de la religion Dans les écoles elementaires et techniques", *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII siècle a nos tours*, Tours, p. 43.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p.45.

<sup>21</sup> AGUILAR PIÑAL, Francisco, (1984), "Plan de estudios de Cándido M<sup>a</sup> Trigueros", *III Coloquio de Historia de la Educación*, Barcelona.

- <sup>22</sup> Novísima Recopilación, Libro 8º, Título 1º, Ley 3ª.
- <sup>23</sup> LABRADOR HERRAIZ, Carmen, (1988). *Pascual Vallejo. Ilustrado y reformador de los estudios*. Madrid.
- <sup>24</sup> MESTRE, Antonio, (1968) *Ilustración y reforma de la Iglesia. Pensamiento político y religioso de Dn. Gregorio Mayans*. Valencia. *Mundo intelectual de Mayans*. (1978), Valencia. *Despotismo e ilustración en España*, (1976) Barcelona. PESET, M y J.L. (1975) *Gregorio Mayans y la reforma universitaria*. Valencia.
- <sup>25</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...* pp. 124-125.
- <sup>26</sup> *Ibidem*, p. 40
- <sup>27</sup> La bibliografía sobre Feijóo es muy copiosa. Una obra reciente y autorizada es la que le ha dedicado OTERO PEDRAYO, Ramón, (1972) *El padre Feijóo. Su vida, doctrina e influencia*. Orense.
- <sup>28</sup> GALINO, Mª Ángeles, (1953) *Tres hombres y un problema...* pp. 43-87.
- <sup>29</sup> GOMINGUEZ ORTIZ, Antonio, (1982), *Sociedad y Estado en el siglo XVIII*, Barcelona, p.112.
- <sup>30</sup> GALINO, Mª Angeles, *Tres hombres...* pp. 89-122.
- <sup>31</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...*, p. 134.
- <sup>32</sup> Citado por AYMES, J.R., “Les ilustrados...”p. 45.
- <sup>33</sup> *Ibidem*, pp.46-47.
- <sup>34</sup> *Ibidem*,.
- <sup>35</sup> *Ibidem*, p.47.
- <sup>36</sup> MAYORDOMO, A. (1988), “Iglesia, Religión y Estado en el reformismo pedagógico de la Ilustración española”, *Revista de Educación*, Madrid, p.458.
- <sup>37</sup> SAUGNIEUX, J. (1970) *Un prélat éclairé: Don Antonio Tavira y Almazán (1737-1807). Contribución a l'étude du jansénisme espagnol*. Toulouse.
- <sup>38</sup> MAYORDOMO, A., “Iglesia...”pp. 460-461.
- <sup>39</sup> SAUGNIEUX, J. *Les mots...*p. 141.
- <sup>40</sup> DEMERSON, PAULA, (1987), *Próspera y adversa fortuna de la Real sociedad Cantábrica*. Santander.pp.21-22.
- <sup>41</sup> *Ibidem*, pp. 141-146.
- <sup>42</sup> *Ibidem*, p.160.
- <sup>43</sup> PRELLEZO GARCÍA, J. M., (2004) *Utopía de un indiano lebaniego. La obra pía benéfico-docente de Espinama*. Santander.
- <sup>44</sup> DEMERSON, P.,*Próspera...*p. 177.
- <sup>45</sup> MARURI VILLANUEVA, R. (1990) *La burguesía mercantil santanderina 1700-1850*. Santander, p.55. Véase también en TUÑÓN DE LARA, *Historia de España. VII. Centralismo, Ilustración y agonía del Antiguo Régimen*, el capítulo de FERNÁNDEZ PINEDO dedicado al sector comercial, pp. 121-166.
- <sup>46</sup> SIMÓN CABARGA, J., (1956) *Santander. Sidón Ibero*. Santander, pp. 145-152.
- <sup>47</sup> *Ibidem*, p.163.
- <sup>48</sup> BMS, Manuscritos, Ms. 497, f. 1v.
- <sup>49</sup> *Ibidem*, ff. 1v.-2.
- <sup>50</sup> AHPC, CEM, Leg. 68, ff. 43-44v.
- <sup>51</sup> BMS, Manuscritos, Ms. 497, ff.2v.-3.
- <sup>52</sup> *Ibidem*, ff.3v.-4.

# LOS LIBROS DE VISITAS DE INSPECCION O COMO LA EDUCACION SE ENTENDIÓ DESDE LA INSPECCION Y DE QUE MANERA SE REFLEJABA EN LOS LIBROS DE VISITAS.

Manuel Santander Díaz. Inspección de educación de Andalucía

## Resumen

En este artículo tratamos de mostrar como los Libros de Visitas de Inspección aportan información sobre el funcionamiento de nuestras escuelas y el control que sobre ellas se ejercía a través de los Inspectores. Los Libros de Visitas de Inspección son consustanciales al estudio de la evolución de la enseñanza en España (fundamentalmente la primera enseñanza) tras la promulgación de la Ley Moyano en 1857 y también para conocer cuáles fueron los mecanismos de control ideológico que ejerció el Franquismo sobre la actividad que desarrollaban los Maestros.

**“De un tiempo que ya es un poco  
nuestro,  
de un país que ya vamos haciendo,  
canto las esperanzas  
y lloro la poca fe”.**

(Canción compuesta por Raimón en 1964. *De un tiempo, de un país*)

Es en el Real Decreto de 20 de mayo de 1849 por el que se establece el Reglamento para los Inspectores de Instrucción primaria del Reino (Gaceta de Madrid de 25 de mayo de 1849)<sup>1</sup>, en el artículo 32, cuando aparece una referencia al libro que debían cumplimentar los Inspectores de Educación tras sus visitas a las Escuelas:

**Art. 32. Los Inspectores llevarán un libro en que anoten el resultado de la visita de cada escuela y las prevenciones que hubieren dejado hechas á los maestros, comisiones y Ayuntamientos, para que en la nueva visita que giren puedan cerciorarse de que se han cumplido dichas prevenciones, y en caso contrario ponerlo en conocimiento de quien corresponda.**

**Art. 33. La visita de los Inspectores debe elevarse á**

## Artículo 32 del R. D. de 20 de mayo de 1849

<sup>1</sup> Todas las referencias a la Gaceta de Madrid o a cualquier legislación histórica puede consultarse en la página web del Boletín Oficial del Estado: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/gazeta.php](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/gazeta.php)

Tras la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Gaceta de Madrid del 10 de septiembre), conocida por Ley Moyano, y tras una espera de casi dos años, se redactó el Reglamento General para la Administración y Régimen de la Instrucción Pública de 20 de julio de 1859, publicado en la Gaceta de Madrid del 8 de agosto de 1859, que recogía en el artículo 144 una referencia explícita a las visitas que los Inspectores realizaban y de las incidencias que quedarían reflejadas en el Libro de cada escuela:

*"Artículo 144. Terminada la visita, el Inspector anotará las prevenciones y advertencias que juzgue conveniente hacer en el libro que á este efecto deberá haber en cada Escuela, y recogerá copia de ellas firmada por el Maestro"*



**MINISTERIO DE FOMENTO.**

**REAL DECRETO.**

En atención á las razones que me ha expuesto mi Ministro de Fomento, y oído el dictámen de mi Real Consejo de Instrucción pública, Vengo en aprobar el adjunto Reglamento general para la administración y régimen de la Instrucción pública.

Dado en San Ildefonso á veinte de Julio de mil ochocientos cincuenta y nueve. =Está rubricado de la Real mano. =El Ministro de Fomento, Rafael de Bustos y Castilla.

**REGLAMENTO GENERAL**

para la administración y régimen de la instrucción pública.

**R.D. de 20 de julio de 1859**

De una manera u otra el Libro de Visitas de Inspección ha estado vigente durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. En el siglo XXI, como ave Fénix que renace tras la muerte, vuelve el Libro de Visitas a nuestros centros educativos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> La Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 2 de agosto de 2007), dice en el artículo 10.8: "De la visita de inspección quedará constancia en el Libro de Visitas de la Inspección Educativa que, de acuerdo con el modelo que se recoge en el Anexo II de la presente Orden, debe existir en cada centro y servicio educativo. Cuando de la visita de la inspección se deriven requerimientos de adecuación a la normativa vigente, se extenderá, asimismo, la correspondiente diligencia, que deberá contener el plazo para llevar a cabo su subsanación, y se informará a la Jefatura del Servicio Provincial de Inspección de Educación".



Los Libros de Visitas de la Inspección constituyen unas fuentes valiosas, interesantes y útiles para el estudio histórico de nuestras Escuelas y de la Inspección Educativa; sobre todo en lo referente a la Enseñanzas Primaria, pues reflejan el estado de las instalaciones escolares a lo largo del tiempo y las orientaciones que recibían los Maestros tras las visitas realizadas por los Inspectores.

No es nuestra intención realizar un exhaustivo estudio histórico de las Escuelas a través de los Libros de Visitas de Inspección (eso nos ocupa en otros espacios y tiempos) sino mostrar algunos indicadores de las aportaciones que realizan. Con esta aportación pretendemos analizar algunas páginas de unos libros de visitas correspondientes al siglo XIX y al siglo XX.

## I. ¿QUÉ PASÓ DURANTE UN SIGLO?

“Si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie”  
(Giuseppe Tomasi di Lampedusa, en *El gatopardo*)

Si estudiamos el Libro de Visitas de la Escuela Pública del Carmen de la localidad de San Fernando (Cádiz) sería posible adjudicar a nuestras escuelas el significado de la célebre frase con la que Falconeri, personaje al que Lampedusa se la adscribe, pretende explicar la estrategia de lucha para continuar con los privilegios de clase. Un Libro que se inicia en el año 1862 y que tiene una última anotación en el año 1962 (¡todo un siglo de visitas!) y que nos muestra la fuerte dependencia ideológica de nuestras escuelas de las concepciones religiosas, en concreto de las provenientes de la Iglesia Católica.



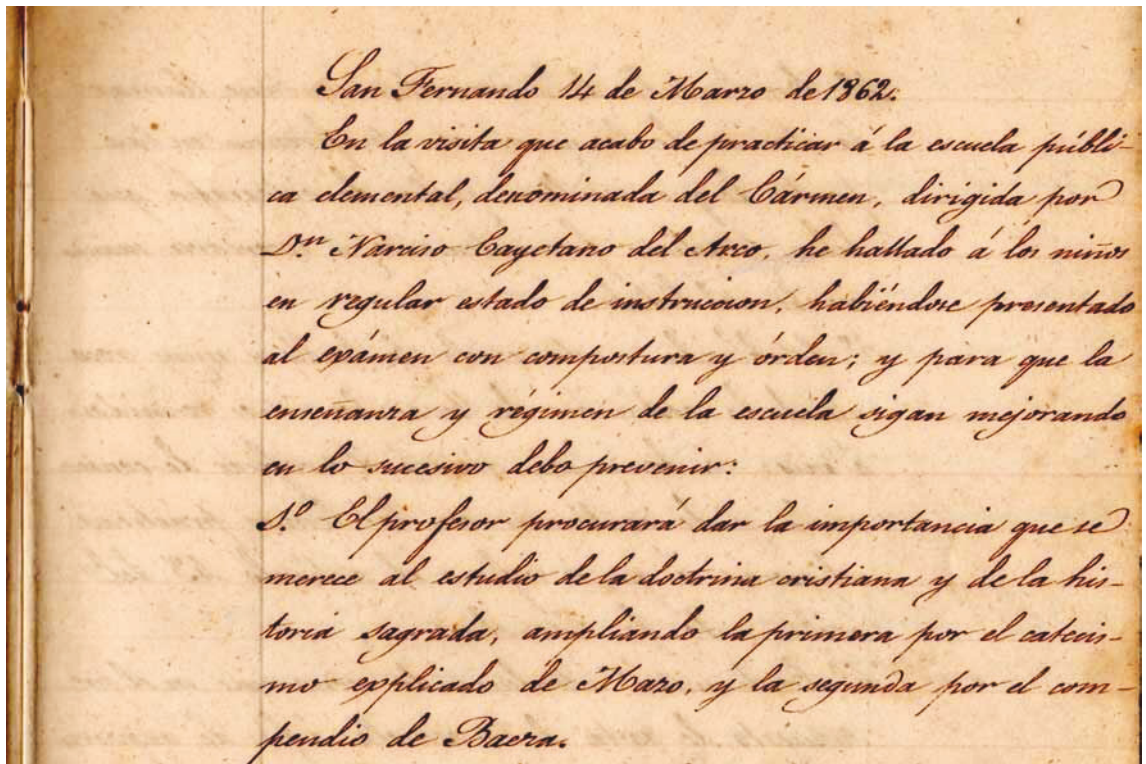
**Portada del Libro de Visitas de Inspección de la Escuela Pública del Carmen (San Fernando)**

Hemos seleccionado las visitas realizadas por los Inspectores D. Pedro Sendino, en 1862; por D. José María Franco, en 1949; por D. Arturo Calsina, en 1958 y por D. Manuel García en el mismo año.

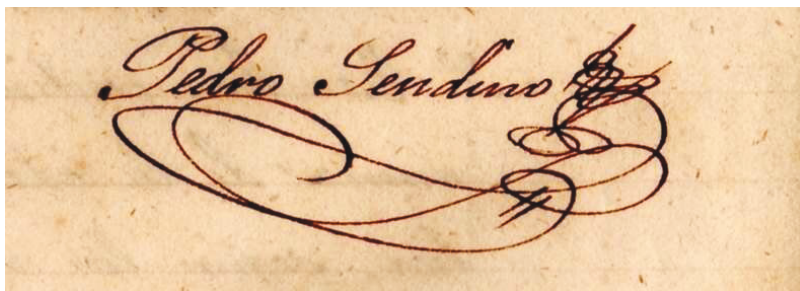
El 14 de marzo de 1862, D. Pedro Sendino, tras la visita de inspección hace constar en el Libro de Visitas sus apreciaciones sobre el funcionamiento de la Escuela, destacando en primer lugar:

*"En la visita que acabo de practicar a la escuela pública elemental, denominada del Carmen, dirigida por D. Narciso Cayetano del Arco, he hallado a los niños en regular estado de instrucción, habiéndose presentado al examen con compostura y orden; y para que la enseñanza y régimen de la escuela sigan mejorando en lo sucesivo debo prevenir:*

*1º El profesor procurará dar la importancia que se merece al estudio de la doctrina cristiana y de la historia sagrada, ampliando la primera por el catecismo explicado de Mazo y la segunda por el compendio de Baeza"*



### **Anotaciones de D. Pedro Sendino en 1862**

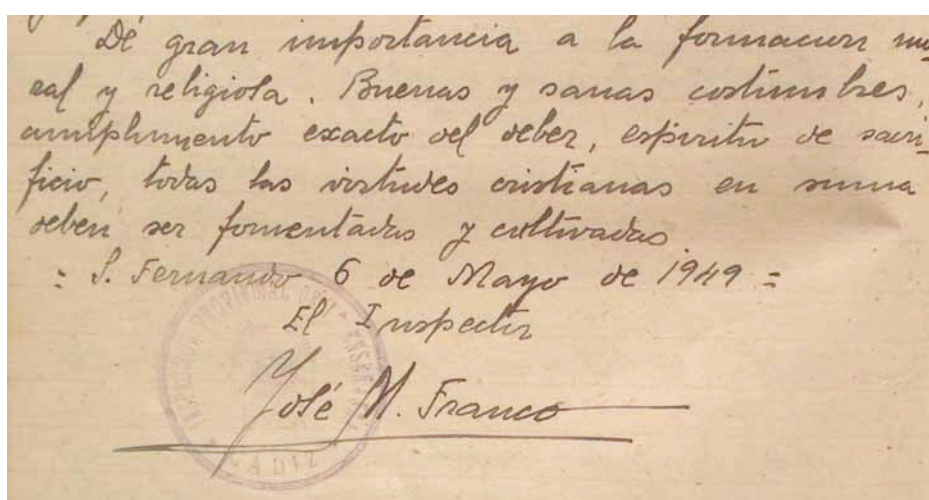


### Firma de D. Pedro Sendino

Don Pedro Sendino, con destino en Cádiz desde 1857 firma en 1869 su última visita a la Escuela. El citado Inspector intervino activamente en los expedientes incoados a D. Ricardo Rosales Moreno, Maestro de El Puerto de Santa María de ideas liberales que sufrió persecución por sus implicaciones ideológicas y políticas<sup>3</sup>

Pasan por la Escuela otros Inspectores que destacan el buen hacer de los Maestros y el mal estado de los locales. Ochenta años después, en 1949, el Inspector D. José M<sup>a</sup>. Franco Delgado<sup>4</sup> realiza una visita dejando constancia en el Libro de Visitas de algunos aspectos de la enseñanza que se imparte y en particular sobre lo que afecta a la enseñanza religiosa.

*"Dé gran importancia a la formación moral y religiosa. Buenas y sanas costumbres, cumplimiento exacto del deber, espíritu de sacrificio, todas las virtudes cristianas en suma deben ser fomentadas y cultivadas"*



*"Dé gran importancia a la formación moral y religiosa. Buenas y sanas costumbres, cumplimiento exacto del deber, espíritu de sacrificio, todas las virtudes cristianas en suma deben ser fomentadas y cultivadas"*  
: S. Fernando 6 de Mayo de 1949 :  
El Inspector  
*José M. Franco*

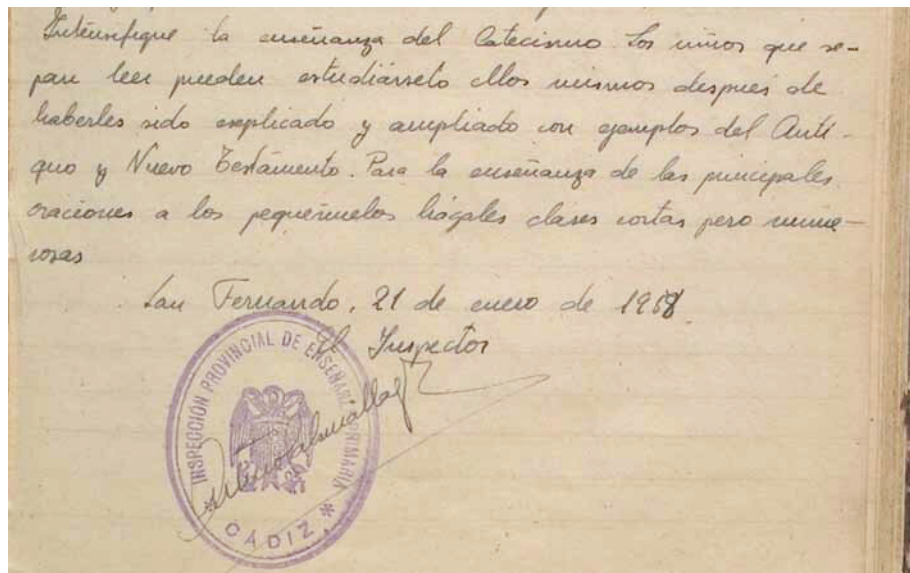
### Parte de la visita del Inspector en 1949

<sup>3</sup> Vid. GÓMEZ FERNÁNDEZ. J. "Enseñanza y militancia política en el siglo XIX: Ricardo Rosales Montero" Revista de Historia de El Puerto, nº 40, 2008, 103-126

<sup>4</sup> D. José María Franco Delgado obtuvo destino en Cádiz en el año 1947. Era sacerdote de la Iglesia Católica. En 1948 la Marina de Guerra le otorgó la Cruz al Mérito Naval por servicios prestados.

Nueve años más tarde, la preparación religiosa de los niños continúa siendo una preocupación constante en las reflexiones del Inspector que realiza la visita a la Escuela:

*"Intensifíquese la enseñanza del catecismo. Los niños que sepan leer pueden estudiárselo ellos mismos después de haberles explicado y ampliado con ejemplos del antiguo y Nuevo testamento. Para la enseñanza de las principales oraciones a los pequeñuelos hágales clases cortas pero numerosas".*

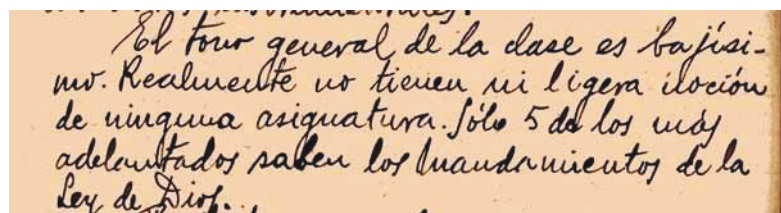


### Visita realizada en 1958

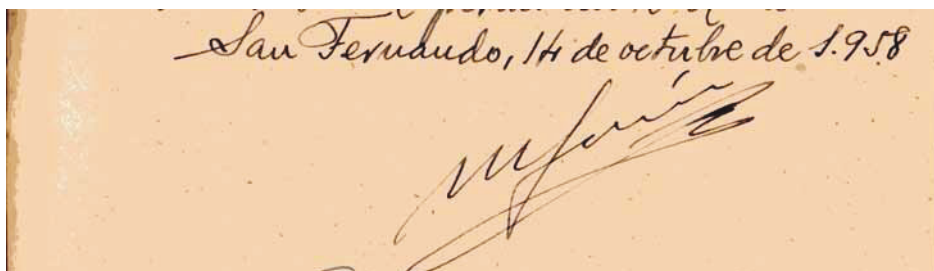
No estuvo el Maestro muy acertado en las enseñanzas del catecismo, pues en la visita que realiza el Inspector D. Manuel García Tena, en octubre del mismo año, presenta un panorama devastador de la situación de los alumnos:

*"El tono general de la clase es bajísimo. Realmente no tiene ni ligera noción de ninguna asignatura. Sólo los más adelantados saben los mandamientos de la Ley de Dios.*

*Por fortuna, acaba de posesionarse de la Escuela un buen maestro, en cuyas dotes ciframos el resurgir de los niños"*



### Anotación del Inspector D.Manuel García en 1958



San Fernando, 14 de octubre de 1958

*[Handwritten signature]*

### Firma de D. Manuel García Tena

El mismo Inspector, Sr. García Tena, finaliza el libro en el año 1962.

## II. DE FORMAS DIFERENTES SE ENTIENDE LA EDUCACIÓN. O MEJOR, DE UNA VERSIÓN ACTIVA Y DE UNA VERSIÓN PASIVA

“La cuerda cortada puede volver a anudarse,  
vuelve a aguantar, pero  
está cortada.  
Quizá volvamos a tropezar, pero allí  
donde me abandonaste no  
volverás a encontrarme”.

(Bertold Brect, *La cuerda cortada*)

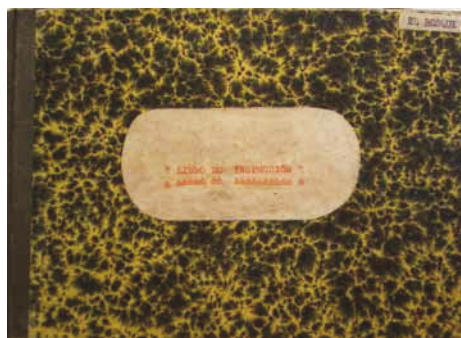
El Libro de Visitas de la Escuela Nacional de la localidad de El Bosque (Cádiz) comienza el 23 de enero de 1935 y finaliza el 10 de junio de 1958. Durante ese período fue Maestro de ella D: Antonio Morales Ruiz y recibió las siguientes Visitas de inspección:

Visitas realizadas por el Inspector D. Teófilo Azabal Molina:

- 23 de enero de 1935
- 27 de noviembre de 1935
- 17 de junio de 1936

Visitas realizadas por el Inspector D. Manuel García Tena

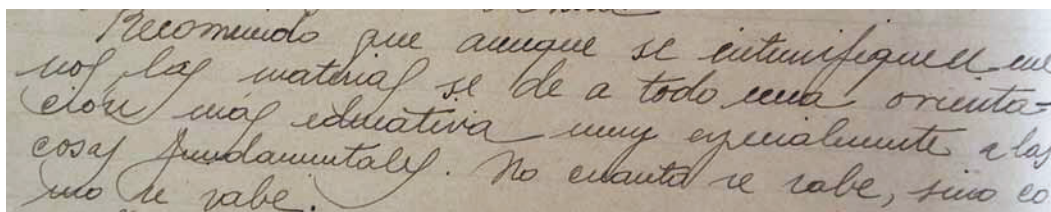
- 16 de septiembre de 1948
- 5 de noviembre de 1954
- 10 de junio de 1958



### Libro de Visita de Inspección de la Escuela Nacional de El Bosque

En la visita realizada por D. Teófilo Azabal Molina el 27 de noviembre de 1935 se muestra la preocupación que mantenía la Inspección por introducir en las Escuelas de España las corrientes impulsadas por los movimientos renovadores inspirados en la Escuela Única, incorporando los principios básicos del activismo pedagógico: una enseñanza basada en la comprensión y acorde con los intereses del alumno.

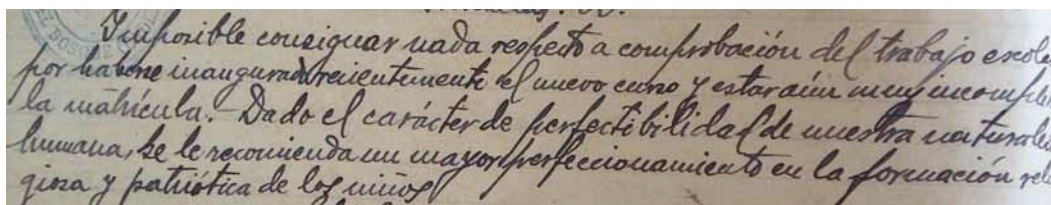
*"Recomiendo que aunque se intensifique menos las materias se de a todo una orientación más educativa muy especialmente a las cosas fundamentales. No cuanto se sabe, sino como se sabe"*



### **De la visita de D. Teófilo Azabal el día 27 de noviembre de 1935**

Visita realizada por D. Manuel García Tena el 16 de septiembre de 1948:

*"Imposible consignar nada respecto a comprobación del trabajo escolar por haberse inaugurado recientemente el nuevo curso y estar aún muy incompleta la matrícula. Dado el carácter de perfectibilidad de nuestra naturaleza humana, se le recomienda un mayor perfeccionamiento en la formación religiosa y patriótica de los niños"*



### **De la visita de D. Manuel García el 16 de septiembre de 1948**

## **III. EN LOS TIEMPOS DE CAMBIOS**

*"Vengan padres y madres de alrededor de la tierra y no critiquen lo que no pueden entender, sus hijos e hijas están fuera de su control, su viejo camino envejece rápidamente, por favor, dejen paso al nuevo si no pueden echar una mano porque los tiempos están cambiando".*

*(Bob Dylan, Los tiempos están cambiando)*

No había finalizado la Guerra Civil española cuando se estableció por el Ministerio de Educación Nacional la normativa que regulaba las visitas de los

Inspectores a las Escuelas: Orden de 20 de enero de 1939 disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de realizarlas<sup>5</sup>.

La Orden constituye una de las manifestaciones más lúcida del Nacional-Catolicismo: *"La otra gran herramienta del fascismo español fue esa, el muy rancio e incombustible tradicionalismo católico, ultramontano y abiertamente antimoderno. Con él se construyó la ideología más nociva y duradera de la era franquista, ese nacional-catolicismo que hoy no es fácil de transmitir en su significado porque se nutre de elementos, por decirlo así, intraducibles al lenguaje racional"*<sup>6</sup>

Se recupera el Libro de Visitas de Inspección, incardinado en el contexto general de la Orden: elemento de apoyo para el control ideológico que la Inspección debe realizar en sus actuaciones. El artículo 15 recoge:

*"Para constancia de las visitas, en cada Escuela habrá un libro, en donde el Inspector pondrá el informe que le merezca la obra que en la Escuela visitada se realiza"*.

Más pronto que tarde la Inspección se haría cargo de la rigurosa aplicación no sólo del artículo 15 de la citada Orden sino también y muy especialmente del artículo 5, que establecía:

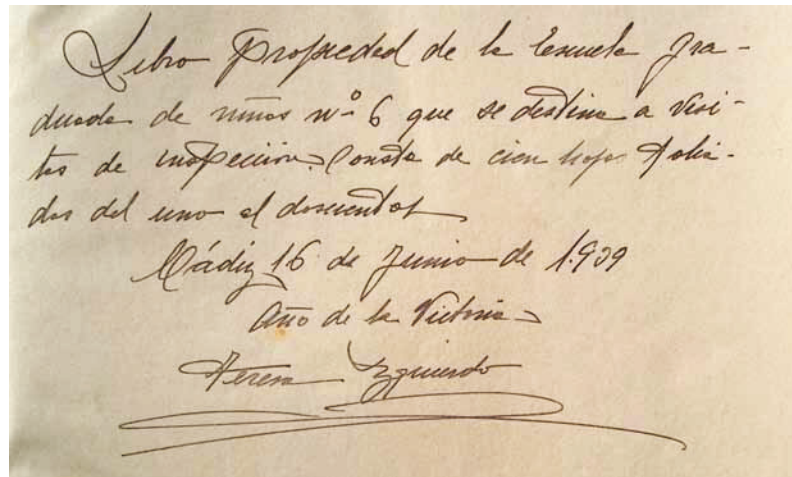
*"Los Inspectores en sus visitas cuidarán de exaltar el espíritu religiosos y patriótico, procurando hacer de la escuela una institución española, educativa y formadora de buenos patriotas y cuanto se relacione con el aspecto técnico de la enseñanza. Velarán y comprobarán si se cumple la Circular de 5 de marzo de 1938, especialmente en lo referente a: Educación religiosa, educación patriótica y educación física"*

En este sentido el Libro de Visitas de la Escuela Graduada número 6 de Cádiz, que se llamó hasta el año 1936 "Eduardo Benot" y a partir del mismo "Primo de Rivera", nos muestra la actuación de la Inspección en los momentos del cambio: de una escuela pública democrática a una escuela oscurantista y aniquiladora de las libertades.

---

<sup>5</sup> Boletín Oficial del Estado de 27 de enero de 1939.

<sup>6</sup> GRACIA, J. (2004) *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*, Barcelona, p. 42



Libro Propiedad de la Escuela Gra-  
duada de número n.º 6 que se destina a visi-  
tas de inspección. Consta de cien hojas foli-  
das del uno al cien.

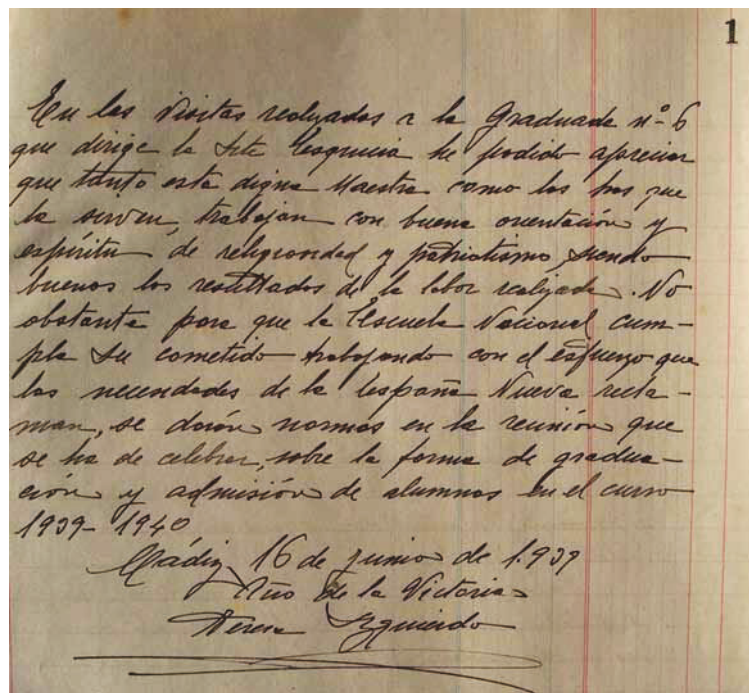
Cádiz 16 de junio de 1939  
Año de la Victoria

Teresa Izquierdo

### Inicio del Libro de Visitas de la Escuela Graduada número 6 de Cádiz.

Con acierto y ajustado cumplimiento de la norma se realiza una visita y se cumplimenta el correspondiente Libro por D<sup>a</sup>. Teresa Izquierdo, a la sazón Inspectora de la Escuela, en junio de 1939.

*"En las visitas realizadas a la Graduada nº 6 que dirige la Srta. Esquircia he podido apreciar que tanto esta digna Maestra como las ¿tres? que la sirven, trabajan con buena orientación y espíritu de religiosidad y patriotismo siendo buenos los resultados de la labor realizada. No obstante para que la Escuela Nacional cumpla su cometido trabajando con el esfuerzo que las necesidades de la España Nueva reclaman, se darán normas en la reunión que se ha de celebrar sobre la forma de graduación de alumnos en el curso 1939-1940"*



1

En las visitas realizadas a la Graduada n.º 6 que dirige la Srta. Esquircia he podido apreciar que tanto esta digna Maestra como las tres que la sirven, trabajan con buena orientación y espíritu de religiosidad y patriotismo siendo buenos los resultados de la labor realizada. No obstante para que la Escuela Nacional cumpla su cometido trabajando con el esfuerzo que las necesidades de la España Nueva reclaman, se darán normas en la reunión que se ha de celebrar sobre la forma de graduación y admisión de alumnos en el curso 1939-1940.

Cádiz 16 de junio de 1939  
Año de la Victoria

Teresa Izquierdo

### Libro de Visitas de la Graduada nº 6 de Cádiz



Atrás quedaban los tiempos en que la Graduada 6 de Cádiz, entonces Grupo "Eduardo Benot", ofrecía a sus alumnos las experiencias más novedosas de coeducación y enseñanza activa a partir de las iniciativas que un grupo de Maestras y Maestros, decididos a transformar la sociedad a través de la educación, promovían en la ciudad de Cádiz entre los años 1931 y 1936. Muchos de ellos pagaron su dedicación a esta tarea con la muerte, la cárcel o la depuración.

#### **IV. DESDE LA DESIDIA POR LA ASISTENCIA, A LOS TIEMPOS (LOS NUESTROS, QUE SON MEJORES) EN LOS QUE SE CONSIDERA FALTA O DELITO DE LOS PROGENITORES O TUTORES EL ABSENTISMO ESCOLAR**

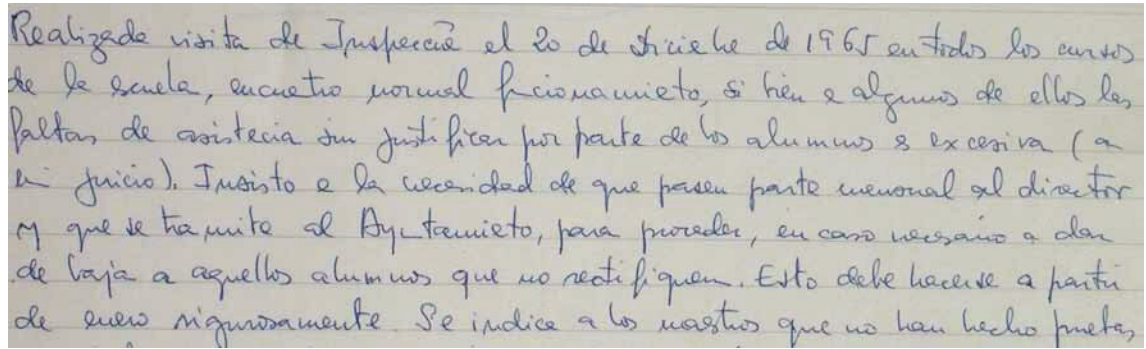
"Sacude el polvo de tu corazón,  
no esperes a que den las doce,  
cualquier tiempo pasado fue peor,  
más viejos éramos entonces.  
Sacude el polvo de tu corazón,  
márcate un baile con la aurora,  
cualquier tiempo pasado fue peor,  
somos más jóvenes ahora".

(Joaquín Sabina, *Cualquier tiempo pasado fue peor*)

No siempre preocupó la asistencia a clase de los alumnos. A veces, la falta de escuelas y la flaqueza de los presupuesto destinados a educación propiciaban que ante ocasiones surgidas se pusiese remedios tajantes para matizar y resolver las posibles situaciones conflictivas o que perturbasen el buen funcionamiento aparente de nuestro sistema educativo. No había mejor opción para solucionar de una vez por todas el absentismo escolar que dar de baja a los niños que no asistían a las clases. No importaba cuales fueran las causas del mismo, ni las circunstancia que podían concurrir; lo fundamental era la respuesta expeditiva que satisficiera los intereses espurios de los que proponían un sistema educativo que favorecía a los poderosos en detrimento de los débiles, sobre todo si la calidad de poder provenía de la posición económica y social.

El Libro de Visitas de la Escuela Graduada Aneja a la del Magisterio de Cádiz, que se inicia en enero de 1955, recoge la reflexión y las medidas a tomar sobre el absentismo del alumnado. La propuesta, tras la visita de la Inspección, el 20 de diciembre de 1965 (no hace ni treinta y cinco años), debió resultar eficaz para la resolución del problema que generaba las faltas de asistencias:

*"Realizada visita de Inspección el 20 de diciembre de 1965 en todos los cursos de la escuela, encuentro normal funcionamiento, si bien a algunos de ellos las faltas de asistencias sin justificar por parte de los alumnos es excesiva (a mi juicio). Insisto en la necesidad de que pasen parte mensual al director y que se tramite al Ayuntamiento, para proceder, en caso necesario a dar de baja a aquellos alumnos que no rectifiquen. Esto debe hacerse a partir de enero rigurosamente"*



Realizade visita de Inspección el 20 de Octubre de 1965 en todos los cursos de la escuela, encuentro normal funcionamiento, si bien a algunos de ellos las faltas de asistencia sin justificar por parte de los alumnos es excesiva (a mi juicio). Insisto e la necesidad de que pasen parte mensual al director y que se tramite al Ayuntamiento, para proceder, en caso necesario a dar de baja a aquellos alumnos que no rectifiquen. Esto debe hacerse a partir de ahora rigurosamente. Se indice a los maestros que no han hecho pruebas,

### **Anotación realizada en el Libro de Visitas de Inspección de la Escuela Graduada Aneja de Cádiz en 1965**

Nuestros tiempos, con sus defectos y sus problemas, entienden que el Derecho a la Educación debe ser cumplido (es un Derecho Fundamental de acuerdo con la Constitución) y no puede ser violentado por ninguna circunstancia. Ponemos todos los recursos para que se cumpla.

Condenan a unos padres por permitir el absentismo escolar de sus hijos

La Audiencia Provincial de Valencia ha condenado a unos padres de Paterna como autores de un delito de abandono de familia por permitir el absentismo escolar de tres de sus hijos, menores de edad.

Noticia publicada en prensa el día 9 de septiembre de 2009

## **V. Y AL FINAL**

“Al final de este viaje en la vida quedarán  
nuestros cuerpos hinchados de ir  
a la muerte, al odio, al borde del mar.  
Al final de este viaje en la vida quedará  
nuestro rastro invitando a vivir.  
Por lo menos por eso es que estoy aquí”.

(Silvio Rodríguez, *Al final de este viaje en la vida*)

## **VI.1. UN FINAL NO FELIZ: D. TEOFILO AZABAL MOLINA**



D. Teófilo Azabal Molina, Inspector de Enseñanza Primaria, murió por fusilamiento en Jerez de la Frontera (Cádiz), por sus ideas y su labor como Maestro, Director e Inspector, en 1936. El Ayuntamiento de Jerez de la Frontera, en 1982, por iniciativa de antiguos alumnos, le puso su nombre a una plazoleta en un barrio popular. Hoy, la Educación y también la Inspección de Educación tiene una deuda con su memoria.

## VI. 2 ¿CUMPLIENDO UNA MISIÓN?

D<sup>a</sup>. Teresa Izquierdo formó parte de la Comisión Depuradora del Magisterio Primario de Cádiz. Se distinguió por su celo en la aplicación de las medidas sancionadoras a los Maestros que se habían destacado en el cumplimiento de las normas emanadas por el Gobierno legítimo de la República española de 1931. Las sanciones fueron aplicadas, también, a D. Teófilo Azabal después de su alevosa muerte a manos de los sublevados contra el orden constitucional. Una foto de D<sup>a</sup>. Teresa Izquierdo presidía la biblioteca de la Inspección en Cádiz hasta los años ochenta en que se inició las obras de rehabilitación del edificio de la Delegación Provincial de Educación.

## VI. 3 Y TODO LES FUE BIEN

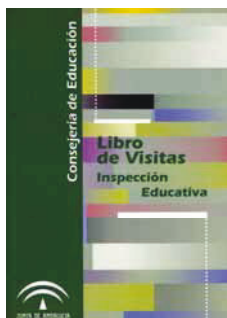
En la localidad de San Fernando (Cádiz) hasta el año 2005 existió un Colegio Público con el nombre de "Inspector Padre Franco". La construcción de un nuevo Colegio que lo integró supuso la desaparición del nomenclátor.

D. Manuel García Tena, ejerció como Inspector hasta su jubilación en los años 70 del siglo pasado. Publicó libros religiosos y sobre moral sexual. El Ministerio de Educación le dio su nombre a un Colegio Público de la localidad de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz). El primer Ayuntamiento democrático de la localidad acordó, en 1984, solicitar la supresión del nombre dado al Colegio. Esta medida fue apoyada por el Claustro de Profesores del Colegio. Tras las gestiones oportunas el Colegio cambio de nombre.

## VI. NUESTRA ESPERANZA

"Voy hacia otro espacio deseado:  
pasaremos lo pasado  
y una forma más veremos crecer".  
(Pablo Milanés, *Canción del constructor*)

Que los Libros de Visita de inspección (los que existan en un futuro), sean instrumentos en los que podamos reflejar que las comunidades educativas de nuestras escuelas, colegios, institutos, conservatorios, centros y servicios educativos han sido los elementos esenciales de una educación que permitan la construcción de una sociedad democrática, abierta, flexible, igualitaria y solidaria.



**Libro de Visitas de Inspección de los centros educativos  
de la Comunidad Autónoma de Andalucía**

# **LA ESCUELA NORMAL DEL MAGISTERIO EN SEVILLA DE 1931 A 1945: EL INTENTO REPUBLICANO DE IMPLANTAR LA COEDUCACIÓN.**

**Juan Diego Rueda Andrades. Doctorando por la Universidad de Sevilla**



## **ÍNDICE**

- **INTRODUCCIÓN**
- **POLÍTICA MINISTERIAL**
- **GOBIERNO DE LAS ESCUELAS**
- **PROYECCIÓN SOCIOEDUCATIVA**
- **ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM**
- **PROFESORADO NORMALISTA**
- **PEDAGOGÍA RENOVADORA**
- **MATERIAL, AULAS Y VIAJES**
- **COEDUCACIÓN**
- **ALUMNADO**
- **EXÁMENES**
- **CONCLUSIONES**
- **BIBLIOGRAFIA Y ARCHIVOS**

## **INTRODUCCIÓN**

Hace tiempo que me intereso por la investigación educativa, en especial aquella más cercana a mi contexto geográfico y no tan remota en el tiempo, sin duda características importantes dentro de las posibilidades de un investigador. Por ello, el estudio realizado de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla durante el periodo comprendido entre 1931 y 1945 cumple con las características anteriormente señaladas.

Queremos en estos párrafos argumentar los motivos de la investigación, sus inicios y el proceso seguido, además reflejaremos algunas de las ideas por las cuales consideramos este trabajo importante. En primer lugar, el papel de la mujer en la educación en España, ha sido siempre defenestrado por el hombre a través de las instituciones y gobiernos de la nación. Con la República, se abre una nueva etapa donde la coeducación permite la igualdad en muchos sentidos entre sexos a nivel educativo y político haciéndose grandes avances en la consideración social de la mujer, arrinconada y simbolizada materialmente con la escoba y el delantal.

El sentido que adquiere la mujer en la educación y por ende en la sociedad del momento no provoca detrimentos vitales en el otro sexo, al contrario que las opiniones que reiteran y machacan una y otra vez el nuevo papel femenino, los sectores más conservadores y sobre todo, desde los organismos eclesiásticos, eliminados de la primera plana con las disposiciones del nuevo régimen.

El trabajo de investigación que planteamos no podemos tomárnoslo como un estudio sobre los bienes conseguidos por las mujeres en el periodo republicano a diferencia de épocas anteriores y lo más triste, posteriores durante el franquismo. Nuestro trabajo parte de los cambios producidos en una institución tan importante para la formación de las generaciones futuras, profundizando en su funcionamiento y organización. Advertir de los numerosos cambios políticos y sociales producidos durante el periodo de estudio, nos hace muy difícil canalizar de un modo fiel, la realidad de la Escuela Normal, pero pretendemos que la forma de narrar las diferentes informaciones encontradas, ayude al lector a comprender la importancia de esta institución en el desarrollo social de las mujeres de la época..

## **POLÍTICA MINISTERIAL**

La República considera desde primer instante que la revolución ideológica y política debe partir de los educadores en particular, y de la escuela en general. Por ello, la constitución republicana hace referencia a la reforma de la enseñanza en España a través de los siguientes artículos 48, 49 y 50:

*Art 48. "El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo presentará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de escuela unificada.*

*La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.*

*Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.*

*La república legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de la enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.*

*La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.*

*Se reconoce a las iglesias el derecho, sujeto a la inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos”.*

Los artículos 49 y 50 se refieren a la proximidad de una futura ley de Instrucción pública y el derecho de las comunidades de educar en sus propias lenguas, así como el derecho del Estado a controlar y supervisar todo el proceso educativo. Del mismo modo, la laicidad de la República referida en el art. 26, prohíbe la subvención del estado a las comunidades religiosas y a sus enseñanzas. El ejemplo más significativo en España fue la comunidad de los Jesuitas.

La ideología en la política educativa republicana se entiende durante el primer bienio como un bipartidismo entre los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza (Rodolfo Llopis) y los enfoques marxistas pro soviéticos de algunas figuras claves del Ministerio (Marcelino Domingo). La II República pretendía una escuela unificada, laica y activa.

La primera idea, heredada de países europeos como Francia y Bélgica, venía a referirse a una escuela donde estuvieran todos sin distinción de sexo ni clase social. Además se promovía un sistema donde los diferentes niveles estuvieran en conexión y comunicación, oponiéndose a la enseñanza privada, por constituir un elemento de desigualdad de oportunidades. Coeducación y enseñanza laica deben de fundamentar la escuela unificada.

La escuela única corresponde al punto de vista metodológico y organizativo de la República, referido en la constitución. El objetivo de la escuela activa es que todas las materias escolares han de tener como fundamento la propia actividad del alumno.

La escuela laica es la medida con más repercusión, fundamentada en la libertad de religión para respetar la conciencia del niño y del maestro. No se elimina la enseñanza de la Religión católica, sino que se prohíbe su obligatoriedad, permitiendo que sea impartida a los niños que lo deseen por el profesor o un sacerdote. No se descuida la educación moral, pues se enseñara moral laica, ética de las distintas civilizaciones, el conjunto de valores que hace posible la relación entre los hombres civilizados.

Dentro de la República, se pueden distinguir tres etapas en el proceso de reforma educativa. La primera, de avance, creadora y reformista surge en el primer bienio. En el segundo bienio, llamado negro (1933 – 1935), es una etapa pasiva y de revisión del periodo anterior, como se pudo comprobar con las enmiendas sobre la eliminación de la coeducación y la escuela única, volviendo al Plan de 1914. La tercera etapa, duró los pocos meses hasta la Guerra Civil desde la victoria del Frente Popular.

En líneas generales según los historiadores, a las buenas intenciones y el gran esfuerzo en materia educativa de la República les faltó el respaldo

técnico y conocimiento suficiente de la realidad, perjudicándole las escasas consultas realizadas a las personas de máxima autoridad sobre educación de la época. Algunos republicanos como Luzuriaga, lamentan que la reforma escolar llevada a cabo había sido principalmente de orden económico y administrativo más que espiritual y pedagógico.

Los principales problemas a los que se enfrentó el nuevo gobierno en materia educativa, fue el confesionalismo y el analfabetismo (32,4% y un millón y medio de niños sin escolarizar). El segundo de ellos fue reducido en gran parte, por el aumento de maestros y la mejora en su sueldo durante el primer bienio, junto con la construcción de centros. Con respecto a los nuevos conocimientos y metodologías de los maestros, se tomaron medidas a través de la Reforma de las Escuelas Normales. Por el decreto del 29 de Septiembre de 1931 se establece el Plan Profesional, donde está ubicada la reforma de las Escuelas Normales. Uno de los cambios más importantes fue la fusión de las Escuelas Normales masculina y femenina en una sola, Escuela mixta, aplicada poco después según la Orden de la Dirección General del 30 de octubre de 1931, estableciendo un sistema de coeducación entre profesores y alumnos, algo novedoso, repercutiendo primeramente en el nombre, Escuela Normal del Magisterio Primario.

En principio, se repartirán a tenor de la opinión del claustro, las enseñanzas dependiendo de las posibilidades físicas de los locales. La dirección recaería en el director o directora más antiguo antes de la unión. Uno de los problemas que se planteó con esta unión, fue el exceso de profesores numerarios en las Escuelas Normales, optando el gobierno por requerir a los profesores más nuevos el traslado hacia otras escuelas, y a los más antiguos, la jubilación anticipada, según Decreto de 2 diciembre de 1932. Esta solución pronto paso a ser un problema con el gobierno de centro derecha, ya que reincorporó a los 33 profesores jubilados, dislocando casi todas las Escuelas Normales, a la vez que se crítico el paso atrás hecho sobre la actualización del profesorado normalista.

Otro de los cambios fue la modificación de la forma de acceso, procediéndose al ingreso a través de una oposición con un número limitado de plazas teniendo como requisito imprescindible, la posesión del título de Bachiller y el derecho a ingresar como Maestro directamente al concluir los estudios, con el sueldo base de 4.000 pesetas. A parte, la modificación del curriculum compuesto de tres años de curso y un cuarto de prácticas en una escuela primaria como alumno – maestro, con un sueldo de 3.000 pesetas. En resumen, las diferencias del Plan profesional con respecto a la etapa anterior fueron:

- La nueva consideración económica y social del maestro, dejando de lado la dependencia del lugar de trabajo vista en las diferencias entre profesor de pueblo o de ciudad y de los extras al sueldo con clases particulares. Se aumentó de 3.000 a 4.000 pesetas el sueldo de entrada al magisterio nacional.
- El ingreso en la Normal, con bachillerato universitario y por oposición a plazas limitadas con tres años de estudios, más uno de práctica docente (implantación con responsabilidad y sueldo) y un examen final de conjunto con un tribunal especial presidido por un catedrático de Universidad. Este acceso

directo sin oposición al cuerpo de maestros fue mal recibido por los sectores más conservadores al constituir una competencia con las escuelas privadas.

- Cambios dentro del programa de estudios, desapareciendo asignaturas más tradicionales por otras que hacían referencia, con exclusividad a materias para la profesión, a lo que había de sumar las especializaciones.

El complejo cambio a nivel salarial de la República se vio influido por la recesión económica producida tras la crisis de 1929 que sacudía todos los países, y España no fue una excepción. Junto a las construcciones escolares, los presupuestos estatales se dejaron cantidades considerables en la educación primaria, como se puede ver en el aumento salarial del profesorado desde comienzos de la república hasta su final. Aunque no se cumplieron las expectativas económicas, los alumnos matriculados aumentaron considerable y progresivamente a lo largo de estos años, sin influir en gran medida el sistema de oposición en el ingreso, y la exigencia del bachiller.

Estallado el movimiento, en las ciudades que progresivamente iban cayendo en manos del bando nacional, los profesores prejubilados entrada la República y que consideraban que se les había apartado por no comulgar con las ideas republicanas, retoman a las Escuelas Normales pidiendo una cantidad de dinero considerable como indemnización por los meses separado, algo que se concede por la Junta de Defensa nacional de Burgos.

Para el Gobierno de Franco, la enseñanza republicana fue una de las causas principales de la pérdida de los valores tradicionales, y la escuela primaria estaba al frente, instalándose un cambio en el ideal de profesor, de alumnos y el papel del libro de texto. En cuanto al primero, se lleva a cabo a través de las depuraciones del funcionariado. En la primera disposición dictada el 8 de noviembre, se precisa una revisión total y profunda del personal de instrucción pública como paso previo a una nueva organización radical y definitiva de la enseñanza.

En la Orden del 17 de Diciembre, se persigue a la institución libre de enseñanza por forjar generaciones incrédulas y anárquicas, igual que se hace con todos aquellos que pertenecieron o tuvieron vinculación con el Frente Popular. Por el contrario, aquellos que colaboraron con el movimiento de alzamiento son aptos en los proceso de depuración automáticamente. Los alumnos que estaban cursando estudios en la Normal, deberían presentar al solicitar matrícula, un informe de las autoridades militares, civiles y eclesiásticas que acreditasen su buena conducta patriótica y religiosa.

## **GOBIERNO DE LAS ESCUELAS**

La junta de gobierno de las Normales formada por el director, el secretario y tres profesores numerarios designados por el claustro, tenían que decidir todo lo relativo al régimen económico de la escuela, disponiendo gastos, formulando presupuestos y cuentas distribuyendo el material entre las distintas enseñanzas previo dictamen de los respectivos profesores.



Además, debían proponer los tribunales, cuya designación correspondía al claustro, entender el plan pedagógico de las escuelas anejas, resolver por delegación los asuntos que le encomendaba el claustro. A través de su propio libro de actas y reunido una vez al mes ordinariamente, la junta de gobierno funcionaba de forma análoga al claustro. Cada curso académico eran elegidos los miembros de la junta, de igual forma que se hacía en el claustro.

En la Escuela Normal de Sevilla, producida la unión organizativa y administrativa de las escuelas, pasa a tomar el mando de la dirección interinamente hasta que salga alguna regla sobre este tema, D<sup>a</sup> Enriqueta Muñoz Peña, más antigua que su homónimo en el cargo de la Escuela Normal masculina. Tras la designación del rector por Orden de 30 de octubre de 1931, la directora dirigirá sus funciones hacia la búsqueda de un local apropiado para albergar los alumnos/as del Plan de 1914 y los del Plan profesional.

En febrero de 1932, D. Ramón González-Sicilia y de la Corte es nombrado director directamente por el Ministerio, sin pasar por el claustro, aunque más tarde pone su cargo a votación, siendo elegido mayoritariamente por los profesores. Este director, persona con influencia en la vida política y educativa sevillana, se implica no solo en el desarrollo de la Escuela Normal, sino en la enseñanza de la ciudad como conjunto. Aprovechando esto, el gobierno de Madrid se asegura tener a una persona con este cargo, confesante con el ideal republicano, propiciando la transformación de la Normal con el proyecto estrella de su nuevo edificio.

El primer proyecto del director es el traslado a la residencia de los jesuitas, en la calle Palmas (hoy Jesús del Gran Poder) nº 46 tras efectuarles oportunas reformas. El segundo es la puesta en marcha del plan de estudios ese mismo año. A pesar del movimiento de la dirección a participar a los profesores y alumnos en muchas de las decisiones, los problemas generales y los internos, propios de los alumnos en los cuales casi siempre se llegaba a la huelga, provocaron la dimisión del director. Nuevamente es apoyado y continúa en el cargo hasta que es elegido diputado a las Cortes en 1933, obligado a abandonar el cargo hasta que finalice este puesto.

A partir de ahí, tras el Claustro celebrado, es elegido provisionalmente el anterior director de la Escuela Normal masculina, D. Luís Paunero Ruiz y cuenta en su junta de gobierno con D<sup>a</sup> Enriqueta Muñoz, D<sup>a</sup> Teresa de Pablo y D José Fombuena. Bajo su mandato se puso en marcha el Reglamento de Escuelas Normales, y en los bajos de ella se instaló una escuela de ensayo para alumnos deficientes, cursos de especialización, se abrió una biblioteca y se desarrolló actividades extraescolares (excursiones, teatro, etc.). Estas novedades y el trabajo de la dirección llevan a considerar con gran prestigio la Escuela Normal sevillana. En pleno proceso de reformas y novedades, muere el director, sustituyéndole el vicedirector, José Fombuena que ostentará el cargo hasta 1956.

Con respecto al presupuesto económico de la Escuela Normal, no se producen alteraciones en cuanto al número de profesores (13 numerarios, 5 especiales y 6 auxiliares), ni en el nivel salarial, oscilando entre las 4.000

pesetas anuales de entrada a la profesión hasta 18.000 pesetas. Sin embargo, la dotación material aumentó del ejercicio de 1931 al de 1932 en casi 200.000 pesetas, pasando a destinarse 645.000 totales. A pesar de la crisis económica que se encontró la República y no pudo quitarse en sus años de encima, la partida presupuestaria a la educación fue aumentando considerablemente, elevando en un 62% el salario del profesorado normalista, gracias al ahorro producido al prejubilarse al profesorado más viejo. La Escuela sevillana recibiría, a parte de lo habitual en otras escuelas referido a dotación económica para material, una partida mensual para moldear el edificio como lo estimara oportuno la dirección.

Tras la unión de las dos Escuelas Normales bajo el principio republicano de la coeducación, la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla por Orden de 30 de octubre de 1931 queda instalada en el edificio recién alquilado por la Normal de maestros en la calle Menéndez Pelayo nº 39. Ante la dificultad de la mudanza inmediata debido a las insuficiencias de fondo e instalaciones por la conjunción de las dos escuelas, la directora propone provisionalmente, instalar las dependencias académicas y administrativas en ese edificio y el alumnado más numeroso de los tres cursos del Plan de 1914 en unas clases cedidas por el Instituto de Segunda Enseñanza.

Disuelta la Compañía de Jesús por Decreto del 23 de enero de 1932, los bienes inmuebles pasan a propiedad del Estado, destinándolo a fines benéficos y docentes. En Sevilla, la residencia de los Jesuitas en la calle Palmas (actual Jesús del Gran Poder) nº 46 pasa a disposición de la Escuela Normal del Magisterio Primario gracias a la labor del director en esos momentos, D. Ramón González Sicilia y de la Corte, compatibilizando este cargo con el de Director General de Primera Enseñanza de Sevilla en el gobierno de Diego Martínez Barrios durante la segunda mitad de 1933, fechas en las que se producen las reformas de la futura escuela. En esta finca que comprendía tres casas, se instalarían además de la Normal, una escuela práctica. En las plantas baja y principal estarían los despachos y clases de la Normal y en la tercera planta se situaría la residencia de estudiantes. Según el facultativo contratado por el gobierno para la revisión del edificio, las obras a llevar a cabo serían limitadas, redistribuyendo los tabiques, reparando el techo de la planta alta y ampliando la parte cubierta de la tercera planta, aunque el proyecto completo no se llegó a concluir cuando empezó la guerra.

Los fondos debían partir de varias fuentes, siendo el Ayuntamiento sevillano el encargado de cubrir el 25% del presupuesto, unas 7.785 pesetas, pero la crisis económica del Ayuntamiento heredada de la exposición Iberoamericana de 1929, condiciona las partidas para esta obra. Por ello, el Consejo de ministros según Decreto de 7 de septiembre de 1933, financia totalmente el proyecto, instalándose a comienzos de 1934, casi dos años después de la cesión, la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla.

**Puerta de la residencia de los  
Padres Jesuitas.  
Calle Jesús del Gran Poder nº 46.**



Debido a la amplitud del edificio, se instalan junto a la Escuela Normal, la Inspección provincial, la sección administrativa, el consejo provincial y una escuela graduada, formando un autentico complejo educativo, pero con una corta vida de dos años, hasta la ocupación violenta del edificio por los nacionales, instalando en el mismo la Comisaría de Vigilancia, expulsando a la Normal pero apoderándose de muebles, materiales de enseñanza y enseres que nunca más serán recuperados. Esto provoca que el Rector ceda las instalaciones de la Universidad para la Normal, suficiente espacio, motivado por la suspensión de las enseñanzas para los alumnos y las pocas alumnas matriculadas.

Concluida la Guerra Civil, se pone en marcha el plan de estudios de 1940, precisándose un recinto adecuado, siendo su director José Fombuena gracias a sus contactos, el encargado de conseguir una cesión de 25 años del ala norte del Grupo Escolar "Miguel Primo de Rivera", ubicado en la calle Recaredo nº 61, junto a la escuela práctica que estaba allí por aquel entonces.



**Entrada de la Escuela del  
Magisterio en el Grupo Escolar  
Miguel Primo de Rivera.  
C/ Recaredo nº 61.**

## **PROYECCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

A parte de sus funciones en la formación del nuevo profesor/a, las Escuelas Normales del Magisterio Primario se transforma desde sus comienzos para realizar actividades de todo tipo. Por un lado, la creación de un centro de estudios pedagógicos donde se investigue sobre la profesión docente y se realicen conferencias o seminarios, unido a los cursillos de selección profesional donde se seleccione y perfeccionen los maestros/as. Además, como algo tangible a lo anterior, se propone la construcción de un museo

pedagógico provincial sobre materiales de enseñanza y realizaciones escolares.

Una de las primeras tareas ha resolver por la escuela fusionada, fue el conflicto de los opositores de 1928 donde no se cubrieron las plazas publicadas, anunciándose un nuevo examen que no llegaría hasta entrada la República. Se opta por la visita de los maestros normalistas a los maestros incluidos en las listas de 1928, con o sin plaza, examinando su formación y práctica docente. Aquellos que no entraron en ninguna lista, deberían de asistir a un breve cursillo de 15 días con un total de 30 lecciones (publicadas en la orden de 25 de agosto de 1931) y a continuación realizar dos pruebas eliminatorias. Las materias de las lecciones en las cuales se combinan contenidos culturales y pedagógicos serían Pedagogía, Idioma, Aritmética y Geometría, Geografía, Historia, Ciencias físico-químicas y naturales, Dibujo, Música, Trabajo manual y Gimnasia. Estos temas estarán presentes en la última Orden del 17 de marzo de 1936 sobre contenidos de los cursillos de selección, en los cuales después la fase formativa, la selectiva se prolongó hasta el día 10 de agosto, con el golpe militar incluido como motivo de interrupción de las pruebas.

Acabado con esto, se organizaron los cursillos de selección para las promociones futuras por parte de un tribunal provincial compuesto de un profesor y una profesora, ambos numerarios, un inspector y una inspectora de primera enseñanza y un/a maestro/a nacional. Los contenidos estarían aglutinados en bloques de 30 días cada uno; clases de Pedagogía, Letras, Ciencias, Enseñanzas auxiliares y de organización junto a Metodología en las escuelas Normales y Primarias, prácticas de enseñanza y por último, lecciones de orientación cultural y pedagógica.

El primer bloque será ofrecido en la Normal organizado por el claustro. Las clases se alternarán con lecciones modelo sobre organización y metodología, a cargo de inspectores y maestros nacionales. Las prácticas se llevarán a cabo en escuelas de la capital o de la provincia. Las lecciones las darán profesores universitarios y de segunda enseñanza, maestros distinguidos u otras personas relevantes.

Otro de los proyectos de las Normales consistía en la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros rurales tres veces en el año con una duración de quince días, a desarrollar en las Normales según Orden de 17 de abril de 1933, con especial mención a los temas de la vida agrícola española. Estos cursos consisten en conferencias y charlas de información científica, literaria, artística y pedagógica, a parte de las salidas a museos o centros industriales, científicos o sociales. Junto a estos cursos, en el mismo año se inician los cursos de información cultural y pedagógica donde se debatía los procesos de reforma de la enseñanza primaria en especial, con una participación activa de discusión y dialogo.

En mayo de 1933, se organiza en la Normal sevillana un curso de información cultural y pedagógica con una gran participación de profesores normalistas y otros venidos de la provincia. En quince días divididos en sesiones de mañana y tarde, se celebran conferencias, lecciones prácticas, visitas y excursiones. Las primeras normalmente de mañana, están

referidas a la colaboración de la escuela con la familia en la educación, la orientación profesional o la poesía y la música en la escuela rural. Las visitas se harán a monumentos (Catedral, Archivo de Indias), museos (Pintura y Arqueología) y fábricas (Cruzcampo), mientras que se realizaran excursiones a Carmona, Aracena o Granada.

Como vemos, las escuelas Normales constituyen centros especiales de promoción comunitaria, estando conectada directamente con la realidad social de su entorno a través de actividades culturales principalmente, como el caso de las misiones pedagógicas a los contextos rurales más alejados de la capital de provincia. En el caso de la Escuela Normal de Sevilla, participa de forma activa en el patronato de Cultura de Sevilla, los Ateneos y la Universidad Popular. Junto a esto, la participación directa a través de las iniciativas planteadas al Consejo Provincial de Enseñanza Primaria donde estarían representados de una u otra forma todos los elementos de la comunidad educativa sevillana tienen un papel fundamental en el desarrollo de la Normal.

## **ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM**

Al igual que sucediera con anteriores ideas renovadoras, la nula capacidad para cumplir en la práctica de la educación aquello dispuesto en las leyes por motivos económicos y sociales, también afectó en parte a las medidas republicanas. Sin embargo, en los primeros meses hubo disposiciones como el plan profesional de 1931 sobre las Escuelas Normales que intentó consolidarse de la forma más rápida posible con un ideal de cambio basado en la formación y concepción del maestro y de la enseñanza. La República, con sus ideas regeneracionistas, introdujo asignaturas actuales y humanas como base del futuro maestro, tales como Psicología, Fisiología e Higiene, Paidología, Pedagogía y su historia y Organización escolar.

En la Escuela sevillana, el curriculum dispuesto tuvo algunas dificultades debido sobre todo a la capacitación del profesorado normalista. Por ejemplo, la asignatura ampliación facultativa de idiomas de primer y segundo curso, podía ser italiano, inglés o francés, y al no existir ningún profesor con capacidad para los dos primeros idiomas, solo se cursó el tercero. Más adelante en el curso 1934-1935 correspondiendo a tercer curso, a pesar de la coeducación, algunos de los trabajos de especialización tienen marcado carácter sexista, como el caso de Prácticas agrícolas (alumnos) y Enseñanza de párvulos (alumnas), aunque también había comunes (Estadísticas, Folklore musical y literario, Bibliografía o Laboratorio).

Por otro lado, la inclusión del cuarto año dentro del plan de estudios con las prácticas de enseñanza, constituyó una aplicación y complemento esencial de las clases metodológicas. Este año de prácticas se divide en tres cursos con dos meses de duración cada uno para manejar la realidad escolar. En el primero, el alumno estará en una escuela aneja u otra de la localidad, para recoger un diario de prácticas y los aspectos de trabajo docente. En el segundo, además de la observación, se explicaran algunas lecciones, mientras que en el tercero los alumnos darán varias sesiones completas de clase. El alumno debía acoplarse a nivel organizativo y de régimen sin

alternación del funcionamiento normal de las escuelas. Su evaluación se ceñiría en gran medida al informe emitido por los directores de las escuelas graduadas o los maestros de las unitarias.

El problema surgió cuando la escasez de escuelas para abarcar a los alumnos de cuarto curso y el aplazamiento de los sueldos correspondiente a las prácticas (3.000 anuales más complementos) provocó huelgas motivadas más en la escasez de lugares que en el propio dinero. En Sevilla, la paupérrima economía del Ayuntamiento hace que no se construyan escuelas al ritmo debido, sobre todo graduadas, marchándose los alumnos a las escuelas unitarias de las zonas rurales. Pero cuando a comienzos del curso 1934-1935, los alumnos matriculados en el Plan profesional entran en el curso de prácticas, no disponen de las escuelas para realizar sus obligaciones, algo que se consigue gracias al desdoblamiento de las escuelas graduadas en turnos de tarde y mañana, siendo los vespertinos para los alumnos-maestros. Esta problemática no desaparece al siguiente curso en la Escuela Normal sevillana, ya que catorce alumnos y siete alumnas no tienen escuelas de prácticas en la ciudad, obligando el ministerio a trasladarlos a los pueblos o ciudades mejor comunicadas, en este caso Córdoba y Cádiz. Los aspectos negativos de estos hechos son el distanciamiento con la Normal y la diferente realidad social entre los lugares de prácticas y su futuro profesional.

Hay un aspecto que no debemos dejar pasar, la etapa selectiva o de ingreso a la Escuela Normal. La preparación tenía lugar en los institutos nacionales de Segunda Enseñanza por parte de los profesores/as normalistas, donde se pretendía obtener un conjunto de finalidades de orden personal y social. Conseguido los estudios de bachillerato por parte de los alumnos/as, en esta etapa selectiva se proponía averiguar el nivel de conocimientos adquiridos por el aspirante en su formación cultural, lo necesario para lo demandado en un maestro/a por la sociedad. Este método selectivo se había tomado de Francia.

En cuanto al horario, tras algunos intentos fallados de reformas en los años precedentes a la República debido a los intereses personales de los docentes. A partir de 1931 se renueva con respecto al anterior, confeccionándolo la directora, oyendo al claustro y aprobado por la Inspección Central, algo que correspondería anteriormente al Rector. Las reformas republicanas comienzan por la extensión de una hora diaria de las asignaturas, excepto las clases de Labores y Trabajos manuales que duraban hora y media. Cada semana Dibujo, Música, ampliación de Idiomas y Enseñanzas del Hogar tendrán dos sesiones, Lengua española y Metodología de la Física y Química tienen seis horas semanales en total, y el resto de asignaturas tendrán tres horas en el calendario semanal.

Toda esta organización está dictaminada del gobierno republicano, ahora el claustro debía destinar las horas correspondientes a los trabajos de seminario, especialización y las nuevas enseñanzas a incluir. Además, debía dictaminar la distribución entre mañana y tarde, no pudiendo acabar las matinales después de las trece horas y media.

Iniciado el conflicto militar se suspenden las entradas en la Normal, pero los alumnos matriculados en 2º y 3º, bajo reestructuraciones en la zona nacional como fue Sevilla, si podrían acabar pero no realizar las prácticas. Tras la guerra, en febrero de 1940 se proponen cursillos intensivos para los alumnos del antiguo Plan de bachiller y el Plan de 1914 que todavía no habían obtenido el título de maestro/a de Primera Enseñanza. La coeducación fue eliminada estableciéndose la separación de sexos, aunque debida a la escasa matrícula de los primeros años, era un perjuicio económico para las escuelas esta separación, como así ocurrió en Sevilla, donde la separación se produjo a partir de 1945.

Este horario y las consiguientes asignaturas siguieron sin grandes cambios en los planes de estudio, estando vigente hasta la guerra civil, donde el bando ganador tuvo a bien incluir la Religión dentro del plan de estudios de la enseñanza primara, y por supuesto, de las Escuelas Normales. A partir de ese momento, en Sevilla al igual que en otras ciudades, la enseñanza normalista se dividiría en el turno matinal de 9 a 13 horas y el turno de tarde de 15 a 19 horas.

El plan de estudios para las Escuelas Normales del Magisterio Primario por orden de 29 de septiembre de 1931 y 17 de abril de 1933, quedaría así establecido:

1º	Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y Literatura española, Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos Manuales, Labores (alumnas) y Ampliación facultativa de Idiomas.
2º	Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajo manuales, Labores (alumnas) y Ampliación facultativa de Idiomas.
3º	Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización y Enseñanzas del hogar (alumnas).
4º	Prácticas de Enseñanza.

Como podemos comprobar, la división antigua de ciencias y letras sufre una modificación, incluyendo una importante base de asignaturas culturales. La capacidad pedagógica de las escuelas normalistas debía orientar hacia la profesión en forma de prácticas, como se puede ver en la estructuración de tercer curso, con un carácter pedagógico y profesional. En el tercer año de estudios, los trabajos de seminario o especialización comprenden la mitad de horas totales de la semana, conjugándose con asignaturas como Paidología, Organización escolar y Historia de la Pedagogía, aunque el claustro puede confeccionar el horario intentando aplicar normas pedagógicas para no perjudicar la enseñanza estudiantil, ya sea en horario matinal o de tarde.

De esta forma, la separación entre clases matinales y vespertinas serían de dos horas, las asignaturas prácticas por la mañana para aprovechar la luz natural y que no se dieran más de tres clases teóricas por día fueron las disposiciones más llamativas, a parte de implantar un día a la semana las lecciones modelos en la escuela práctica. En cuanto a la organización de las

clases, tras el reglamento de 17 de abril de 1933, el curso escolar en la Normal comprendía desde el 1 de octubre al 31 de mayo. Las fiestas locales sevillanas, los domingos y fiestas nacionales, el lunes y martes de carnaval también estaban dentro de los días sin clases, pero no el sábado. Además, la escuela estaba cerrada en las vacaciones de Navidad desde el 21 de diciembre hasta el 6 de enero, y los días correspondientes a la Semana Santa de Domingo de Ramos a Resurrección.

## **PROFESORADO NORMALISTA**

Antes de comenzar por la tipología del profesor normalista, nos gustaría mostrar todo lo concerniente al acceso al profesorado de las Escuelas Normales y la tarea republicana de formación de los docentes de todos los niveles de enseñanza. La institución encomendada para ello debía ser un centro universitario, creándose la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Esta nueva sección se encargaría de la formación en las Ciencias de la Educación y el desarrollo de los estudios pedagógicos superiores destinados a profesores de enseñanza secundaria y a los normalistas, además de las escuelas graduadas e inspectores de enseñanza primaria.

Se reconocen tres niveles diferentes dependiendo de la titulación. Para el certificado de estudios pedagógicos (un año mínimo) debía tenerse el título de licenciado en Ciencias o Letras, si lo que se pretendía era la Licenciatura de Pedagogía (tres años), debía estar en posesión del título de bachiller o ser maestro de primera enseñanza, y en última instancia para el Doctorado en Pedagogía se requería la licenciatura del mismo nombre. Las materias a impartir eran por un lado asignaturas base de la Escuela Normal ampliadas, caso de Filosofía, Paidología, Pedagogía, y otras de nueva concepción, Biología aplicada a la educación o Metodología de ciencias sociales y económicas.

El sistema de oposición como método único de ingreso para acceder a profesor/a de la Normal no cambia desde la reforma de 1914. En la Normal dentro de los profesores numerarios, dos terceras partes de las plazas se cubrirán por maestros/as procedentes de la Escuela de Estudios Superior del Magisterio, mientras que la parte restante se haría por oposición directa en dos turnos. Uno de oposición libre entre maestros/as normales y aquellos que sean licenciados por Filosofía y letras o ciencias teniendo probadas las asignaturas de Pedagogía e Historia de la Pedagogía. El otro, entre profesores auxiliares en propiedad, auxiliares interinos con dos o más años de antigüedad y maestros de escuelas nacionales. Los profesores especiales serán elegidos de forma diferente, por ejemplo, el de Fisiología e Higiene será nombrado por concurso entre los integrantes del Cuerpo Médico – Escolar.

Dentro de las pruebas selectivas y las formalidades, cada opositor debía realizar una memoria sobre el concepto y metodología de la disciplina a opositar así como un programa razonado incluyéndose un curriculum académico y profesional. Las pruebas eran públicas constando de seis partes:



1. Ejercicio escrito, desarrollando dos temas.
2. Ejercicio oral sobre tres temas elegidos entre seis.
3. Ejercicio oral acerca de un tema, pudiéndose consultar libros, apuntes, entregándose una reseña crítica y bibliográfica de las fuentes utilizadas.
4. Exposición oral del concepto y metodología de la asignatura razonando y discutiendo la Memoria pedagógica y el programa entregado al Tribunal. Aquí se hacía una criba en el proceso de selección.
5. Explicar una lección.
6. Un ejercicio práctico referido a un tema señalado por el tribunal calificador.

Tras la creación de la sección de Pedagogía en 1932 y convertirse en una nueva titulación, existe por fin una institución dedicada en exclusividad y capacitada para conceder el certificado de estudios pedagógicos, requisito indispensable desde entonces para acceder a las oposiciones para Escuelas Normales.

Debido a los problemas planteados sobre el profesorado tras el principio de coeducación, el gobierno republicano a través de la Orden de 30 de octubre de 1931 y posteriormente el Reglamento de Escuelas Normales de 17 de abril de 1933, establece que la organización del profesorado este conformada por diez profesores/as numerarios, tres profesores/as especiales y los profesores/as auxiliares temporales y encargado de curso de acuerdo con las necesidades de la enseñanza.

<b>PERSONAL</b>	<b>Sueldo</b>
<b>Profesores/as numerarios/as</b>	
<b>D<sup>a</sup>. Enriqueta Muñoz Peña</b>	<b>12.500 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Josefa Amor y Rico</b>	<b>12.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Eduarda Corro Sevilla</b>	<b>12.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Teresa de Pablo Colimorio</b>	<b>10.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Ángeles León Palacios</b>	<b>8.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Adela Estévez Fernández</b>	<b>8.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Elvira Ortega Pérez</b>	<b>7.000 pesetas.</b>
<b>D. Julián M<sup>a</sup> de la Cruz Cuervas</b>	<b>15.000 pesetas.</b>
<b>D. Cecilio Rodríguez Rivero</b>	<b>12.000 pesetas.</b>
<b>D. Juan Rubio Carretero</b>	<b>11.000 pesetas de sueldo en este centro y 3.000 de gratificación en el Colegio Hispalense.</b>
<b>D. José Fombuena López</b>	<b>10.000 pesetas.</b>
<b>D. Ramón González Sicilia</b>	<b>7.000 pesetas de sueldo en este centro y gratificaciones en el Instituto nacional y en la Escuela industrial. No se remite la relación por estar ausente. Es diputado a</b>

	<b>Cortes.</b>
<b>D. Luís Paunero Ruiz</b>	<b>5.000 pesetas en este centro y 3.000 de gratificaciones de la Universidad</b>
<b>Profesores/as especiales</b>	
<b>D. José León Trejo</b>	<b>4.000 pesetas de gratificación en este centro. En la declaración de la Escuela Industrial hace figurar los demás emolumentos que percibe.</b>
<b>D. Félix Lacarcel Aparicio</b>	<b>5.000 pesetas de gratificación en este centro y 6.000 de sueldo en la Escuela de Artes y Oficios.</b>
<b>D. Emilio Ramírez Valiente</b>	<b>4.000 pesetas de gratificación en este centro, 3.000 de gratificaciones en el Municipio, y 2.000 de Ídem en la Universidad. Percibe sueldo como Profesor del Instituto.</b>
<b>D. Policarpo Álvarez Álvarez</b>	<b>Percibe sueldo como profesor del Instituto.</b>
<b>D. José Sánchez Campo</b>	<b>500 pesetas de gratificación en este centro.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Sacramento Corbellini</b>	<b>5.000 pesetas como sueldo y Quinquenios en este centro.</b>
<b>Profesores/as auxiliares</b>	
<b>D<sup>a</sup>. Herminia del Pino Martín</b>	<b>3.500 pesetas.</b>
<b>D. José Muñoz San Román</b>	<b>2.500 pesetas de gratificación en este centro y 6.000 de sueldo en el Ayuntamiento.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Rafaela Castillo Alvarado</b>	<b>3.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Ángeles Díaz – Bracho Gutiérrez</b>	<b>2.500 pesetas.</b>
<b>D. Guillermo Álvarez García</b>	<b>1.500 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. Carmen Galán Prieto</b>	<b>1.500 pesetas.</b>
<b>Personal de Administración</b>	
<b>D. Ricardo Martínez Jijón</b>	<b>8.000 pesetas.</b>
<b>D. Francisco Ruiz Cobo</b>	<b>4.000 pesetas.</b>
<b>D<sup>a</sup>. María Mellado Colmena</b>	<b>3.000 pesetas.</b>

*Tabla 1: Listado de personal y salario de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla correspondiente al curso 1931-1932.*

Los profesores numerarios debían asumir las siguientes asignaturas de Psicología, Elementos de Filosofía, Paidología, Organización escolar, Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y Literatura españolas, Metodología de las

Ciencias Naturales y de la Agricultura, Metodología de la Geografía, Cuestiones económicas y sociales, Metodología de la Historia, Trabajos Manuales, Labores (alumnas) y Enseñanzas del hogar (alumnas), Fisiología e Higiene, Metodología de la Física y de la Química. El resto de las asignaturas se las repartían entre los profesores especiales, uno por cada asignatura, música, dibujo y ampliación facultativa de idiomas, mientras que los auxiliares ayudaban a los numerarios y especiales con sus clases sustituyéndole cuando se producía alguna baja.

En definitiva, se pretendía que las ciencias sociales presentes en gran parte en el curriculum, dieran la formación humanista del maestro necesaria para afrontar los retos de una educación defenestrada económica y socialmente. Además se introducía transversalmente los valores democráticos republicanos a través del nuevo status pretendido del maestro, configurándolo como profesional de la educación, algo que se puede ver en las pruebas de ingreso, eliminándose materias tradicionales por otras más actuales y directas en la vida cotidiana del maestro. En las asignaturas sobre Historia y Geografía se podían apreciar nuevas formas de enseñanza que en otras materias resultaban más difíciles de poner en práctica, aunque estos nuevos modelos se eliminaron por completo a partir del 37, aunque también es cierto que algunos profesores nunca llegaron a cambiar su metodología.

Al comienzo del plan profesional, los profesores normales debían de asumir una carga inmensa de trabajo motivada por los diferentes planes de estudio existentes, la gran cantidad de alumnos matriculados, las pruebas de acceso y la renovación del profesorado contratado en las escuelas nacionales y graduadas. Por ello el propio ministerio de instrucción pública a través de una circular del 5 de octubre de 1932 hace un escrito referido a este asunto agradeciendo su participación.

*“A pesar de tantos obstáculos y a pesar del excesivo trabajo acumulado en las Normales, la reforma ha podido implantarse sobre todo por la entusiasta colaboración que desde el primer momento prestó el Profesorado a la obra docente de la República. Esta Dirección General se complace en destacar oficialmente el generoso esfuerzo realizado por los Profesores y la espléndida obra iniciado el pasado curso en las Escuelas Normales”*

Igual que en los otros sectores de la sociedad, el fomento de las asociaciones se hace eco en las Escuelas Normales en el periodo republicano, dentro de ellas las más representativas en Sevilla fueron la Asociación Nacional de Maestros, la Federación Universitaria Escolar – Asociación Profesional de Estudiantes del magisterio y la Asociación Provincial del Magisterio Primario de 1931. Además de las movilizaciones, estas asociaciones organizan conferencias, visitas, excursión y concursos donde participan profesores de la Normal de Sevilla, debido en parte a que estas asociaciones tenían su sede en el mismo edificio. También algunas federaciones como Amigos de la enseñanza, de carácter religioso, y los “Cruzados de la enseñanza” llevaron a cabo actos de protesta motivadas por la eliminación de la religión en la enseñanza primaria, y por ende los estudios normalistas, aunque también realizan actividades culturales y publicaciones.

El conflicto armado pone a los profesores en la tesitura ideológica resuelta finalmente por la depuración. En la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla, los años de la República han conformado un equipo docente y en general del personal del centro totalmente dividido entre los dos bandos. A pesar de la corta duración de la guerra en la ciudad, algunos han participado activamente en el movimiento de un u otro brazo, ante lo cual la fecha de inicio del curso después del inicio del conflicto, la relación del personal incluye novedades que en algunos casos persistirán hasta el nuevo plan con inicios en 1945.

## **PEDAGOGÍA RENOVADORA**

El cambio de asignaturas tradicionales por otras nuevas del Plan profesional de 1931 cambiará el nivel organizativo y estructural de las escuelas, pero también de la formación profesional de los docentes normalistas. Para conseguir esto último, se propone un Cursillo de información Metodológica a celebrar en Madrid, donde además se potencia el intercambio de experiencias pedagógicas y se discuten los contenidos de los programas y pruebas evaluativas concernientes al primer año de implantación del Plan Profesional. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes organiza este cursillo entre los meses de junio y julio de 1932 con gran éxito de inscripción, obligando a limitarlas a un total de 188 profesores, 132 designados por la Dirección General de Primera Enseñanza y 56 a título de agregados voluntarios. Por la escuela sevillana acuden D. Luís Paunero Ruiz y D<sup>a</sup> Teresa de Pablo Colimorio. Se organizan diez secciones en consonancia con las materias de Pedagogía, Física y Química, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua, Historia, Geografía, Labores y economía, Dibujo y Música.

La inclusión de la Psicología, la Pedagogía o la Paidología hace referencia a los conocimientos a adquirir por el alumno con respecto al desarrollo de sus futuros aprendices. Esto tomará cuerpo gracias a las prácticas metodológicas, los trabajos de seminario y el laboratorio psicotécnico. Las prácticas fueron las actividades educativas observadas por el alumno, donde debían realizar una planificación, puesta en práctica y corrección, con respecto a los destinatarios, el tiempo y su modo de ejecución eficaz. Dentro de estas novedades debemos incluir la conciencia y participación de los padres de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as, manifestándose por métodos que consideraban fuera de esa nueva pedagogía o modelos de educación.

Los trabajos de especialización de tercer curso consistirían en una ampliación e investigación de una rama del conocimiento siguiendo una metodología experimental con el apoyo de un profesor normalista en calidad de tutor y orientador. El laboratorio psicotécnico será lugar de síntesis final de toda la investigación psicopedagogía normalista, aunque en principio se concibiera con un carácter más psicológico que pedagógico.

## **MATERIALES, AULAS y VIAJES.**

En primer lugar, vamos a hablar del libro de texto considerado con objetivo a reformar hacia una nueva orientación dentro de las prioridades fundamentales de la educación republicana. La opinión de los intelectuales republicanos de que los libros empleados son excesivamente caros, contienen defectos de orden científico o fallos de impresión, hace que el ministerio retire muchos de ellos de las aulas por ser inválidos o incompletos. La solución pasa por fomentar la publicación de grandes tiradas de libros atendiendo a la calidad científica – pedagógica así como a las exposiciones y condiciones editoriales, sin superar un precio razonable que genere beneficios lícitos a autores, editores y libreros, pero eliminando intermediarios. Esta tarea será encargada al Consejo de Instrucción Pública.

En la Escuela Normal sevillana, los profesores proponen obras y su coste aproximado para que el claustro las apruebe y mande el informe al ministerio para dar su consentimiento. El día 8 de septiembre de 1931, en el claustro de la Escuela Normal de Maestras al todavía no unificarse, algunas profesoras proponen dos o tres libros de su asignatura con el precio de mercado, aunque otras no presentan nada por motivos de carácter de su disciplina (prácticas de enseñanza) o criterios personales o legales. En cuanto a los primeros, se eligen los siguientes:

- Música: *Método de Solfeo de Eslava (3 pesetas).*
- Caligrafía: *Método de Letra Española de Policarpo Álvarez (4,50 ptas.).*
- Geografía: *Compendio de Geografía General de A. Moreno Espinosa (11 ptas.).*
- Historia: *Historia de España de P. Aguado (12 ptas.)*
- Gramática: *Gramática de la Real Academia de la Lengua.*
- Teoría y práctica de la Lectura: *Estudio del Castellano por la lectura explicada de J. Bosch (8 ptas.).*
- Literatura española: *Literatura española por M. Beltrán (15 ptas.).*
- Matemáticas: *Aritmética de Fernández y Gutiérrez (6 ptas.).*
- Pedagogía y su historia: *Pedagogía moderna de R. Blanco Sánchez*
- Ciencias físico- naturales: *Historia Natural de O. Cendreros (15 ptas.).*

Los sitios físicos a pesar de las reformas en las escuelas se siguen supeditando al aula de clase, donde se lleva a cabo la mayor parte de las enseñanzas formativas sin obviar el contexto social, cultural y geográfico. Junto al aula ordinaria se inician construcciones o reformas en las Normales en cuanto a laboratorios y talleres, así como pequeños museos anejos a las clases con objetos para la ayuda de cursos posteriores.

Las excursiones serán más frecuentes en la Escuela Normal de Sevilla al trasladarse en la primavera de 1934 a la calle Palmas (actual Jesús del Gran Poder), favoreciendo además con la amplitud del edificio la instalación de bibliotecas, laboratorios equipados y un auditorium para conferencias, proyecciones y actos institucionales. Posteriormente, estas actividades y medidas serán copiadas en los primeros años del franquismo.

Las Escuelas Normales también incentivaban al alumnado con mejores notas a su finalización con bolsas de viaje o pensiones utilizadas para seguir

un curso académico más en España o el extranjero. Aunque no solo estos viajes se limitaran a los alumnos más sobresalientes, puesto que cada año se realizarán viajes para los alumnos de último curso, subvencionados por el Ministerio de Instrucción Pública en una parte y la otra a través de una bolsa de viaje para costear el resto. En los primeros años no se hizo nada en este sentido porque no había alumnos matriculados en último curso del Plan profesional, siendo la primera experiencia, la iniciada al final de curso 1934-1935 con destino Madrid, Toledo, El Escorial y Mérida, aportando el ministro 2.000 de las 7.000 pesetas previstas para gastos de viaje, autocar e imprevistos. Bajo la supervisión del director Luis Paunero, y las profesoras Teresa de Pablo y Herminia del Pozo, la salida se efectuó el día 5 de mayo para regresar a Sevilla una semana después. Esta excursión fue la primera y última en la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla en la República, preparándose con gran entusiasmo entre todas las partes y estudiando el aprovechamiento educativo del viaje.

## **COEDUCACIÓN**

La República y sus representantes tenían a la coeducación como uno de los pilares básicos desde donde empezar a construir la educación escolar, luchando desde hacia años los progresistas y la Institución Libre de Enseñanza por implantarla a pesar de las críticas feroces de los conservadores y en mayor medida de la Iglesia argumentando en cuanto a las Escuelas Normales lo siguiente:

“Se exige a todas las jóvenes españolas que quieran ingresar en el Magisterio, que vivan juntas con los varones y vivan con ellos en esa grosera promiscuidad que se llama coeducación. El asunto es de tan enorme trascendencia, que queremos llamar sobre él, la atención de los padres, para que se preparen a defender con toda energía dentro de la ley del porvenir de sus hijas. Porque es el porvenir entero el que ahora se juega. Y ante todo, la coeducación es una monstruosidad científica”

La dura crítica hecha por la iglesia sobre la coeducación basada en principios de desigualdad biológica y de confeccionismo religioso en palabras del propio Papa, tuvo sus consecuencias en los problemas de implantación del Plan profesional en primer lugar, y la posterior proposición de ley para disolver las Escuelas Normales y las unitarias en el gobierno de la C.E.D.A a través de la diputada Francisca Bohigas, apoyada por Gil Robles el día 11 de noviembre de 1934, aunque la lentitud de la justicia en primera instancia y la victoria del Frente Popular, permitió cumplir con el Plan profesional hasta la llegada a las ciudades del bando nacional.

La matrícula femenina durante la implantación de la coeducación a través del Plan profesional en las Escuelas Normales descendió con respecto a años anteriores, al igual que la masculina. Entre las causas, figuran la poca publicidad dada al nuevo plan, las presiones de la iglesia hacia el compartir aulas y centros chicos con chicas, y sobre todo a la exigencia del título de bachiller para acceder a la Normal. Pero en los años siguientes la matrícula ascendió al comprobarse la nueva profesionalización y status del maestro/a, la inexistencia de aquellos problemas que los sectores conservadores consideraban en la coeducación de los sexos y el optimismo de una gran

parte de la población sobre los cambios republicanos a pesar de la débil economía.

## **ALUMNADO**

En el conjunto de España, la matrícula total de las Escuelas Normales rondaron los 2.000 alumnos/as, que se incrementaron en 1.000 más en los años de la República aunque con un mayor estatus social y económico. En el plan de 1931 se suprime la enseñanza no oficial evitando de esta forma el reclutamiento de alumnos procedentes de otros estudios sin motivación aparente hacia la educación primaria por el hecho de tener una salida factible hacia una profesión. Durante el plan profesional, las tasas de éxito académico son muy elevadas (100% en alumnas y 84% en alumnos) sin producirse ninguna repetición de curso, comprobándose las exigencias formativas y el interés de los alumnos, a lo cual se le suma un mejor proceso de enseñanza - aprendizaje motivado por el descenso de matrículas.

Tras la guerra, en 1942 están matriculados uno total de 3.900, y casi el doble que en la República a inicios del curso 1945-1946. A partir de 1940, existe un ascenso espectacular debido a la nueva implantación de la matrícula no oficial suprimida por el gobierno republicano en el Plan profesional. El motivo argumentado es el lamentable estado de las Escuelas Normales, incapaces de albergar el número de profesores que se necesitan para sufragar la enseñanza primaria, de ahí que la matrícula no oficial vuelva a ser válida siguiendo el Plan de Bachiller (Artículo 28 R.D. 30-8-1914).

Hemos comentado algunas incidencias a nivel de matrículas, favorecedoras o perjudiciales del Plan profesional de 1931, a lo que se le une la simultaneidad de planes de estudio de las Normales. Estas ideas nos pueden ayudar para entender el número de alumnos/as matriculados, partiendo del curso 1931-1932 donde se matriculan aproximadamente 400 alumnos de los dos sexos como asistentes en matrícula oficial y el doble, en calidad de no asistente de forma libre. Estas cifras referidas a la Escuela Normal sevillana, baja en el siguiente curso considerablemente en la matrícula oficial (125 alumnos/as menos) y sobre 50 nuevas matrículas en el turno libre. Estas cifras irían en descenso a partir de entonces y sobre todo durante la guerra civil, llegándose ya en la época franquista en el curso 1940-1941, a matricularse oficialmente unas 70 personas y en matrícula libre poco más de 300. Estas cifras están motivadas principalmente por el cupo de plazas, la modificación del acceso y la nueva profesionalización del maestro/a.

En cuanto a la distribución por sexos, entre matrículas en turno oficial y libre, a comienzos del curso 1931-1932, 700 alumnas y 500 alumnos están matriculados, proporción que se mantendría en el curso siguiente pero con una disminución de 100 matrículas en las chicas y 75 en los chicos. Igual que ocurriría en las demás Escuelas Normales, la diferencia de sexos baja cuando se va aplicando el Plan profesional, pero en Sevilla no es hasta mediados del 1935 cuando empiezan a extinguirse las matrículas de los planes antiguos causantes de las diferencias en cuanto al número de

matrículas por sexos. Comenzada la contienda, se eliminan nuevas matrículas y no es hasta el curso 1940-1941 cuando existen las mismas chicas que chicos matriculados (175 aproximadamente).

Las causas de los datos mencionadas anteriormente comienzan cuando el Plan de 1931 fija una cantidad cerrada de plazas para el acceso bajo una planificación pormenorizada. En el curso 1931-1932 existían tres modalidades diferentes para matricularse a tenor de los tres planes de estudio vigentes, los alumnos/as matriculadas en el Plan de 1914, los integrados en el Plan Cultural General, personas que aprobaron el examen de ingreso pero no tenían título de bachiller, y los alumnos del nuevo Plan profesional. Los dos primeros planes aportaron en los cursos iniciales de los años republicanos el mayor número de alumnos por el hecho de haber estado en práctica en años anteriores, y el escaso número de alumnos/as matriculados en el Plan profesional. Esto último se debe a la timidez de los bachilleres hacia las pruebas del examen-oposición para el ingreso sin la debida preparación, pero la superioridad numérica sobre el plan nuevo también se debió a la celebración de los cursillos de selección de 1931 y 1933, que absorbieron grandes cantidades de maestros del Plan de 1914 y quizás la causa más importante fuera los excesivos maestros/as sin escuela asignada, sobre 15.000 egresados.

La situación del alumnado cambia en el curso 1934-1935, produciéndose un ascenso en el número de aspirantes al ingreso, lo cual motiva que se tome una de las siguientes posibilidades: dotar a cada Normal la misma cantidad de plazas (mitad para cada sexo), realizar un reparto proporcional dependiendo del nivel de población que albergaba la escuela Normal o repartirlas en proporción a los solicitantes. Se optó por esta última, y Sevilla estaba en el nivel uno al solicitarse más de 100 ingresos, exactamente 149, 79 chicos y 70 chicas, ante lo cual le correspondía 50 plazas. A esto se le suma que acabadas las matrículas del Plan cultural y de 1914, nadie se podía matricular como no asistente debido a la nueva profesionalización del maestro, el cual debía implicarse totalmente en su formación.

Las causas para la disminución de alumnas fue principalmente la escasez de bachilleras, algo imprescindible para entrar en el Plan profesional a partir de las ordenanzas republicanas. Las pocas mujeres con posesión del título de bachiller se debía a la persistencia de obstáculos sociales y educativos que impedían un acceso mayor a este grado educativo. Por contra, los varones no tenían estos problemas y aumentaron su presencia en las Normales a través del Plan profesional fundamentado en el prestigio social económico conseguido por las subidas salariales, y el acceso a la profesión con el acceso retribuido.

En cuanto a lo procedencia geográfica del alumnado en Sevilla, el Plan profesional hizo aumentar el alumnado urbano a diferencia de los años anteriores motivado por la exigencia del título de bachiller, más accesible a las personas de las ciudades debido a la ubicación en ellas de la mayoría de los centros de secundaria. Otro razón fue el prestigio que empezó a adquirir los estudios, las escuelas Normales, y la profesión de magisterio.



La procedencia social de los alumnos también cambio con la entrada del Plan profesional. Aunque la presencia de alumnos/as pertenecientes a la aristocracia, grandes terratenientes y alta burguesía financiera y de negocios es prácticamente nula en las Normales, en la proporción entre las demás clases sociales si tuvo su incidencia. Podríamos diferenciar entre:

A. Clases medias y profesiones liberales: media y pequeña burguesía, industriales, propietarios, militares con alta graduación, médicos, abogados, farmacéuticos, profesores, catedráticos, etc...

B. Clases intermedias bajas: agricultores, artesanos, guardias civiles, maestros, militares con media o baja graduación, policías, trabajadores especializados, funcionarios, comerciantes, etc...

C. Clases obrera: obreros (industriales y de servicios), jornaleros agrícolas, empleados del servicio domestico, cesantes, etc...

La población sevillana y demás provincias limítrofes que pertenecían a la Escuela Normal de Sevilla, tiene en el primer tercio de siglo XX un alto porcentaje de masa jornalera, victima de la crisis del campo andaluz azotado por el latifundio de grandes terratenientes. En la ciudad, los sectores agrícolas e industrial suponían casi el 70% de los trabajos, a pesar de ser capital de administrativa, militar y educativa de Andalucía Occidental, lo cual ayudará a que otras profesionales se incrusten en la ciudad.

En números, con respecto al Plan profesional de 1931 en la Escuela Normal sevillana, dentro de las distribuciones sociales de alumnos matriculados podemos observar como existe una mayor frecuencia para el alumnado masculino en el sector A, próximo a la mitad de matrículas (18 alumnos de un total de 37), donde las profesiones de su padre es empleado, propietario, comerciante o profesor. Al igual sucede con las mujeres, introduciendo la variante de militar. Decimos padre porque en aquel tiempo pocas madres tenían profesión remunerada. Debemos de resaltar como la matrícula era escasa en alumnos/as procedentes de las clases intermedias bajas, oscilando entre un 40% las alumnos pertenecientes a la clase obrera.

Las descripciones anteriores están motivadas por la subida a partir de 1931 del nivel socioprofesional por un lado, referentes económicos y por los otros elementos socioeducativos como la exigencia del bachillerato, posibilitando una dignificación social y profesional de las Escuelas Normales.

El ingreso en las Escuelas Normales por el Plan profesional, a parte del título de bachiller, se exigía una certificación médica de estar revacunados y no padecer defecto físico ni enfermedad contagiosa que los inhabilitase para el ejercicio de la profesión. Junto a esto, se requiera la edad de 16 años, aunque se podía deducir como apto al tener el título de bachiller y haber superado el examen – oposición.

El 14 de Julio de 1939 acabada la guerra civil, se da la orden para que los alumnos/as del Magisterio que en el momento de la guerra estaban cursando estudios, para volver a tomarlos deberían presentar junto con la matrícula, un informe de las autoridades militares, civiles y eclesiásticas acreditando su buena conducta religiosa y patriótica. Con esta orden ministerial los alumnos matriculados disminuyeron considerablemente,

corrigiéndose de nuevo esta corriente gracias a la nueva implantación del Plan de 1914.

Junto con esto, en 1942 el gobierno de Franco dicta un nuevo plan educativo para las Normales indicando que aquellos alumnos titulados en el Plan profesional de 1931 y aquellos que durante la República acabaron con el Plan de 1914, deberían pasar un examen sobre Religión y Moral donde terminaron sus carreras y ante el tribunal designado.

## **EXÁMENES**

El primer examen al que debían enfrentarse los aspirantes a matricularse en la Escuela Normal era uno de oposición, una especie de selectividad actual llevada a cabo en los anteriores planes de acceso al magisterio. Los resultados muestran el éxito absoluto de los alumnos en estas pruebas en la primera etapa republicana con el 100% de aprobados varones (39 alumnos) y el 90% de mujeres (20 aprobadas y 2 suspensas).

El tribunal encargado de seleccionar a los alumnos a ingresar en las Escuelas Normales estaba formado por tres profesores/as numerarios designados por el claustro del centro, un inspector/a elegido por el Consejo de inspección y un maestro/a de la localidad asignado por el Consejo Provincial de Protección escolar. Los profesores normalistas eran los encargados de elaborar el cuestionario para el ingreso en las Escuelas Normales a través de la Orden de 27 de octubre de 1931, integrado por las materias de Matemáticas, Geometría, Física y Química, Historia Natural y Agricultura, Fisiología e higiene y Geografía.

Las pruebas selectivas consistían en la resolución y razonamiento de dos problemas, uno de Matemáticas y otro de Física u otras ciencias y un ejercicio de redacción sobre un tema libre dictado por el tribunal. Superado esto, debían hacer un ejercicio oral de Letras consistente en preguntas individuales del tribunal acerca de las diferentes materias de la sección. Las alumnas además debían coser o bordar en blanco en una sola sesión de clase.

En los aspirantes a Letras, con las asignaturas de Gramática, Literatura e Historia, sus exámenes consistían en una prueba escrita de algún tema propio elegido al azar entre los que componían el cuestionario de ingreso, y un ejercicio de redacción sobre un tema libre dictado por el tribunal. A continuación, debían leer en voz alta una página literaria explicando su contenido y traducir al español un texto en francés. Igual que los de ciencias, concluido este ejercicio realizaban uno oral de Letras consistente en preguntas individuales del tribunal acerca de las diferentes materias de la sección. Las alumnas también tenían la prueba de coser o bordar.

Al año siguiente en el cursillo de información metodológica celebrado en Madrid, se discuten y redactan los cuestionarios provisionales para modificarlos y obtener un cuestionario definitivo para ser aplicado en el ingreso de todas las Escuelas Normales. Esto se vera reflejado en el Reglamento de 1933, donde se modifica ligeramente los exámenes de ingreso dándole un carácter más integral y completo ajustando todos lo

contenidos. Las pruebas selectivas a partir de entonces consistirán en un examen escrito de Letras, elegido al azar entre los que componían el cuestionario de ingreso, resolución y razonamiento de dos problemas, uno de Matemáticas y otro de Física u otras ciencias y un ejercicio de redacción sobre un tema libre dictado por el tribunal. Superado esto, debían hacer un ejercicio oral de Letras, consistente en preguntas individuales del tribunal acerca de las diferentes materias de la sección. Junto a esto, debía leer en voz alta una página literaria, explicando su contenido y traducir una parte de un libro de francés. Concluido lo anterior, debía realizar un ejercicio oral de ciencias como el de Letras y las alumnas además debía coser o bordar en blanco con un tiempo de una sola sesión.

Los alumnos matriculados se encontraban en los inicios del Plan profesional con los típicos exámenes tradicionales basados en un programa oficial, algo que cambia a partir del Reglamento de 1933 en su artículo 17, donde se dice que la función docente y educadora debe realizarse entre todos y cada uno de los momentos de la vida escolar, permitiendo una mayor participación del alumno en sus proceso formativo. Además se intenta desarrollar un trabajo docente en equipo calificando en sesiones grupales a los alumnos.

Junto a esto, las pruebas finales también son reformadas en el Reglamento de 1933, introduciendo un examen final de conjunto al terminar tercer curso, compuesto de un ejercicio escrito sobre un tema de filosofía, pedagogía, u otro conocimiento social, y un ejercicio práctico, explicar una lección a los niños de una escuela. El tribunal elegido por el Rector encargado de calificar estos ejercicios estaba compuesto por un catedrático de Universidad en funciones de presidente, tres profesores/as de la Escuela Normal y el inspector/a de primera enseñanza. Los resultados obtenidos por los alumnos servirá para colocarlos por su preferencia en la escuela de prácticas, aprobado este año se le otorgará el título de maestro en propiedad, en caso de suspender deberá repetir el año de prácticas. Esta forma de evaluación y conformación de los tribunales estuvo vigente en la Escuela Normal hasta bien entrada la dictadura de Franco.

## **CONCLUSIÓN**

A través de las páginas escritas anteriormente partidas de las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre las Escuelas Normales, podemos concluir una serie de ideas que pueden resumirnos correctamente el contenido de este estudio. No podemos establecer conclusiones procesales en el tiempo debido a los constantes cambios de políticos sucedidos en nuestro periodo de estudio.

La política ministerial estuvo supeditada a los variantes presidentes del gobierno en la República, el conflicto militar y los inicios de un nuevo régimen, la dictadura de Franco, por estas vicisitudes tuvo que pasar el conjunto de la sociedad española y la educación primaria no fue una excepción. Decimos esto, porque influye directamente en el gobierno de las escuelas desde arriba en torno al Ministerio de Instrucción Pública, y con una repercusión importante en el desarrollo profesional del personal de los centros normales.

En Sevilla conocemos bien que el segundo marco político antes mencionado duro apenas unos meses. La residencia de la ciudad al bando nacional no tuvo eco y el general Queipo de Llano consiguió alcanzar sus objetivos militares y civiles en poco tiempo. Este hecho resultó positivo en la estabilidad de la escuela, ya que al contrario que en Madrid o Valencia, la Escuela Normal del Magisterio Primario de Sevilla no pasó por grandes periodos de anarquía gubernamental como podemos comprobar en el caso de la dirección del centro.

Dejando de lado el tema político, la introducción de las nuevas ideas en una institución tan deseosa de cambios como la Normal, fue recibida con unas primeras reticencias continuándole una correspondencia total de estos centros con los principios marcados en la Constitución de 1931. Uno de estos principios ha fomentado nuestro trabajo, se trata de la coeducación en la enseñanza primaria y por ende, las Escuelas Normales.

Sin embargo, la nueva pedagogía renovadora, el nuevo concepto de maestro/a, la tipología del alumnado y la nueva organización curricular, no vino acompañada del apoyo de algunos sectores de la sociedad, y lo más importante, de unas partidas presupuestarias adecuadas a lo demandado por estos centros. El principio de la coeducación tan criticado al principio, se asentó de forma muy inestable en el periodo de estudio perdurando hasta 1945.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- **Holgado Barroso, J. A.** *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX: tradición y renovación en la formación del magisterio primario.* Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000.
- **Pozo Andrés, M<sup>a</sup> M; Segura Redondo, M; Diez Torre, A. R.** *Guadalajara en la historia del Magisterio Español: 1839-1939, cien años de formación del profesorado.* Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares, 1986.
- **López Rodríguez, M. A.** *La Escuela Normal de Granada: 1846-1970.* Universidad de Granada. Granada, 1979.
- **Fernández Rubio, C.** *La Escuela Normal masculina de Oviedo y su incidencia en la formación de maestros: (1900-1940).* Universidad de Oviedo. Oviedo, 1997.
- **Rivera Sánchez, M. J.** *Historia de las Escuelas Normales de Málaga: (1836-1939): unas instituciones para la formación de los maestros y maestras.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga, 1991.
- **Comas, Margarita.** *La coeducación de los sexos.* Revista de Pedagogía – La nueva educación. Nº 24. Madrid, 1931.

## **ARCHIVOS CONSULTADOS**

- A.G.A. Archivo General de Andalucía.
- A. H. P. S. Archivo histórico provincial de Sevilla.
- A.M.S. Archivo municipal de Sevilla.
  - Archivo administrativo, enseñanza. Actas y expedientes de 1931 – 1945.
  - Legado de Diego Martínez Barrio (1928 – 1999).
  - Grupo Minoría Socialista (1931 – 1934).

- Falange Española Tradicionalista y de la Jons. (1936 – 1937).
- Cultura (1932 – 1935).
- A.E.N.S. Archivo de la Escuela Normal de Sevilla.
- A.H.U.S. Archivo histórico Universitario de Sevilla.
  - Expedientes. Carpeta E. N. 24, 25, 26 y 27.
  - Actas del Claustro. Carpeta E. N. 3.
  - Visitas y ayudas gratuitas. Carpeta E. N. 2, 4 y 9.
  - Correspondencia del rectorado de la Universidad de Sevilla (1931 – 1932) y (1936 – 1939). Legajo 3155 – 1.
- Fundación Comisiones Obreras de Andalucía.
- Fundación Fíes
- H.M.S. Hemeroteca Municipal de Sevilla.
  - ABC. 4-1-1941
  - El liberal. (27-2-1932) (11-6-1935) (7-4-1936)

## **DINAMIZACION DE LAS FUENTES ORALES EN EDUCACION**

---

**José Miguel Sáiz Gómez y Ana M<sup>a</sup> Chacón Pedrosa. CRIEME**

### ***Resumen***

**En este trabajo se plantea la utilización de las fuentes orales en diferentes ámbitos educativos con el fin de facilitar nuevas herramientas para difundir la historia educativa del s.XX a través del estudio de las vivencias de maestros y antiguos alumnos.**

### **I. INTRODUCCIÓN**

El estudio de la figura del maestro y su buen hacer a lo largo de los tiempos, permite establecer el hilo conductor que nos guíe por toda la maraña de corrientes pedagógicas, leyes educativas, metodologías, recursos más o menos escasos y diversos a lo largo del siglo XX, y donde lo más importante, antes y ahora, sin duda es la práctica docente del maestro con sus alumnos.

En la actualidad, nos vemos en la obligación de reivindicar la importante labor educadora que cumplen (y han cumplido siempre) los maestros en el desempeño de sus funciones, quienes junto a la familia, se convierten en los primeros formadores en conocimientos y valores.

Estudiar las vidas de maestros y alumnos en su faceta escolar o educativa reafirma la importancia de conocer, respetar, escuchar y hablar con cada uno de ellos, ofreciéndonos la oportunidad no sólo de recuperar vivencias únicas e irrepetibles, sino de transmitirlos y ponerlos al servicio de los demás para que nos ayuden a todos a entender mejor la evolución de los planteamientos socio-educativos en el contexto de nuestra Comunidad Autónoma de Cantabria.

La singularidad de sus vidas nos muestra las diferentes formas de comprender y dotar de sentido a la realidad histórico- educativa del último siglo, que se refleja en la interacción entre educadores, educandos y entorno escolar, así como en su capacidad de crear y transformar la realidad educativa. La profesionalidad, lucha y dedicación de muchos maestros y maestras hicieron que abundantes niños de nuestra geografía, en gran parte sin recursos, consiguieran una buena formación, suficiente para darles un futuro digno. Estos maestros con el paso del tiempo han perdurado en la memoria de las gentes de los pueblos que, a pesar del paso del tiempo, los mantienen en su recuerdo como homenaje individual y colectivo.

## II. FUNDAMENTACIÓN

### Finalidad de la dinamización a partir de las fuentes orales.

Como recoge Siles, "el objetivo de la historia oral no consiste en la validez o crédito de un acontecimiento "per se", sino en captar la visión que los sujetos tienen del mismo expresándola mediante la palabra, pero también mediante gestos, sentimientos, creencias y cualquier tipo de reacción provocada por el evento estudiado".

¿Qué buscamos con la utilización de las fuentes orales en educación? ¿Cuáles son las finalidades que nos inducen a utilizarlas? Podemos hablar de cuatro grandes finalidades:

1. Fomentar en las Comunidades Educativas la concientización individual y colectiva del momento histórico actual en comparación con otros momentos de la historia española del s.XX.
2. Animar a que los centros educativos tomen conciencia de cómo ha evolucionado la vida en las aulas a lo largo del último siglo, conociendo testimonios de épocas cortas y fructíferas, como la II República (5 años), y de épocas largas y difíciles como la etapa franquista (40 años).
3. Facilitar la toma de conciencia de los futuros maestros, del progreso educativo experimentado en las aulas, aprovechándonos de los testimonios tanto de maestros que comenzaron su labor profesional allá por los duros años de la postguerra, como de antiguos alumnos que en su infancia poblaron las aulas de la II República y las aulas franquistas.
4. Profundizar en aspectos puntuales de la enseñanza del s.XX en las aulas cántabras, quizá menos conocidos a través de los estudios pero que no dejan de ser relevantes e interesantes: aplicación de métodos renovadores (Montessori) en escuelas para hijos de obreros de algunas fábricas europeas (Solvay), la doble inspección en la escuela (la Inspección Educativa y la Inspección del Movimiento), cómo se elaboraban los cuadernos de caligrafía con la censura en los años 60, cómo se las ingeniaba una maestra sin coche en su primer destino por los pueblos de la montaña, cómo se formaba un maestro en los años 40, en qué consistía el Servicio Social que tenían que cumplir las maestras al finalizar su carrera, etc...

## III. OBJETIVOS QUE NOS MARCAMOS

- Realización y catalogación de entrevistas, que podrán constituir el Archivo oral del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en

materia educativa. El material que recojamos será un recurso para SU UTILIZACIÓN DIDÁCTICA.

- Hacer historia recurriendo a la memoria y a la experiencia de nuestros mayores para acercarse a la vida escolar cotidiana de otros tiempos, no registradas por las fuentes tradicionales en la historia de la educación.
- Recuperar a través de las **“historias de vida escolar”** no sólo las experiencias educativas de nuestros maestros y de nuestros antiguos alumnos, sino ahondar también en **“las historias de vida de sus centros”** con las historias singulares de aquellas escuelas donde ejercieron o aprendieron, comenzando a rescatar una parte del patrimonio que comenzaba a olvidarse.
- Transmitir a los docentes de hoy y a los futuros docentes que nuestra experiencia educativa diaria puede ser objeto de registro histórico, de cara a la construcción de esa historia que no por más inmediata carece de importancia.

#### **IV. CONTEXTO DE APLICACIÓN y DESCRIPCIÓN DE LOS MATERIALES**

El trabajo con las fuentes orales se basa principalmente en la utilización de entrevistas y reportajes.



- ✓ Tipo: entrevistas orales y escritas, reportajes audiovisuales.
- ✓ A quién se dirigen: a maestros y antiguos alumnos
- ✓ Cómo se realizan: de forma individual, en pequeño grupo (3-4 personas), y en grupo medio (15 personas).
- ✓ Quien las realiza: el departamento de difusión y dinamización del CRIEME, así como alumnos de centros educativos de Educación Primaria y Secundaria dirigidos por sus profesores en el desarrollo de alguno de nuestros proyectos.
- ✓ Cómo se registran: en documentos escritos y en DVD. En un primer momento, se graban a través de vídeo o grabadora de voz,



siendo posteriormente transcritas en cuanto las condiciones lo permiten.

- ✓ Cómo se aplican: antes de su realización las entrevistas son revisadas y adaptadas al perfil de la persona o personas seleccionadas.

#### **IV.1.VARIABLES OBJETO DE NUESTRO ESTUDIO**

##### **CONTACTO CON EL MUNDO LABORAL** (apartado para maestros jubilados)

Requisitos para entrar al cuerpo.  
Edad de ingreso.  
Datos, comentarios, anécdotas... del comienzo profesional.  
Situación económica.  
Momento más duro al que te enfrentaste en tu quehacer docente.  
¿Existían diferencias entre maestros y maestras en el desarrollo profesional?

##### **LA ESCUELA**

¿Cómo era la escuela?  
Acceso (ubicación, medios de transporte, estado de las carreteras y caminos...).  
La residencia del maestro.  
Servicios que ofrecía el centro (alimenticios, higiénicos, otros).  
Cómo era concebida la escuela por los padres

##### **LOS ESCOLARES**

Promedio de alumnos que atendía el profesor y niveles.  
Perfil del alumno (absentismo, higiene, nivel cultural, tareas fuera del aula...)  
Material escolar que llevaba el alumno a clase.  
Juegos que se realizaban en el recreo.  
¿Qué rutinas había que realizar en el colegio todos los días? (formar filas, rezar, canciones, encender la estufa...).  
Premios y castigos

##### **LAS MATERIAS**

Distribución de las tareas de clase a lo largo del día (horario, festivos, vacaciones, excursiones...).  
Cómo aprendían los niños a leer y escribir.  
Enseñanza de las matemáticas (cálculo, medidas, recursos...).  
Cómo se estudiaba la historia y geografía (canciones, materiales, otros recursos...).  
Qué papel tenían las artes y la gimnasia dentro del currículum.  
Recursos para la enseñanza-aprendizaje (canciones, etc).  
¿Había biblioteca en la escuela o en el municipio?, ¿cómo se suplía la escasez de libros u otros materiales?  
Materiales audiovisuales o tecnológicos que se utilizaban en el aula.  
Podrías decirnos aquel o aquellos valores que se han perdido y que no estaría de más recuperar...

##### **DIFERENCIAS FORMATIVAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS**

Contenidos específicos para la educación de los niños y las niñas  
Diferencia en las actividades.  
Otros aspectos (urbanidad, higiene, atención de la familia...)

## IV.2. HERRAMIENTAS QUE NECESITAMOS

### A) Ficha técnica de la entrevista

#### IDENTIFICACIÓN

- Nombre del entrevistador
- Nombre del entrevistado
- Dirección del entrevistado
- Fecha en la que tiene lugar la entrevista
- Duración en conjunto de la entrevista
- Número de sesiones
- Personas que participan activamente en la entrevista
- Tipo de entrevista (individual o colectiva: dirigida o no dirigida)
- Proyecto dentro del cual se enmarca la entrevista

#### MEDIOS TÉCNICOS

- Tipo, marca y modelo de grabadora utilizada
- Marca, tipo y duración de las cintas, así como el número de las cintas grabadas.
- Otros posibles medios técnicos
- Observaciones

#### ENTORNO

- Manera como se ha accedido al entrevistado
  - Descripción del lugar donde se ha llevado a cabo la entrevista, destacando aquellos aspectos que puedan ser relevantes en relación con el contenido de la misma
  - Poner de manifiesto cualquier otro aspecto que facilite el estudio y análisis posterior de la entrevista.
  - Se aporta algún tipo de documentación complementaria a la entrevista.
- 
- Precisar cómo se ha desarrollado la entrevista: ambiente distendido, momentos de tensión, silencios. Percepción por parte del entrevistador de las reacciones que produce la evocación de determinados recuerdos.
  - Señalar, si se da, en el transcurso de la misma, una relación de empatía o bien si se mantiene una actitud distante. Destacar también las interrupciones intencionadas.
  - Indicar si hay otras personas presentes. La relación que guardan con el entrevistado y la actitud que adoptan a lo largo de la conversación.
  - Predisposición mostrada por el entrevistado ante el hecho de la entrevista
  - Forma de iniciar por parte del entrevistador la conversación y postura inicial adoptada por el entrevistado.
  - Descripción de algunos rasgos físicos y/o caracterológicos que a primera vista llamen la atención.
  - Si la entrevista se hace a dos o más personas de forma conjunta, destacar el papel mantenido por cada una de ellas a lo largo de la misma.

## B) Informes de historias de vida escolar

Aspectos que pueden contemplar los informes de historias de vida escolar:

- 
- Biografía: datos personales y familiares del educador.
  - Contexto social, político, cultural, religioso, económico... de la época en la que se desarrolla su actividad educativa.
  - Vida del educador en su pueblo o ciudad. Relevancia y consideración social.
- 
- Estudios. Currículum profesional. Publicaciones, artículos, informes...
  - Labores educativas y sociales desempeñadas
  - Metodología didáctica utilizada en los procesos de E-A. Tipología de alumnado. Proyección profesional de su alumnado.
- 
- Reconocimientos públicos (calles, medallas, premios...).
  - Transcripciones de entrevistas realizadas para la recolección de los datos biográficos del maestro/a.
  - Momentos fotográficos. No se ha de olvidar acompañar el informe con motivos fotográficos de diversa índole.
- 

## C) Modelo de autorización

---

Por la presente autorizo la transcripción, consulta, uso, reproducción y difusión, con fines académicos y de investigación, que excluyen su utilización comercial, de la entrevista que me ha sido grabada en soporte ..... por miembros del equipo que están llevando a cabo la recogida de testimonios orales relativos a ..... en el marco del proyecto .....

Quedo enterado y expreso mi conformidad ante el hecho de que una copia de la mencionada entrevista quede depositada en el archivo del CRIEME para su conservación y custodia.

Cualquier cita textual del contenido de la grabación o su transcripción, reproducidas de cualquier forma o medio, sea mecánico o electrónico, por fotocopias u otros, deberá llevar indicada debidamente su procedencia.

La entrevista podrá ser consultada, con fines académicos y de investigación, a partir del momento de su depósito en el archivo mencionado.

Por el equipo de dinamización

Fdo: \_\_\_\_\_

Por el entrevistado

Fdo: \_\_\_\_\_

---

## V. METODOLOGÍA QUE SEGUIMOS

El trabajo con fuentes orales se ha convertido en un recurso que utilizamos con naturalidad en nuestras propuestas a los centros educativos. No sólo nos centramos en "entrevistas orales" que grabamos nosotros (Proyecto Ecos desde el pupitre), sino que también nos nutrimos de "entrevistas escritas" dirigidas por profesores y realizadas por sus alumnos.

Pongamos el ejemplo de las entrevistas realizadas por alumnos de Secundaria del Instituto Ataulfo Argenta de Castro Urdiales, Cantabria (Proyecto Cuaderno Viajero: Conoce la historia de mi centro).

Entrevista realizada por Virginia Urquijo, 4º de la ESO

Entrevista realizada a Roberto Gonzalez que estudió tres años del 85 al 88 y realizaban las asignaturas de Física y química, Matemáticas, inglés, Literatura, Latín, ciencias naturales, Religión, gimnasia y Geografía Historia.

¿Qué profesores había en esos años?

Emilio Carrera, Mariá, David el cura, Felix y de jefe de Estudios estaba Miguel Angel.

¿Era un colegio mixto o por separado?

Era un colegio mixto y las asignaturas no cambian demasiado a las actuales. El horario lectivo era de 9 de la mañana a 13:30 de la tarde y de tres de la tarde a seis de la tarde.

¿Alguna anécdota buena de tus años?

Si, como era un buen alumno participaba mucho en clase y me gustaba poner en aprietos a

los profesores a la hora de responder a las preguntas sobre la asignatura. Aunque había veces que me ponía rebelde y un día por mi comportamiento tuve problemas con el Jefe de estudios y me dijo que por favor volviera a ser el mismo de siempre y volviera a participar en clase con las preguntas del tema dado.

¿Algún consejo que me puedas dar a mí?

Si. Hay que poner en aprietos a los profesores cuando te quede alguna duda, pero que no les sea tan fácil responder a las preguntas que les hagas. Así les harás pensar antes de responder a tus preguntas.

Entrevista realizada por: Virginia Urquijo 4ºCE

## Entrevista realizada por Rocío Varga, 4º de la ESO.

Entrevista realizada a Elena Iglesias.

¿Dónde estuviste?

Estaba en el edificio antiguo situado en el Arrenal.

¿Dónde hacéis tareas?

Teníamos un horario de mañana y tarde y un recreo de media hora.

¿Cómo era el centro?

Tenía menos clases que ahora. 1º y 2º de la ESO se dio en el Arturo Díaz. No había cuadernos en los autos y cada grupo tenía su propia clase.

¿Cómo se daban las clases de gimnasia?

Las clases de gimnasia las daban los chicos por un lado y las chicas por otro lado.

¿Recuerdas alguna noticia triste de la historia del centro en los últimos años?

Si me acuerdo de ello. Se dio en dos años. Seguidas dos muertes. Una de un alumno que lo atrapó un coche antes de entrar en clase, a la vuelta de vacaciones de Navidad y una profesora se murió como resultado de una operación.

¿Te acuerdas de alguna alumna que sea ahora profesora en este centro?

Recuerdo a Cristina Díaz que ahora está dando clases de Biología y Geología.

Entrevista realizada por: Rocío Varga y Paula Laiseca del grupo 4º C.

Rocío V. H.

Paula #

De la misma manera, hay centros de E. Primaria que se acogen a la metodología de las historias de vida para la realización del "libro de vida" y del cual hablábamos en la revista Cabás 1.

Las entrevistas y reportajes en los que se pretenden recoger la historia de los docentes y alumnos, se realizan a partir de trabajos de campo. La tarea es semi-estructurada, aportando un guión para el desarrollo de la labor pero dejando un margen en el que el protagonista pueda enriquecer su narración con todo tipo de detalles, experiencias y acontecimientos que los entrevistados puedan considerar relevantes.

Con las entrevistas tratamos de descubrir los escollos producidos en su andadura profesional, las condiciones en las que desarrollaron su trabajo, las creencias y costumbres de la sociedad con respecto a sus educadores y a su escuela, las rutinas que se repetían en los centros, los valores que se difundían, en una palabra, tratamos de averiguar no sólo con qué contaban o qué transmitían, sino cómo lo hacían, porqué lo hacían y que sentían en el desarrollo de su labor.

El medio de comunicación a través de la entrevista directa y su grabación en vídeo nos proporciona un rico abanico de destellos emocionales que hacen que la inmersión en la época se produzca de una forma mucho más cercana al contexto haciéndonos entender e interpretar las variables que condujeron a una serie de conductas y valores establecidos en la época.

Las entrevistas se producen en diferentes ubicaciones, entendiendo como fundamental que el entrevistado se encuentre cómodo, forma de favorecer un contacto más intenso con sus vivencias. En algunos casos puede llegar a utilizarse el propio domicilio de los entrevistados.

La duración de la entrevista no está cerrada, oscilando entre 30 minutos y una hora y media, dependiendo de los temas que vayan surgiendo y de las condiciones personales que se den en cada caso.

La grabación se procura hacer de la forma más continuada y constante, posiblemente sacrificando calidad técnica, pero ganando, indudablemente, en la frescura y espontaneidad de la conversación.

## **VI. CÓMO TRABAJAMOS CON LAS FUENTES ORALES. PROYECCIÓN DEL TRABAJO EMPRENDIDO POR EL CRIEME.**

Es muy clarificador el planteamiento que Ferrando Puig ofrece sobre las potencialidades educativas de las fuentes orales ya que resume aquellos aspectos que consideramos básicos en la dinamización de las fuentes orales:

1. Hacen posible una mayor socialización de los alumnos y ciudadanos en general al favorecer el diálogo con familiares, vecinos, con personas mayores y de otras culturas.
2. Los alumnos intervienen desde el primer momento en su elaboración, aportando de forma creativa una nueva fuente histórica que han de saber guardar para la posteridad, descubriendo con ello el valor de los archivos.
3. La historia local es un ámbito adecuado para la realización de un trabajo de investigación con fuentes orales puesto que los testimonios son accesibles y el campo de observación concreto, próximo y directo.
4. Las fuentes orales les permite acercarse a su pasado reciente de una forma más estimulante, vida directa, personal, motivadora y

democrática. Se aprende historia a partir de la vida de sus protagonistas.

5. Los trabajos de investigación ligados a proyectos colectivos favorecen el desarrollo de su sentido comunitario y de su conciencia ciudadana, al entrar en contacto con instituciones cívicas, culturales, políticas, recreativas...
6. Hacen crecer igualmente su autoestima y su proyección social puesto que aprenden a tener confianza en los otros, en las instituciones, en la sociedad, en la historia, en el futuro.
7. Les hace ser protagonistas de la reconstrucción histórica y les permite ejercer, de alguna forma, el complejo oficio de historiador. Las fuentes orales les ponen en relación con otras áreas de aprendizaje: la geografía, la demografía, la antropología, las mentalidades, la lengua, etc. al mismo tiempo que se perfeccionan en la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación.

A partir de estos preceptos, pasamos a describir las diferentes propuestas:

#### **A) En la universidad:**

- Fomentar en el profesorado que está en formación, la participación en la elaboración de sus propias historias de vida escolar. Hacer una comparativa entre los métodos educativos experimentados en su infancia con los métodos que están aprendiendo en su formación como futuros maestros. Tomar conciencia de cómo la experiencia como alumnos de las Escuelas de Magisterio va influyendo sobre las creencias previas, bien para reforzarlas o para cuestionarlas y hacerlas evolucionar. Compartir en grupo sus historias de vida escolar para comprender la historia educativa reciente.
- Una vez familiarizados con esta metodología, adentrarnos en el conocimiento de la historia educativa de otras épocas, de forma que puedan comprender mejor la evolución en las distintas formas de enseñanza. Escuchar testimonios de maestros de los años 40, 50... donde nos cuentan cómo fue su infancia escolar, la formación que recibieron, las condiciones socio-políticas, económicas y culturales en las que tuvieron que trabajar, etc. Los distintos testimonios que hemos recogido ayudarán a conocer las diferencias en el desempeño del magisterio según zonas geográficas (rurales, urbanas), sexo (escuelas de niños, escuelas de niñas), tipo de institución educativa (pública, privada), tipo de enseñanza (la primera enseñanza, la historia de los centros de adultos, la Sección

Femenina), los materiales didácticos (cómo se elaboraban los materiales didácticos en las editoriales, la imprenta en la escuela).

- Un aspecto interesante en el trabajo con las fuentes orales, es entre otras, la implicación de alumnos de Magisterio en tareas de recogida de datos y transcripción de entrevistas.
- Facilitar la utilización de los fondos del CRIEME para uso de investigadores, especialmente del campo de la Historia de la Educación.



## B) En la sociedad:

Devolvemos el trabajo realizado a asociaciones, ayuntamientos que han colaborado con nosotros y que desean recuperar su patrimonio escolar como un elemento más de su cultura popular.







### **“Homenaje a la maestra Dña. Matilde González-Serna” en Villapresente, Cantabria (noviembre 2009).**

#### **C) En los centros educativos:**

Los vídeos que realizamos se ceden a los centros educativos que participan en nuestros proyectos, estos pueden usarlos como material de apoyo a las unidades didácticas que les facilitamos, o para otros eventos del centro.



## **VII. BIBLIOGRAFÍA**

SILES GONZÁLEZ, J. (2006). La historia basada en fuentes orales. Arch Memoria; 3(1). <http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php>

JIMÉNEZ, CRISTINA; PEREDA, ROSA, "Libro de vida" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N. ° 1. Junio 2009.

<<http://revista.muesca.es/index.php/experiencias/77-libro-de-vida>>  
ISSN 1989-5909 [Consulta: 12-12-2009].

FERRANDO PUIG, E. (2006) "fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica. Barcelona, ediciones del Serbal.

HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J.Mª (2007). "El papel de la formación en las historias de vida del docente". Cuadernos de pedagogía, nº 374, pp 40-43.

ALTED VIGIL, A. (2006). Métodos y técnicas de investigación en historia moderna e historia contemporánea. Editorial Universitaria Ramón Areces.

LÓPEZ PASTOR, V.M.; GARCÍA-PEÑUELA, A.; PÉREZ BRUNICARDI, D.; LÓPEZ PASTOR, E. Y MONJAS AGUADO, R (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 4 (13) pp. 45-57.

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm>

## CRÓNICA DE UN INTENTO FALLIDO

---

Elida Lucila Campos Alba. Maestra, México

### *Resumen*

**El rescate e interpretación del patrimonio histórico material de la escuela desafortunadamente no es aún una actividad globalizada. En Europa y Norteamérica ha habido un amplio desarrollo de este campo de investigación y cuentan con museos específicos o salas de exposición que permiten al público en general conocer y/o revivir la historia de la educación, tal es el caso del MUESCA que tuve la fortuna de visitar en Octubre pasado. Pero existen otros países – como México - donde todavía el camino es largo y sinuoso. En mi país no existe ningún museo o exposición de este tipo,<sup>1</sup> lo que refleja la todavía baja sensibilidad y conciencia de la importancia de este tipo de patrimonio para una nación. Algunos intentos que pudieran ser vanguardia en el tema no siempre logran su objetivo como es el caso que hoy comparto con ustedes.**

En Septiembre de 1993 el Departamento de Educación Preescolar en el Valle de Toluca<sup>2</sup> me ofreció iniciar un proyecto denominado Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar CIDEP, en realidad no era un proyecto prioritario para la administración educativa más bien se trataba de una opción ante mis desacuerdos políticos y sindicales con las autoridades.

El objetivo del CIDEP era “investigar, analizar y difundir el pasado histórico de la educación preescolar con el fin de comprender el presente conociendo el pasado”, su estructura era una dirección general, un área de investigación, una de biblioteca, una de museografía y una de difusión. Para iniciar el proyecto no se me daba ningún tipo de recurso, ni humano, económico o material, sin embargo acepté el reto. Al principio mi oficina, archivo y demás era mi automóvil, un pequeño Volkswagen sedán blanco pero fue por

---

<sup>1</sup> En la ciudad de México existe el CIDEP DF que cuenta con exhibe mobiliario y material didáctico y en sus objetivos está la investigación y difusión, pero no está considerado un museo como tal.

<sup>2</sup> En México a la educación de niños de 3 a 6 años se le nombra Educación Preescolar y el Valle de Toluca es una región del Estado de México, Provincia cercana a la ciudad capital.

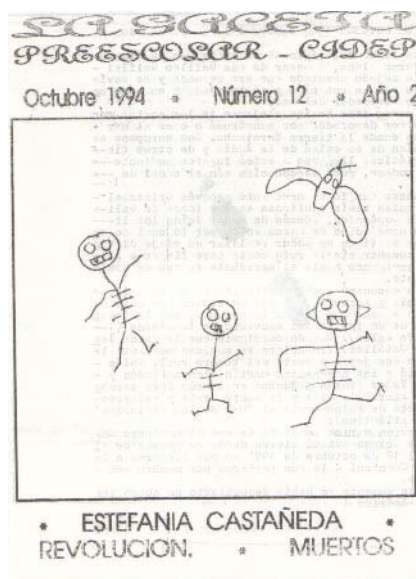
poco tiempo pues tuvieron éxito mis gestiones ante el Ayuntamiento de Toluca para que me dieran en comodato una biblioteca pública que permanecía cerrada por falta de personal, así que ellos me prestaban el edificio y yo proveería de personal para atenderla, personal que en menos de un mes llegó: una bibliotecaria que fui a “robarme” de otra biblioteca pública y otra educadora como yo. La biblioteca contaba con un acervo general aceptable pero el edificio, aunque no muy grande estaba deteriorado y sucio y los materiales desordenados y polvorientos. Con gran ilusión comenzamos a limpiar, pintar, ordenar y embellecer la biblioteca del CIDEP y sus jardines y en octubre de ese mismo año hicimos el brindis inaugural de la misma. Iniciamos un espacio para recolectar libros específicos sobre educación preescolar e historia de la educación y acondicionamos un área infantil con mobiliario y acervo propio para pequeños preescolares. En muy poco tiempo también se incorporaron dos compañeras más y el equipo estuvo completo, narraré ahora algunas actividades que comenzamos a realizar.

La biblioteca era el área más fuerte, se promovieron actividades como la Hora del Cuento donde venían grupos de escuelas cercanas a escuchar la narración o dramatización con títeres de algún cuento por el personal del CIDEP o algún cuentacuentos profesional que contratábamos o conseguíamos sin costo, para las docentes había actividades de actualización como talleres y cursos sobre los libros con los que contábamos, apoyo a tareas escolares por las mañanas y tardes para niños de primaria y secundaria, curso de verano completamente gratuito y el servicio de biblioteca pública regular.

El área de investigación, aunque con muchas dificultades, pues el perfil de las docentes era de profesora de educación preescolar no de investigadora o historiadora, comenzó a indagar sobre dos líneas: la educación infantil en la época prehispánica de la región y la recopilación de información a través de entrevistas a “pioneras” de la educación preescolar que aún vivieran a través de entrevistas grabadas. La experiencia fue maravillosa, conocimos a muchas maestras jubiladas y en servicio que nos acogieron en su casa y nos abrieron su corazón y el baúl de sus recuerdos, conocimos sus alegrías pero también sus tristezas y desilusiones muchas veces mostradas con lágrimas durante la charla, nos mostraron y regalaron fotografías, libros, documentos, etc. Desafortunadamente nunca se pudo sistematizar la información dándole cuerpo a la investigación y lo más que logramos fueron algunos artículos y ponencias que

llevamos a algunos eventos académicos locales.

Difusión fue un área que también tuvo buenos frutos. Pensamos entonces que un buen medio de difusión sería un folleto que se enviara a cada educadora<sup>3</sup> así comenzamos la publicación de "La Gaceta Preescolar - CIDEP". En un inicio era un folletín de 5 hojas tamaño oficio mimeografiadas y dobladas a la mitad, cuyo contenido, diseño, viñetas y tiraje corría por nuestra cuenta y debido a la forma de reproducción en ocasiones la calidad no era tan buena como queríamos. La Gaceta incluía artículos para mejorar el desempeño docente, información en general pero también artículos sobre historia de la educación. Gracias a algunas gestiones y ayuda de algunas autoridades educativas logramos que una editorial mexicana grande y reconocida - Fernández Editores- nos patrocinara nuestra revista ¡qué cambio! ¡Qué bonita revista a todo color!, seguía distribuyéndose de manera gratuita a las educadoras y comenzó a ser reconocida no solo en preescolar sino en el ambiente educativo de todo el Estado.



Para llegar directamente a los niños se creó una obra de títeres llamada "Juanito y las cosas viejas", que precisamente trataba de hacer comprender a los chicos el valor que tienen el patrimonio material no solo escolar sino en general. Llevamos la obra de teatro a más de 50 escuelas, viajando con escenografía, muñecos, luces,

<sup>3</sup> El sistema federalizado de Educación Preescolar del valle de Toluca cuenta con aproximadamente 900 escuelas y 3,000 educadoras.

música y demás a veces más de cuatro horas pero el ver la sonrisa en el rostro de aquellos pequeñines de comunidades alejadas para los que en ocasiones era la primera vez que veían títeres era nuestra mejor recompensa.

El área de museografía quizá fue la que avanzó menos. Teníamos el inconveniente de no contar con un espacio que funcionara como sala de exposición, ni contábamos con el transporte necesario para hacernos de los objetos así que comenzamos con hacer un reconocimiento/ censo del patrimonio material con que contaban las escuelas: de las 900 seleccionamos aquellas con mayor antigüedad – a partir de 1930 y hasta 1970- y las visitamos recorriéndolas con su directora para ubicar muebles, libros, materiales didácticos, fotografías, documentos, etc. Que considerábamos valiosos de preservar. En los casos que fue posible se hicieron los trámites necesarios para la donación al CIDEP y en otros se apoyó a la comunidad escolar para gestionar la restauración o conservación de los mismos.

Los objetos rescatados por el CIDEP fueron fumigados y restaurados por nosotras mismas con el apoyo de la Unidad de conservación y restauración del Instituto Mexiquense de Cultura quien solidariamente nos enseñó algunas técnicas para hacerlo.

Ante la imposibilidad técnica y económica de montar una exposición de objetos decidimos iniciar una exposición fotográfica que mostrara las distintas etapas históricas de la educación preescolar en esta región del país. La fototeca del CIDEP ya era considerable y teníamos fotos no solo bellas sino valiosas por la información que transmitían, con el apoyo y asesoría técnica de la Escuela Nacional de Restauración de la Ciudad de México y la donación de placas de acrílico transparente de la empresa Plastiglass, seleccionamos, ampliamos, enmarcamos y montamos 35 fotografías y sus cédulas de información correspondiente, que constituyeron la exposición fotográfica itinerante "Ayer y Hoy de la educación Preescolar". La exposición recorrió los siete sectores que existían entonces en esta región del Estado ubicándose en las casa de Cultura de distintas ciudades donde en la inauguración hacíamos un recorrido guiado con las autoridades, educativas, civiles y políticas de la zona y culminaba con un brindis de honor para después quedarse 15 días abierta al

público en general. Los comentarios a la exposición fueron muy buenos y aún ahora se sigue recordando.

Pero nuestro sueño de tener un museo no cesaba y comenzamos las gestiones para lograr un espacio en la capilla de una ex hacienda que funciona actualmente como escuela primaria internado para indígenas en una localidad muy cercana a la ciudad de Toluca. Era casi un hecho que nos permitieran establecer el museo ahí y en lo personal me preocupaba que la investigación histórica - eje fundamental del montaje museográfico- estuviera tan atrasada así que decidí comenzar a estudiar una Maestría en Investigación Educativa que me diera las herramientas teóricas y metodológicas para realizarla.

Todo marchaba excelente en este tiempo, pero la vida de las personas y de las instituciones a veces está más ligada de lo que pudiera pensarse. Para poder titularme de la Maestría decidí ausentarme seis meses dejando a la responsable de investigación a cargo de la dirección general del CIDEP. Políticas internas del Departamento de Educación Preescolar e intereses personales de aquella persona hicieron que ya no regresara nunca más a mi querido CIDEP y menos de un año bastó para destruirlo: se perdió el patrocinio de la revista, el personal renunció, se perdió el comodato de la biblioteca y finalmente, por un fuerte desacuerdo con la directora del internado donde se pensaba poner el museo, las autoridades educativas decidieron hacer desaparecer el CIDEP en 1998.

Los muebles y materiales "rescatados" aún hoy siguen desaparecidos, el archivo, los libros y las fotos están en una bodega sin ubicación determinada y después de diez años el CIDEP es solo un grato recuerdo para algunas maestras y un fallido intento en el camino de la preservación de la memoria escolar.

## RECUERDOS ESCOLARES

### Años 50 en una escuela rural lebaniega

Fermín García García. Maestro, Cantabria

---



“El Ebro nace en Fontibre, provincia de Santandeeeeeer; pasa por Logroño y Zaragoooooza y desemboca por Ampooooosta en la provincia de Tarragonaaaa. Sus principales afluentes son: el Jalón por la dereeeeecha, y el Segre, por la izquieeeeerda”. Aún resuenan en mis oídos la musiquilla, siempre igual, siempre la misma, con que intentábamos aprender las diferentes materias escolares. Era la misma musiquilla para todas las asignaturas. Lo mismo servía para Religión, que para Geografía; para Aritmética, que para la Formación Social y Familiar.

Mis primeros recuerdos escolares, esos retazos breves, atemporales...; más bien, imágenes aisladas, inconexas, envueltas en la neblina de la lejanía, se remontan a 1951. Yo tenía 3 años, apenas levantaba un palmo del suelo. Siempre he sido bajito; mas, entonces, era diminuto. Don Domingo, mi primer maestro, era un señor muy alto, fornido –o así lo veía yo-, bonachón... Era de un pueblecito del valle de Polaciones, Santa Eulalia. Por eso conocía muy bien las necesidades y penurias de las familias humildes de aquellos años de posguerra. Así, pues, aunque no tuviera obligación de admitirnos, nos acogía en la escuela a partir de los tres años, y aún antes. De esta manera, nuestros padres, podían irse a las faenas del campo y de los ganados sin la preocupación de dejarnos solos en casa o tener que llevarnos con ellos. Por supuesto que no les cobraba nada. En primer lugar, porque no lo tenían; y en segundo, por su altruismo e innata bondad.

Don Domingo, como decía, era la bondad personificada. A pesar de su corpachón, nunca infundía temor ni en los más pequeños. Oíamos a nuestros



padres que no enseñaba mucho, pero era tan bueno...; y, sobre todo, les oíamos: "...el que nos tenga en la escuela a los críos tan pequeños, no tiene precio...". De esta manera, a mis tres años, sobre todo en invierno, pude convivir con chavales de hasta 20 años. Ya que en invierno, cuando las labores del campo menguaban tanto, venían a la escuela de mi pueblo, muchachos de otros pueblos: de Brez, de Lon, de Pembes, de Los Llanos... En estos pueblos no tenían la suerte que teníamos en la escuela de Baró, que había escuela de niños y escuela de niñas.

En la mayoría de los pueblos lebaniegos las escuelas eran unitarias, niños y niñas. En ellas, lo normal era que la maestra sólo permaneciera un curso. Muchas veces sucedía que si caía una gran nevada por las Navidades, cosa frecuente en aquellos años, podía tardar en volver de las vacaciones mes y medio. Por tanto, cuando los muchachos, alrededor de la veintena, tenían intención de emigrar de los pueblos para buscar un mejor porvenir, ya fuera a ultramar, ya fuera a Torrelavega, vascongadas (que así decíamos entonces), o, simplemente, que se acercaba el servicio militar; bajaban a Baró unos meses para refrescar un poco sus escasos conocimientos escolares. Don Domingo, apenas les cobraba unas pesetas.

De esta manera, como digo, a mis tres años, en los meses invernales, conviví en la escuela con otros muchachos hasta de 20 o 21 años. Llegábamos a ser hasta unos 40. No olvidemos que en aquellos años, la natalidad era alta, y el éxodo rural aún tardaría una década en llegar. ¿Cómo nos organizaba? Nos distribuía por grupos. Iba dedicando un rato a cada grupo. Más tiempo a los mayores. Muchos ratos, los más pequeños éramos encomendados a alguno de los mayores que iba mejor escolarmente y tenía más paciencia y ciertas dotes, digamos, pedagógicas.

Los conocimientos eran elementales: lectura, escritura, las cuatro reglas y poco más. Pero, eso sí, lo poco que aprendíamos era a conciencia. En cuanto a la lectura, nunca olvidaré cómo estábamos todos alrededor de su mesa leyendo, una y otra vez el libro "**Corazón**" de Edmundo de Amicis. Había más de una docena de ejemplares, viejos, desgastados, que ya habían utilizado nuestros padres, incluso nuestros abuelos. El argumento era el supuesto diario de un niño durante el periodo escolar de todo un curso. Nos entusiasmaban los relatos del "cuento mensual" que aparecía en cada mes. Más de cincuenta años más tarde, aún recuerdo el título de algunos de aquellos cuentos: "El pequeño vigía lombardo", "De los Apeninos a los Andes", "Sangre romana"...

Yo siempre he dicho que no he leído muy bien, aunque haya leído en mi vida tantos centenares de libros. Siempre he pensado que nunca he leído con la fluidez que debía; creo que la causa está en que a los tres años me obligaron a leer. Como era tan pequeñito, don Domingo me ponía de pies sobre una de sus abarcas –siempre venía a la escuela en zapatillas y en abarcas, unas abarcas grandes, con unos altos tarugos de encina-; me ponía, como digo, sobre una de sus abarcas, albarcas decimos en Liébana, para que llegara a la mesa y pudiera leer. Así, con su enorme paciencia, me enseñó a leer a los tres años.

Hoy, cualquier pedagogo, lo consideraría una barbaridad; mas, los tiempos, son los tiempos; y es absurdo juzgar los métodos de aquella España con la perspectiva de hoy. Nunca nos pegaba; salvo, en escasas ocasiones, a alguno de los mayores, los que ya tenían 10, 12, 13 años, que le hartaban, les daba con el puntero unos golpecitos en la palma de la mano; y si se ponían muy muy pesados, de rodillas cara a la pared.

Yo tuve más suerte que mi hermano mayor, me saca tres años. A él te tocó comenzar con don Reinaldo Bedoya, padre de un conocido político cántabro de la transición y de los años del "reinado" de Hormaechea. Éste sí que les daba "leña" y les hacía dar vueltas alrededor de los bancos, al inicio de la mañana, brazo en alto, cantando el "Cara al sol". Y no digamos cuando los ponía de rodillas, cara a la pared, con los brazos en cruz, las palmas hacia arriba con un pesado libro en cada mano. Yo me salvé de todo esto.

De aquellos primeros años, lo que más recuerdo, son los recreos. Los juegos eran cíclicos. En septiembre comenzábamos por la "**chona**", era una especie de golf rural, pero en el que podíamos participar unos cuantos críos. Digo críos porque la palabra niño en mi pueblo no se utilizaba; sólo usábamos crío, bueno crío, y chaval. Después se pasaba al "**calvu**". El "**calderón mecheru**". El "**moscardó**". Y un largo etc. Pero el juego favorito era jugar a "**los del monte**". Los del monte eran los emboscados. Mi ingreso en la escuela coincidió con la unión de Bedoya al mítico Juanín. Liébana estaba plagada de guardias civiles.

En Camaleño, uno de los barrios de Baró, había un cuartelillo. En las viviendas de la escuela, tanto en la de la maestra como la del maestro, que estaban vacías desde hacía años y muy deterioradas, vivían dos familias de guardias. En voz baja, oímos en nuestras casas hablar de los del "monte". Por ello era nuestro juego preferido. El portal de la escuela era el cuartel. Nos dividíamos en guardias y emboscados. Nadie quería ser guardia. Por eso nos lo sorteábamos. Cuando los guardias pillaban a uno de los del "monte", lo llevaba al cuartel, el portal de la escuela, que estaba custodiados por dos "guardias".

Lo que también ha quedado incrustado indeleble en mi memoria es el frío de aquellos inviernos. La escuela no tenía calefacción de ningún tipo. Cuando nevaba o caían aquellas heladas tan crudas, pasábamos un frío tremendo. Los sabañones estaban a la orden del día. Muchas veces, por la mañana, no podíamos escribir porque nos temblaban las manos por el frío. Nos ponía el maestro alrededor de los bancos a correr para entrar un poco en calor.

Todos los sábados aparecía, a media mañana, don Ambrosio. Don Ambrosio era el cura. Había llegado al pueblo, el año 35. Luego se fue a la guerra, de alférez provisional, y regresó en el 39; permaneció en el pueblo hasta que se jubiló al inicio del 90. No le iba a la zaga en bondad y paciencia a don Domingo. El cura, pues, nos preguntaba el catecismo. Si la burrada que le soltábamos era demasiado bestial, nos daba un suave cotorrón en la cabeza. Ante alguna

burrada teológica, notábamos que le costaba contener una sonrisa. Y ¿cómo no íbamos a decir burradas? ¿qué crío de 8, 10... años podía entender aquello de, cito. **“¿Cómo se realizó la Encarnación del Hijo de Dios?** Respuesta: -La Encarnación del Hijo de Dios se realizó formando el Espíritu Santo de las purísimas entrañas de la Virgen María un cuerpo perfectísimo y creando un alma nobilísima que unió a aquel cuerpo; en el mismo instante a este cuerpo y alma se unió el Hijo de Dios; y de esta suerte, el que antes era sólo Dios, sin dejar de serlo quedó hecho hombre”. (En el primer párrafo, sin comas, casi perdías el resuello) Y, por supuesto, no entendíamos absolutamente nada. Pero, lo más incomprensible era aquello de la Santísima Trinidad, cuando te preguntaban cuántos dioses había y cuántas personas había en Dios. Lo más frecuente era que contestáramos a don Ambrosio que había tres Dioses: Padre, Hijo y Espíritu Santo. Aún recuerdo la carcajada que soltamos cuando preguntó a Chuspi -se había quedado huérfano de madre a los 5 años- que cuántas personas había en Dios. Al no contestar, no lo sabía; don Ambrosio le inició la respuesta: -Padre... Chuspi cogió carrerilla y se lanzó triunfante: -padre, abuelo y abuela; pues vivía con su padre y los abuelos. La algarabía estaba servida.

Con respecto al cura, es de justicia dejar constancia que varias generaciones aprendimos a andar en bicicleta en la suya; una bicicleta, de las llamadas entonces de mujer, sin barra; hipervieja, semirrota; que, le cogíamos cuando iba a decir misa, andando, a los otros pueblos. Allí en su prado, donde tenía la vaca, aprendíamos los críos a fuerza de caídas y trompazos en la campera del prado. Hoy, estoy seguro, que la dejaba a mano a posta y que era consciente de que se la cogíamos y que aún se la estropeábamos más de lo que estaba.

Las peleas eran el pan de cada día. Pero peleas “legales”, con lealtad. Nunca usábamos palos, piedras... Para medir nuestras fuerzas, nos poníamos frente a frente, con los brazos extendidos en forma de aspa, formando una especie de X; cuando el “árbitro” daba la señal de comienzo, nos cruzábamos los brazos, uno por encima del hombro y el otro por debajo del sobaco del contrario, trabándolos por la espalda; así comenzaba la pelea para ver quien vencía. Aún me encuentro por Santander con un antiguo compañero de escuela, conductor de los autobuses municipales, que cada vez que me ve, me reclama una camisa que dice le rompí en una de estas peleas; yo le digo que ya ha prescrito, después de 50 años, y que, además, cómo estaría la camisa después de haberla heredado de sus dos hermanos mayores. Esa era una de nuestras pocas frustraciones, que los hermanos pequeños nunca estrenábamos ninguna prenda, siempre íbamos heredando de los mayores. Cuando había varios hermanos por delante y llegaba un pantalón o una camisa con cientos de lavados, los cuellos dados vuelta unas cuantas veces y ya no se sabía de qué color había sido...

Salvo el rato de la media hora del recreo de la mañana, de once y media a doce. Y unos minutos después de las cinco de la tarde cuando terminaba “la escuela”, nunca decíamos “las clases” o la “clase”; a los críos nunca nos dejaban tiempo para jugar: salvo cuando coincidíamos con los ganados -con las vacas, con las ovejas, con los chones -que también sacábamos a pastar en las camperas comunales-, con las cabras- Esos minutos, a las cinco, en que nos dábamos las

“quedas”. Era una competición entre los diversos barrios para ver qué barrio quedaba campeón. Consistía en acorrallar a los de los otros barrios hacia el suyo. A veces, terminaba en verdaderas “guerras” cruentas.

A la salida de la escuela, por la tarde, si nos topábamos con alguna persona mayor, teníamos que cruzar los brazos sobre el pecho y decirles, muy respetuosos y parados, la frase, “Bendito y alabado sea el Santísimo Sacramento del altar”; a lo que el adulto o adulta constestaba: “Para siempre bendito y alabado”. Por supuesto, si cualquier persona mayor nos pillaba haciendo alguna “picia”, nos reprendía o nos daba una “guantada” y nadie decía nada, y menos a los padres o abuelos, por si acaso recibía el “IVA”. Cualquier adulto tenía la potestad de reprender oral o “manualmente” (léase un buen “tortazo”). El maltrato infantil no existía, ni se vislumbraba en el horizonte.

En los horarios no escolares, lo habitual, desde los 4 o 5 años, era trabajar en el campo, bien fuera cuidado los ganados; o, bien, en aquellas faenas que podíamos hacer: ir delante de la pareja cuando se araba, para que no se salieran del surco; limpiar las camas de las vacas –quitar las boñigas–; machacar los terrones con el mazo para la siembra... A medida que íbamos creciendo, la dureza del trabajo iba en consonancia. No existía “la explotación infantil”. En primavera y otoño, muchas veces, a nuestros padres no les quedaba otro remedio que disponer de nosotros y privarnos de la escuela; sobre todo, de los mayores. Los más pequeños de la familia tenían más suerte. Mi padre hacía malabares para que no perdiéramos días de clase; pero, muchas veces, no le quedaba otro remedio. Siempre se lo comentaba previamente al maestro; y, éste, se condolía con él; mas, lo comprendía.

Iban pasando los años. Y, más o menos, coincidiendo con la muerte de Juanín, yo tenía unos 9 años, don Domingo bajó a las escuelas de Potes. En Potes estaban de maestros don César y don Roberto con los niños, repartidos en dos grupos, no olvidemos que Potes es la capital de Liébana y es el único pueblo (villa) grande. Al ir creciendo la villa, hicieron un tercer grupo del que se encargaría don Domingo. Sentimos de veras su marcha.

Nos llegó don Braulio. Don Braulio estaba casado en un pueblecito de Cillorigo, en Pendes. Bajaba todos los días, andando, de Pendes a Castro. Allí cogía una vieja bicicleta y subía a Baró, unos 9 o 10 kilómetros. Jamás faltaba a clase, ya lloviese, nevase... Comía en la cantina de Villagloria; bueno, mal comía; y a las cinco, otra vez a lomos de la bicicleta, volvía a Castro y subía andado a su pueblo. Era muy delgado, enjuto, la cara chupada, con unas gruesas gafas. Pocas veces se vislumbraba en su cara una sonrisa. Pero jamás he conocido una persona más trabajadora y rigurosa. Andando los años he intuido, por una serie de datos que he ido descubriendo, que procedía de la Institución Libre de Enseñanza y que tras la guerra “incivil” fue transterrado de la Rioja o Navarra, era de esa zona, a una aldea recóndita de Liébana, donde se casó y permaneció unos cuantos años. Hace unos 20 años lo reconocí un lunes en Potes y lo saludé. Habían pasado más de 30 años; y cuando le di pistas, aún se recordaba de mi padre y de los tres hermanos que fuimos a sus clases.

Al igual que a don Domingo, nunca olvidaré a don Braulio: tan trabajador, tan exigente consigo mismo y con los chavales, tan riguroso. No soportaba el que no trabajáramos duro; pero, a la vez, qué comprensivo era con mi padre cuando le decía que al día siguiente no podría ir a la escuela porque tenía que ayudarle en tal o cual faena. Cuando se hartaba, nos daba unos buenos cachetes; mas, nunca se lo decíamos a nuestros padres, entre otras cosas, porque ellos nos remataban. Las tortas que nos dio, a Fidel y a mí, cuando el chivato de Man nos acusó de estar jugando a los ceros. Aunque a la salida por la tarde, cogimos a Man, lo llevamos debajo del puente sobre el Deva, donde ajustábamos las cuentas –con el ruido del agua no se oía nada, ni nadie nos podía ver-, y debieron ser buenos los “argumentos” que empleamos porque nunca más se volvió a chivar; ni cuando volvíamos a jugar a los ceros y lo retábamos con nuestra mirada a que se chivase.

Otro recuerdo que ha quedado fijo en mi memoria, sobre manera en mi memoria olfativa, es el olor a lejía que desprendía la escuela cuando hacíamos zafarrancho. Generalmente sucedía un sábado al final de cada trimestre. Llevábamos trapos y lejía y restregábamos las mesas hasta dejarlas casi blancas y quedarnos sin uñas. Las mesas eran tablones de chopo, todo corrido, con un banco para sentarnos. Las mesas tenían unos huecos para meter los tinteros. La tinta la hacíamos nosotros, comprábamos en Potes unas pastillas y hacíamos la tinta. A veces, los tinteros se entornaban o caían y dejaban las mesas, los cuadernos, la enciclopedia, perdidos. Algunas mesas de mi pueblo las reconocí, hace algunos años, en la exposición que montó Piti Cantalapiedra en Santillana sobre los doscientos años de la escuela en Cantabria. Ahora están en Polanco, en el Centro de Recursos. Me hace mucha ilusión, cuando voy por Polanco, volver a sentarme en ellos.

Los pizarrines también los hacíamos nosotros. Íbamos a Brañes o la la Cruz de las Libreras en el monte de Bora, cogíamos la materia prima y confeccionábamos, con la navaja, los pizarros.

Nunca he olvidado a estos dos entrañables maestros. Cada cual en su estilo. Pero, ambos, así los he recordado siempre, excepcionales. Don Domingo siempre decía a mi padre, cuando éste le inquiría: “¿Qué tal va el chaval?”. A lo que siempre contestaba: “Es muy burru, nunca sacaremos nada de él”. Y no le faltaba razón. Me costaba todo lo académico. Mas, con tesón, trabajo y constancia, saqué mi licenciatura y he estado dedicado a la enseñanza, en secundaria, más de 35 años.

Mi homenaje más cariñoso a estos dos ejemplares maestros.

Cuando se fue don Braulio, nos vino el gallego, creo que se llamaba don Jesús, hasta del nombre me he olvidado. Éste no nos marcó nada. Bastante vago. No nos interesaba por nada. Nuestro escándalo, en aquellos tiempos, verle limpiar la vespa con la bandera española de la escuela, era algo incomprensible y horroroso para nuestras mentes infantiles. Aquellos sobrios calendarios de la Editorial Escuela Española, los cambió por un calendario de una joven agraciada

y no con demasiada ropa. Cuando venía don Ambrosio, el cura, ponía encima del calendario la hoja de un mes ya vencido para taparla. Un tiempo después de llegar al pueblo, se fue de pensión a la casa de una viuda de un guardia civil, con la que "confeccionaron" dos mellizos. Si no era muy querido en el pueblo, con su futura paternidad, acabó de descender a lo más bajo su reputación. Cuando la viuda se vio que iba engordando, pidió traslado y se fue. Ni en lo académico ni en lo personal dejó huella. De ahí que el vecindario se refiriera a él, un tanto despectivamente, con el término de "el gallegu".

Poco antes de irse "el gallegu", yo bajé a Potes, a la preceptoría de don Evencio. La preceptoría era una sucursal del seminario de Corbán, donde se hacía primero de latín. Había otra en los Carabaos donde acudían los chavales de Valderredibre, Valdeprado del Río, Valdeolea... La preceptoría y el seminario, también algunos conventos, eran una de las salidas para muchos chavales de las familias humildes. Los hijos de las familias pudientes de las zonas rurales, iban internos al colegio de los escolapios de Villacarriedo. Mas, esto es otro capítulo.

La escuela de un pueblo, como tanto cientos, de la Cantabria rural de los años 50 que yo viví, siempre la recordaré con cariño y gratitud. Cuando, andado los años, he releído la **Enciclopedia**. INTUITIVA. SINTÉTICA. PRÁCTICA de Álvarez, o el **catecismo** del padre Astete, no he podido menos que intentar verlo y contextualizar en un tiempo en el que siempre que oía hablar a los mayores de cualquier cosa de un tiempo pasado, más o menos reciente, siempre decían:; "esto fue cuando la guerra", "esto fue antes de la guerra", "esto fue durante la guerra"... La guerra, seguía siendo en los años 50, el acontecimiento que toda la gente adulta tenía tristemente presente.

En la década de los 60 Liébana pasó de la Edad Media al presente. Comenzó a marchar la gente. Se fueron despoblando los pueblos. Hizo acto de presencia el futbol en los juegos escolares. Hasta entonces era desconocido en Liébana. La reapertura de Santo Toribio, tras su rehabilitación; la construcción del Teleférico de Fuentedé; la llegada de algún televisor...: hizo que en una década cambiara toda una forma de vida y costumbres y, poco a poco, o más bien, muy deprisa, el cambio fuera total. Por supuesto, también la escuela. Cada vez había menos niños. A comienzos de los 70 la ley de Villar Palasí y los nuevos planes con la EGB y las concentraciones escolares, iban cerrando, una tras otra, las decenas de escuelas de Liébana. La de Baró cerró hacia el 73 o 74. Hoy, afortunadamente, la han rehabilitado, y figura como albergue, aunque no se use. Sirvió de ayuntamiento mientras se rehabilitada la casa consistorial de Camaleño hace escasos años. Ha tenido más suerte que otras, que hoy son verdaderas ruinas.

Si alguien me pregunta cómo recuerdo mis años infantiles y mis primeros años escolares; no dudo en decir que los recuerdo con cariño, gratitud, felices. En medio de tantas privaciones y necesidades; de tanto trabajo físico desde los 5 o 6 años; pero, felices. O tal vez será lo que llamaba Freud el "olvido activo". Se olvida todo lo desagradable, lastimoso, negativo...

Han pasado más de 50 años. Recordando aquellos versos de Gabriel y Galán en el poema "La pedrada", que memorizábamos completo, como otros tantos poemas, me pregunto:

"... ¿Somos los hombres de hoy  
aquellos niños de ayer?..."

## FOTO CON HISTORIA: EDUCACIÓN Y PLAZAS DE TOROS Estudiantes Salesianos en la Real Maestranza de Sevilla (1957)

Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla



**Fototeca Municipal de Sevilla. Archivo Serrano.**

La imagen recoge un momento de la exhibición gimnástica que tuvo lugar en el coso de la Real Maestranza de Sevilla, a lo largo de la mañana del Domingo 3 de marzo de 1957. Formaban parte de los actos del *II Congreso Nacional de las Juventudes Salesianas*. Había sido organizado con motivo del primer centenario de la muerte de Santo Domingo Savio y del setenta y cinco aniversario de la llegada a España de los primeros salesianos. Claro que, esta referencia tiene tras de sí una pequeña historia. Esta imagen procede de la Fototeca Municipal de Sevilla. En el catálogo de su archivo, a cada una se le asigna al menos, un autor, una fecha, el hecho captado y el lugar donde se realizó. A la imagen de Serrano<sup>1</sup> le acompañaba una breve

---

<sup>1</sup> El fotógrafo Juan José Serrano Gómez (Arenas de San Pedro, 1888- Sevilla, 1975). Conoce a reporteros como Alfonso y Campúa, ofreciéndole el primero un trabajo en su estudio donde realiza algunos trabajos para *El Herald* y *El Liberal* de Madrid. Poco después Campúa le ayuda a ingresar en la plantilla de la revista *Nuevo Mundo*, donde continúa su formación como operador de documentales de cine para la casa Pathé, sobre el mundo de los toros, lo que le influirá decididamente años después en su trayectoria fotográfica. Se traslada a Sevilla donde continúa su carrera como reportero. Sus imágenes comienzan a publicarse de manera regular en la mayor parte de publicaciones de la época, perteneciendo a la plantilla de ABC de Sevilla desde su fundación. Realizó magníficos reportajes como los del entierro del torero Joselito, el Rocío, los sucesos de Casas Viejas, el paso del Zeppelin, la quema de iglesias, la fiesta taurina en general, y la Guerra Civil Española a través de grandes reportajes en Talavera de la Reina, Brunete, Alcázar de Toledo, Ciudad Universitario, etc., que se publicaron en revistas y periódicos de Francia e Inglaterra. Entre los años 20 y 50, retrató a un gran número de personajes célebres en su galería Sevillana



descripción: «Festival lúdico-deportivo del Colegio de los Salesianos en la Plaza de Toros», como fecha, una amplia referencia «Década de 1960». Con esos datos era necesario hallar algo más certero y también el motivo, la explicación que justificara por qué se empleaba aquel espacio. En Utrera quedaba constancia de aquella demostración. Desde el Colegio Salesiano la primera información era clara. La memoria de los Hermanos que vivieron esas fechas permanecía nítida, entre otras razones por la importancia de los hechos que rodeaban esa realidad. Desde allí me comunicaban que existía alguna posibilidad de que se tratara de un acto vinculado a la santificación de Domingo Savio, aunque señalan que debió celebrarse en 1959. En la prensa -base de datos de ABC y La Vanguardia- sólo había hallado referencias de 1957. Aún así, era preciso confirmar esas evidencias con el texto de prensa para la que en principio trabajaba el fotógrafo responsable del reportaje y también con las propias noticias que mantuviera la congregación.

Esa información se la trasladé al Director territorial de la Fundación Proyecto *Don Bosco*, Antonio José Mengual Ríos, clave en todo este asunto, pues ha sido su labor la determinante para encontrar y confirmar los datos básicos de esta imagen. Se la remitió a Manolo Piqueras, encargado del Archivo Inspectorial para ver si le daba alguna pista. Aunque comentaba que con esas referencias pudiera ser muy complicado situar el evento, ya que *«en esa época -me decía en su carta- eran muchas las presencias salesianas y pudo estar organizado por cualquiera de ellas (Triana, Trinidad, Morón, Carmona, Utrera, Universidad Laboral...) Tampoco hay por aquí muchos salesianos que estuvieran en Sevilla en esa época, pero vamos a hacer alguna averiguación»*. No tardó mucho en trasladarme más información al respecto. Así, por lo que le contaba Don Juan Antonio *«un salesiano que estaba en Sevilla en esa época, como ya te habían informado, -me decía- debe tratarse de alguno de los actos relacionados con la canonización de Domingo Savio. Me comenta que recuerda actos realizados en la Plaza de España y en la Plaza de toros (a sus 80 años no tiene mala memoria). Buscando en la Hemeroteca de ABC he localizado el artículo que te adjunto. Estoy casi convencido que habla del acto en cuestión, aunque se realizó el domingo 3 de marzo de 1957. No se recuerda otro acto realizado en la Maestranza por aquella época»*. La información, sin duda era determinante, y coincidía con la de Utrera y con la fechas de 1957 de las que poseía alguna información. Además, desde Utrera, apuntaban algún dato sobre la "charlotada" taurina que había formado la componente lúdica del acto, que confirmaba la crónica de ABC. Aquella noticia sobre la «Clausura del II Congreso Nacional de Juventudes Salesianas» narraba como tras finalizar los actos en la Plaza de España «los asistentes se trasladaron a la plaza de toros, donde, después del desayuno tuvo lugar una exhibición gimnástica y las finales del campeonato de atletismo, pareo terminar con un breve espectáculo de toreo bufo»<sup>2</sup>.

---

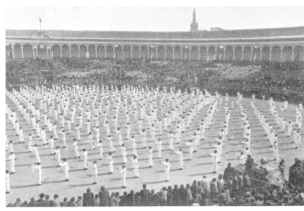
y dejó para la posteridad un impresionante legado documental. Cfr. MOLINA, Inmaculada; HORMIGO, Elena (2000): *Sevilla en Blanco y Negro*, Espasa Calpe, Madrid.

<sup>2</sup> «Clausura del II Congreso Nacional de Juventudes Salesianas. El arzobispo A.A. ofició una misa en la Plaza de España», ABC, Edición Andalucía, Martes, 5 de Marzo de 1957, pág. 26.

Algunos días después, el Director territorial del Proyecto Don Bosco, me enviaba copia de uno de los documentos conservados en el Archivo Inspectorial. El redactor hablaba de «El festival recreativo», acompañando la crónica de cinco fotografías, dos de las cuales ocupaban la parte inferior, y estaban unidas para ofrecer una panorámica del albero del ruedo de la Maestranza.



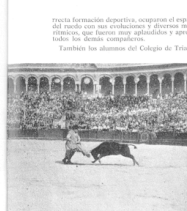
Notas sin archivar página 3



Impetuosa era la salida de cuando que ofrecía el como vestían, llevaban de ventral algo y bufandas que, tras de desayuno que le fue dado a la entrada, que ni uno de los rostros más agradables de la vida.

Después del abito impresionante de los gimnastas y los bailarines por el ruido con el cual los fanfaristas del Colegio de Carmona, las bandas de música y las rondallas, dio comienzo el acto.

Los alumnos del Colegio de Utrera, uniformados y en co-



Prueba formación deportiva, ocuparon el espacio área del ruedo con sus evoluciones y dardos incansables ritmos, que fueron muy aplaudidos y apreciados por todos los demás competidores.

También los alumnos del Colegio de Trémar, acompa-

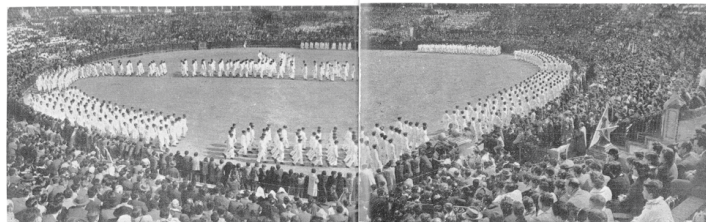


mentaron en salud y número, presentaban con gran desenvoltura una técnica de gimnasia, que no desmereció ante la opinión del numeroso público.

Traían las exhibiciones gimnásticas de ambos colegios para hacer la parte del espectáculo de espectáculo, en que los alumnos de Nuestra Señora de Esperanza (Trémar), Nuestra Señora de la Trinidad y Nuestra Señora de la Concepción de Utrera, que acompañaron con gran maestría.

Finalmente se cerró el festival con la balla de una vaca por el señor Juan del Real, quien, con una técnica tan buena, que hizo pasar a todos un rato agradable y divertido, correspondiendo sobre todo la alegría de los pequeños.

## El festival recreativo



Fuente: Archivo Provincial de la Inspectoría Salesiana de Sevilla, SSE.L300/0.3.24: Segundo Congreso Nacional de las Compañías de la Juventud Salesiana. Sevilla, 1957. s/d, s/p.

El texto indicaba:

*«Imponente era la visión de conjunto que ofrecía el coso sevillano, lleno de juventud alegre y bulliciosa que, tras el desayuno que le fue dato a la entrada, pasó uno de los ratos más agradables de su vida.*

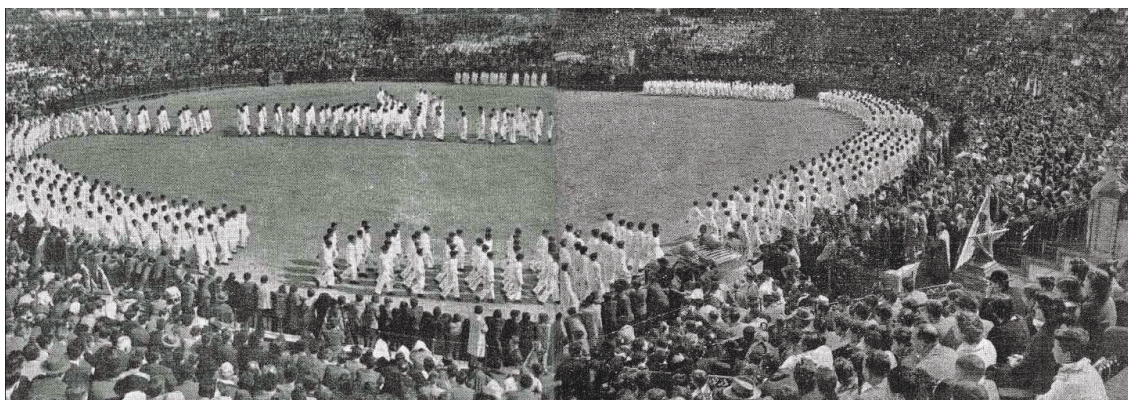
*Después del desfile impresionante de los gimnastas y las banderas por el ruedo con el batallón infantil del Colegio de Carmona, las bandas de música y las rondallas, dio comienzo el acto.*

*Los alumnos del Colegio de Utrera, uniformados y en correcta formación deportiva, ocuparon el espacioso área del ruedo con sus evoluciones y diversos movimientos rítmicos, que fueron muy aplaudidos y apreciados por todos los demás compañeros.*

*También los alumnos de Triana, aunque menores en edad y número, presentaron con gran desenvoltura una tabla de gimnasia, que no desmereció ante la opinión del numeroso público.*

*Tras las exhibiciones gimnásticas de ambos colegios, tuvo lugar la final del campeonato de atletismo, en que los colegios de Madrid (Paseo de Extremadura), Horta, Deusto, Sevilla (Stma. Trinidad) y Utrera rivalizaron en las carreras de relevos y saltos de altura, que ejecutaron con gran maestría.*

*Finalmente se completó el festival con la lidia de una becerra por el torero bufo "El hombre gordo" que hizo pasar a todos un rato agradable y divertido, constituyendo sobre todo la delicia de los pequeños"<sup>3</sup>.*



Esta es la pequeña historia de como ha sido posible, sin duda, gracias a la impagable colaboración de un amplio grupo de personas vinculadas a los Salesianos, dar cuenta de una parte de la historia que quizá sin esta singular imagen hubiera sido difícil recordar, y menos reconstruir el hecho que recoge del modo que acabo de narrar. Gracias de nuevo a todas las personas que han hecho posible el contenido de estas líneas.

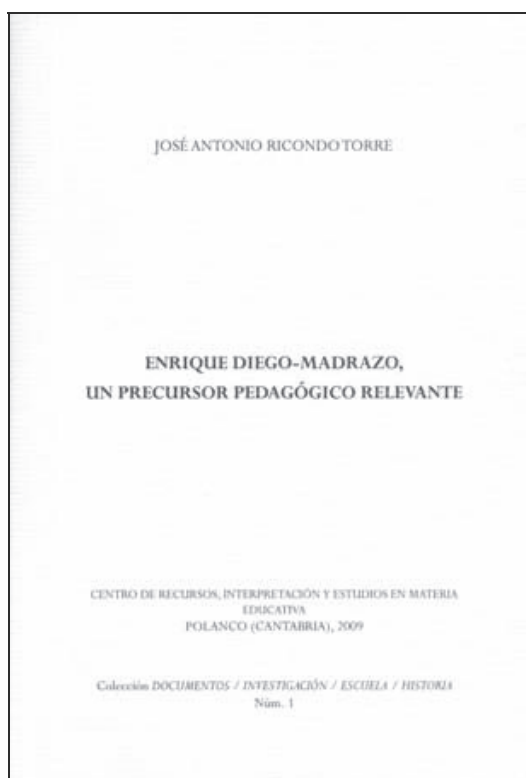
---

<sup>3</sup> Fuente: Archivo Provincial de la Inspección Salesiana de Sevilla, SSE.L300/0.3.24: *Segundo Congreso Nacional de las Compañías de la Juventud Salesiana. Sevilla, 1957. s/d, s/p.*

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

José Antonio González de la Torre. CRIEME

**José Antonio Ricondo Torre, *Enrique Diego-Madrado, un precursor pedagógico relevante*. Polanco (Cantabria), Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (Colección "Documentos/Investigación/Historia/Escuela", n.º 1), 2009, 70 pp.**



La figura del médico humanista, aunque hoy ya en desuso, tuvo desde el Renacimiento y hasta finales del siglo XX ilustres representantes en España: desde Andrés Laguna y Huarte de San Juan hasta Marañón, Rof Carballo, Laín Entralgo o García-Sabell. Y, también dentro de esa tradición, se inserta la figura de Enrique Diego-Madrado, precursor de la moderna cirugía española, pero también teórico (y algo más) de la renovación pedagógica.

Enrique Diego-Madrado y Azcona había nacido en Vega de Pas, pequeño pueblo de la entonces provincia de Santander y una de las "tres villas pasiegas", en 1850. Tras cursar el Bachillerato en los Escolapios de Villacarriedo (que de las instituciones escolares de Cantabria actualmente en funcionamiento es la más antigua de todas), estudia Medicina, primero en la Universidad de Valladolid y, más tarde, en la Central de Madrid, donde obtiene el título de licenciado en 1870 y el de doctor al año siguiente. Se traslada a continuación a París (donde estudia, entre otros, con Claude Bernard, conoce a Pasteur y practica los métodos antisépticos del inglés Lister) y, más tarde, a Halle, Alemania (estudiando aquí con Richard von Volkmann). Ya en esta época, al comparar las prácticas educativas médicas

de España y de esos otros países europeos, toma conciencia Madrazo de la ingente tarea de renovación del aprendizaje que sería necesario realizar en su país.

En 1877 obtiene la cátedra de Clínica Quirúrgica de la Universidad de Barcelona, a la que, incómodo por la imposibilidad de poder trabajar adecuadamente en las condiciones que se le permitían, renuncia, planeando entonces crear una escuela privada de cirugía, aunque no fue ello posible en este momento.

Es nombrado en 1893 director del Hospital de San Rafael de Santander, donde en ese mismo año deben atender a las decenas de heridos producidos por la explosión del vapor *Cabo Machichaco* del 3 de noviembre.

Pero, con el carácter inquieto y arriesgado que siempre poseyó, en una finca de su propiedad en el pueblo donde había nacido, Vega de Pas, funda en 1894 un hospital, en el pretende poner en práctica todos los conocimientos de cirugía que había ido adquiriendo a lo largo de sus años de estudio y experimentación.

Sus preocupaciones por la enseñanza de la medicina, ya lo hemos señalado, le habían llevado siempre a reflexiones más generales, a pensar sobre la educación en general, sobre todo a raíz del conocimiento de las iniciativas renovadoras de la enseñanza infantil que en países como Bélgica y Suiza se habían puesto en marcha. Fruto de esto es que se aventure, en el mismo recinto donde había levantado el hospital de Vega de Pas, a construir unas escuelas para niños en las que se podrían aplicar, nos lo dice José Antonio Ricondo en la p. 22, "amor, libertad, respeto a la creación y a la humanidad, estudio del mundo natural..." Y es en esta faceta pedagógica del doctor Madrazo donde se centra el libro de José Antonio Ricondo.

José Antonio Ricondo Torre es Maestro y trabaja en la actualidad en el Colegio "Pedro Velarde" de Camargo, cerca de Santander. En 2004 leyó en la Universidad de Oviedo la tesis doctoral *La educación en la obra del Dr. D. Enrique Diego-Madrado y Azcona*. Lo que publica en este libro, que inaugura la colección que el CRIEME de Polanco va a dedicar a la historia de la Escuela, es lo primero que ve la luz de la árdua tarea investigadora ("desenterradora" señala Ricondo) que sobre el doctor Madrazo ha llevado a cabo el autor durante un largo periodo de su vida.

La idea fundamental que José Antonio Ricondo quiere transmitirnos en su libro es lo que aparece en la p. 10, donde nos señala que, a pesar de ser conocido Enrique-Diego Madrazo fundamentalmente por su trabajo en el campo de la medicina, es en su perfil pedagógico donde se "concentra" lo que más caracterizaría su personalidad. Es en el afán "regeneracionista" (en la línea de otro cántabro contemporáneo suyo, éste nacido en Santoña, Ricardo Macías Picavea), desglosado en tareas científicas, literarias y políticas, donde más se encontraría la motivación vital fundamental del doctor Madrazo. Tanto en su empeño por crear una escuela de cirujanos, en sus trece obras de teatro o en la creación de su institución educativa de Vega de Pas se nota que Madrazo "nació para maestro y nunca dejó de serlo." (p. 11) Porque "la realidad, en fin, es que la obra de Diego-Madrado

en su conjunto concibe la configuración de una Pedagogía, de unos paradigmas o patrones y de unos objetivos educativos." (*Ibíd.*) Toda la producción, teatral, científica o social, de Madrazo posee una clara intencionalidad educativa, y sería difícil hallar "una sola página en su extensa producción donde no aparezca, bien directa, bien sesgada, la advertencia y exhortación educativas." (p. 23)

En su libro, tras las consideraciones iniciales y las referencias biográficas sobre el doctor Madrazo, Ricondo se adentra en la tarea de, siguiendo los textos del propio Madrazo, desglosar cómo concretó metodológicamente el médico cántabro el proceso para conseguir la regeneración mediante la educación que él preconizaba.

Y la primera de esas partes, a la que dedica el capítulo II, se refiere a la importancia que tiene en la educación del niño la colaboración de la familia en las etapas iniciales de la formación de su carácter. Aunque el "ambiente natural para su perfecto desarrollo" del que habla rechine hoy día un tanto, suponemos que seguramente por el diferente significado al actual que algunos términos tenían en la época de Madrazo.

Después, en el extenso capítulo III, explica José Antonio Ricondo cómo concreta Diego-Madrado sus principios para la enseñanza. Así, se señala, con el apoyo de textos del libro de 1918 *Introducción a una Ley de Instrucción Pública*, la conveniencia del aprendizaje de los niños en instituciones escolares desde edad temprana y hasta más allá de los catorce años; la necesaria organización de unos contenidos donde "no falte ni sobre nada"; el uso de la experiencia; la adecuación de la instrucción en conexión con la etapa de desarrollo mental del niño y con las aptitudes y disposiciones individuales; la búsqueda de la construcción de personas saludables, enteras, honradas y trabajadoras. Resumiendo así Ricondo las exigencias de Madrazo: la escuela debe ser graduada y única, laica e imparcial; pública y científica, que busque la convivencia, mediante la coeducación, la solidaridad y la cooperación; educando para la ciudadanía y para la democracia (p. 37).

Importancia fundamental da Diego-Madrado a la formación de maestros y maestras. Así, en *¿El pueblo español ha muerto? Impresiones sobre el estado actual de la sociedad española*, de 1903, nos señala Ricondo que se pregunta "¿dónde tenéis la fábrica para hacer maestros? ¿os atreveréis a sostener que las actuales Normales son aquellas á quienes, al volver de su emigración, dio vida el ilustre médico Montesino?" (p. 50) Recordemos que Pablo Montesino fue director de la primera escuela Normal de España, fundada en Madrid en 1839, y que impulsó la creación de normales en todas las provincias. Y aventuremos, también, que seguramente Madrazo escribe estos comentarios sobre las escuelas normales influido por la reciente reforma de 1901 del ministro de Instrucción Pública, el conde de Romanones, que hizo que pasaran estas escuelas a formar parte de los Institutos generales y técnicos.

Diego-Madrado se preocupó de estudiar, para compararlos, los sistemas pedagógicos usados en las escuelas de España, Francia y Alemania, concluyendo en su obra de 1932 *Pedagogía y Eugenesia (Cultivo de la*

*Especie Humana*) que el mejor es el usado en este último país, debido a "la gran superioridad que en Alemania se daba a la enseñanza experimental". Por ello, se cuenta que en las escuelas que él levantó en Vega de Pas se dedicaba personalmente, en ocasiones, a infundir en los alumnos el gusto por la observación de los detalles naturales existentes en el propio entorno.

A la aventura de construir las escuelas de su pueblo dedicó mucho tiempo y mucho dinero. Fueron unas escuelas graduadas donde pudo aplicar, aunque por breve periodo de tiempo, sus ideas pedagógicas en las edades primeras del aprendizaje. La finalización de las mismas tuvo lugar en 1910; y en la actualidad son un conjunto de ruinas entre las que se hace difícil intuir todas las dependencias que en el plano de las mismas incluido en el libro de José Antonio Ricondo se señalan.

Los últimos años de la vida del doctor Madrazo están condicionados en su ejercicio quirúrgico por la progresiva pérdida de visión y, a partir de 1937, por el encarcelamiento tras la entrada de las tropas franquistas en Santander, reclusión de la que saldrá en 1941 para morir al año siguiente.

Sin duda, la figura del doctor Madrazo, por lo que hemos ido señalando, parece merecer ser difundida más de lo que hasta ahora se ha hecho. Ojalá que las páginas de este libro de José Antonio Ricondo sean el inicio de muchas otras que, por el propio Ricondo o por otros futuros investigadores, den a conocer y analicen todo lo que las múltiples facetas intelectuales del doctor Madrazo dejaron plasmado en sus escritos y en su propia trayectoria vital.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

José Antonio González de la Torre. CRIEME

**Manuel Reyes Santana y José Juan de Paz Sánchez, *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Huelva, 2009, 604 pp.**



Varios son los motivos que se pueden conjeturar para explicar la brutal represión a la que se sometió en España a todos los docentes en general, y a los maestros en particular (“desmedida en comparación con otros colectivos”, p. 213), durante el propio conflicto bélico de 1936 y a lo largo de una extensa posguerra por parte de los sublevados contra la II República. Pero quizás los dos motivos fundamentales fueran, como señalan Manuel Reyes y José Juan de Paz en *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva*, que los maestros tuvieron “capacidad de intervención social” y “la extraordinaria consideración de que fueron objeto por las izquierdas republicanas” (p. 15).

El primero de los motivos seguramente a las generaciones actuales más jóvenes les pueda resultar difícil de comprender, porque hoy en día ya no es la escuela el foco principal de donde toman la información nuestros niños y niñas; pero en los años treinta del siglo pasado la institución escolar sí representaba una ventana abierta a estímulos difíciles de provocar el ambiente familiar o el entorno cercano, especialmente en la muy rural España de entonces.



Y en relación con la segunda de las motivaciones, fue sobre todo durante el llamado "bienio azañista" cuando se pusieron las bases legislativas y presupuestarias para el acercamiento de la enseñanza en España, especialmente de la primaria, a la situación existente en los países más avanzados de Europa. Bases que se proyectaban hacia un largo plazo que quedó truncado de raíz por la Guerra Civil.

Las graves consecuencias de toda índole que provocó la depuración del Magisterio republicano (sobre la degradación del aprendizaje de muchas generaciones, sobre el aislamiento de España hasta finales de los cincuenta respecto a corrientes renovadoras que fueron desarrollándose en países de nuestro entorno, sobre la pérdida para su país de personas que eran referentes pedagógicos y que tuvieron que huir al extranjero y, seguramente lo más dramático, sobre las biografías de miles de familias) han suscitado multitud de investigaciones desde hace tiempo. Como la magnitud del objeto susceptible de ser estudiado es, pues, muy grande, quieren los autores de *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva* clarificar al comienzo de su libro (Capítulo 1), antes de nada, "la situación de partida de la investigación realizada, su ubicación conceptual..." (p. 25)

Para ello, establecen Manuel Reyes y José Juan de Paz dos elementos en la citada depuración del profesorado: uno que mira al pasado (la represalia o venganza) y otro al futuro (el control social del nuevo orden establecido). Esta separación, nos lo advierten los autores, no debe tomarse más que como un "artilugio metodológico" para poder analizar en las investigaciones las acciones represoras adecuadamente, pero sin olvidar que la represión franquista del Magisterio tuvo un carácter global y que unas acciones se complementaban con otras, para entre todas ellas adecuar el "sistema escolar a los intereses del nuevo Estado" (p. 27).

Admitida con esos matices la distinción señalada, se centran los autores en su libro solamente en los procesos represivos, con el odio como la materia prima fundamental de los mismos (no quedando fuera del desfile de promotores de ese odio los dos primeros ministros de Educación Nacional de los gobiernos de Franco, Sainz Rodríguez e Ibáñez Martín).

Antes de concretar los datos resultantes de su investigación sobre la represión de los maestros en la provincia de Huelva, objetivo fundamental de Manuel Reyes y José Juan de Paz, realizan éstos en el Capítulo 2 una descripción de la evolución de la enseñanza desde la Dictadura de Primo de Rivera hasta el momento en que, con la toma de la provincia por las tropas de los sublevados y, consiguientemente, de sus aparatos del poder, se comenzó a ejecutar el proceso de represión. Este ejercicio de contextualización permite situar los hechos que se describen en capítulos posteriores dentro de unas "coordenadas sociohistóricas" que dan razón del sentido de los acontecimientos que se produjeron en Huelva y, de manera similar, en el resto de provincias españolas. Este capítulo de más de cien páginas, y que titulan "El escenario", podría considerarse en sí mismo un valioso resumen (susceptible de ser leído de manera independiente de su tarea de contextualizar) sobre la educación en toda España en ese periodo de nuestra historia que iría desde 1923 hasta los inicios de los años 40.

Aunque se citan muchos datos referentes en concreto a la provincia de Huelva, el análisis descriptivo nunca pierde el referente de la política nacional.

En el Capítulo 3, se describe al colectivo del Magisterio onubense de la época, con datos precisos: número de maestros y maestras por localidades en 1936; estadísticas de edades, procedencia, tiempo de ejercicio, etc.; actividad sindical; maestros masones; participación de los maestros y maestras en partidos políticos. Todo ello con muchos nombres propios. Para ya en el Capítulo 4 ("Persecuciones y asesinatos") entrar de lleno en el pormenorizado detalle de las acciones represivas que perseguían ahogar cualquier intento de oposición al régimen que se iba implantando en los territorios conquistados por las tropas *nacionales*.

Aunque existieron otros, señalan Manuel Reyes y José Juan de Paz que los tres mecanismos de represión más generalizados contra el Magisterio de la provincia de Huelva fueron las persecuciones a los huidos, los encarcelamientos y los asesinatos.

Entre los que huyeron, hubo maestros que llegaron en barco a Marruecos, otros que buscaron alcanzar la zona republicana y otros que, simplemente, se echaron al monte. De gran dramatismo es la historia que se relata de Luis Esquiliche Bustamante (pp. 216-217), huido a la Sierra. Tres hermanos suyos fueron recluidos en la prisión provincial como medida de presión para que Luis se presentara en Huelva. Como esta vuelta no llegó a producirse (entre otras razones, porque la comunicación con su familia nunca fue posible), sus tres hermanos fueron entregados por el director de la prisión al jefe de la Falange de Huelva el 2 de septiembre de 1936 y asesinados ese mismo día.

Citemos también el caso de Francisco Vizcaíno Conde, maestro reclutado por el ejército sublevado y combatiente con las tropas nacionales en el frente del norte, en una de cuyas batallas logró pasarse al ejército republicano. Pero, cuando estas posiciones del norte iban siendo conquistadas por los sublevados en el verano del 37 (el 19 de junio es la toma de Bilbao y el 26 de agosto la de Santander), fue apresado y recluido en el campo de concentración del estadio de El Sardinero de Santander, de donde también se fugó, pasando varios días escondido por los alrededores de la capital, hasta que logró regresar a Huelva. Reclamado por el gobernador civil de Santander, fue sometido a un consejo de guerra en 1940 y condenado a seis años de prisión (leve condena en comparación con casos similares, seguramente debido a la intercesión de un primo suyo falangista y amigo personal del general Sanjurjo).

Respecto a los maestros y maestras que estuvieron en prisión o en campos de concentración o de trabajo, resulta imposible, señalan los autores, recomponer la nómina de quienes sufrieron este proceso represivo. A pesar de ello, señalan que el estudio de las reclusiones en la prisión provincial ayuda a acercarse de manera bastante aproximada al fenómeno.

Distinguen Manuel Reyes y José Juan de Paz cinco etapas en los encarcelamientos: los realizados antes de la guerra civil relacionados con la

Revolución de Octubre de 1934 (aquí vuelve a aparecer Luis Esquiliche, detenido el 5 de octubre de 1934), los de los maestros seguidores del golpe militar (solo han encontrado los autores a uno de la plantilla de la enseñanza pública, Santos Viñuelas Agudo, detenido el 21 de julio de 1936 junto a Celestino Reoyo Delgado, marista), los primeros detenidos de la guerra (con periodos de privación de libertad muy variables, de los cuales el más largo fue al que se sometió a Juan Manuel Ponce Naranjo, que pasó parte de su periodo de reclusión en el penal de Santoña), las detenciones de 1937 y 1938 y las detenciones de posguerra.

Respecto a los asesinatos de maestros, en unos casos se produjeron de manera espontánea y en otros tras un periodo, generalmente corto, de prisión.

Aunque hubo víctimas, dentro del conjunto de todos los segmentos sociales y profesionales de la provincia de Huelva, por acción de las izquierdas, el porcentaje es muy pequeño en relación a las producidas por acciones de los sediciosos (el balance provisional de 2005 constata 145 frente a 5.455). Dentro de estas últimas, se tiene constancia con nombre y apellidos y fecha de la ejecución de diecinueve maestros de la plantilla docente (dieciocho hombres y una mujer: Balbina Sánchez Sánchez, asesinada el 24 de noviembre de 1936, probablemente en el paredón del cementerio de Huelva, pero registrada su defunción en el pueblo en el que ejercía, Villanueva de los Castillejos, con seguridad para servir esto como elemento de intimidación de los habitantes de este lugar).

Macabra la descripción de la p. 261, donde se relata que dos *camisas negras* habían quedado encargados de conducir a la prisión al maestro Antonio López Montesinos desde el Gobierno Civil de Huelva. Al regreso de los miembros de las "escuadras negras" a la sede del gobernador, les estaba esperando el padre de Montesinos (hombre de derechas), que les preguntó por cómo se había quedado su hijo, a lo que los fascistas respondieron que "se había quedado muy tranquilo". Esta respuesta serenó al padre de Montesinos, que tuvo la gentileza de invitar a café a los dos guardianes en el bar *Onuba*, como muestra de agradecimiento por la información dada. La respuesta no había sido "errónea", ya que en vez de llevarlo a la prisión, como se les había mandado por parte del Gobierno Civil, lo asesinaron, siendo encontrado tirado en una cuneta de la cuesta de San Cristóbal al día siguiente.

También macabro el relato sobre el falangista Hermenegildo Soler Zandieta, que estaba encargado de llevar casi a diario desde la capital a Isla Cristina las listas de los que debían ser ejecutados. El 26 de agosto de 1936 tuvo que entregar la lista que le habían dado ese día y en la que estaban incluidos su hermano Serafín, maestro en Isla Cristina, y el cuñado de ambos, Antonio Salcedo Vergara. Al día siguiente, el 27, los dos fueron junto a otros presos fusilados en Isla Cristina.

Lo planificado e inflexible de la represión contra el Magisterio se demuestra en el libro con el ejemplo de otros casos descritos de maestros de conducta y biografía próximas incluso al régimen que querían instaurar los sublevados, pero que tampoco se salvaron de la ejecución; porque muchas

veces tenían más influencia sobre los nuevos gobernantes los caciques locales con ansia de represalias por algunos hechos puntuales sucedidos en el pasado que la trayectoria anterior general de los maestros. En una primera etapa, todas las acciones represivas se realizan en ausencia de juicios condenatorios y, cuando éstos se llevan a cabo ya en una etapa posterior, los mismos son sumarísimos y sin garantías procesales de ningún tipo.

El Capítulo V lo dedican los autores al procedimiento de depuración que, dentro del general al que fue sometido todo el personal docente, se aplicó al Magisterio nacional (lo cual, por otra parte, no era algo nuevo en la historia de España ni de otros países de Europa).

En el mejor de los casos, los maestros y maestras podían seguir trabajando en las aulas una vez resueltos los expedientes de depuración, aunque alejados del esperanzador escenario educativo que se les ofreció en el periodo republicano y sometidos durante décadas "a unas coordenadas impuestas desde ámbitos de decisión externa (la Iglesia católica, el Ejército, la Falange)" (p. 297). A otros maestros y maestras se les aplicaron diferentes medidas sancionadoras, que iban desde la simple amonestación hasta la más frecuente separación del servicio. Así, se "reconstituyeron" los cuerpos docentes del nuevo Estado a partir de la descomposición del entramado existente: la dualidad señalada de represión (para destruir) y configurar (para recomponer).

Por *Decreto de 21 de julio de 1936* del Gobierno republicano, ya se disponía "la cesantía de todos los empleados que hubieran tenido participación en el movimiento subversivo". Posteriormente, y dentro de ese verano, se suspenderían las vacaciones de los funcionarios (exceptuando al personal docente) y se regularía un procedimiento general de cese y de solicitud de reingreso de todos los funcionarios públicos.

Una réplica inmediata a la anterior iniciativa del Gobierno legal republicano se produjo, en las zonas que iban siendo tomadas por los rebeldes, contra el conjunto de los funcionarios, con especial atención al Magisterio.

En este extenso Capítulo V, dedicado a la depuración, comienzan señalando los autores que en la provincia de Huelva, como en el resto de las que iban siendo conquistadas por los sediciosos, se establecieron procesos sucesivos de depuración del Magisterio. Y van apareciendo a lo largo de sus páginas decenas de nombres de maestros y maestras a los que se les aplicó en la provincia el proceso depurador y de los miembros de las comisiones depuradoras allí constituidas, en especial las que se crean por el apartado D del *Decreto 66*, dado en Salamanca a 8 de noviembre de 1936 (B.O.E. de 11 de noviembre), es decir, las específicas para el "personal de magisterio".

Sin detenernos más en los detalles, solo citar el papel de José María Pemán en la estructura central del aparato depurador en toda España cuando fue nombrado presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza del nuevo régimen; citar también los esclarecedores esquemas que los autores insertan sobre el procedimiento que se seguía en los expedientes (p. 369) y sobre los cargos, organizados por categorías, que se les podían imputar a

los docentes en los mismos (pp. 418-419), dando ejemplos de casos concretos y acompañándolos de estadísticas; también, el papel de los valedores, informantes y delatores en los procesos de depuración; la resolución de los expedientes, con los diferentes tipos de sanciones que se imponían y ejemplos también concretos de cada una de ellas y, como antes, también estadísticas; y, por último, los procesos de revisión de los expedientes. Dejan Manuel Reyes y José Juan de Paz, con solo algunos datos relevantes, abierta la puerta a estudios sobre los procesos de depuración del personal docente de otros niveles de la enseñanza. Y es en este apartado último donde hacen referencia a la inspectora María Cuyás Ponsa, mujer del también inspector e influyente renovador pedagógico en la década de los años 30 Herminio Almendros, que llegó a Huelva por traslado forzoso desde Barcelona. En la capital andaluza permaneció hasta que partió hacia Cuba a finales del 48 o comienzos del 49 para reunirse con su marido. Éste había salido de España hacia Francia en enero de 1939 acompañado por el filósofo Ferrater Mora, siendo acogidos ambos en un primer momento en su casa por Célestin Freinet.

En las "Conclusiones", los autores, tras comparar en diversos cuadros cifras de aspectos de la represión del Magisterio en la provincia de Huelva con las de otras provincias sobre las que se han realizado estudios (Francisco Morente Valero es quien más ámbito geográfico ha abarcado en sus investigaciones), indican que, a pesar de que según el periodo se realizó de manera bárbara o camuflado bajo normativas que se iban promulgando, todo el fenómeno represor del Magisterio "formó parte de un mismo argumento", que no era otro sino "la eliminación de la disidencia", "la construcción de un *pensamiento único*." (p. 541) La represión del Magisterio republicano no fue, por tanto, un conjunto de fenómenos inconexos, sino una acción premeditada para la búsqueda de unos objetivos preestablecidos. El resultado fue la decapitación en "la escuela pública de una buena parte de sus mejores maestras y maestros, los más innovadores, los que estaban más comprometidos con un cambio real y profundo de la arcaica escuela española..." (p. 548)

Carlos Rojas, en la novela *El ingenioso hidalgo y poeta Federico García Lorca asciende a los infiernos*, con la que ganó el Premio Nadal 1979, hace verosímil un Lorca que nunca tomó el Expreso de Andalucía, "que su martirio en Granada fue sólo un sueño suyo" y que, octogenario, vive una plácida jubilación como profesor de literatura en los Estados Unidos. Pero la realidad no fue así. Podríamos imaginar nosotros una España, aunque la realidad no fue así, donde al Magisterio no se le hubiera cortado de raíz el impulso ilusionante que había tomado durante la II República. La represión del Magisterio en el periodo que hemos comentado fue un hecho tan decisivo para el enlentecimiento del desarrollo intelectual de la sociedad española que ésta, en nuestra opinión, nunca se ha llegado a recuperar. Por ello, y por el dramatismo en el que, de manera injusta, se vieron envueltas las vidas de tantos maestros y maestras, como los de Huelva del libro de Manuel Reyes y José Juan de Paz, las iniciativas que promuevan desenterrar esos hechos de una manera tan científica y exhaustiva como hacen sus autores en *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva* deben ser dignas de un merecido reconocimiento.



