

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN ESPAÑA (SIGLOS XIX-XX): LITERATURA, BIOGRAFÍAS, MEMORIALÍSTICA

The professionalization of schoolteachers in Spain (nineteenth-twentieth centuries): literature, biographies, memoirs

Narciso de Gabriel*

Fecha de recepción: 30/09/2014 • Fecha de aceptación: 19/10/2014

Resumen. Los textos elaborados por los maestros y otros agentes relacionados con la enseñanza primaria constituyen una fuente relevante para el estudio de la profesionalización del magisterio. En este trabajo analizaremos una novela editada en 1865, un conjunto de biografías publicadas en 1885 y las memorias de un maestro que ejerció sus funciones durante el primer tercio del siglo xx. Su lectura nos permitirá apreciar algunas características de la profesión de maestro y, en menor medida, de maestra: extracción, condición y consideración social, feminización, formación, remuneración, asociacionismo, trayectoria docente o relación con las autoridades locales. El período histórico abarcado comprende desde principios del siglo XIX hasta 1936.

Palabras clave: Magisterio. Formación docente. Remuneración del magisterio. Consideración social del magisterio. Asociacionismo docente.

Abstract. *The texts written by teachers and others involved in primary education serve as an important source of information for the study of the professionalization of the schoolteachers. This article analyzes a novel published in 1865, a compendium of biographies published in 1885 and the memoirs of a schoolteacher who taught during the first thirty years of the twentieth century. The texts give us insight into the profession as it was practiced by male schoolteachers and, to a lesser extent, female schoolteachers. It traces teachers' origins, their situation and social consideration, feminization, training, pay, membership in teachers' associations, teachers' career paths and the relationship of teachers with local authorities. The historical period reviewed ranges from the early nineteenth century until 1936.*

Key Words: *Schoolteachers. Teachers Education. Teachers Salaries. Social Consideration of Teachers. Teachers Associations.*

* Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. C. Vereda do Polvorín, 30-32, 6º, 15002 A Coruña. narciso.de.gabriel@udc.es

El propósito de estas páginas es ofrecer una visión de la evolución del magisterio en España desde las primeras décadas del siglo XIX hasta 1936 a partir básicamente de tres fuentes: *El Maestro de Escuela o el Civilizador del Mundo. Novela original* (1865), obra del maestro Domingo Erosa y Fontán, *Los Maestros de España. Biografías y estudios estadísticos sobre la primera enseñanza* (1885), redactado por cuatro profesionales de la enseñanza residentes en la ciudad de Pontevedra, y *Los avatares de una vida (Memorias de un maestro asturiano)* (2009), que resume la trayectoria vital de Julián Campo Zurita entre 1891 y 1978. Tomando como punto de referencia el contenido de estas tres obras, examinaremos algunas dimensiones de la profesionalización del magisterio. Recurriremos para ello a diversos trabajos publicados sobre el tema, aunque nuestro propósito no es hacer una revisión bibliográfica.¹

EL MAESTRO DE ESCUELA O EL CIVILIZADOR DEL MUNDO

Domingo Erosa y Fontán, nacido en Arcos da Condesa (Caldas de Reis-Pontevedra) en 1820, cursó estudios en la Escuela Normal Superior de Santiago de Compostela, donde ingresó en 1849, año de su inauguración.² En febrero de 1852 consiguió el título de maestro elemental y en septiembre de 1857 se le expidió el de maestro superior, este con nota de «mediano». Su primera escuela fue la de fundación de San Cristovo das Viñas (1852-1853), a la que siguieron otras, en las que ejerció primero como sustituto, después como interino y finalmente como propietario. En 1860 fue destinado a la escuela pública elemental completa de niños de la villa de Padrón (A Coruña), que se acababa de crear y estaba dotada con 4.400 reales anuales.³

¹ Una parte de la bibliografía se recoge en diversos trabajos publicados durante los últimos años. A petición de Julio Ruiz Berrio, yo mismo me encargué de elaborar un estado de la cuestión sobre «La formación del magisterio», publicado hace ya algún tiempo en un libro coordinado por él, Alejandro Tiana y Jean-Louis Guereña, *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (Madrid: MEC-CIDE, 1993), 215-265. Más recientes son los trabajos de Cándido Ruiz Rodrigo, «Referencias bibliográficas y documentales en torno a la problemática socio-profesional del magisterio», *Historia de la Educación*, 16 (1997): 531-541, y Aida Terrón Bañuelos, «Estatuto socioeconómico y activismo sindical del profesorado», en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, ed. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación, 2010), 183-208.

² Aurora Marco López y Anxo Serafín Porto Ucha, *A Escola Normal Superior de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1849-1996)* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 2000), 58.

³ Expedientes personales, Fondo general, Archivo Histórico Universitario de Santiago (en adelante, AHUS), caja 281.

En esta villa fue visitado el 4 de diciembre de 1862 por el inspector Antonio de la Iglesia. En el cuestionario que estaba obligado a cumplimentar con motivo de la visita describe detalladamente el local, mobiliario y material didáctico, así como la matrícula que ascendía a 78 niños, la asistencia y las materias, que incluían algunas propias de la enseñanza elemental «ampliada», como geometría y geografía. La escuela estaba organizada según el sistema mixto basado en el mutuo, del que «se ha tomado la clasificación y auxiliares, con otros procedimientos». El inspector califica como buenos los resultados educativos y regulares los instructivos, y como buenos la capacidad, instrucción, aptitud, celo y conducta del maestro.⁴

En 1865 publicó, como ya hemos anticipado, *El Maestro de Escuela o el Civilizador del Mundo. Novela original* (Santiago de Compostela: Manuel Mirás, Editor).⁵ Se abre con una introducción en la que el autor nos hace partícipes de sus motivaciones para escribirla. Nos sitúa a finales de julio 1859, en una villa de las Rías Baixas a la que se había desplazado para tomar los baños de mar que le habían sido recomendados con el propósito de curar sus males.⁶ Aficionado como era a visitar las escuelas de los lugares por los que pasaba, se acercó a la que dirigía el anciano y venerable maestro de la localidad. Estaba este, según tuvo ocasión de comprobar, aleccionando a sus discípulos sobre la necesidad de practicar el bien, que conduce al cielo, y de evitar el mal, que nos condena al infierno. Al finalizar el discurso llamó a la puerta, se presentó y ambos maestros comenzaron a hablar sobre los problemas del magisterio, entre ellos la carencia de derechos pasivos.

⁴ Visitas a escuelas, Enseñanza primaria, AHUS, caja 28.

⁵ En las citas literales que se hagan de esta obra nos limitaremos a consignar entre paréntesis las páginas de las que proceden. Idéntico procedimiento adoptaremos para *Los Maestros de España* y *Los avatares de una vida*.

⁶ En su expediente personal se conservan sucesivas instancias solicitando licencia con este propósito. El 17 de julio de 1864 solicita 25 días, permitiéndose introducir en el escrito que dirige al rector las siguientes consideraciones: «Triste desgracia es, señor Rector, que el mentor de los niños, tras una vida de privaciones, de penalidades y privaciones sin cuento; tras la escasez en que tiene que vivir por lo mezquino de su dotación, mucho más en los tiempos de carestía que alcanzamos, no tenga siquiera un mes de vacación para restablecer su salud, y que en momentos críticos, cuando le aqueja terrible enfermedad, cuando más lo precisa, porque nada puede economizar, se vea privado de una parte de su haber». Dicho lo anterior, añade que, si preciso fuese, estaría dispuesto a prescindir de la totalidad de su sueldo mientras durase la licencia, tal era la necesidad que de ella tenía. El rector acordará concederle la licencia y retenerle la mitad del sueldo para pagar a un sustituto, como establecía la legislación, pues la enseñanza no podía quedar desatendida (Expedientes personales, AHUS, caja 281). Como es sabido, al magisterio no se le reconocerá el derecho a las vacaciones de verano hasta 1887.

En esas estaban cuando, enviado por el sacerdote, se presentó un mozo con un periódico madrileño y el encargo de que el señor maestro leyese el suelto señalado. Así lo hizo, ofreciéndoselo seguidamente a su visitante. El texto denunciaba los «malos libros» que se utilizaban en la enseñanza primaria y «las malas costumbres de la mayoría del profesorado», lo que convertía a las escuelas en «focos de inmoralidad». ⁷ La solución que se proponía para estos males consistía en que «los párrocos intervengan directamente en la primera enseñanza». Indignados ambos por tales calumnias, Erosa promete que «nosotros lavaremos algún día esa infame mancha, arrojada cobardemente a la límpida frente de una clase respetable» (p. XVI). Surgió así la idea de escribir la novela, inspirada en «principios eminentemente liberales», y que aspiraba a defender la difusión y dignificación de la educación popular. Antes de ofrecerla a la lectura, pide disculpas al público por «los muchos lunares que pueda hallar en este nuestro primero y defectuoso ensayo, especialmente en el género novelesco», apelando para ello a las «rectas intenciones» que lo animaban (p. XVII). ⁸

La acción discurre durante la denominada «década ominosa» (1823-1833), concretamente a partir de 1828, bajo el reinado absolutista de Fernando VII, y tiene como escenario Ameal, una pequeña aldea de la parroquia de Arcos da Condesa, donde había nacido Erosa. El grueso de las 616 páginas de la novela narran desgraciadas historias de amor y otras peripecias, pero algo más de una sexta parte está dedicada a reflexionar sobre la enseñanza primaria y el magisterio. Estas reflexiones las realizan diversos personajes y también el propio narrador, cuya voz se deja oír con frecuencia sin ningún tipo de intermediarios.

Dos son los protagonistas que nos interesa destacar especialmente: Pepe y Roque, ambos maestros, aunque de muy distinta condición. El primero era el prototipo del mal maestro, mientras que el segundo encarnaba al buen maestro. El autor no ahorra calificativos para caracterizar las maldades y bondades de uno y otro personaje.

⁷ En un artículo publicado en la prensa del ramo, el autor rebatía la creencia, bastante difundida a su entender, de que «la actual corrupción social es hija de nuestro moderno sistema de enseñanza, y por consiguiente, de los pervertidos sentimientos de su profesorado» («La primera enseñanza y su profesorado», *Revista de Primera Enseñanza*, 56 (1866): 384).

⁸ La reseña aparecida en *El Despertador. Periódico de Primera Enseñanza*, 16 (1867): 133-135, advertía que la novela «tiene lunares», pero prefería subrayar la importancia de sus reflexiones sobre «lo que el maestro y la escuela eran antes, lo que son hoy y lo que están llamados a ser».

La aldea disponía únicamente de una escuela de fundación. A su frente estaba Pepe, «uno de esos muchos hombres que al mundo vienen para tormento de la humanidad». Había recibido de sus padres una educación «perversa», que completó en la cárcel a la que fue condenado por desertar del ejército. Tenía una sonrisa «sardónica» y una mirada «siniestra», era aficionado a la bebida y al juego, además de lascivo, y en su interior anidaban «perturbadoras pasiones, que revelaban todo lo más malo y terrible que en sí lleva envuelto la naturaleza humana». Y «sin embargo» era el «sacerdote civil», esto es, el encargado de encauzar a los niños y niñas —la escuela era mixta— por los caminos que conducen hacia Dios (pp. 42-43). Por desgracia, su caso no era en absoluto extraordinario:

Era uno de esos mil Maestros de escuela, que, allá en tiempos de entonces, cuando, de hecho, regía la verdadera libertad de la Instrucción primaria; cuando en ella tenía el clero toda la intervención que quería, y cuando el Gobierno la tenía enteramente abandonada, se extendían [sic] por todo el ámbito de España: pululando por doquiera, estableciéndose en todos los pueblos, especialmente en los rurales, sin más autorización legal, ni más garantía de saber y costumbres, que su propia voluntad (p. 44).

Esto preocupaba al señor Pantaleon, hombre recto y amante de la instrucción, a quien el pueblo había designado para representarlo ante el patrono de la escuela, función que asumía, como era usual, el sacerdote del lugar.⁹ No le inquietaba tanto la relativa ignorancia de Pepe —«eso no es lo peor» (p. 70)—, pues al menos sabía leer, escribir y contar, como su conducta, que constituía la antítesis de los valores que estaba llamado a difundir entre sus discípulos. Así que le propone a Roque —abandonado por la mujer a la que pretendía y maltratado por el tío con el que vivía— hacerse cargo de la escuela. Este hombre, que había frecuentado en su día las aulas de la Universidad de Santiago, aunque no pudo concluir los estudios por desgracias familiares; que había demostrado su patriotismo luchando contra los franceses, mereciendo por su valentía los galones de sargento; que añoraba la Constitución de Cádiz, y que se distinguía por su conducta noble y virtuosa, debía ser el encargado de educar a la niñez. Para ello había que convencer al sacerdote, que en principio se resistía, aunque aceptó el cambio que se le proponía después de visitar la escuela y verla convertida en un verdadero

⁹ Luís Obelleiro Piñón, *As escolas de fundación en Galiza. Unha necesidade social de alfabetización* (Vigo: A Nosa Terra, 2007).

pandemónium: Pepe estaba aplicando sin piedad la férula al niño a quien había encomendado vigilar la clase, castigando así el revuelo colectivo que se produjo mientras él dormía.

Los diálogos entre estos cuatro personajes —a los que se unen otros, como la tía Joaquina, viuda de un capitán de artillería que por sus ideas liberales se vio obligado a exiliarse en Londres en 1823—, así como las reflexiones del novelista, nos permiten apreciar cual era el diagnóstico que Erosa hacía de la escuela primaria y de sus maestros durante el reinado de Fernando VII, así como el futuro que deseaba para una y otros.

Las escuelas escaseaban, y buena parte de las existentes se sufragaban con los legados de hombres piadosos y no con fondos públicos. Sus condiciones materiales eran muy deficientes, como sucedía en la de fundación de Ameal y en la mayoría de las públicas y privadas. Los alumnos permanecían encerrados «en oscuros locales, sin ventilación alguna, húmedos y terrenos, esto es, con el pavimento de tierra; sentados en el suelo, o sobre carcomidas tablas que se columpian sobre algunas piedras». En ellos no era posible la educación física, y los niños y niñas, «lejos de hallar la vida, tropezaban con la muerte» (p. 391); tampoco la educación moral, ya que el ejemplo ofrecido por muchos mentores de la niñez promovía la perversidad y no la virtud; estos carecían de la formación que se precisaba para imprimir a la instrucción primaria la amplitud y profundidad necesarias, y se limitaban, en el mejor de los casos, a enseñar a leer, a escribir, las cuatro reglas y la doctrina cristiana, todo ello de forma superficial. Lo hacían basándose en la «rutina» y no en las «modernas prácticas pedagógicas»: no había una organización y un método racionales, ni se practicaba la «enseñanza intuitiva», imprescindible para la comprensión de determinados asuntos (p. 392). Estas escuelas, que califica de «antiguas» (p. 145), estaban, en fin, bajo el control del clero, que supervisaba la actuación de los maestros, cuando no ejercía directamente la enseñanza.¹⁰

Esto era así debido a que los gobiernos no valoraban la enseñanza primaria. Más todavía, entendían «que solo un pueblo ciego e ignorante es capaz de ser gobernado fácilmente», al tiempo que la ilustración propiciaba «el desorden» y «la insubordinación» (p. 128). En todo caso, la instrucción

¹⁰ Erosa era partidario de secularizar «por completo» la enseñanza, «arrancándola de manos del clero, que monopoliza con ella como con todas las cosas» (p. 128). Para documentar este monopolio, cita en nota a pie de página la *Historia de la Instrucción pública en España* (1855) de Antonio Gil de Zárate, que había sido Director general de Instrucción Pública (p. 124).

debía suministrarse en dosis muy limitadas. Así pensaba también el párroco al que el señor Pantaleon propuso nombrar a Roque maestro de la escuela de fundación. El sacerdote le contestó que Pepe, ciertamente, no sabía mucho, pero sabía lo necesario, y además era obediente y servicial:

Con tal que un niño lea, escriba y sepa las cuatro reglas de contar medianamente, y esté bien impuesto en doctrina cristina, tenemos lo suficiente.

El saber poco será ignorancia, pero ignorancia religiosa que no hace daño, que no extravía el entendimiento.

El saber mucho, el querer suministrar otros conocimientos superiores a la niñez, será ilustrarla; pero esa ilustración le conducirá por la torcida senda de su perdición, le llevará de precipicio en precipicio (p. 131).

En suma, al gobierno y a las élites dirigentes no les preocupaba la ilustración de la clase «proletaria», e incluso la consideraban peligrosa, y los sectores populares tampoco estaban en condiciones de apreciar el valor de la enseñanza primaria. De ahí que la escuela, dirigida a la gente del común, ocupase una posición marginal dentro del sistema educativo: «En España, como en los demás países de Europa, la Instrucción primaria ha sido el último ramo de la enseñanza pública sobre el cual los gobiernos han fijado su atención; el último que han procurado fomentar con disposiciones eficaces y abundantes recursos» (p. 124).

Nuestro maestro-novelistas anticipa, a su modo, la tesis que sustentará Carlos Lerena un siglo más tarde al afirmar que es el carácter residual de la escuela primaria en el sistema educativo liberal lo que explica las carencias y miserias que padece el encargado de dirigirla.¹¹ Los maestros no tienen la necesaria formación cultural y pedagógica; reciben un salario miserable, por lo que a menudo se ven obligados a compatibilizar la enseñanza con oficios que no están a la altura de su elevada misión, como el de enterrador o sacristán; su conducta no siempre se ajusta a los principios de la sana moral y merecen una escasa consideración, cuando no el desprecio, por parte de los gobiernos y de la sociedad. «Ganapán», «piojoso» o «pedigüeño» eran algunos de los calificativos que recibían (p. 125).

Pero la situación cambiará cuando desaparezcan el absolutismo, el clericalismo, el fanatismo y el oscurantismo, y se restaure la libertad tal como

¹¹ Carlos Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España* (Barcelona: Ariel, 1976), y «El oficio de maestro», en *Manual de Sociología de la Educación*, ed. Félix Ortega et al., (Madrid: Visor, 1989), 156-183.

la proclamaron «aquellos venerables patricios de Cádiz» y defendió «el gran partido liberal» (p. 464). La libertad retornará, y lo hará al amparo de la «monarquía constitucional» (p. 72) y no del socialismo, cuyas ideas son de imposible realización.

Entonces se reconocerá el papel decisivo de la enseñanza primaria en el devenir de las sociedades, pues es «la base de todo progreso moral y material, de toda civilización, de todo bienestar de pueblos y naciones» (pp. 45-46), y emergerá un nuevo tipo de maestro, que será el reverso del modelo antiguo: «hombre digno, benemérito y apreciado que se alzarán humilde al frente de la sociedad para civilizar al mundo; para ilustrar a las masas; para morigerar las costumbres» (p. 146), prolongando así «la obra sublime que el mismo Jesucristo inauguró acá en la tierra» (p. 464).

Mientras esto no sucedía, Roque se anticipa al futuro negándose a asumir la escuela que se le ofrecía sin estar en posesión de un título: «Gracias, señor Abad; pero yo, a ser Maestro, quiero serlo completamente autorizado: quiero marchar a Santiago y sufrir el examen que previene el reglamento de 1825, a fin de que la Comisión me expida el título correspondiente» (p. 147). Así lo hace, y a los pocos días regresa titulado después de alcanzar la máxima calificación en los exámenes. Cuando se le pregunta sobre su dificultad, describe el contenido de las pruebas y confiesa avergonzado que más parecía un examen de niños. Esto constituía una «crasa aberración, porque revela que no solo se desea un limitado saber en el pueblo español, sino en el mismo profesorado, sin duda, porque este no penetra en el terreno vedado, del que tanto huyó el legislador». El abad, sin embargo, coincidía con el legislador, porque consideraba que «ciertos conocimientos», una vez «infiltrados en las masas populares, causarían un cataclismo espantoso», y que la lectura de «malos libros conduce a la desmoralización del pueblo» (pp. 223-224). Roque insiste en sus ideas, y aunque admite los avances que supuso el plan de 1825, lo critica por no estar a la altura de los de otros países europeos, que «escucharon a Lancaster como si fuera un oráculo» —recordemos que la escuela de Erosa tenía como base el sistema mutuo—, que demostraron que «no se precisa saber leer para aprender a escribir, y que los intereses materiales, bien desarrollados, son los mismos intereses morales, porque no se conciben los unos sin los otros...» (p. 225).

Roque, «héroe principal de nuestro drama» (p. 220), se hará finalmente cargo de la escuela, ganándose el cariño de sus alumnos y alumnas. Pero

pronto será denunciado por sus convicciones liberales y por sus supuestas ideas antirreligiosas, de modo que se vio obligado a huir del pueblo, camuflado, para su vergüenza, con un uniforme «realista», que había jurado no ponerse nunca, por considerarlo «emblema de despotismo» (p. 549). También tuvo que huir Pepe, que una vez desposeído de la escuela se integró en una banda de ladrones y era buscado por la justicia.

Tal es, en síntesis, el contenido de la novela en lo que se refiere al asunto que aquí nos interesa. El autor tenía previsto escribir otra que se titularía *El Mártir de la civilización moderna*, pero el proyecto no pudo convertirse en realidad por razones económicas. Reconocía que ya había tenido dificultades para sufragar los gastos ocasionados por *El Maestro de Escuela o el Civilizador del Mundo*, publicado por entregas, debido al «reducido número de suscriptores con que contamos» (p. 614). Algunos de ellos no habían cumplido los compromisos adquiridos, por más que otros, a los que no conocía, residentes en Canarias, Valencia o Murcia, se comprometieron activamente en el proyecto editorial y lo animaban a continuarlo. Admitía también que los plazos de entrega no siempre se habían cumplido como le hubiese gustado, y que finalmente no se incluyeron las láminas prometidas; de lo primero decía no ser él el responsable, y respecto a lo segundo ya había advertido que su inserción dependería del número de abonados.

Esta imposibilidad hace que escriba un epílogo en el que condensa las ideas que tenía previsto desarrollar en la segunda parte. Nos sitúa en la década de 1850 y en un lugar próximo al anterior. Las escuelas primarias habían mejorado respecto a las de los años treinta. El pueblo contaba con dos elementales completas, una de niños y otra de niñas, a cargo, respectivamente, de Ernesto y Carolina, que habían cursado estudios de magisterio y reunían las cualidades morales necesarias para ejercer la profesión. Estaban instaladas en una casa que era propiedad de Pepe, el antiguo maestro y bandido, que había retornado de La Habana convertido en rico capitalista y ejercía como cacique y diputado provincial. Aunque sus condiciones higiénicas no eran las mejores y carecían de los medios materiales de enseñanza que serían de desear, en ellas «se revelaban todas las ventajas de la moderna Pedagogía, todos los adelantos que la instrucción primaria pudo, a fuerza de sacrificios, alcanzar en nuestra infortunada España» (p. 572).

Había, sin embargo, quien añoraba «el orden antiguo» (p. 594) y responsabilizaba a «nuestras modernas escuelas» (p. 583) de propagar la inmora-

lidad y el desorden, como ya se había anticipado en la introducción de la novela. Frente a los que así pensaban, se subraya el carácter moralizador de la escuela primaria, que difunde las destrezas literarias básicas, pero también inculca los valores cívicos y religiosos. La escuela es «el lugar santísimo donde la naciente humanidad se reengendra en el bien» (p. 570), de ahí que se haya afirmado reiteradamente, y con razón, que «*por cada escuela que se abre se cierran cien cárceles*» (p. 582). El poder transformador de la educación se reflejaba en la trayectoria de la propia maestra, Carolina; la antigua prostituta y «obligada» (p. 571) del siniestro Pepe, había conseguido redimirse gracias a la benéfica protección e influencia de la tía Joaquina, convirtiéndose en una mujer instruida y virtuosa.

Esta opinión era compartida por el sacerdote que ya conocemos, a pesar de que durante la «década ominosa» manifestaba sus temores respecto a las consecuencias que se podían derivar de la instrucción popular. Pero una vez visitadas las escuelas regentadas por Carolina y Ernesto y examinados sus alumnos y alumnas, el ahora canónigo de la catedral de Santiago de Compostela afirma que «el Maestro de nuestros días» es «el primer funcionario del Estado, el más digno de nuestra consideración, y tanto, que él, a no dudarlo, es el verdadero *civilizador del mundo*» (p. 583), «el incansable operario que trabaja en la obra santa de nuestra regeneración social...» (p. 589). Un funcionario con profundas resonancias religiosas, hasta el punto de que el canónigo, procurando antecedentes gloriosos, lo compara con Moisés, «enseñando al pueblo de Dios los preceptos de aquella ley santa» y conduciendo al «pueblo rudo» de Israel hacia la tierra prometida a través de las áridas arenas del desierto, e incluso observa en él «la bella figura del mismo Jesucristo, predicando la verdad y enseñándonos la verdadera senda que conduce al reino de los cielos...» (pp. 588-589).

Ahora bien, a pesar de su elevadísima misión, la sociedad, lejos de ofrecerle el reconocimiento que merece, «en su mayoría, le aborrece, le abandona, le mira como a un simple ganapán, y le niega las consideraciones sociales que le corresponden de justicia» (p. 590).

Por de pronto, se le pagaba un salario muy exiguo, con frecuencia de forma irregular, que se veía obligado a incrementar mendigando las odiosas retribuciones de los padres considerados pudientes. Erosa admitía que esta profesión estaba llamada a ser humilde, pues «es de sacrificio, es de abnegación, es de sufrimiento, es de caridad y patriotismo [...], pero la humildad no es el des-

precio ni la carencia casi total de los recursos necesarios a la vida» (pp. 595-596).¹² Había, pues, que mejorar las condiciones salariales, y en este sentido se reclamaba para las maestras idéntica remuneración que para los maestros, circunstancia que no se producirá hasta 1883, siendo España uno de los primeros países que decretó esta igualdad. La humildad impedía el ahorro, de modo que era necesario conceder derechos pasivos al magisterio, y evitar así que finalizasen sus vidas convertidos en verdaderos mendigos. Derechos limitados, eso sí, «a los verdaderos maestros, porque aún hay muchos que no debían serlo, y esto por carecer de aptitud y porque en sus costumbres vienen a ser el retrato de los antiguos, porque son semejantes a los que personificaba Pepe...» (p. 596). Alude aquí a los que carecían de estudios profesionales, cuya capacitación no difería de la que poseían los maestros intrusos —la denuncia del intrusismo constituye un claro indicador del proceso de profesionalización—, como advertirá el autor en la prensa del ramo; más aún, muchos maestros públicos con certificado de aptitud eran *escolantes* reconvertidos.¹³

El aparato administrativo diseñado por el Estado para gestionar los asuntos relativos a la primera enseñanza no era el adecuado; no lo eran, desde luego, las juntas locales, pero tampoco estaba exento de problemas el funcionamiento de las provinciales. Convenía la desaparición de unas y otras, pues la mayoría de sus integrantes no tenían la competencia necesaria en la materia, y sus funciones deberían ser asumidas por la inspección, cuyo radio de acción se ampliaría creando las inspecciones de partido judicial. El magisterio estaría así bajo la supervisión de profesionales de la enseñanza y no bajo el dominio de los caciques que controlaban las juntas locales:

En los pueblos rurales, por lo menos, pocos son los caciques y Secretarios y Alcaldes; pocas son, en general, las personas que no odian, que no persiguen, que sin motivo para ello justificado no hacen agotar mil veces el cáliz de amargura, hasta las heces, al pobre Maestro de Escuela (p. 587).

¹² Sobre las miserables condiciones de vida de una buena parte del magisterio de la época puede consultarse, entre otros, el trabajo de Fermín Ezpeleta Aguilar, *Crónica negra del magisterio español* (Madrid: Grupo Unisón Ediciones, 2001).

¹³ Domingo Erosa y Fontán, «La primera enseñanza y su profesorado», *Revista de Primera Enseñanza*, 58 (1866): 397-401. *Escolantes* era la denominación que recibían en Galicia los maestros particulares que trabajaban en el medio rural; la mayoría eran hombres, carecían de estudios profesionales y compaginaban este oficio con otras ocupaciones. He analizado esta figura en *Escolantes e escolas de ferrado* (Vigo: Xerais, 2001), y más recientemente en «Official and popular culture in the schooling process», *Paedagogica Historica*, 50 (4), (2014): 514-532.

El régimen liberal había acabado con la «aristocracia del privilegio», pero entronizó en su lugar la «aristocracia del dinero», cuando debería haber dictaminado que las distinciones y deferencias sociales se basasen en «la honradez y el saber» (pp. 579-580). A esta nueva aristocracia pertenecía ahora Pepe, enriquecido en las Américas. Pretendía que Carolina, su antigua «obligada», continuase siéndolo, y al no conseguir vencer su virtuosa resistencia promovió la instrucción de un expediente disciplinario. Con este propósito, se convocaron exámenes públicos en las escuelas de niños y niñas. No se encontraron motivos para denunciar a Ernesto, que era un buen maestro, aunque no llegase, advierte Erosa, a la altura de Pestalozzi o Lancaster, pero sí pretextos para expedientar a Carolina. Finalmente, el expediente fue sobreseído gracias a la intervención del canónigo y al imparcial proceder del rector de la Universidad de Santiago. En todo caso, era este un mecanismo que usaban con frecuencia los poderes locales para someter al magisterio a sus particulares criterios e intereses.¹⁴

Concluyendo, el modelo de maestro que Erosa reivindica en su novela debe reunir dos requisitos básicos: estar en posesión, debidamente acreditada, de la formación necesaria para el desempeño de su importantísima misión, y tener una vida virtuosa que le permita convertirse en ejemplo para sus discípulos. Porque su función no consistía simplemente en instruir, sino también en educar: estaba llamado a ser el civilizador del mundo, nada menos. Y convenía insistir en su función moralizadora y regeneradora, para combatir así a quienes alertaban sobre los peligros que se podían derivar de la difusión de las luces entre la gente del común. El código curricular moral del que se dotan las escuelas primarias, en España como en otros países, intentará conjurar tales temores.¹⁵

¹⁴ Una muestra de la utilización que se hacía de este mecanismo puede leerse en Valero Almudévar, *Páginas originales (Memorias de un maestro de escuela)* (Madrid: Est. Tip. de M. P. Montoya y Compañía, 1886), 92 y ss; edición facsímil a cargo de Víctor Juan y José Luis Melero (Zaragoza: Museo Pedagógico de Aragón, 2010).

¹⁵ Ulf P. Lundgren, *Teoría del currículum y escolarización* (Madrid: Morata, 1992); Aida Terrón Bañuelos, «Lo que la escuela transmitió: el currículo y su acreditación», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, ed. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 145-169.

LOS MAESTROS DE ESPAÑA

El 15 de abril de 1885 comenzó a publicarse en la ciudad de Pontevedra *Los Maestros de España. Periódico quincenal de primera enseñanza*, del que se editaron trece números en la imprenta de José Millán. Eran sus redactores Severiano González Regueral, Emilio Álvarez Giménez y Victoriano Encinas:

Este periódico se repartía con las entregas o cuadernos de una obra que se publicaba a un mismo tiempo en esta capital que llevaba igual título y era, como indicaba su nombre, de apuntes biográficos de los maestros que más se habían distinguido en la profesión por su talento y laboriosidad; sirviendo de estímulo a quienes tantas fatigas le están demandadas en el desempeño de su misión educadora.¹⁶

Antonio Viñao me proporcionó en su día una copia de esta obra, titulada *Los Maestros de España. Biografías y estudios estadísticos sobre la primera enseñanza* (Pontevedra: Establecimiento Tipográfico de José Millán, 1885). Las biografías se reprodujeron íntegras en la revista *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* entre 2004 y 2007 con estudios introductorios a cargo de Anxo S. Porto Ucha, Luis Iglesias Salvado, Víctor M. Juan Borroy y quien esto escribe.

Los autores de las biografías son los tres redactores ya señalados y Vicente Alcañiz Belver, residentes todos ellos en la ciudad de Pontevedra. Severiano González Regueral fue profesor de la Escuela Normal de Maestros, que dirigió entre 1858 y 1889. Victoriano Encinas también ejerció como profesor (1880-1895) y director (1892-1896) de esta Escuela, presidiendo las comisiones organizadoras del Congreso Regional Pedagógico de 1887 y de la Asamblea y Exposición Escolar de 1894.¹⁷ Emilio Álvarez Giménez, nacido en Puebla de Sanabria (Zamora), se trasladó en 1857 a la ciudad de Pontevedra, de cuyo instituto será profesor y director; escribió diversas obras de carácter literario, ensayístico e historiográfico.¹⁸ Vicente Alcañiz Belver desempeñaba por esas fechas el cargo de inspector provincial de enseñanza primaria.

¹⁶ José López Otero, *El periodismo en Pontevedra* (Pontevedra: Imp. de Rogelio Quintáns, 1899), 65.

¹⁷ Anxo Serafin Porto Ucha, *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940)* (Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, 1994), 53-55 y 77-82.

¹⁸ Darío Xohán Cabana, *Xosé María Álvarez Blázquez. Vida e obra* (Vigo: Xerais, 2008), 17-20.

La finalidad que se perseguía con la publicación de esta obra, que reflejaba la trayectoria de maestros ejemplares, tanto en atención a su competencia profesional como a las virtudes que los adornaban, era similar a la que animaba a Domingo Erosa y Fontán: destacar la relevancia social de la función encomendada al magisterio y poner de manifiesto las penurias y problemas que padecía.

Las biografías publicadas suman 36, de las que únicamente tres corresponden a mujeres. El maestro de más edad, Domingo Antonio Fariñas, había nacido en 1808, y el más joven, Gerardo García Blázquez, en 1866. Diecisiete eran originarios de Galicia, otros tantos procedían de diversas provincias españolas y dos de Puerto Rico.¹⁹ Centraremos nuestra atención en los que ejercían en España, prescindiendo de Antonio Trasmonte Velasco, cuya biografía está incompleta, y también, por el momento, de las tres maestras. Veamos cual era el perfil de estos 30 maestros.

Su origen social era modesto, pues sólo uno de cada cuatro procedía de familias con una posición más o menos «regular» o «desahogada»; en el caso de Eduardo Ogando y Simón se especifica que sus padres eran «propietarios acomodados regularmente», pertenecientes «a esa clase media, núcleo y vida de la sociedad moderna española, y a la cual son debidos tantos bienes» (p. 51). El resto tenía una procedencia humilde, abundando los hijos de labradores:

Ocasión han tenido ya de observar nuestros lectores que la clase más humilde de la sociedad, pero acaso también la más honrada y

¹⁹ Sus nombres son los siguientes: Domingo Antonio Fariñas (Ourense, 1808); José María Ortega Hidalgo (Guadalajara, 1818); Manuel Sergio Cuevas Bacener (Puerto Rico, 1818); María Aurora Amado (Pontevedra, 1824); Manuel González y González (Pontevedra, 1824); Francisco Javier Pimentel (Pontevedra, 1824); Gregorio Pedrosa Gómez (Ourense, 1824); Nemesio Almanzón y Pradas (Cuenca, 1827); Miguel Bemposta Núñez (Pontevedra, 1827); Benito Francisco Domínguez (Ourense, 1827); Lorenzo Carballo Otero (Pontevedra, 1830); Joaquín Carballo y Otero (Pontevedra, 1833); Juan Álvarez y Sánchez (Asturias, 1836); Eduardo Ogando y Simón (Pontevedra, 1837); Tomás Campos y Marcos (Burgos, 1839); Marcelino de Santiago (Salamanca, 1837); Gregorio Herrainz de Heras (Cuenca, 1842); Vicente Pérez Sierra (Zamora, 1842); Ildeonso Fernández y Sánchez (Toledo, 1843); Juan Fernández Acebedo (Badajoz, 1843); Antonio Andrés del Villar (Zaragoza, 1843); Elías Arias Camisón (Cáceres, 1846); Estanislao Martínez Esquivias (Cuenca, 1847); Matilde Alcayaga Losalde (Guipúzcoa, 1847); Roque Goy Prado (Lugo, 1849); Manuel María Vicente Cousiño (Pontevedra, 1851); Esteban Oca y Merino (Logroño, 1851); Manuel Lombardero y Arruñada (Asturias, 1852); Rafael Janer y Soler (Puerto Rico, 1852); Celestino Buján Suárez (A Coruña, 1857); José Morte Molina (Córdoba, 1858); Benigno Garrido Pena (Pontevedra, 1860); Antonio Trasmonte Velasco (Santiago 1860); Gerardo García Blázquez (Salamanca, 1866); Francisca Torres Fernández Otero (Santiago) y Juan Benito Álvarez Domínguez (Pontevedra). De los dos últimos no se especifica la fecha de nacimiento.

sobria, es la que da el mayor contingente para la milicia docente de Maestros de primera enseñanza. Y esto desde luego arguye principalmente falta de recursos para que el pobre labrador pueda dedicar a sus hijos a otras carreras más lucrativas y menos penosas (p. 173).

Uno de cada tres eran hijos de maestros, incluyendo a un hijastro. En algún caso tenían hermanos e hijos maestros y se casaron con maestras. Elías Arias Camisón contaba con dos hermanos maestros, Juan Benito Álvarez Domínguez tuvo cuatro hijas y dos hijos, y todos menos uno ejercían el magisterio, e Ildefonso Fernández y Sánchez se casó sucesivamente con dos maestras, aunque al enviudar por segunda vez decidió eludir la homogamia. Parece, pues, que la «clase» tendía, ya en sus primeras fases, a la reproducción. El magisterio no estaba en condiciones de legar a su descendencia bienes materiales, ni tampoco de proporcionarle estudios que le permitiese una cierta movilidad social ascendente, de modo que optaba por legarle un oficio que por esas fechas se estaba transformando en profesión.

La trayectoria de nuestros protagonistas desmiente la idea de que el magisterio fuese, por lo general, una profesión vocacional. Es cierto que no faltaba quien se sentía atraído por la enseñanza con una «fuerza irreversible» (p. 74), como Joaquín Carballo y Otero, ni quien la amaba con verdadera «pasión», como Manuel María Vicente Cousiño, que compaginaba el oficio de sacerdote con el de maestro de una escuela de fundación en su lugar de origen, deseoso como estaba de «regenerar a su pueblo» (p. 92). Pero la mayoría se veían abocados al desempeño de esta actividad debido a la imposibilidad de abrazar otras más prestigiosas y mejor remuneradas: «el Maestro lo es generalmente porque la necesidad a ello le obliga» (p. 173). Esta necesidad estaba motivada a veces por desgracias y naufragios que depara la vida, en ocasiones literales.

Francisco Javier Pimentel cursó estudios de náutica en Ferrol, contradiciendo los deseos de su padre, que pretendía encaminarlo hacia los estudios eclesiásticos; consiguió el título de piloto, como paso previo al ingreso en la Armada. Se embarcó en sucesivas ocasiones y en una de ellas naufragó, salvando la vida de milagro. Repatriado, huérfano y sin medios de vida, «no pudiendo ya llevar a cabo sus propósitos, resolvióse a buscar en el magisterio su puerto de refugio y el medio de atender a su subsistencia» (p. 17).

Los padres de Eduardo Ogando y Simón, integrantes, como ya sabemos, de la clase media, querían que su hijo se hiciese militar, pero la muerte

de ambos, casi simultánea, les impidió convertir el sueño en realidad. Al carecer de recursos para seguir la carrera militar, nuestro hombre decidió emigrar, primero a Brasil y más tarde a Uruguay, donde trabajó como dependiente de comercio, ocupación muy usual entre la emigración gallega. Como el trabajo no le satisfacía, optó por trasladarse a Australia, contando para ello con el amparo de fray Rosendo Salvado, evangelizador de los aborígenes australianos, paisano —ambos eran originarios de Tui (Pontevedra)— y amigo de la familia, que por aquel entonces era obispo de Puerto Victoria. El barco en el que viajaba fue desarbolado por un temporal, si bien consiguió arribar a Buenos Aires remolcado por un vapor inglés después de 75 días de brega con el mar. En la capital argentina conoce a un maestro alemán con el que crea un colegio semi-ambulante. Cada vez más encariñado con «el santo sacerdocio a que con orgullo estamos dedicados» (p. 53), escriben sus biógrafos, decide regresar a España para cursar los estudios de magisterio y retornar posteriormente a la Argentina con el propósito de ejercer como profesor en una escuela normal.

Precisamente por carecer de vocación, el ejemplar desempeño profesional de estos maestros resultaba más meritorio, y así lo reiteran los redactores de la obra:

Si dignos de aplauso son los que con vocación decidida se consagran a misión tan meritoria como penosa, más acreedores a elogio y aun a admiración se hacen los que con repugnancia acaso o sin fe y sin entusiasmos emprenden la carrera del profesorado, dedican toda su vida a la enseñanza y llegan no obstante a ganar un puesto distinguido. ¡Qué de esfuerzos de la voluntad, qué de luchas, qué dignidad, qué resolución han sido precisos para resultado tan honroso! (p. 149).

Vicente Pérez Sierra fue instruido por su padre, juez en Puebla de Sanabria (Zamora), por considerar «que ningún Maestro podía entonces en aquella villa darle la educación que él deseaba» (p. 80). Los demás asistieron, normalmente desde edades tempranas, a la escuela primaria, pública o privada, y solían destacar por su aplicación. Tanto que con frecuencia se convertían en auxiliares de sus profesores, lo que les permitía iniciarse en el oficio. El maestro de Manuel Lombardero y Arruñada estaba tan satisfecho del trabajo de su alumno que le confiaba la dirección de una de las secciones de la escuela, Benigno Garrido Pena ayudó desde los trece años a su padre en las tareas docentes y Esteban Oca y Merino no necesitaba ejercer como auxiliar, pues le bastaba la observación para aprender las reglas del arte de la enseñanza:

Demostó gran inteligencia desde sus primeros años, habiendo conseguido en muy poco tiempo llegar a adquirir tales conocimientos que, niño aún, era oído con gusto por los hombres de algún saber, y tal vez consultado por más de una persona cuando de ciertas cuestiones de lenguaje o de historia se trataba. Escribía con una letra muy clara e inteligible, leía con fácil y limpia pronunciación, y conocía suficientemente hasta el modo de enseñar, sin haberlo aprendido en ningún libro ni habérselo oído a su maestro. A su espíritu observador y a una especialísima intuición debía sin duda tal ventaja (p. 19).

Algunos completaban su formación estudiando latinidad y humanidades con un profesor o ingresando en un seminario, circunstancia esta última que se registra en aproximadamente uno de cada cuatro biografiados. Sirva como ejemplo Marcelino de Santiago, que se matriculó en tercer curso de latín y humanidades en el seminario de Salamanca después de aprobar los dos primeros con nota de *meritissimus* ante el tribunal constituido a tales efectos. Sus grandes progresos hicieron que el obispo, convertido en su protector, le concediese una plaza de gracia. Al hacerse cargo del centro los jesuitas y comprobar sus cualidades, a las que concedían más méritos que a sus frecuentes travesuras, pretendieron captarlo para la orden y tenían previsto enviarlo a Loyola. Enterado el padre de tales proyectos, se presentó en el seminario para llevarse a Marcelino alegando que no deseaba para él la carrera eclesiástica.

No se especifica la titulación de Domingo Antonio Fariñas, nacido en 1808; Benito Francisco Domínguez superó en 1848 el examen al que podían presentarse quiénes acreditasen la experiencia profesional requerida por la legislación, y los 28 restantes cursaron estudios en una escuela normal: uno obtuvo en Madrid el certificado que lo habilitaba para regentar escuelas de párvulos, tres el título de maestro, sin concreción del grado, cinco el de maestros elementales, ocho el de superiores y 11 alcanzaron la máxima titulación a la que se podía aspirar: maestro normal.²⁰ Este último título se podía obtener únicamente en Madrid, adonde se desplazaban quienes ya habían realizado los estudios superiores en las normales provinciales, aunque algunos, como Gregorio Pedrosa Gómez o Ildefonso Fernández y Sánchez, realizaron la totalidad de la carrera en la capital de España.

Al igual que en la escuela primaria, nuestros protagonistas sobresalieron en sus estudios normalistas: Antonio Andrés del Villar y Juan Fernández Ace-

²⁰ Gerardo García Blázquez estaba matriculado en cuarto curso cuando se escribe su biografía.

bedo consiguieron la calificación de sobresaliente en todas las materias, Idefonso Fernández y Sánchez fue designado por sus profesores para sustituirlos durante sus ausencias y Gerardo García Blázquez tuvo el honor de ser escogido para pronunciar un discurso —«Escuelas Normales: su historia, importancia y beneficios que reportan»— en el paraninfo de la Universidad de Salamanca con motivo de la celebración de un festival pedagógico en 1883. Por lo demás, algunos ampliaron su formación cursando estudios de bachillerato, agrimensura o especializándose en la enseñanza de sordo-mudos y ciegos.

En algunos casos se iniciaron muy pronto en el oficio: 13 años tenían Tomás Campos y Marcos, Benigno Garrido Pena y Elías Arias Camisón, ejerciendo el primero durante cinco años como auxiliar de un maestro con el que estaba emparentado, el segundo como ayudante de su padre y el tercero como sustituto de un maestro enfermo: «Un niño de trece años regentando una Escuela, a satisfacción de los interesados, revela dotes no comunes de instrucción, de formalidad, y aun tal vez de talento» (p. 117). Dos años más tenía Esteban Oca y Merino cuando fue nombrado maestro interino de la escuela de su pueblo, que regentó durante trece meses:

Reveló entonces que tenía no comunes dotes para la enseñanza, pues aunque casi un niño demostró esa seriedad necesaria para hacerse respetar, de que tanto ha menester un Maestro, y una dulzura a la vez, que con aquella muy bien se compadece, y que tanto sirve para ganarse la voluntad de los niños y hacerles agradable el estudio (p. 19).

Varios ejercieron la enseñanza privada antes de acceder a la pública. Manuel Lombardero y Arruñada fue llamado por el alcalde del municipio gallego de A Fonsagrada, relativamente próximo a su Taramundi natal (Asturias), para que se encargase de la instrucción de sus hijos. Miguel Bemposta Núñez, Manuel González y González y Celestino Buján Suárez trabajaron como *escolantes* durante algún tiempo, adquiriendo todos ellos fama en el ejercicio del oficio. El primero «enseñó tan a gusto y satisfacción del vecindario que [este] le ofreció sufragar los gastos para que adquiriese el título de Maestro elemental, a fin de que así autorizado por la ley y con el prestigio que da una carrera pudiese mejor llenar su cometido» (p. 163), aunque el ofrecimiento no fue aceptado.

Accedieron al magisterio público por concurso u oposición, bien directamente, bien después de trabajar como sustitutos o interinos, y procuraron ir mejorando sus destinos. Una vez conseguido el puesto apetecido tendían

a permanecer en él, a veces durante varias décadas. Dos de cada tres impartieron clases de adultos, casi siempre de forma gratuita. Algunos de los que tenían el título de maestro normal consiguieron convertirse en inspectores (Vicente Pérez Sierra y Antonio Andrés del Villar) o profesores de escuelas normales (Gregorio Herrainz de las Heras); Gregorio Pedrosa Gómez desempeñó ambas funciones.

Aunque el salario que recibían era más o menos elevado en términos relativos —el de Ildefonso Fernández ascendía a 14.500 reales, «el mayor que se percibe entre los Maestros en España» (p. 44)—, en muchos casos resultaba insuficiente para sostener a la familia, sobre todo cuando era numerosa, por lo que con frecuencia debían emplearse en otras ocupaciones: daban clases particulares, hacían trabajos administrativos o ejercían como peritos agrimensores o caligráficos. Benito Francisco Domínguez se dedicaba

a enseñar a niños, preparándolos para el ingreso en los Institutos, a dar lecciones a los que en los exámenes no demuestran suficiencia, a instruir a adultos que buscándole han necesitado de sus conocimientos, a ejercer la delicada misión de ser árbitro en cuestiones de interés entre vecinos, a dar dictámenes en ajustes y medidas de obras de cantería, cuando hay diferencias entre los maestros constructores y los dueños de las fincas, mereciendo en todas ocasiones la mayor confianza de las partes, y por fin a ser un hombre bueno, como es buen profesor (p. 29).

Todos destacaron en el desempeño de la profesión, recibiendo el reconocimiento de las autoridades locales, provinciales, rectorales e incluso ministeriales en forma de certificaciones, cartas, visitas de personas distinguidas y condecoraciones. Un caso extremo es el de Marcelino de Santiago, a pesar de que en principio no se sentía en absoluto atraído por la enseñanza:

Creyó que no serviría para dirigir una Escuela y se vio al frente de las más concurridas de la provincia [de Ávila], habiéndole valido su comportamiento como Maestro 23 votos de gracias que le han dado la Junta local, el Rectorado, el Seminario conciliar, la Junta de Instrucción pública, la Diputación provincial y la Dirección general del ramo; 3 premios de 1.^a clase de la Junta provincial; 2 menciones honoríficas del Gobierno; y las cruces de Isabel la Católica y Carlos III (p. 154).

También se ganaron, por lo general, el aprecio de los vecinos, y en el caso de Juan Álvarez el agradecimiento de sus antiguos alumnos, conscientes

como eran de que su educación y «tal vez la posición que han conquistado en el mundo» se debía en buena medida a quien había sido su maestro: «En más de una ocasión le enviaron buenas cantidades para que se destinasen a reformas en la Escuela y en otras para el digno Maestro aguinaldos de consideración, como él los ha llamado, algunos de sus discípulos que residen en las Américas, adonde fueron a buscar fortuna» (p. 88).

Seis de cada diez habían publicado libros o artículos. Los primeros solían tener una orientación didáctica, siendo la mayoría de lectura, aritmética o gramática, alguno de historia sagrada, geometría, agricultura o ciencias, y uno, obra de Eduardo Ogando y Simón, de carácter enciclopédico: *La Escuela Española de Instrucción primaria elemental*, que tuvo una segunda edición titulada *La Nueva Escuela Española de Instrucción primaria*, y «es una de las mejores [obras] que de su género se han publicado en España» (p. 55). También eran autores de memorias sobre el estado de las escuelas primarias y normales o sobre la educación femenina, algunas de las cuales fueron presentadas al Congreso Pedagógico de 1882, en el que participaron nueve de nuestros maestros, según puede comprobarse en el correspondiente libro de actas. Joaquín Carballo Otero y Vicente Pérez Sierra idearon sendos aparatos para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, que la cultura escolar oficial de la época intentaba promover.

Los artículos se publicaron en la prensa de información general, y especialmente en la del magisterio, algunas de cuyas cabeceras estaban dirigidas por este escogido grupo de maestros. Esteban Oca y Merino dirigía la *Revista Escolar*; Gregorio Pedrosa *El Mentor de los Maestros* e Ildefonso Fernández fue director y propietario de *La Reforma* y más tarde de *La Educación*.

Esta prensa estaba pensada para defender los intereses de la clase, lo mismo que las asociaciones profesionales, de las que formaron parte al menos seis de los biografiados. Nos referiremos únicamente a Roque Goy Prado y a Ildefonso Fernández y Sánchez. El primero promovió desde 1870 el asociacionismo en la provincia de Lugo y después en la de A Coruña, ejerciendo cargos directivos y teniendo que enfrentarse a las resistencias de las autoridades del ramo a estas iniciativas; en 1882 fue nombrado socio fundador de la Asociación general del magisterio español. El segundo promovió la asociación de Ocaña, primera que se constituyó en la provincia de Toledo, fue nombrado vicepresidente de la Asociación nacional en 1878 y cinco años más tarde presidente de la Asociación general.

Maestras solo figuran tres: María Aurora Amado y Boullosa, Francisca Torres Fernández Otero y Matilde Alcayaga Losalde. Nos referiremos a las dos primeras, cuya experiencia profesional superaba los 30 años. No pretendemos, obviamente, generalizar a partir de estos dos casos, aunque sí señalar algunos rasgos de la profesión de maestra.²¹

Aurora Amado (Marín-Pontevedra, 1822) era hija de un humilde empleado y Francisca Torres (Santiago de Compostela, circa 1830) de comerciantes acomodados. Procedían, por lo tanto, del medio urbano o semi-urbano y de las clases medias o medias-bajas, a diferencia de lo que sucedía en el caso de los maestros, cuya procedencia era más bien rural y popular. Como señaló en su día Carlos Lerena, para los hombres el magisterio suponía con frecuencia una cierta movilidad social ascendente, mientras que para las mujeres significaba más que nada «la posibilidad de acceso a la independencia, a través de un trabajo que, precisamente, constituye la prolongación del papel femenino tradicional».²² Independencia era precisamente lo que buscaba Aurora Amado, que no estaba llamada a ser maestra, pues la «fortuna» y el «cariño» de sus padres no habrían consentido su incorporación a esta profesión, tan noble como modesta, y que incluso resultaba vergonzosa para algunos, según advertían los biógrafos. Pero al separarse sus progenitores y no poder vivir con los dos, «buscó trabajo como modista, y con él vivió honesta e independientemente hasta que empezó a estudiar para Maestra en el año 1848» (p. 108).

No cursaron estudios en una escuela normal femenina, que todavía no existía en la Galicia de la época. Una vez adquirida la formación necesaria, se presentaron al examen que les permitió conseguir el título superior en la Normal de maestros de Santiago. Francisca Torres había ejercido antes como profesora particular, con resultados exitosos, pero «no se consideraba acreedora a la confianza que a todos inspiraba, pues no poseía título profe-

²¹ Disponemos cada vez de más estudios acerca de la historia de las maestras, como los de Consuelo Flecha, «La vida de las maestras en España», *Historia de la Educación*, 16 (1997): 199-222, y «La mujer en el Magisterio», *Revista Tavira*, 26 (2010): 273-295; Pilar Ballarín, «Maestras, innovación y cambios», *Arenal* 6 (1), (1999): 81-110; Sonsoles San Román, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (Barcelona: Ariel, 1998); Esther Cortada Andreu, «El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo xix: ¿concesión o logro profesional?», *Historia Social*, 38 (2000): 35-55, «Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo xix», *Ayer*, 45 (2002): 223-250, y «D'alumna a mestra. L'accés de les dones al magisteri oficial», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 17 (2011): 47-75.

²² Carlos Lerena, «El oficio de maestro», 163.

sional alguno que diese carácter e importancia a la noble misión que se le había encomendado», así que decidió obtenerlo, contando para ello no con la «oposición», pero sí con la «indiferencia» de la familia (p. 145).

Las dos tuvieron a su cargo, como era usual, escuelas específicas de niñas. En 1855 las mujeres representaban el 19,50% del magisterio público español y en 1885, cuando se publica *Los Maestros de España*, el 31,90%. Casi todas estaban al frente de escuelas de niñas, reduciéndose su presencia en las mixtas al 0,76% en 1880. Las primeras generaciones de maestras aparecen, pues, vinculadas a una concepción segregada de la enseñanza primaria, que por lo demás tenía, como es bien sabido, una orientación sexista. En 1888 el gobierno concedió prioridad a las mujeres para desempeñar las escuelas mixtas, lo que permitirá incrementar notablemente su peso: en 1903 sumaban el 44,17% del magisterio público.²³

Ambas destacaron en el ejercicio de la profesión. Se subrayan especialmente los esfuerzos de Aurora Amado para educar a un niño sordo-mudo y los elogios recibidos por Francisca Torres de personalidades como Joaquín Avendaño y Santos María Robledo, y se lamenta que «los Gobiernos de España no se han cuidado nunca de crear una distinción especial para premiar a las Maestras, y es ciertamente de sentir, porque tal vez y sin tal vez las hay que merecen más que algunos Maestros una recompensa honorífica, como justo galardón a su celo, inteligencia y virtudes» (p. 149).

Los biógrafos consideran, reflejando una opinión ampliamente compartida, que para las mujeres el magisterio constituye una prolongación de la función maternal: la maestra es «como la madre de muchos hijos» (p. 144), la «instructora y hermana de la caridad de los niños, su amiga y su madre» (p. 106). La principal misión que tenía encomendada era convertir a sus alumnas en «buenas hijas, buenas esposas, o buenas madres», procurando así «la felicidad del hogar doméstico, fin principal que debe proponerse la mujer cristiana» (p. 146). De ahí la importancia primordial de los «labores propios del sexo», principal marca de género de la enseñanza primaria.

Además de ser competentes en el ejercicio de la profesión, ambas eran virtuosas, circunstancia a la que se atribuye un especial mérito. Aurora

²³ Narciso de Gabriel, «The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855-1940)», *History of Education*, 43 (3), (2014): 334-354.

Amado encarna «la figura severa de una especie de sacerdotisa cristiana consagrada desde muy niña a rendir ferviente culto a las más santas virtudes» (p. 106), que se pusieron de manifiesto en la abnegación con que cuidó del marido —parece que no tuvo hijos— durante los doce años que duró su penosa enfermedad. Francisca Torres no se casó, al igual que otras muchas compañeras de profesión, pero desempeñó una maternidad social que no se limitaba a la enseñanza primaria: fue profesora de la escuela dominical de Vigo y secretaria durante 18 años de la Congregación de San Vicente de Paul, «llevando a los pobres no sólo el pan material, sino instruyéndolos y fortaleciéndolos en las virtudes de la paciencia y resignación, virtudes que hacen olvidar las desgracias de la vida y que son el único consuelo del desamparado» (p. 147).

La virtud también era importante en el caso de los maestros. Estanislao Martínez Esquivias se esforzó por ayudar a las víctimas de los terremotos en Andalucía, daba limosna a los pobres, promovía esta práctica entre sus discípulos y auxilió a los enfermos cuando apareció el cólera en Motilla del Palancar (Cuenca). Esta epidemia afectó a Cambados en 1853-1854 y a Redondela en 1865, y en ambas localidades pontevedresas ejerció como enfermero Lorenzo Carballo Otero, poniendo en riesgo su propia vida; incluso promovió «novenas y rogativas para implorar los auxilios de la Providencia en trance tan amargo» (p. 24). Los biógrafos eran conscientes de que esta conducta podía provocar en alguno «una sonrisa burlona» (p. 24): peor para él. Al igual que Domingo Erosa y Fontán, ellos estaban convencidos de que el magisterio, además de instruido y celoso, debía ser virtuoso.

Como puede apreciarse, la mayoría de los biografiados formaban parte de la élite del magisterio español y lideraban su proceso de profesionalización. Las dimensiones que diferencia António Nóvoa²⁴ en este proceso pueden observarse en las biografías que nos ocupan: la docencia constituía su actividad fundamental y el salario que recibían de los municipios su principal fuente de ingresos; estaban en posesión de un conjunto de saberes adquiridos en las escuelas normales, que los legitimaban para el desempeño de la docencia y los diferenciaban de los «intrusos»; asumían unos valores y normas que estaban en sintonía con su función instructiva y su misión civilizadora, confiriéndoles un ethos particular; constituían asociaciones y creaban revistas para la defensa de los intereses de la clase, que situaban en

²⁴ António Nóvoa, *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)* (Lisboa: Educa, 1998), 147-185.

el centro de sus reivindicaciones las económicas, y más concretamente el pago de los haberes a cargo del Estado; su trabajo era objeto de un importante reconocimiento social y, finalmente, parecen haberlo ejercido con una cierta autonomía, aunque la fuente utilizada no sea la más adecuada para apreciar este extremo.

Este selecto grupo no era en absoluto representativo del magisterio español, la mayoría del cual se ajustaba a un perfil bien distinto, como han señalado diversos estudiosos del tema, entre ellos Julio Ruiz Berrio.²⁵ Sirva como ejemplo la titulación. En 1885, cuando se publicó la obra que nos ocupa, solo poseía título normal el 2,45% de los maestros públicos, superior el 14,50% y elemental el 47,19%, mientras que el 31,02% tenía únicamente un certificado de aptitud y el 4,85% carecía de cualquier tipo de acreditación profesional; entre las maestras, el 23,48% tenía título superior, el 64,96% elemental, el 3,56% certificado de aptitud y el 8% restante ninguno. En lo que respecta a la dotación, un tercio del magisterio ganaba menos de 500 pesetas al año, y solamente el 18% superaba las 825.²⁶

La profesionalización del magisterio en España fue, como ha subrayado en varios trabajos el profesor Agustín Escolano, un proceso lento y precario, a pesar de los avances que se producen durante la transición del siglo XIX al XX:

Es cierto que el «oficio de maestro» se fue configurando en esta época desde un sistema homogéneo de reclutamiento y formación y que la profesión se perfiló como una ocupación principal y de dedicación completa, aunque a veces se compatibilizara con otras tareas burocráticas y sociales. La salarización y funcionarización de los maestros, junto a la emergencia de sus movimientos societarios, refuerzan asimismo la profesionalización de los docentes, que adoptan además un ethos específico como grupo y un rol definido en la estructura social. La historia de la profesión docente en el período de entresiglos XIX-XX es la historia de una lucha por alcanzar esa identidad. Todas las reivindicaciones —la supresión del certificado de aptitud, los derechos pasivos, las vacaciones y la jornada escolar,

²⁵ Julio Ruiz Berrio, «El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808-1939)», en *Historia ilustrada de la escuela en España*, 121-144. En este mismo libro puede leerse el trabajo de Antonio Molero Pintado («Los enseñantes y su cultura profesional», 351-373) sobre la evolución de la profesión a partir de la Segunda República.

²⁶ *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885* (Madrid: Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1888), cuadros 23 y 26.

el estatuto del magisterio, la remuneración y los escalafones...— son conductas que expresan las dificultades de un proceso orientado a la búsqueda de las propias señas de identificación profesional.²⁷

MEMORIAS DE UN MAESTRO REPUBLICANO

Las autobiografías y memorias constituyen una de las modalidades de la literatura autorreferencial, e incluyen «todos aquellos textos en los que profesores y maestros narran su vida, con independencia de que dicha narración o relato revista un carácter más o menos personal, íntimo, profesional o público».²⁸ Las memorias de Julián Campo Zurita (1891-1978),²⁹ escritas en los últimos años de su vida, tienen como principal centro de atención su trayectoria profesional como maestro y el contexto en que esta se desarrolló, contienen numerosas referencias a su vida personal —describe de forma pormenorizada sus noviazgos, pongamos por caso— y aluden en contadas ocasiones a su práctica docente.

Aunque nació en Madrid en 1891, se trasladó muy pronto a Asturias, donde transcurrió la mayor parte de su vida. Era hijo de un maestro, uno de sus diez hermanos también ejerció el magisterio y pretendió, aunque sin éxito, a varias maestras.

Asistió de niño a diversas escuelas, incompletas y completas, entre ellas la de su padre. La primera, incompleta, se limitaba a enseñar la lectura, la escritura, las cuatro reglas y la doctrina cristiana, y estaba a cargo de un joven de quince años que poseía el certificado de aptitud; tenía «unas largas mesas, ocupadas por los alumnos que ya escribían; los que no escribíamos, porque antes teníamos que saber la lectura de corrido, nos sentábamos en unos bancos también largos» (p. 18). El currículo de la completa, regentada por un maestro titulado, era algo más amplio, e incluía gramática, geografía y aritmética, materias que se enseñaban de forma memorística «y sin que los chicos entendiéramos nada de todo aquello. Me parece que los maestros tampoco» (p. 25).

²⁷ Agustín Escolano, «Memoria de la formación de maestros», *Aula*, 8 (1996): 324.

²⁸ Antonio Viñao Frago, «Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros», en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, ed. Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz (Valencia: Tirant lo Blanch, 2002), 144.

²⁹ Julián Campo Zurita, *Los avatares de una vida (Memorias de un maestro asturiano)* (Gijón: Muséu del Pueblu d' Asturias, 2009); edición de Leonardo Borque y Jesús Suárez López.

Como no quería emigrar, ni pudo ingresar en el seminario al no conseguir una beca, ni siquiera plaza gratuita como criado, su padre, al que ayudaba en las tareas docentes, le propuso convertirse en maestro. Así que se presentó en la Escuela Normal de Oviedo para hacer el examen que permitía obtener el certificado de aptitud, que aprobó, como también el de ingreso en la Normal.

Cuando todavía le faltaban algunos días para cumplir los 14 años, desempeñó como sustituto su primera escuela, a la que siguieron otras en régimen de interinidad. Paralelamente, cursó por libre los estudios de magisterio, obteniendo el título de maestro elemental.

Participó en varios concursos para la provisión de escuelas, pero fue excluido por no alcanzar los 21 años exigidos. De modo que decidió falsificar la edad en su hoja de servicios y participar en un concurso convocado por la Universidad de Sevilla. Se le adjudicó una plaza en Canarias, donde permaneció durante casi dos años. En 1910 regresó a Asturias, y aquí se desarrollará el resto de su vida profesional, interrumpida primero por un servicio militar de algo más de tres años (1913-1916) y más tarde por la sublevación militar de 1936.

Su trayectoria docente cubre, por tanto, el primer tercio del siglo XX, un período particularmente dinámico en materia escolar. A comienzos de siglo se incorporan los sueldos del magisterio a los presupuestos generales del Estado y se amplían las materias de la enseñanza primaria;³⁰ en 1910 se eliminan las denominaciones de escuelas superiores, completas, incompletas «y cualquiera otra que exista», y se dispone que «las Escuelas públicas llevarán el nombre de Escuela Nacional de Enseñanza primaria»;³¹ dos años más tarde, una real orden recuerda que es obligatorio consignar la «condición Nacional de la Escuela primaria pública», y que tal calificativo debe aparecer en todos los documentos oficiales relativos a este tipo de centros, así como en los títulos administrativos y profesionales de su profesorado y en los rótulos exteriores e interiores existentes en los edificios escolares;³² en 1914 se unifican y amplían los estudios de magisterio, estableciéndose un único título que requería superar cuatro cursos acadé-

³⁰ *Historia de la Educación en España. III De la Restauración a la II República* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1982), 157-169.

³¹ Real decreto de 8 de junio de 1910, *Gaceta de Madrid*, 11 de junio de 1910.

³² Real orden de 16 de febrero de 1912, *Gaceta de Madrid*, 25 de febrero de 1912.

micos, porque pretender formar a un maestro, por elemental que sea, en dos cursos, «es tan quimérico que no se explica cómo ha podido subsistir tantos años en nuestra legislación», según se puede leer en el preámbulo del decreto.³³

Estas disposiciones permitieron avanzar hacia la unificación de la escuela primaria —en adelante el principal criterio para su clasificación será el carácter graduado o unitario— y del magisterio, anteriormente muy fragmentado, aunque durante bastante tiempo persistirá una diversidad notable en la profesión, reflejada incluso en la existencia de dos escalafones, el de «derechos plenos» y el de «derechos limitados». También favorecieron el tránsito desde una escuela y un maestro de carácter básicamente local —sometidos a los criterios propios de cada localidad, incluso a nivel curricular— a una escuela y maestros de carácter nacional, esto es, regulados y respaldados por el Estado. Tampoco este tránsito fue fácil, sobre todo en los pueblos rurales, donde el Estado tenía una presencia muy débil, e incluso la inspección se mostraba impotente para hacer valer los derechos del magisterio. Así se pone de manifiesto en la novela *Entre montañas*, publicada por el inspector Antonio Onieva en 1920 y ambientada precisamente en Asturias.³⁴

Nuestro maestro se apresuró a encargarse de un sello con la leyenda «Escuela Nacional de niños de Camuño en Salas», que entonces desempeñaba: «¡Y poca importancia que yo me daba firmando papeles relacionados con la escuela y poniendo al pie de mi firma el sello aquel con el escudo del Estado!» (p. 93). Este destino lo servía inicialmente desde Priero, donde residía la familia, recorriendo los tres kilómetros que separaban una y otra localidad cuatro veces al día, que ascendían a seis durante la temporada en que se ocupaba de las clases de adultos; de esta forma ahorrraba el coste de la pensión. Su pretensión de conseguir la escuela de Priero se vio frustrada por la prioridad concedida por el gobierno a las maestras para las escuelas mixtas: se adjudicarían a una mujer siempre que las autoridades locales no reclamasen expresamente a un hombre.

³³ Real decreto de 30 de agosto de 1914, *Gaceta de Madrid*, 2 de septiembre de 1914.

³⁴ Antonio J. Onieva, *Entre montañas (La novela de un maestro rural)* (Madrid: Ediciones Afrodisio Aguado, 1945). Las resistencias de la población rural a la cultura escolar oficial han sido analizadas por Aida Terrón: «¿Para qué nos sirven los maestros que nos mandan de Madrid?», en *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación), ed. Pablo Celada (El Burgo de Osma: SEDHE-Universidad de Valladolid-CEINCE, 2011), I, 437-448.

Sus siguientes destinos fueron Villar de Zuepos (Belmonte de Miranda), San Martín de Arango (Pravia), Trevías (Luarca) y finalmente Gijón, donde trabajó en una escuela graduada. Si primero buscaba la proximidad de la casa paterna para hacer economías, más adelante, casado y con tres hijos en edad de estudiar, procurará, como el resto de los compañeros, la proximidad de una ciudad.

La retribución económica era escasa, y cubría malamente las necesidades más elementales. En Salas, donde regentaba una de sus primeras escuelas como sustituto, experimentó un fracaso «catastrófico» debido a la rebeldía de los alumnos, que más bien parecían «fieras», pero también al aspecto del joven maestro: «Un pantalón de pana que me haría digno émulo de cualquier jamonero, una chaqueta quizá raída y sin quizá, los codos zurcidos... en fin: ellos veían en mí a un aldeano, pero de los de clase humilde» (p. 72). El salario fue aumentando, y las 500 pesetas anuales que recibía en 1908 ascendieron a 1.100 en 1916, 2.000 en 1919, 3.000 en 1921, 4.000 en 1930 y 5.000 con la llegada de la República. Pero la vida también se encarecía, especialmente a raíz de la Gran Guerra: «La guerra todo lo encarecía; las subsistencias doblaban y a veces triplicaban sus precios y los sueldos... los haberes de los funcionarios seguían igual; no se doblaban ni menos se triplicaban» (p. 124).

Estos incrementos salariales fueron reclamados insistentemente por las asociaciones del magisterio, en las que Julián participó activamente: fue secretario de tres y presidente de las de Luarca y Gijón. En 1919 será elegido por la Asociación de Maestros del Partido de Pravia —sin haber presentado su candidatura— para representarlos en una asamblea convocada en Madrid con el propósito de reivindicar el aumento de los sueldos, y como carecía de traje adecuado para la ocasión —esta era una de las razones para no ofrecerse como candidato—, un compañero de similar talla le prestó el suyo. Diez años más tarde el magisterio asturiano lo propondrá para formar parte de la junta directiva de la Asociación Nacional del Magisterio Primario. En la reunión de la junta celebrada en Madrid en 1929 se encargó, junto con los compañeros de León y Galicia, de gestionar la reposición de los maestros que carecían de título académico y solamente poseían el certificado de aptitud, propósito que consiguieron: «Cierto que había bastantes individuos sin la cultura mínima que sería de desear, pero había también muchos acaso más cultos que los pomposamente diplomados académicos» (p. 197).

En los sucesivos lugares a que fue destinado alude a sus relaciones con el clero, que no siempre fueron pacíficas. Ya desde muy joven tenía «tirria» a los curas, y publicó artículos críticos en la prensa sobre alguno de ellos, pues la mayoría no se ajustaba en absoluto a los mandatos evangélicos, lo que contribuía a explicar «el anticlericalismo que sentía gran parte del pueblo español» (p. 68). Algún sacerdote incluso se entrometió en sus noviazgos, haciendo saber a la mujer amada que Julián no era una persona recomendable debido a sus ideas socialistas. Estas ideas se pusieron de manifiesto cuando propuso la incorporación a la UGT primero de la Sociedad Agrícola de Pravia, de la que era secretario, y más tarde de la Asociación de Maestros del Partido de Pravia, argumentando en este caso que «nuestros alumnos procedían en su mayor parte de las clases desheredadas, de los trabajadores, de los humildes», y que «nosotros éramos los obreros de levita, pero obreros al fin, tan explotados o más explotados que los manuales». La mayoría del clero de la provincia «creo que propuso mi excomunión» (p. 148).

En Trevías tuvo un grave enfrentamiento con el cura párroco, que había encomendado a unos frailes capuchinos predicar una misión en la localidad y quería que, ya que no podía cerrarse otra cosa, se clausurase al menos la escuela, y que maestro y alumnos acudiesen corporativamente a recibir a los frailes. A lo primero respondió que no era necesario, por ser compatible el horario de las misiones con el de la escuela, y a lo segundo se opuso «alegando que la escuela como centro estatal nada tenía que ver con los frailes» (p. 183), y que debía respetar las creencias religiosas de todos sus alumnos. Él asistiría a misa y a las predicaciones, y estaría gustoso de ser acompañado por los alumnos que lo desearan, «pero la escuela oficialmente no estará allí» (p. 183). Esto, sin embargo, no fue suficiente para satisfacer al párroco, pues el clero español estaba acostumbrado a que se siguiesen sus dictados al pie de la letra. Unos meses más tarde se le volvió a pedir que participase con sus alumnos en la recepción del obispo de la diócesis, aunque el sacerdote se sirvió de la maestra del pueblo para cursar la petición. En esta ocasión aceptó la propuesta después de manejar de forma creativa premisas y conclusiones:

Medité un poco el caso y reflexioné que no era igual que el salir a recibir a los misioneros. El señor obispo estaba considerado por el Estado como autoridad oficial; el Estado tenía relaciones con la Iglesia; el señor obispo representaba al Estado en el orden religioso; el Estado era católico según precepto constitucional. El señor obispo era pues una representación del Estado. No había motivo por tanto

para que la escuela nacional, organismo del Estado, no saliera como tal organismo a recibir al señor obispo (p.183).

Su compañero Pepín Rodríguez también se negó a que la escuela que regentaba participase como tal en las misiones celebradas en Escoredo de Pravia. La negativa originó una pelea «a bofetada limpia» (p. 187) entre el párroco del lugar y el maestro, iniciada por el primero. Pepín solicitó la ayuda de su compañero Julián, que escribió un artículo en *El Noroeste* de Gijón exponiendo como habían acontecido los hechos. El asunto no pasó a mayores.

Julián confiesa que desde muy joven prefería la república a la monarquía, y su trayectoria testimonia el compromiso con la causa republicana, ya desde su estancia en Canarias. Al margen de preferir la república por la música —«No hay nota musical alguna que sea “mo”; en cambio hay nota musical “re”» (p.45)—, la prefería por la letra, pues la condición de monarca es hereditaria y vitalicia y la de presidente de la república electiva y temporal. Su argumentación es tan sencilla como convincente:

Y yo que formé siempre parte del pueblo, de ese pueblo trabajador y sufrido, juzgué en mi criterio de niño que mucho mejor era un presidente elegido por el pueblo que un rey impuesto por quien quiera que fuese, añadiéndose además que el presidente no transmitía herencia alguna y el rey dejaba derechos hereditarios de la corona. Y eso de la herencia me era antipático, quizá porque yo nunca tuve la esperanza de heredar nada (p. 45).

Saludará, por lo tanto, el advenimiento de la Segunda República, aunque no compartirá plenamente la política republicana. Discrepaba, en concreto, de la decisión de retirar los crucifijos de las escuelas y de la supresión de las tradicionales festividades religiosas. Entre otras razones porque tales medidas harían crecer la oposición al nuevo régimen. Pero estas discrepancias no fueron mérito suficiente para eludir la represión cuando los sublevados consiguieron vencer la resistencia del frente asturiano. El fiscal del consejo de guerra a que fue sometido pidió para él la pena de muerte, reducida a doce años de prisión mayor por el tribunal, de los cumplirá unos tres y medio en la cárcel de Celanova (Ourense). Por lo demás, fue separado de la enseñanza, viéndose obligado, como tantos otros, a ganarse la vida dando clases particulares o trabajando en academias.

En un artículo publicado hace algunos años sobre Arximiro Rico Trabada (1905-1937), maestro lucense brutalmente asesinado por sus ideas y su conducta —en mi opinión ejemplares—, manifestaba mi convicción de que Arximiro encarnaba «una nueva figura de maestro, al que podemos denominar “maestro republicano”, siempre y cuando seamos conscientes de que empieza a aflorar antes de la II República, por más que se consolide con la misma.» Y continuaba:

Sintetizando y simplificando, se trata de una figura —al menos así la imagino— plenamente consciente de la importancia de su misión y por lo tanto con un elevado concepto del magisterio. Que se siente respaldado por el Estado, al que representa. Que afirma su autonomía frente a otros poderes, sobre todo los eclesiásticos, que venían tutelando tradicionalmente escuelas y maestros. Que se dedica intensamente a la función docente y procura la dinamización cultural del lugar donde ejerce. Que se interesa por la renovación pedagógica. Que consigue prestigio y autoridad entre sus vecinos, convirtiéndose en un importante punto de referencia para los mismos. Que procura moverse con prudencia en las luchas políticas locales, aunque normalmente se incline a favor de los sectores más identificados con la República y el Progreso. Que apuesta por la modernización social. Que adquiere incluso un porte distinguido.³⁵

Julián Campo Zurita se ajusta, con los matices que correspondan, al perfil de esta figura, a cuya construcción contribuyó ciertamente el Estado, pero también la sociedad civil. La gente del común depositaba cada vez más esperanzas, por modestas que fuesen, en la escuela primaria, única a la que tenía acceso, y el maestro se convertirá en la luz de los humildes, por lo que adquirirá una centralidad social como nunca había tenido ni tendrá.

También las maestras. Las mujeres todavía sumaban menos efectivos que los hombres en el magisterio público, ocupaban posiciones profesionales de menor relevancia y su proyección social y política era menos notable. A pesar de la creciente feminización de la profesión, la iconografía de comienzos del siglo xx pone de manifiesto, según afirma António Nóvoa, «que las imágenes dominantes son siempre imágenes masculinas, las cuales pa-

³⁵ Narciso de Gabriel, «Vida e morte dun mestre republicano», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 4 (2000): 15-16. Este artículo se reprodujo en *Arximiro Rico, luz dos humildes* (Santiago de Compostela: Gesto Dentro Editora, 2001), libro —publicado en compañía de Xosé Manuel Sarille— que incitó a María Antonia Iglesias a escribir *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2006), como ella misma advierte en el prólogo.

recen convenir mejor a la afirmación profesional de los enseñantes». ³⁶ Pero la situación estaba cambiando en España durante las primeras décadas del pasado siglo, como se refleja en el libro sobre *Las maestras de la República* y en el documental homónimo, que mereció un «Goya» en 2014. ³⁷

Como es bien sabido, el franquismo no ahorrará esfuerzos para romper con la tradición republicana, que procurará enterrar definitivamente. De hecho, enterrará a muchos maestros y maestras: a algunos literalmente y a otros condenándolos al ostracismo. El magisterio, cuya profesionalización había experimentado avances notables en las décadas anteriores, entra en una cuarentena que lo empequeñece y empobrece. Como toda cuarentena, también esta tuvo su final —marcado por el reloj biológico de quien la decretó—, pero cuando se produjo ya no existían condiciones de posibilidad para que reapareciese la figura del maestro republicano.

CONCLUSIONES

La decisión del Estado de crear un sistema educativo, cuyo primer nivel, la escuela primaria, estaba teóricamente destinado al conjunto de la población —por más que los esfuerzos realizados en esa dirección fuesen escasos, salvando determinadas coyunturas, lo que explica que no se universalizase la enseñanza primaria hasta aproximadamente 1980—, determinó la necesidad de formar, reclutar y remunerar el profesorado encargado de dirigirla por parte de los poderes públicos. Surge así la profesión de maestro, y cada vez más la de maestra, en su versión moderna.

El modelo de maestro y maestra sustentado por la novela y la colección de biografías analizadas debía reunir dos características básicas: tener la formación cultural y pedagógica necesarias para el desempeño de sus funciones, debidamente certificada por las instancias oficiales, y un comportamiento virtuoso y ejemplar. Su doble misión, instructiva y moralizadora, así lo demandaba.

³⁶ António Nóvoa, *Histoire & Comparaison*, 165.

³⁷ Elena Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2012). Existen varios libros de memorias de las maestras republicanas y también diversos estudios sobre las mismas; citaremos, a título de ejemplo, a María Sánchez Arbós, *Mi Diario* (Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006), con introducción de Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago, y a María del Mar del Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Barcelona: Octaedro, 2013).

Las primeras generaciones de maestros procurarán legitimar su profesión apelando a los discursos que subrayaban la relevancia social de la educación popular, de la que dependía en buena medida el porvenir material y moral de la nación. Esta relevancia contrastaba con las penurias que ellos padecían, evidenciadas en los reducidos salarios, pagados con frecuencia de forma irregular, en su dependencia de los poderes fácticos locales, o en las deficiencias del aparato administrativo encargado de gestionar la enseñanza primaria. Los sectores más dinámicos —entre ellos una buena parte de los retratados en *Los Maestros de España*— denunciarán estas penurias a través de las asociaciones, los congresos, la prensa o los libros.

Pero la profesión distaba de ser homogénea, especialmente en lo que respecta a la titulación, remuneración y dedicación. Lo «nuevos» maestros, con una formación normalista, una remuneración modesta aunque desigual y una dedicación preferente a la enseñanza coexistían con los maestros «antiguos», que tenían una formación empírica y recibían una retribución económica absolutamente insuficiente, lo que los obligaba a dedicarse, a veces con preferencia, a otras ocupaciones. Esta diversidad refleja la de la propia escuela primaria, que además de estar desgajada del resto del sistema de enseñanza se encontraba escindida en su interior.

Aun sin desaparecer, la heterogeneidad se reducirá a lo largo del primer tercio del siglo xx, durante el cual se irá configurando un nuevo modelo de maestro y maestra —el «maestro republicano»—, reflejado en las memorias de Julián Campo Zurita. Un maestro que sigue desempeñando una misión civilizadora, pero inspirado en valores cívicos más que religiosos, y cuya relevancia social se beneficia de las esperanzas que la gente del común deposita en quienes ejercían esta modesta profesión. ■

Nota sobre el autor:

NARCISO GABRIEL es profesor de Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Sus libros más recientes son *Escolantes e escolas de ferrado* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2001); *Ler e escribir en Galicia. A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos XIX e XX* (A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña, 2006), y *Elisa y Marcela. Más allá de los hombres* (Barcelona: Libros del Silencio, 2010). Ha publicado artículos en *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, *History of Education*, *Revista de Educación*, *Ricerche Pedagogiche*, *Paedagogica Historica*, *Revista Galega do Ensino o Eduga*, *Revista Galega de Educación*. Actualmente dirige *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*.