



La escolarización en Ortigueira (Galicia) en los años veinte a través de las memorias escolares de sus maestros

(State of schooling in Ortigueira (Galicia) in the 1920s through the school memoirs of its teachers)

José Manuel SUÁREZ SANDOMINGO
Consellería de Política Social e Igualdade
Xunta de Galicia

RESUMEN: Este artículo se focaliza en el análisis de las memorias administrativas que sobre la vida escolar elaboraron los docentes orteganos de mediados de la década de los años 20 —en plena Dictadura de Primo de Rivera—. Unos informes bastante detallados referidos a las escuelas de 17 localidades en relación con sus prácticas docentes durante el curso escolar: memorias que los maestros y maestras deberían presentar a las Juntas Locales y a los órganos inspectores de Primera Enseñanza. Sus memorias incluyen también algunos datos cuantitativos y cualitativos sobre su alumnado y sugerencias para la mejora de la educación tanto dentro de su propio ámbito como a niveles más generales. Todo ello permite tener una visión general sobre cómo se concebía la educación en las zonas rurales de Galicia durante ese periodo y como los maestros la llevaban a cabo en sus escuelas.

PALABRAS CLAVE: tribunales examinadores; exposiciones públicas; trabajos escolares; memorias escolares; práctica docente.

ABSTRACT: This article focuses on the analysis of the administrative reports on school life prepared by Ortega teachers in the mid-1920s—during the Primo de Rivera dictatorship. These are quite detailed reports referring to the schools of 17 localities regarding their teaching practices during the school year: reports that teachers were required to submit to the Local Boards and Primary Education Inspectorates. Their reports also include quantitative and qualitative data on their students and suggestions for improving education both within their own area and more generally. All of this provides a general overview of how education was conceived in rural areas of Galicia during this period and how teachers implemented it in their schools.

KEYWORDS: examination boards; public presentations; school work; school reports; teaching practice.

Introducción

En 1913 la organización del sistema escolar primario español experimentó una importante reorganización que impactó significativamente sobre las actividades escolares, marcando un hito desde la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano. Este proceso se articuló a través de tres disposiciones normativas clave. La primera de ellas fue el Real Decreto de 5 de mayo (Gaceta de Madrid del 13 de mayo), que reorganizó las Juntas Provinciales y Municipales de Primera Enseñanza, optimizando su funcionamiento y adaptándolas a las nuevas necesidades

educativas. Posteriormente, la Real Orden del 25 de junio del mismo año eliminó los controvertidos tribunales examinadores, que hasta entonces habían estado integrados por personas sin la cualificación adecuada para evaluar a los estudiantes, introduciendo en su lugar la celebración de exposiciones escolares de final de curso abiertas al público y en particular a su observación por parte de las Juntas locales de Instrucción Pública. Y la tercera norma fue otro Real Decreto del 5 de mayo (Gaceta de Madrid del 13 de mayo) que reformó las funciones y procedimientos de la Inspección de Primera Enseñanza, profesionalizándola en todos sus niveles. Con esta medida los maestros obtuvieron una mayor responsabilidad en la organización y evaluación de las prácticas escolares operadas con sus alumnos. Mientras que las funciones y procedimientos de la Inspección de Primera Enseñanza garantizaron un control más riguroso y profesional sobre el sistema educativo, fomentando estándares más altos en la enseñanza.

Estas reformas no solo transformaron y modernizaron la estructura de gestión administrativa educativa, sino que también pretendieron establecer los cimientos de un sistema más eficiente, organizado y profesionalizado, capaz de responder de manera efectiva a las crecientes demandas sociales y pedagógicas de la época.

Con las exposiciones escolares, se instituyeron unas prácticas pedagógicas que consolidaron a los maestros como responsables de la presentación pública de los trabajos de sus alumnos al concluir su curso académico, ya que al mismo tiempo deberían elaborar en cada final de curso escolar una memoria concisa en la que se diese cuenta sucinta de los trabajos escolares realizados, de los resultados obtenidos y de los obstáculos que hubieran podido dificultar la labor escolar. Las exposiciones debían realizarse preferentemente entre el 8 y el 10 de julio, aunque los docentes disponían de una cierta flexibilidad para ajustarlas a las necesidades específicas del curso.

Un giro significativo en ellas tuvo lugar con la aprobación del Real Decreto de 31 de agosto de 1927, que hizo que estas exposiciones deberían anticiparse a los exámenes del alumnado, algo que no aspiraba a constituir una evaluación académica formal, sino solo un recurso motivacional para estimular el esfuerzo de los alumnos, reconocer la labor docente y facilitar a las familias una visión tangible del progreso de sus hijos. Esta normativa estuvo vigente incluso durante el período republicano¹ y reflejó

¹ Es conveniente señalar que, más allá de su publicación en la *Gaceta de Madrid*, las referencias a ellas están presentes en los repertorios normativos que informaban al magisterio sobre las conductas profesionales docentes esperables. Citamos al respecto: Pedro Ferrer y Rivero, *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España* (Madrid: Sucesores de Hernando, 1915); Rufino Blanco y Sánchez, *Nociones de legislación escolar vigente en España* (Madrid: Establecimiento tip.

un enfoque combinado de exhibición de resultados y estrategias de refuerzo positivo, aunque sin integrar mecanismos sistemáticos de mejora pedagógica.

Los maestros no solo invitaban a las exposiciones escolares a los padres y vecinos de su distrito, sino que también involucraban sistemáticamente a las autoridades locales y figuras destacadas de la comunidad. Un ejemplo paradigmático de ello ocurrió en 1914, cuando el maestro Gil Varela convocó al presidente de la junta local para que, “al igual que este vecindario, se digne a visitar la exposición escolar de fin del presente curso en esta Escuela nacional, que estará abierta al público durante las horas de clase y en los días 16, 17 y 18 de los corrientes”.² Tras estas visitas, los docentes solían enviar cartas de agradecimiento, subrayando que su asistencia demostraba el “interés que sienten por la educación de la infancia, moderna arma de combate para alcanzar el progreso de nuestra amada Patria”.³

Estas exposiciones, en ocasiones, trascendían lo meramente académico al integrar actividades culturales complementarias. En 1918, la maestra Demetria Fernández, de la escuela de niñas de Loiba, organizó un evento que combinó la muestra de trabajos con un espectáculo pedagógico: tras entonar el himno gallego, sus alumnas representaron la obra *La huérfana*. El acto, presidido por el alcalde Federico Maciñeira Pardo y el concejal José María Domínguez Fernández, culminó con el reconocimiento público a la docente y su esfuerzo innovador en la preparación de las estudiantes.

Aunque, en términos generales, el compromiso docente mantuvo su intensidad, este varió significativamente entre los distintos distritos escolares. Un ejemplo revelador es documentado por la maestra de la escuela de Senra en el curso 1925/26, cuando denunció en su informe anual dos problemáticas clave. De un lado, el desinterés parental por la cultura escolar, al criticar la “poca atención que muchos padres prestan a los problemas culturales”⁴, y destacar su frustración ante la escasa asistencia familiar a la exposición escolar. Además, la docente subrayaba que, a pesar de que había organizado el evento “con tanto anhelo y desvelo, y aun con sacrificios personales y

Huelves y compañía, 1927), 131-136; Victoriano Fernández Ascarza, *Manual del maestro* (Madrid: El Magisterio Español, 1932), 103-105.

² Escrito del maestro de San Claudio al presidente de la Junta Local de Primera Enseñanza de Ortigueira. San Claudio, 15 de julio de 1914.

³ “Memoria Curso de 1925-1926. Escuela Nacional de niñas de San Claudio”, Cándida Martínez Hevia, San Claudio, 22 de julio de 1926. Las memorias que se citan en este estudio son documentos conservados en el Archivo municipal de Ortigueira, situado en la Biblioteca Municipal Juan Fernández Latorre. Se han referenciado aquí respetando el modo en que han sido identificadas por sus autores.

⁴ “Memoria de la escuela nacional de A Pedra mixta de Senra (1925-1926)”, Demetria Fernández, 20 de julio de 1925.

pecuniarios”⁵, numerosas familias habían alegado tener otras ocupaciones para no analizar los trabajos de sus hijos, un gesto que les habría permitido conocer el aprovechamiento académico de los estudiantes y concienciarles sobre “la necesidad de enviar con asiduidad a sus hijos a la escuela a costa de algún sacrificio”.⁶ Y, por otra parte, también la ausencia de apoyo institucional local, por la falta de visitas de los miembros de la Junta Local, a quienes reprochó no valorar su labor pedagógica orientada al “resurgimiento de los niños a mí encomendados”.⁷ En su memoria, enfatizó que la exposición habría permitido apreciar su esfuerzo por inculcar un sentimiento moral cristiano y maximizar los conocimientos estudiantiles, consolidando así su legitimidad profesional.

Este testimonio refleja tensiones que fueron recurrentes en la época: la brecha entre el esfuerzo docente y el reconocimiento social, y los obstáculos socioeconómicos que limitaban la participación familiar en la educación, e incluso en actividades diseñadas para fomentarla.

Requisitos, contenido y valor de las memorias como fuente histórica

La normativa educativa de la época exigía a los maestros que detallaran en sus informes finales, como adelantamos, tres aspectos fundamentales: las tareas realizadas durante el curso, los resultados académicos obtenidos y los obstáculos que dificultaron su labor pedagógica. Estos documentos, una vez redactados, debían remitirlos a la Junta Local de Enseñanza para su revisión institucional. No hay que olvidar que estas juntas municipales estaban presididas por el alcalde y que desde ellas se le trasladaban al ayuntamiento muchas de sus actuaciones, entre las que se encontraban: las propuestas para la creación de nuevas escuelas; la supervisión del mantenimiento de los edificios escolares; la recepción de denuncias contra maestros por irregularidades; la gestión de reclamaciones del profesorado, o la imposición de multas a familias por absentismo escolar.⁸

Del conjunto de memorias enviadas al órgano educativo local de Ortigueira, solo se conservan en el Archivo Municipal una parte de las correspondientes a los cursos 1924/25 y 1925/26. Del último de los años escolares mencionados se guardan 21 expedientes, casi una treintena en total, predominando los manuscritos sobre los mecanografiados, lo que refleja las limitaciones tecnológicas y burocráticas de la época.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ “Memoria de la escuela nacional de A Pedra mixta de Senra (1925-1926)”, Demetria Fernández, 20 de julio de 1925.

⁸ Real Decreto de 5 de mayo de 1913, relativo a la organización y funcionamiento de las Juntas provinciales y municipales de Primera Enseñanza.

El análisis de estos informes requiere considerar tanto las circunstancias sociales de la época como el entramado normativo que regulaba la práctica docente, donde la inspección educativa actuaba como mecanismo de control político-administrativo. La escasez de documentos conservados dificulta reconstruir una visión completa, pero los existentes permiten estudiar las tensiones entre las disposiciones oficiales y la realidad cotidiana de las escuelas rurales gallegas.

La muestra documental conservada representa al 50% de los 41 centros educativos que funcionaban en el municipio durante ese periodo. De los 21 centros registrados, 10 eran mixtos y 11 escuelas exclusivas para uno de los dos sexos (6 para niños y 5 centros para niñas). Solo un centro escolar contaba con un edificio construido específicamente para fines pedagógicos, donde estaba instalada la sección femenina de la escuela graduada de Ortigueira, erigida hacia 1910. El resto operaban en viviendas particulares alquiladas por el Estado en sus respectivos distritos escolares. Este panorama evidencia las limitaciones materiales del sistema educativo y su segregación por género, aún muy vigente. Es abundante el conjunto de estudios y constataciones historiográficas referidas, en este sentido, a las numerosas deficiencias que se seguían arrastrando en el panorama escolar español y también en el gallego; diversos textos de época así lo reflejan, pudiendo señalar, entre otros, los ensayos de Cesar Silió,⁹ en su momento ministro de Instrucción Pública, y de Manuel Bartolomé Cossío.¹⁰ La actual historiografía hace, al respecto, análisis críticos; entre otros, será suficiente aquí referirnos a los textos de Agustín Escolano¹¹, Antonio Viñao¹², José María Hernández¹³ y a los de Antón Costa¹⁴ y Gómez Álvarez,¹⁵ para el caso específico de Galicia.

⁹ Cesar Silió y Cortés, *La Educación Nacional* (Madrid: Francisco Beltrán, 1914), que alude en p. 33 a “una gran quiebra de la instrucción primaria oficial”.

¹⁰ Manuel B. Cossío, *La enseñanza primaria en España* (Madrid: R. Rojas, 1915), *passim*. Edición a cargo de Lorenzo Luzuriaga.

¹¹ Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2002), 71-79.

¹² Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos-Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004).

¹³ José María Hernández Díaz, “La escuela rural en la España del siglo XX,” *Revista de Educación*, Número extraordinario (2000): 113-136.

¹⁴ Antón Costa Rico, *Historia da Educación e da Cultura en Galicia* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2004): 916-933.

¹⁵ Pedro Gómez Álvarez, *O ensino na Terra de Lemos nos séculos XIX e XX. Mapas de escolas e centros* (Lugo: Concello de Monforte de Lemos/ Artes Gráficas Lucenses, 2023).

Dentro de este escenario mayor, los informes se enmarcan en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), un periodo caracterizado por el control ideológico del sistema educativo y el reforzamiento del nacionalismo español y la moral católica en las aulas, como en su momento analizó con detenimiento la profesora María del Mar del Pozo.¹⁶ Un contexto que, además, condicionaba las reflexiones docentes, ya que las normativas prohibían expresamente cualquier contenido contrario a la unidad patria o a la religión, bajo amenaza de sanción.

Aun así, el profesorado de las escuelas primarias podía estar percibiendo y quizás internalizando en algunos casos que “los tiempos estaban cambiando”; es decir, al paso de los primeros años del siglo XX, con distinta influencia, con distinto ritmo, comenzaba a ser distinto el panorama escolar en algunos entornos socio-culturales; ideas y prácticas venían evolucionando aquí y allá, como eco y reflejo de procesos de *modernización* general de la sociedad española, al punto de autorizar el traslado de esta calificación al ámbito de la educación española.¹⁷ No habían sido en vano las preocupaciones y las acciones de la Institución Libre de Enseñanza o de los Regeneracionistas, tal como, desde una mirada de síntesis, recogió el profesor Antonio Molero;¹⁸ como también valoró el profesor Antonio Viñao al aludir al proceso de implantación de las escuelas graduadas, casi inexistente en entornos rurales de Galicia en estos momentos.¹⁹

Durante las primeras décadas de puesta en marcha del desarrollo educativo en España, los docentes emergieron como agentes autónomos dentro de un sistema precario. Autónomos y con interrogantes; esto es, en unas circunstancias atravesadas por debates de diversa índole:²⁰ sociales, ideológicos, culturales, viviéndolos también ellos, desde su limitada formación inicial, a la que se refirió

¹⁶ María del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

¹⁷ Ana Aguado, María Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939). Cultura y vida cotidiana* (Madrid: Síntesis, 2002).

¹⁸ Antonio Molero Pintado, *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

¹⁹ Antonio Viñao Frago, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (Madrid: Akal, 1990). Un asunto retomado por él mismo en *Escuela para todos: “Los inicios de la renovación y modernización educativa (1900-1931)”*, 20-35.

²⁰ Pedro Cuesta Escudero, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)* (Madrid: Siglo XXI editores, 1994).

Antonio Molero,²¹ y quizás en tensión con la “cultura escolar popular” a la que se refirió el profesor Narciso de Gabriel, al aludir a la dificultad que podía experimentar la “escuela del Estado”: la “cultura escolar popular condiciona la recepción de la escuela oficial por parte de las clases populares”²², de tal modo que el profesorado hubo de ‘manejarse’ “entre inercias y adaptaciones”²³. Se configura así una cultura práctica, que se movía entre el saber de oficio, las pautas normativas oficiales y los ecos percibidos de la modernidad y la racionalidad didáctica.

En las escuelas rurales como las de Ortigueira, cada maestro diseñaba sus propias dinámicas pedagógicas desde una preexistente carencia o limitación de materiales didácticos individuales y colectivos; unas infraestructuras marcadas (casi siempre) por la ausencia de espacios específicamente diseñados para el aprendizaje y unas metodologías muy dependientes de enfoques personales sin coordinación ni sistematicidad.

En este estudio profundizamos en dos dimensiones clave de su labor: sus dificultades para realizar la escolarización en un municipio extenso y disperso y las limitaciones derivadas del uso de viviendas particulares como aulas. Además, ponemos de manifiesto los mecanismos pedagógicos que desarrollaron para suplir las carencias materiales y las variables sociales y culturales que influían en la formación de su alumnado. Este enfoque permitirá comprender no solo las adversidades del contexto, sino también la capacidad de adaptación que demostraron para transformar limitaciones en oportunidades formativas, sentando las bases de un sistema educativo en construcción.

Y recordamos que nos referimos, en particular, a los años veinte, porque una parte del panorama que aquí se traza pudo haber cambiado, sobre todo durante los años de la II República, al punto de poder trazar una imagen más halagüeña²⁴, e incluso percibir las deficiencias de este sistema de evaluación de la actividad escolar, como se sostenía en 1936:

ni los exámenes daban una idea del trabajo que la escuela realiza ni la dan las exposiciones [...]. En una buena escuela la continua relación con las familias asegura una atención pública a la labor de la escuela,

²¹ Antonio Molero Pintado, “Los problemas de formación de los maestros españoles,” *Revista de Educación Extraordinario* (2000): 59-82.

²² Narciso de Gabriel Fernández, “Clases populares y culturas escolares”, en *La escuela y sus escenarios*, ed. de Juan Gómez Fernández, Gloria Espigado Tocino, Miguel Beas Miranda (Sanlúcar de Barrameda: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007), 253.

²³ Agustín Escolano, *La educación en la España contemporánea*, 86.

²⁴ María Sánchez Arbós, “La escuela primaria española”, en *Libro-Guía del Maestro*, AAVV (Madrid: Espasa-Calpe, 1936), 88.

exenta de todas las vanidades y pequeñeces que, a la larga, rodean a los actos preparados expresamente con un fin de fiscalización y enjuiciamiento público.²⁵

Hemos considerado que este conjunto de una treintena de memorias no dispersas, al contrario concentradas en el tiempo y en el espacio, es una fuente histórica de interés considerable, más aún cuando generalmente son “otros” (casi siempre los inspectores e inspectoras profesionales de educación primaria) “los que hablan”: en este caso son los protagonistas fundamentales, en tanto que docentes, quienes pueden tomar la palabra y expresarse, aunque lo hagan con reservas y en ocasiones con expresiones “entre líneas”. Se trata de una fuente que no hemos visto que se hubiera localizado en otros contextos exteriores a éste de Ortigueira, o que se analizase en el campo de la Historia de la Educación, si nos referimos a este tiempo de las primeras décadas del siglo XX en España, en particular en Galicia.

En cuanto la historiografía educativa ha tomado alguna distancia del modelo u orientación de la “historia social”, con la preocupación por desentrañar la llamada caja negra de la escuela, ha podido incorporar consideraciones epistemológicas de acento etnográfico, a fin de desbrozar al menos algunos de los silencios sobre la vida interior de las escuelas, y consideramos que el presente análisis se encamina en esta dirección, al acercarse a la *internalidad* escolar: los actores “hablan” de sus prácticas y circunstancias, en la perspectiva de la llamada “historia cultural”. A esto se ha referido el profesor Ramón López Martín en un texto orientativo a este respecto.²⁶

Análisis de la escolarización: población escolar, matrícula y asistencia a clase

La evaluación de la cobertura educativa en cualquier territorio debe partir de dos indicadores clave: la matrícula registrada y la asistencia real a las aulas. Aunque las legislaciones estatales desde mediados del siglo XIX establecían teóricamente la asistencia escolar como parte de los deberes de los españoles, su aplicación efectiva en España no se consolidó hasta la Ley General de Educación de 1970, que impuso la escolarización obligatoria hasta los 14 años.

Hasta estos momentos, la asistencia de los alumnos a clase no fue algo normalizado, debido, entre otras causas, al insuficiente número de plazas y escuelas y a la diseminación de la población rural de

²⁵ Sin autor, “Exposiciones escolares”, en *Diccionario de Pedagogía*, ed. Luís Sánchez Sarto (Barcelona: Labor, 1936), 1369.

²⁶ Ramón López Martín, *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX* (Valencia: Universitat de Valencia, 2001), 14-21, 39-50.

Galicia o, como denunciaba la maestra de Devesos, al peligro de que “*criaturas sumamente pequeñas*”²⁷ tuvieran que transitar solas por caminos escabrosos e inseguros.

A los factores mencionados se sumaba un obstáculo cultural decisivo: para la mayoría de las familias gallegas y españolas, la educación formal no figuraba entre sus prioridades inmediatas. Así lo reflejaban algunos de sus docentes, al exigir a las autoridades que aplicaran medidas coercitivas para “evitar el estado de incultura”. Concretamente proponían que “se obligue, por todos los conceptos y límites legales, a los padres al exacto cumplimiento de las disposiciones pertinentes al caso”.²⁸ E incluso patrocinaban un discurso patriótico-pedagógico:

Los maestros vemos con agrado que las Autoridades empleen los medios oportunos [...] para formar generaciones de ciudadanos honrados y laboriosos; pues enriquecidas sus inteligencias [...] serán miembros útiles a la Patria y a la familia.²⁹

Por el contrario, los docentes percibían su esfuerzo como desproporcionado frente al escaso compromiso familiar, ya que mantenían una vinculación consciente entre la escolarización y el progreso nacional, apelando al patriotismo para justificar la obligatoriedad educativa. Además, les desagradaba el conflicto entre las necesidades económicas inmediatas de las familias y los objetivos para el desarrollo del Estado.

No obstante, la resistencia familiar a la escolarización no era simple negligencia, sino una adaptación pragmática a un contexto en el que el trabajo infantil contribuía a la economía doméstica. Los maestros, al denunciar esta realidad, actuaban como agentes de modernización en un territorio donde tradición y progreso mantenían una pugna constante.

Los datos del cuadro revelan discrepancias críticas entre la población en edad escolar y la matriculada. Así, en Porto de Cariño, de los 210 niños escolarizables solo 65 estaban matriculados, lo que supone un 31% de su población infantil; lo mismo ocurre en A Pedra, donde de los 320 niños en edad educativa, menos de un tercio (100 alumnos) estaban inscritos, mientras que en O Baleo, de los 167 potenciales estudiantes 77 estaban registrados (46%). Una situación similar se aprecia en el resto de los distritos de los que disponemos datos, con algunas excepciones, como pueden ser Espasante o

²⁷ “Memoria de la escuela nacional de niñas de Devesos (1925-1926)”, Carmen Blanco Suárez, 18 de julio de 1926.

²⁸ Ibid.

²⁹ “Memoria que al terminar el curso de 1924 a 1925 presenta la Maestra a Junta local de 1ª Enseñanzas de Ortigueira”. Espasante, 18 de julio de 1925”.

Devesos. Estos porcentajes reflejan una realidad estructural: menos de la mitad de la población infantil accedía al sistema educativo en zonas rurales gallegas durante la Dictadura de Primo de Rivera.

Entre los matriculados, en torno al 50% asistía con regularidad en Céltigos, Sismundi, Devesos, Ermo, San Claudio, Mera y Ortigueira; mientras que el absentismo estaba bastante instalado en A Pedra y Espasante. La maestra Socorro de O Ermo destacaba en sus informes el impacto pedagógico del absentismo, señalando que “el maestro se propone dar varias lecciones [...] pero como no asistieron los niños tiene que volver a empezar [...] Esto significa un retraso grande”³⁰, lo que se explicaba por la dificultad de acceso de los alumnos situados en áreas montañosas y las distancias que han de recorrer a pie, de hasta cuatro kilómetros diarios (como en el caso de la escuela de San Claudio), pero también, como hemos visto, por la necesidad de la mano de obra infantil en las labores agropecuarias.

Entre los matriculados, en torno al 50% asistía con regularidad en Céltigos, Sismundi, Devesos, Ermo, San Claudio, Mera y Ortigueira; mientras que el absentismo estaba bastante instalado en A Pedra y Espasante. La maestra Socorro de O Ermo destacaba en sus informes el impacto pedagógico del absentismo, señalando que “el maestro se propone dar varias lecciones [...] pero como no asistieron los niños tiene que volver a empezar [...] Esto significa un retraso grande”³¹, lo que se explicaba por la dificultad de acceso de los alumnos situados en áreas montañosas y las distancias que han de recorrer a pie, de hasta cuatro kilómetros diarios (como en el caso de la escuela de San Claudio), pero también, como hemos visto, por la necesidad de la mano de obra infantil en las labores agropecuarias

Población escolar, matrícula y asistencia por distritos escolares de Ortigueira 1925/26

Escuela	Niños en el distrito	Matrícula	Asistencia media
1. Mixta Baleo	164 niños y niñas	77 alumnos (33 niñas y 34 niños)	s/d
2. Mixta Céltigos		76 alumnos	46%
3. Mixta Cuiña		50 alumnos	s/d
4. Mixta Devesos	157 niños y niñas.	42 alumnos: 20 niños y 22 niñas	s/d
5. Mixta Espasante	50 (23 niños y 27 niñas)	35 alumnos	42,8% en sept. y 91,4 en dic-

³⁰ “Memoria de los trabajos realizados en la escuela nacional de Cuadrilla Alta (Ortigueira)”, agosto de 1926. ³¹ “Memoria de los trabajos realizados en la escuela nacional de Cuadrilla Alta (Ortigueira)”, agosto de 1926.

6.	Mixta Espasante		57 alumnos: 32 niños y 25 niñas	42,1%
7.	Mixta Ladrado		56 alumnos	s/d
8.	Mixta Landoy		58 alumnos y alumnas	s/d
9.	Mixta Senra		98 alumnos (35 niños y 63 niñas)	41,8%
10.	Mixta Sismundi		44 alumnos	69,31%
11.	Niñas Devesos	56 niñas	47 alumnas	57,14
12.	Niñas O Ermo		35 alumnas	s/d
13.	Niñas Porto Cariño	210 niños	65 alumnos	53,8%
14.	Niñas San Claudio		70 alumnas	77,14%
15.	Niños A Pedra	320 niños y niñas	100 alumnos	28,18%
16.	Niños Espasante		32 alumnos	20,42%.
17.	Niños O Ermo		30 alumnos	73,3%
18.	Niños San Claudio		75 alumnos	48%
19.	Niños Sta. M. ^a Mera		60 alumnos	55%
20.	Secc. niñas Ortigueira		75 alumnas	68%

Fuente: Datos extraídos del análisis de la numerosa documentación administrativa de la Junta Local de Educación de Ortigueira existente en el Archivo Municipal de Ortigueira.

Entre los matriculados, en torno al 50% asistía con regularidad en Céltigos, Sismundi, Devesos, Ermo, San Claudio, Mera y Ortigueira; mientras que el absentismo estaba bastante instalado en A Pedra y Espasante. La maestra Socorro de O Ermo destacaba en sus informes el impacto pedagógico del absentismo, señalando que “el maestro se propone dar varias lecciones [...] pero como no asistieron los niños tiene que volver a empezar [...] Esto significa un retraso grande”³², lo que se explicaba por la dificultad de acceso de los alumnos situados en áreas montañosas y las distancias que han de recorrer a pie, de hasta cuatro kilómetros diarios (como en el caso de la escuela de San Claudio), pero también, como hemos visto, por la necesidad de la mano de obra infantil en las labores agropecuarias.

En lo que todos los maestros del municipio coincidían era en identificar que su ciclo escolar se encontraba muy marcado por los trabajos familiares, hecho que determinaba que los momentos de mayor asistencia se dieran a partir de los meses de septiembre, en los que las tareas en el campo descendían notablemente, por lo que en los meses de invierno sus alumnos eran más proclives a la

³² “Memoria de los trabajos realizados en la escuela nacional de Cuadrilla Alta (Ortigueira)”, agosto de 1926.

asistencia, siempre y cuando la climatología y los caminos la permitieran. No obstante, era durante la primavera, con su regreso a las faenas agrícolas cuando esta volvía a disminuir paulatinamente hasta los meses de junio y julio en los que el descenso ya era muy acusado. La maestra Sara Galán, de O Baleo, sintetiza esta visión diciendo: “La asistencia pudiera considerarse el termómetro de las prácticas agrícolas: [...] disminuye en noviembre para elevarse en enero y descender notablemente en abril”,³³ y su colega de Landoy, Carmen Armada, destacaba que “se nota alguna más asistencia desde que se impulsaron las multas y se da la clase alterna según autorización del Delegado Gubernativo”.³⁴ De este modo, un grupo asistiría a clase durante las mañanas, mientras que el otro lo haría por las tardes. A la maestra de Cuíña, Teresa Culebras, esta opción le parecía acertada, aunque ella proponía que la sesión de los niños fuera por la mañana y la de las niñas por la tarde.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera —sobre todo a partir de la mitad de la década— se intentó contrarrestar el absentismo mediante sanciones económicas a las familias por la inasistencia escolar de sus hijos, así como con horarios flexibles, con clases en horario alterno para compatibilizar estudios y labores agrícolas y domésticas. Pero los alcaldes rurales actuaron como amortiguadores sociales ante todo esto, oponiéndose a las sanciones, con la argumentación de la manifiesta precariedad económica de las familias y la comprensión implícita de su dependencia económica del trabajo infantil en tareas tanto agrícolas (siembra, desbroce, cuidado de animales, etc.) como marinerías (reparación de redes, transporte, venta de pescado, etc.).

Esta dualidad reflejaba un conflicto no resuelto entre los objetivos modernizadores del Estado y las necesidades de supervivencia de una población rural donde la inmensa mayoría dependía de actividades agropecuarias. Y así, las escuelas, lejos de ser espacios autónomos, acababan funcionando como instituciones permeables a los ritmos productivos de su entorno.

La profesora de Senra, Demetria Fernández, compartía esta perspectiva y se vio obligada a dividir a su alumnado en dos grupos según su sexo: niños y niñas. Posteriormente, subdividió cada grupo en otros dos, atendiendo a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes. A cada subgrupo le asignó una única sesión diaria de dos horas y media.

Según explicó, esta distribución representó un gran esfuerzo para ella debido a su diversidad de niveles, ya que debía “abarcarse en poco tiempo todas las materias que integran el plan de

³³ “Memoria 1925-1926”, Baleo, julio, 1926.

³⁴ “Pueblo de Landoy. Curso escolar de 1925 a 1926. Memoria que en cumplimiento [...]” Landoy, 4 de agosto de 1926.

enseñanzas”.³⁵ Ante estas dificultades, Demetria destacó en su memoria que, para afrontarlas, asumió voluntariamente una carga adicional de trabajo. Durante dos meses, amplió su horario, impartiendo una hora y media extra de clase diaria a cada subgrupo, lo que le permitió avances significativos en la consolidación y profundización en los conocimientos adquiridos el año anterior.

También la maestra de Ladrado, Carmen Blanco, tuvo que organizar dos sesiones de clase según el nivel de conocimientos de su alumnado: una matutina, de 9 a 12, y otra vespertina, de 2 a 4. Sin embargo, en un principio, la formalización de esta estructura le resultó “materialmente imposible”³⁶ debido a la baja asistencia de su alumnado. Según explicó, algunos solo acudían una vez al mes, y excepto tres que asistían diariamente, el resto lo hacía cada ocho o quince días. Pero una vez que logró regularizar la asistencia, estructuró su alumnado en cinco secciones y le aplicó el método mixto, que combinaba el enfoque analítico con el sintético, complementándolo con un modelo de enseñanza cíclica. Este sistema le permitió impartir todas las asignaturas del programa escolar, ampliando progresivamente su contenido según el grado de los estudiantes y priorizando aquellas materias prácticas y esenciales para la vida cotidiana.

Las asignaturas prioritarias

Dado que la mayoría de los estudiantes interrumpían con frecuencia su asistencia a lo largo del curso, todos los profesores coincidían en la necesidad de centrarse, principalmente, en impartir aquellas materias que, según afirmaba la maestra Carmen Blanco, eran “más necesarias para la práctica de la vida, como la lectura y la escritura”.³⁷ A estas les añadía las de educación moral y religiosa, aritmética, gramática y geometría. Además, en las escuelas de niñas y mixtas, sus maestras también incluían la enseñanza de las labores.

Más que centrarse en las asignaturas en sí, los docentes lo que priorizaban era que los niños aprendieran a leer, escribir y adquiriesen algunas nociones básicas de cálculo. Por ejemplo, el maestro de Landoy señalaba que instruía a sus alumnos mediante el método de “la lectura racional y reflexiva”,³⁸ fomentando la comprensión profunda del significado de cada palabra y expresión del texto.

³⁵ “Memoria de la escuela nacional mixta de Senra (1925-1926)”, Demetria Fernández, 20 de julio de 1925.

³⁶ “Memoria de la escuela nacional mixta de Ladrado (1924-1925)”, Carmen Blanco Suárez, 20 de julio de 1925.

³⁷ “Memoria de la escuela nacional de niñas de Devesos(1925-1926)”, Carmen Blanco Suárez, 18 de julio de 1926.

³⁸ “Curso escolar de 1925 a 1926. Memoria que en cumplimiento [...]” Landoy, 4 de agosto de 1926.

Por otro lado, Emilio Vázquez, maestro de Cuadrilla Baja, señalaba que su objetivo principal era que los estudiantes aprendieran “la lengua patria [el castellano]”,³⁹ dejando de lado “voces de lenguaje [del gallego] (aquí muy comunes)”.⁴⁰ Para cumplir este objetivo, aplicaba el método de lectura racional, complementado con ejercicios de escritura, y fomentaba la lectura en voz alta, permitiendo así que sus alumnos adquirieran conocimientos sobre las demás asignaturas del programa escolar.

La maestra Carmen Iglesias, encargada de la escuela de niñas del puerto de Cariño, había conseguido —al igual que otros de sus colegas— que sus alumnas aprendieran a leer y escribir con “constancia y acierto”.⁴¹ Sin embargo, según explicaba, ella no podía atribuirse el mérito de dicha constancia, ya que consideraba que esta era responsabilidad de los padres. No obstante, advertía que estos no fomentaban la puntualidad de sus hijas y, en muchas ocasiones, las ocupaban en tareas ajenas a la enseñanza durante el horario escolar.

A la hora de enseñar a escribir, muchos maestros enfatizaban la importancia de copiar los textos con una grafía cuidada, mientras que otros consideraban esta práctica secundaria. La maestra de la escuela mixta de Espasante advertía que priorizar la estética de la escritura sin prestar atención a la ortografía podía tener consecuencias negativas. En su opinión, esto podía llevar a que los estudiantes salieran de la escuela con una letra relativamente clara y bien estructurada, pero sin la capacidad de escribir correctamente. Pues, según decía, al enfrentarse a la escritura autónoma, desconocerían muchas reglas y terminarían produciendo textos que, con el tiempo, se convertirían en “verdaderos jeroglíficos, casi imposibles de descifrar.”⁴²

La mayoría de los profesores resaltaban el valor educativo de la aritmética. Emilio Vázquez, en particular, enfatizaba el interés de desarrollar el “juicio y raciocinio de los niños mediante la resolución de problemas aritméticos sencillos”,⁴³ evitando sobrecargarlos con teorías para las que aún no están preparados. Su enfoque priorizaba —decía él— un carácter educativo, experimental y práctico, alejado de la mera memorización y que fomentara el aprendizaje comprensivo.

Salvador Castejón, maestro de la escuela de niños de Espasante, complementaba esta visión integrando en su metodología las asignaturas troncales, con especial énfasis en “los ejercicios

³⁹ “Memoria de la escuela nacional de Cuadrilla baja (1925-1926)”, Emilio Vázquez Gómez, 20 de julio de 1926. ⁴⁰ Ibidem

⁴¹ “Memoria de la escuela nacional de niñas de Cariño (1925-1926)”, Carmen Iglesias, 18 de julio de 1925. ⁴²

“Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926”, Espasante, 23 de julio de 1926.

⁴³ “Memoria de la escuela nacional de Cuadrilla baja (1925-1926)”, Emilio Vázquez Gómez, 20 de julio de 1926.

correspondientes a las ciencias, aritmética y Geometría”.⁴⁴ Por su parte, Antonio Taín, docente de A Pedra, ponderaba la aritmética práctica, buscando simplificar los contenidos para hacerlos más accesibles.

A esta perspectiva se sumaba Carmen Armada, maestra de Landoy, quien combinaba la enseñanza de la aritmética con otras disciplinas de “inmediata aplicación”,⁴⁵ como gramática o historia sagrada. Para ello empleaba explicaciones claras y recursos visuales, como láminas, que le ayudaran a contextualizar los contenidos.

Estos testimonios reflejan el esfuerzo del colectivo docente por equilibrar el rigor conceptual de los conocimientos con el ejercicio de su práctica en la vida cotidiana. Sin embargo, aún persistían en ellos algunas resistencias, como la abandonar los métodos tradicionales en favor de otras estrategias innovadoras que fomentaran un pensamiento matemático más autónomo.

Otras asignaturas

A pesar de las limitaciones materiales y pedagógicas presentes en las escuelas de la época, algunos maestros y maestras sí desarrollaron estrategias innovadoras para integrar las ciencias en la formación integral de los alumnos. Así, Juana San Martín, por ejemplo, priorizaba el uso de “lecciones de las cosas”⁴⁶ y los experimentos físicos con el objetivo de estimular el “espíritu de observación”, al que consideraba la base del conocimiento. Además, recalcaba que esta metodología contribuía al desarrollo del lenguaje, enseñándole a los estudiantes a expresar con precisión los resultados de sus observaciones.

También había algunos maestros, como Tomás Encalado, que llegaron a formalizar “gestiones para obtener un microscopio”⁴⁷ con el fin de proporcionarles a sus alumnos un aprendizaje más amplio y profundo en las ciencias físico-naturales.

A diferencia de otros docentes, la maestra de la escuela de Espasante logró acomodar sus enseñanzas a las limitaciones materiales de su centro. Así, para impartir física, química e historia natural, recurría a “dibujos y esquemas en la pizarra”,⁴⁸ una estrategia que reflejaba su creatividad y

⁴⁴ “Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926”, Espasante, 23 de julio de 1926.

⁴⁵ “Pueblo de Landoy. Curso escolar de 1925 a 1926. Memoria que en cumplimiento [...]”. Landoy, 4 de agosto de 1926.

⁴⁶ “Memoria de la escuela nacional mixta de Ladrado (1924-1925)”, Juana Sanmartín, 20 de julio de 1925.

⁴⁷ “Memoria del maestro de la escuela nacional mixta de Sismundi”, Tomás Encalado, Sismundi, 18 de julio de 1926.

⁴⁸ “Memoria de la escuela de Espasante 18 de julio de 1926”.

capacidad de adaptación ante la falta de equipos científicos. Gracias a este enfoque, sus alumnos pudieron visualizar y comprender conceptos complejos de manera accesible y significativa.

Por su parte, la maestra de Senra, Demetria Fernández, buscaba poder captar el interés de sus alumnos mediante la organización de “frecuentes experimentos relacionados con algunas de las lecciones a explicar.”⁴⁹ Cuando esto era imposible, recurría a libros, revistas o periódicos, seleccionando artículos amenos e instructivos, así como acontecimientos relevantes y dignos de mención, que hacía leer en voz alta a un estudiante. Luego, pasaba a analizar con toda la clase el contenido leído, con el propósito de transmitir una idea nueva, despertar una emoción o inspirar un deseo noble en sus alumnos. En ocasiones, también organizaba paseos con sus alumnos, una actividad que, según creía, proporcionaba provechosas enseñanzas.

Una excepción a estas fórmulas de enseñanza la ofrecía Justo Calatayud, maestro de la escuela de Mera, quien consideraba el dibujo como “el idioma universal que todos entienden”.⁵⁰ Según explicaba, antes de su llegada esta disciplina era prácticamente desconocida para los educandos, quienes nunca habían realizado ningún trabajo relacionado con ella. Sin embargo, con el tiempo, se habían familiarizado con el dibujo, y algunos demostraron habilidades naturales tan admirables que podrían convertirlo en la base esencial de su futuro.

Calatayud también llamaba la atención sobre el hecho de que el dibujo era una asignatura obligatoria desde 1901, aunque lamentaba que su implementación todavía estuviera limitada por “la escasa consignación para material que las Escuelas nacionales reciben”. Confesaba que, para solucionar este problema, él había tenido que sacar dinero de su “bolsillo particular para complementar lo necesario y garantizar que esta enseñanza sea eficaz”.

Este docente respaldaba su defensa del dibujo como una actividad escolar prioritaria poniendo en evidencia los logros de sus alumnos. En la exposición de fin de curso, había presentado un total de “475 ejercicios de dibujo o láminas”, organizados en cinco secciones: (A) Elementos de dibujo lineal, (B) Dibujo de figuras, (C) Dibujo aplicado a las ciencias y el arte, (D) Dibujo al natural y (E) Dibujo ocasional.

El resto de sus colegas también habían incorporado el dibujo como una herramienta fundamental en sus actividades escolares, aunque con una importancia mucho menor. Por ejemplo, Juana Sanmartín, maestra de la escuela de niñas de Espasante, lo utilizaba para hacer mapas, destacando que esta

⁴⁹ “Memoria de la escuela nacional mixta de Senra (1925-1926)”, Demetria Fernández, 20 de julio de 1925.

⁵⁰ “Memoria del maestro de la escuela de niños de Santa María de Mera”, Justo Calatayud. 1925-1926, s/f.

práctica “constituye casi un premio para los alumnos, por lo que considero conveniente continuar con los mismos procedimientos”.⁵¹ Por su parte, la profesora de la sección de niñas de Ortigueira empleaba el dibujo en diversas formas, como el geométrico, el de figura y el de adorno aplicado a las labores.⁵²

En general, los maestros lo empleaban de dos formas distintas: como complemento de otras tareas académicas (mapas, aritmética, geometría, etc.) o simplemente como una actividad recreativa para los niños, convirtiéndolo en una fuente adicional de entretenimiento.

Por último, no debe pasarse por alto la significación que se le otorgaba a la preparación de las niñas en las tareas del hogar, un aspecto considerado clave para sus familias. Muchas maestras, tanto de escuelas mixtas como de aquellas exclusivamente femeninas, valoraban esta formación al mismo nivel, e incluso por encima, del resto de los contenidos escolares. Como resultado, la educación de las niñas se orientaba principalmente hacia las labores domésticas y familiares, reforzando así su rol en el espacio que tradicionalmente se les reservaba.

En este contexto, no resultaba sorprendente que la escuela promoviera las actividades vinculadas a la costura y la confección, esenciales para la elaboración de prendas de vestir para la familia y el ajuar del hogar. Así lo explicaba la maestra Teresa Culebras, quien subrayaba que, durante aquel curso, sus alumnas habían realizado labores de punto y costura “por ser de mayor utilidad y próxima aplicación”⁵³ en sus vidas. En algunos casos, incluso detallaban con orgullo la amplia variedad de trabajos que habían realizado, que iban desde el remiendo y zurcido hasta el bordado en blanco y en color, pasando por trabajos modernos en felpa, labores manuales con cartón y alambre y actividades de corte de ropa interior en papel, entre otros.⁵⁴ Mientras que otras expresaban su frustración por no haber podido llevar a cabo estas tareas con sus alumnas, debido tanto a la falta de materiales como a sus limitaciones de tiempo, unas circunstancias que se veían agravadas por la asistencia irregular de las alumnas.⁵⁵

Otras actividades de los maestros

⁵¹ “Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926”, Espasante, 23 de julio de 1926.

⁵² “Memoria de la maestra directora de la escuela graduada de niñas de Ortigueira. 1925-1926”, Ortigueira, 21 de julio de 1926.

⁵³ “Memoria que forma la maestra que suscribe de la marcha y adelantos en la enseñanza durante el curso 1924-25 que finalizó y obstáculos que se presentaron durante el mismo”, Cuíña, 18 de julio de 1925.

⁵⁴ “Memoria de la maestra directora de la escuela graduada de niñas de Ortigueira. 1925-1926”, Ortigueira, 21 de julio de 1926.

⁵⁵ “Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926”, Espasante, 23 de julio de 1926.

La labor de algunos maestros del Ortegal en la tercera década del siglo XX trascendía la mera enseñanza en las aulas. Estos educadores buscaban, asimismo, involucrar activamente a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Un ejemplo destacado es el maestro de Santa María de Mera, quien consiguió que los progenitores no solo enviaran a sus hijos a clase, sino que también se interesaran y valoraran su trabajo. Según relataba, había logrado este compromiso gracias, por un lado, a una donación de 500 pesetas realizada por la aldea, que apoyó la educación a nivel económico, y, por otro, al respaldo moral del “Ayuntamiento de Ortigueira, tan celoso en todos los asuntos culturales”.⁵⁶

Por otro lado, Sara Galán, la maestra de O Baleo, centró su labor en un ámbito más interno: la creación de una mutualidad escolar, una forma de apoyo colectivo que gozó de gran popularidad en el Ortegal durante las primeras décadas del siglo XX, debido al arraigo del mutualismo agrario. Sin embargo, pronto observó que, “por el gesto de mis niños, el ego tiene todavía en ellos tal raigambre que no les permite desprenderse gustosos de una parte de sus pequeños ahorros”.⁵⁷ Ante esta realidad, optó por fomentar el ahorro postal como alternativa.

Durante aquel curso, varias maestras comenzaron a organizar paseos y excursiones por diferentes lugares del municipio, con la idea de que los alumnos practicasen también actividades fuera del aula. Pero una de ellas decidió no informar a los padres sobre sus próximas salidas, pues había observado que, al desconocer los beneficios educativos de estas experiencias, muchos optaban por no enviar a sus hijos a la escuela los días de excursión. Por su parte, Juana Sanmartín expresaba que sus estudiantes habían experimentado una gran satisfacción por la salida realizada al monte de la Punta de Ladrado. Desde allí pudieron disfrutar de unas impresionantes vistas que incluían los cabos de Estaca de Bares y Ortegal, los puertos de Cariño y Espasante o la isla de San Vicente, entre otros puntos visibles. Durante el recorrido, esta profesora les ofreció “explicaciones sobre todo lo que divisábamos”,⁵⁸ algo que despertó el interés de los alumnos. E incluso algunos llegaron a tomar notas que, al día siguiente, transformaron en ejercicios de redacción para consolidar lo aprendido durante la excursión. Repitió esta actividad junto a la profesora de Barbos y sus alumnos, quienes realizaron una salida sin incidencias a la Barra de Morouzos. Su propósito principal había sido fomentar en los niños el espíritu de compañerismo y emulación. Durante la excursión, y tras realizar algunos ejercicios gimnásticos, las maestras organizaron un examen sobre los objetos que los alumnos podían distinguir

⁵⁶ “Memoria del maestro de la escuela de niños de Santa María de Mera, 1925-1926”, s/f.

⁵⁷ “Memoria 1925-1926”. Baleo, julio, 1926.

⁵⁸ “Memoria de la escuela nacional mixta de Ladrado (1924-1925)”, Juana Sanmartín, 20 de julio de 1925.

con la vista. Según la profesora de Ladrado, los niños mostraron “verdadero interés por sobresalir y hacer esfuerzos de imaginación y memoria”, lo que reflejaba su entusiasmo por aprender y destacar.

Obstáculos a la enseñanza

Además de las críticas habituales que muchos maestros manifestaban sobre las condiciones educativas de su tiempo, ya mencionadas a lo largo del texto (como la baja matrícula y asistencia, la falta de espacio en las aulas y la escasez de materiales), algunos también insistían en otras circunstancias que les afectaban igualmente y comprometían la calidad de sus enseñanzas. Estas problemáticas, menos debatidas, pero igualmente relevantes, ponían de manifiesto los múltiples desafíos a los que se enfrentaban los docentes en su labor diaria.

Por ejemplo, la maestra del Puerto de Espasante observaba que los padres tenían una percepción limitada sobre la educación, pues consideraban que “todo lo que no sea lectura, escritura y contabilidad es pasar el tiempo o, como dicen ellos, tonterías”.⁵⁹ Un pensamiento que reducía el alcance de las iniciativas educativas del profesorado. Por otro lado, su colega de la otra escuela de Espasante, incidía en un problema diferente: la concentración de la asistencia de los alumnos en las horas de la tarde, lo que motivaba una baja participación en las clases matutinas. Este desequilibrio la obligaba a trabajar en la tarde con estudiantes de edades y niveles de conocimiento muy diversos, haciendo que el tiempo disponible para ofrecer explicaciones le fuera insuficiente y algunos alumnos no pudieran aprovechar las lecciones de manera equitativa.⁶⁰

Frente a esta problemática situación, la docente intentó extender una hora más las clases vespertinas, con el propósito de mejorar así la calidad educativa. Sin embargo, los padres reaccionaron afirmando que, si implementaba esta medida, tendrían que dejar de enviar a sus hijos por las tardes. Esto derivó en un nuevo dilema para la maestra: buscar maneras de ampliar el tiempo de estudio y optimizar el aprendizaje de los alumnos o aceptar las limitaciones impuestas por las circunstancias para evitar una disminución en la participación escolar.

Finalmente, la docente le propuso a la junta local una solución práctica para abordar estos desafíos educativos. Esta consistía en dividir a los alumnos en dos grupos según su edad y nivel educativo, de manera que un grupo asistiera en el turno de mañana y el otro en el de tarde, optimizando así la enseñanza y la atención personalizada. Además, como alternativa, planteó la posibilidad de organizar

⁵⁹ “Memoria de la escuela de Espasante”, 18 de julio de 1926.

⁶⁰ “Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926”, Espasante, 23 de julio de 1926.

sesiones separadas para niñas y niños, adaptando las clases a las características y necesidades específicas de cada grupo.

Otra de las maestras que se enfrentó a problemas similares fue la de Cuiña. No obstante, sus reflexiones y conclusiones diferían notablemente de las de sus colegas. Teresa Culebras consideraba que juntar a niños y niñas en una misma aula era un contrasentido. En su opinión, cada “sexo requiere diferentes cuidados y la educación de la mujer tiene una importancia trascendental; porque ella es la primera maestra de sus hijos y de la escuela deben surgir semillas que pueda sembrar en su hogar para que florezcan y den frutos abundantes en la sociedad del mañana”.⁶¹ Desde su perspectiva se enfatizaba la relevancia de adaptar la educación a las particularidades de cada grupo, subrayando el papel fundamental que tendría la mujer en la formación de futuras generaciones.

Además, sostenía que la escuela mixta no ofrecía buenos resultados: “por mucho que nos esforcemos y multipliquemos nuestros cuidados, no pueden alcanzarse los resultados deseados estando en la misma sesión niños y niñas”.⁶² Basándose en esta apreciación, proponía como solución que “donde no haya censo suficiente para desdoblarlas, deberían alternarse las clases entre niños y niñas. La sesión de los niños podría ser en la mañana y la de las niñas en la tarde, lo que favorecería mejores resultados en la enseñanza”.⁶³ Esta alternativa, según argumentaba, también resolvería las excusas de algunos padres, quienes afirmaban que no podían enviar a todos sus hijos a la escuela durante toda la jornada, pues los necesitaban para colaborar en tareas agrícolas y el pastoreo del ganado.

Pese a todo, estas no fueron las únicas dificultades con las que los maestros de la época tuvieron que luchar. Otro de los problemas que también les afectaban eran las interinidades y la falta de asignación de un nuevo profesor a una escuela durante algún tiempo. Estos fenómenos generaban serias complicaciones, ya que, al asumir la responsabilidad de una nueva plaza, muchos docentes se encontraban con alumnos cuya formación era calificada como deficiente. Alguno de ellos llegaba a decir que de los sesenta estudiantes que estaban matriculados en su escuela, apenas seis estaban en el tercer grado, catorce en el segundo, mientras que el resto, hasta completar la matrícula total, permanecían en el primer grado sin saber leer ni escribir.

⁶¹ “Memoria que forma la maestra que suscribe de la marcha y adelantos en la enseñanza durante el curso 1924-25 que finalizó y obstáculos que se presentaron durante el mismo”, Cuiña, 18 de julio de 1925.

⁶² Ibidem

⁶³ Ibidem

A sus reflexiones sobre los estudiantes, algunos maestros les sumaban las inquietudes relacionadas con factores externos que influían en el entorno educativo. Entre estas preocupaciones señalaban la necesidad de “combatir las horribles plagas de la blasfemia y la maldición, que, pronunciadas repetidamente por las personas mayores, son desgraciadamente muy imitadas por los niños”.⁶⁴ Unas observaciones que confirmaban que la calidad de la enseñanza no dependía exclusivamente de los esfuerzos del maestro, sino también de las actitudes y acciones de la comunidad.

Resultados de sus trabajos

Los docentes no solo valoraban el acierto de emplear las metodologías que consideraban más adecuadas para sus enseñanzas o las soluciones que aplicaban a sus desafíos cotidianos, sino que también reconocían la importancia de las aportaciones de otros agentes sociales a su labor educativa. Así lo expresaba, por ejemplo, la maestra de niñas de Espasante, quien realizaba

el celo que las autoridades demuestran por la enseñanza, [lo que] hace que esta mejore notablemente, y procurando todos cumplir con nuestro deber, es de esperar que tengamos muy pronto ciudadanos instruidos que sepan cumplir con sus deberes y engrandecer a su patria, a la vez que procurar el bienestar de su familia.⁶⁵

Un enfoque que refleja una visión integradora de la educación, en la que el apoyo social y la colaboración entre profesorado, autoridades y comunidad resultan fundamentales para el desarrollo académico y personal del alumnado.

También la maestra del puerto de Espasante expresó su satisfacción por la labor desempeñada por la Junta Local de Ortigueira, señalando que, aunque en España existen muchas Juntas que, a pesar de su denominación, apenas contribuyen a la educación y, en ocasiones, incluso dificultan la tarea docente, la situación en Ortigueira era distinta. Según sus palabras,

es cierto que por desgracia hay en España muchas juntas que a pesar de llamarse de primera enseñanza son casi analfabetas, así en nada pueden ayudar al maestro ni sirven casi para otra cosa que para molestarlo y entorpecer su labor educativa, viniendo de ahí la gran campaña que en casi toda España se viene haciendo contra las juntas locales y la petición unánime de que desaparezcan para siempre, y en verdad que si no han de servir para otra cosa es justo ese grito general contra ellas, pero

⁶⁴ “Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926”, 23 de julio de 1926.

⁶⁵ “Memoria de la escuela de niñas del Puerto de Espasante del curso 1925-1926, Espasante, 18 de julio de 1926.”

cuando lejos de ser así facilitan la labor del maestro, como afortunadamente ocurre con la Junta local de Ortigueira a la que esta Memoria se dirige, no solo son convenientísimas sino casi indispensables.⁶⁶

Esta valoración pone de relieve la importancia de poder contar con organismos locales que, lejos de obstaculizar, respalden y potencien la labor educativa, convirtiéndose en aliados esenciales para el desarrollo y mejora de la enseñanza.

La maestra concluye afirmando que,

en el poco tiempo que llevo cerca de esta dignísima Junta he visto que bastaba una ligera queja de los maestros sobre algo que dificultase su labor para que ella tratara enseguida de quitar el obstáculo del medio y cuando las benignas medidas que empleaba no bastaban a allanarlo, acudía a otras medidas más enérgicas y si los males eran grandes usaba grandes remedios sin temer a la censura de aquellos a quienes los aplicaba díganlo sino las multas que a los padres o encargados descuidados de los niños lleva impuestas por la reincidencia de no mandar sus hijos o pupilos sin justa causa a la escuela.⁶⁷

Este testimonio resalta el compromiso y la eficacia de la Junta Local de Educación de Ortigueira, a diferencia de lo que más a menudo sucedía, ya que no solo escuchaba las necesidades del profesorado, sino que adoptaba medidas concretas para garantizar el buen funcionamiento de la educación y el cumplimiento de la escolarización, actuando con firmeza cuando era necesario para salvaguardar el derecho a la educación de los niños y niñas.

Este reconocimiento pone en valor la composición plural de la Junta Local de Educación de Ortigueira, donde confluían representantes de diferentes ámbitos —social, religioso, científico y civil—, lo que refuerza su papel como órgano de coordinación y apoyo a la labor educativa en el municipio. La participación activa de concejales, familias, autoridades religiosas y educativas parecía que las decisiones tomadas respondieran a las necesidades y expectativas de la comunidad, consolidando a la junta como un verdadero reflejo del tejido social local.

Más allá de esta cuestión de interés considerable, a pesar de las dificultades y contratiempos que afrontaron, la gran mayoría de los docentes experimentaron una notable satisfacción con sus actividades escolares y con los objetivos alcanzados por su alumnado. Un sentimiento que queda reflejado en las palabras de la maestra de Ladrado, quien afirmaba que, “a pesar de las dificultades con las que he luchado, he tenido alumnos que han correspondido bastante bien al trabajo que con ellos he realizado, siendo verdaderamente dignos de admiración, los progresos que algunos han hecho”.⁶⁸

⁶⁶ “Memoria de la escuela del Puerto de Espasante del curso 1925-1926, Espasante, 23 de julio de 1926.”

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ “Memoria de la escuela nacional mixta de Ladrado (1924-1925), Juana Sanmartín, 20 de julio de 1925”.

Este tipo de satisfacción docente suele estar vinculado a la percepción positiva de los avances y el compromiso de los estudiantes, así como a su capacidad para superar obstáculos y adaptar sus estrategias pedagógicas. Además, la satisfacción del docente se incrementa al comprobar que su esfuerzo se traduce en mejoras tangibles en el desempeño y la actitud de los estudiantes.

En definitiva, la satisfacción docente, incluso en contextos adversos, se nutre del reconocimiento de los avances y del impacto positivo de la labor educativa en la vida de los estudiantes.

Bibliografía

- Aguado, Ana e Ramos, María Dolores. *La modernización de España (1917-1939) Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis, 2002.
- Blanco y Sánchez, Rufino. *Nociones de legislación escolar vigente en España*. Madrid: Establecimiento tip. Huelves y compañía, 1927.
- Cossío, Manuel B. *La enseñanza primaria en España*. Madrid: R. Rojas, 1915, edic. de Lorenzo Luzuriaga.
- Costa Rico, Antón. *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2004.
- Cuesta Escudero, Pedro. *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Fernández Ascarza, Victoriano. *Manual del maestro*. Madrid: El Magisterio Español, 1932.
- Ferrer y Rivero, Pedro. *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España*. Madrid: Sucesores de Hernando, 1915.
- Gabriel Fernández, Narciso de. "Clases populares y culturas escolares". En *La escuela y sus escenarios*, editado por Juan Gómez Fernández, Gloria Espigado Tocino, Miguel Beas Miranda. Sanlúcar de Barrameda: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007, 243-268.
- Hernández Díaz, José María. "La escuela rural en la España del siglo XX." *Revista de Educación*, Número extraordinario (2000): 113-136.

- Gómez Álvarez, Pedro. O ensino na Terra de Lemos nos séculos XIX e XX. Mapas de escolas e centros. Lugo: Concello de Monforte de Lemos/ Artes Gráficas Lucenses, 2023.
- López Martín, Ramón. *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de Valencia, 2001.
- Molero Pintado, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Molero Pintado, Antonio. "Los problemas de formación de los maestros españoles." *Revista de Educación Extraordinario* (2000)59-82.
- Pozo Andrés, María del Mar. Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939). Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Sánchez Arbós, María. "La escuela primaria española." En *Libro-Guía del Maestro*, editado por AAVV, Madrid: Espasa-Calpe, 1936, 87-108.
- Silió y Cortés, Cesar. *La Educación Nacional*. Madrid: Francisco Beltrán, 1914.
- Viñao Frago, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos-Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Sin autor, "Exposiciones escolares". En *Diccionario de Pedagogía*, editado por Luís Sánchez Sarto, Barcelona: Labor, 1936, 1367-1374.

Anexo

Valoraciones de los maestros sobre el curso escolar

Escuela/Docente	Curso	Asignaturas preferentes	Problemas	Observaciones
Mixta Baleo Sara Galán	1925/26	Materias obligatorias	La asistencia disminuye en noviembre para elevarse en enero y descender notablemente en abril	Trató de implantar una mutualidad escolar
Mixta Cuiña Teresa Culebras	1924/25	Todos escriben medianamente y saben contar.	La escuela mixta suponía un problema para la educación.	Cuando no hay suficientes alumnos las clases deberían ser alternas: niños por la mañana y niñas por la tarde.
Niños A Pedra Antonio Taín	1925/26	Lectura, escritura, aritmética práctica y educación moral y religiosa.	La falta de asistencia de muchos de los alumnos hará que no puedan lograr una mínima formación escolar.	Entre 9 y 12 años los niños resuelven con relativa rapidez y seguridad problemas de aritmética con las cuatro reglas.
Mixta Landoy Armada Zárate	1925/26	Lectura racional y reflexiva. Asignaturas reglamentarias: gramática, aritmética, escritura, doctrina e historia sagrada.		Dos sesiones: Niñas por las mañanas y niños por la tarde, mejora la asistencia. Las niñas se instruyen mejor juntas y sin pendencias y actos de mala educación.
Cuadrilla Baja Emilio Vázquez Gómez	1925/26	Lengua española y cálculo con un carácter experimental y práctico.	La abundancia de vacaciones reduce los días de clase. Asistencia irregular.	Niños aparecen con más desarrollo intelectual y más conocimientos que el curso anterior.
Mixta Ladrado Carmen Blanco Suárez	1924/25	Todas las asignaturas del programa escolar, con preferencia a la gramática, lectura, escritura, geografía, historia, aritmética, geometría dibujo y religión.	Demasiados alumnos para el aula, sobre todo por la tarde, cuando asistían todos. Muchos son analfabetos y requieren más atención que los mayores.	Dividió al alumnado en cinco secciones, según sus conocimientos, repartidos de 9 a 12 horas y de 2 a 4. Para las Ciencias naturales usó lecciones de las cosas y experimentos físicos.
Niñas Devesos Carmen Blanco Suárez	1925/26	La lectura, escritura, aritmética, gramática, geometría, labores y educación moral y religiosa.	Baja asistencia. Algunas niñas de Penavide, Lombao y Sibil no fueron nunca por encontrarse a unos 5 o 6 km de la escuela.	Rifó entre las niñas más aplicadas prendas de ropa elaboradas por las alumnas. Ciencias físicas naturales, por medio de lecciones de cosas y experimentos físicos.
Mixta Senra Demetria Fernández Fernández	1924/25	Todas las materias del plan de estudios.	Poca amplitud del local, húmedo, un solo retrete y sin agua. Un niño se fue América, y cinco a otra escuela para poder asistir a las dos sesiones.	Dividió a las niñas y niños en dos grupos, según grados de conocimientos, y a cada uno le impartió una sola sesión diaria de dos horas y media de clase. Hizo excursiones
Mixta Céltigos Manuel Freire Balea	1925/26	La lectura, escritura, aritmética práctica y educación moral y religiosa.	13 terminaron el curso. Otros 9 quedaron algo más atrasados por la irregular asistencia.	22 matriculados de nuevo ingreso. Excursiones para explicar prácticas de agrimensura.
Niñas Cariño Carmen Iglesias Vázquez	1925/26	Lectura, geografía y geometría.		Dos alumnas de siete a ocho años aprendieron a leer, y, muchas a hacer trabajos geográficos y geométricos. Hubo exposición escolar.
Niños Espasante Salvador Castejón Jiménez	1925/26	Asignaturas troncales y ejercicios de gimnasia y dibujo	Escasez de medios y baja asistencia de los alumnos	Demostraciones y aplicaciones en el mapa de Geografía.

Niños Espasante Juana Sanmartín	1924/25	Lectura, gramática, aritmética práctica, geometría, doctrina cristiana e H. ^a sagrada. Las asignaturas basadas en el libro de texto. Otras asignaturas: derecho, geografía y dibujo. Las niñas: labores, aunque careció de tiempo y material.	Muy pocos los alumnos matriculados. Corta cantidad de material. Irregular asistencia, desde mayo hasta octubre, debido a las faenas de la pesca y al poco interés de los padres por la instrucción de sus hijas.	Encuentro más afición en los niños a la lectura, escritura y al dibujo, como casi un premio para ellos.
Mixta Espasante Juana Sanmartín Blanco	1925/26	Lectura, aritmética, geometría, labores (no dispuso de material ni de tiempo), doctrina cristiana e H. ^a Sagrada.	Asistencia irregular.	Incurrió en el error de pasar el tiempo hermozeando la letra sin cuidarse de la ortografía,
Niños San Claudio Federico Yuste Velasco	1925/26		Debido a la poca escolarización anterior, solo había 6 alumnos en tercer grado, 14 en segundo y 70 en primero, que en este caso no sabían leer ni escribir.	Tuvo buena disposición de los alumnos y facilidades del vecindario. Muchos alumnos continuaban escolarizados por no disponer de los conocimientos necesarios.
Niñas San Claudio Carmen Martínez Hevia	1925/26	Lengua castellana, aritmética, lectura, escritura, geografía e historia, geometría.		Recibieron de Cuba: una máquina de escribir y material escolar. Gestionó un microscopio para las ciencias naturales. Excursiones.
Mixta Sismundi Tomás Encalado Carnero	1925/26	Las materias obligatorias, con preferencia a la lectura, escritura, educación moral y religiosa y aritmética práctica.	Dificultades escolares por la irregular asistencia.	Siete alumnos de nuevo ingreso. Excursiones escolares.
Sección niñas Ortigueira Rita Salguero Carballo	1925/26	Escritura, aritmética, geometría, geografía, dibujo, Historia de España trabajos manuales, historia natural y labores.	Irregular asistencia	34 alumnas nuevas, 22 aprendieron a leer y escribir. Excursiones. Difícil que las niñas hagan progresos cuando asisten 10 días y faltan el resto del mes.
San Adrián Julio Barberán Escorihuela	1925/26	Materias obligatorias, con preferencia: lectura, escritura, educación patriótica, religión, aritmética práctica y dibujo.	Carencia de materiales imprescindibles para la escuela.	Las clases empezaron el 1º de octubre por las reparaciones de la escuela. Excursiones a diversos lugares del ayuntamiento.