

DIARIO ESCOLAR DE XOSÉ MARÍA ÁLVAREZ BLÁZQUEZ

School diary Xosé María Álvarez Blázquez

Narciso DE GABRIEL FERNÁNDEZ
Universidad de A Coruña
Correo-e: gabriel@udc.es

Recepción: 30 de enero de 2014. Envío a informantes: 5 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación definitiva: 15 de marzo de 2014

Bibliid. [0212-0267 (2014) 33; 361-392]

EL DOCUMENTO QUE PRESENTAMOS fue redactado por Xosé María Álvarez Blázquez durante el curso académico 1934-1935, cuando estaba realizando las prácticas como alumno-maestro del Plan Profesional¹. Esta reforma supuso un cambio radical en la formación y reclutamiento del magisterio, y se inscribe en una coyuntura histórica en la que la escuela y el maestro adquieren una centralidad social y política como nunca antes habían tenido ni posiblemente tendrán.

Xosé María nació en 1915 en la ciudad de Tui, donde transcurrió su infancia y primera juventud. Allí cursó la enseñanza primaria y estudió por libre el bachillerato, examinándose en el Instituto de Pontevedra. En 1931 decidió matricularse en la Escuela Normal de esta ciudad², residiendo en la casa de su tío y padrino Xerardo Álvarez Limeses, inspector de enseñanza primaria, que seguramente fue quien más lo animó a seguir este tipo de estudios.

La media aritmética de los tres primeros cursos y del examen final de conjunto le permitió obtener el quinto puesto de su promoción, lo que lo situaba en una posición privilegiada para elegir el centro en el que realizaría las prácticas. Optó por la escuela graduada de su ciudad natal, y fue durante este período de prácticas cuando escribió el Diario del que nos ocuparemos.

El «Diario del maestro» está redactado en cinco cuadernos adquiridos en Bazar Romero (Tui), en cuyas cubiertas figura el rótulo Escolar, así como publicidad del propio comercio. En su interior aparecen numerados del I al V, encabezados con el siguiente título:

¹ Agradezco a Celso Álvarez Cáccamo que me haya facilitado el Diario redactado por su padre, así como otra documentación relacionada con la trayectoria vital y profesional de Xosé María Álvarez Blázquez. Quiero agradecer también a Sandra Mosquera Paredes su ayuda para la transcripción del Diario, y a José Luis Iglesias Salvado y Helena Zapico la revisión de este artículo.

² Sobre la historia de esta Normal durante el período republicano véase PORTO UCHA, Anxo Serafin: *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940)*, Santiago, Universidade de Santiago de Compostela, 1994.

«Diario del maestro»
(Anotaciones, observaciones, proyectos, etc.)

La primera anotación está datada el 12 de noviembre de 1934 y la última el 16 de julio de 1935. Cada día ocupa una página, dedicándose una cara a la sesión de mañana y otra a la de tarde. Las jornadas lectivas reseñadas ascienden a 167, a las que hay que añadir las descripciones de las lecciones incidentales impartidas con motivo de once celebraciones de carácter civil o religioso, la justificación de tres faltas de asistencia a clase y la explicación del significado de las vacaciones de navidad, carnaval y «primavera», que así se denominaban las de Semana Santa. Las palabras utilizadas suman algo menos de 62.000.

En estos cinco cuadernos se reflejan las actividades realizadas en cada sesión por parte del maestro y de sus alumnos, especificándose su contenido, la metodología y los materiales utilizados, los resultados alcanzados y los tiempos consumidos; se informa acerca de los procedimientos aplicados para estimular a los alumnos y para mantener el orden; se registra la asistencia; se reflexiona sobre la propia práctica, y se comentan diversas incidencias. Estamos ante un diario estrictamente profesional, circunscrito a lo que acontece en el aula, de cuyo devenir parece ser un fiel reflejo.

Al menos una parte del texto se redactaba durante la propia clase, cuando los alumnos estaban ocupados en alguna tarea. Así solía acontecer con el primer párrafo de cada sesión, dedicado a describir el contenido de la lección –en ocasiones se reproducía el guion de la enciclopedia–, que se redactaba mientras los rapaces –tal era la denominación que utilizaba con frecuencia para referirse a los alumnos– la estudiaban. En todo caso, la redacción se hacía de una tacada y con frecuencia no se sometía a una revisión posterior –las correcciones son mínimas–, lo que explica algunos errores de concordancia gramatical y de ortografía o la omisión de algunas palabras.

En su análisis de los diarios profesionales del profesorado, Antonio Viñao diferencia tres categorías: los cuadernos de preparación de lecciones, que consisten en la planificación de la actividad docente; los diarios de clase, «en los que se recoge y resume, día a día o con otros intervalos periódicos, lo realizado en el aula», y los diarios de prácticas, «redactados por profesores en prácticas, a modo de memoria en la que se da cuenta de lo acaecido, visto o realizado en el aula y en el centro docente»³. El de Xosé María es un diario de clase⁴, o «Diario del maestro», como él mismo escribe, porque si bien es cierto que durante el período de prácticas era un alumno-maestro, alumno solo lo era en relación con la Escuela Normal de Pontevedra; en la escuela primaria ejercía como maestro a todos los efectos, sin ningún tipo de supervisión directa. Pero conviene dejar constancia de que el Diario sirvió para evaluar su actuación docente, y fue revisado por el inspector y el

³ VIÑAO FRAGO, Antonio: «Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros», en ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, p. 150.

⁴ Más adelante, durante su destierro en Corese (Zamora), consecuencia del proceso de depuración a que fue sometido, redactará un «Diario de preparación de lecciones» en dos cuadernos, que se conservan en su archivo personal. La primera anotación corresponde al lunes 14 de octubre de 1940 y la última al sábado 26 de febrero de 1941.

profesor tutor de la Normal que lo visitaron para observar su desempeño profesional. No sabemos si la redacción de este documento tenía carácter obligatorio o si obedeció a una iniciativa del propio maestro.

No abundan este tipo de diarios, aunque algunos se conservan y están publicados, como el de Jesús Jorge Chaparro⁵ o el de María Sánchez Arbós⁶. Más numerosos son los escritos de carácter autobiográfico y memorialístico. Para limitarnos a Galicia, citaremos, sin pretensión de ser exhaustivos, los de los maestros Armando Fernández Mazas⁷, Luis Soto⁸, Alfonso García Rojo⁹ y Julián Pérez Palacios¹⁰. En sus memorias la escuela también está presente, aunque enmarcada en la trayectoria vital y profesional; lo que no existe es la pretensión de describir de forma pormenorizada la actividad escolar.

La escritura de memorias y diarios es más frecuente entre los maestros y maestras nacidos a finales del siglo XIX y comienzos del XX, y sobre todo entre los que solemos denominar «maestros republicanos»¹¹. Los que decidieron dejar constancia de su trayectoria se caracterizaban por ser «escritores» y no simples «escribientes», estar familiarizados desde niños con la escritura y protagonizar una práctica docente de carácter innovador¹². Xosé María se ajustaba en buena medida a este perfil. A pesar de su juventud, cuando hizo las prácticas ya había publicado varios textos, en prosa y en verso –el primer poema lo publicó con 14 años–, en castellano y en gallego, y la escritura será una práctica que lo acompañará a lo largo de toda su vida; en reconocimiento de su prolífica y polifacética labor literaria y cultural, en 2008 se le dedicó el *Días das Letras Galegas*. Procedía de una familia culta donde la lectura y la escritura tenían una presencia notable. Lo que no tenía era una trayectoria docente de carácter innovador, porque ni siquiera trayectoria tenía: a sus 19 años estaba iniciándose en el oficio de maestro en Tui.

Se encargó de la sección tercera de la recién creada escuela graduada, cuya matrícula se reducía a doce alumnos –todos niños–, a los que se unió uno más el 4 de mayo; esta circunstancia facilitó su trabajo, porque además de atender al conjunto de la clase, podía ocuparse de cada alumno de forma individualizada.

A veces asistían todos los matriculados, lo que era celebrado por el maestro, aunque normalmente se registraba alguna ausencia, especialmente en las sesiones de tarde. La máxima concurrencia, según las anotaciones del Diario, se produce en diciembre, enero y mayo, y la mínima, junio. No se observa aquí la oscilación estacional característica del medio rural, que tenía su principal razón de ser en la necesidad de compatibilizar el tiempo del trabajo con el tiempo escolar. Más que

⁵ MOLERO PINTADO, Antonio: *Diario escolar de Jesús Jorge Chaparro. Crónica apasionada de un Maestro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 2007.

⁶ SÁNCHEZ ARBÓS, María: *Mi Diario*, Zaragoza, Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006 (2.ª ed.).

⁷ FERNÁNDEZ MAZAS, Armando: *Política y Pedagogía (Memoria teórica de un maestro de la A.T.E.O.)*, Ourense, Andoriña, 1990.

⁸ SOTO, Luis: *Castelao, a U.P.G. e outras memorias*, Vigo, Xerais, 1983.

⁹ CID, Xosé Manuel (ed.): *Alfonso García Rojo. Mestre republicano da Ribeira Sacra. Escritos autobiográficos*, Vigo, Consello Social da Universidade de Vigo, 2008.

¹⁰ PÉREZ PALACIOS, Julián y PÉREZ FERNÁNDEZ, Jesús: *Vida y pedagogía de un maestro. Julián Pérez Palacios (1901-1984)*, A Coruña, Librería Arenas, 2011.

¹¹ VIÑAO FRAGO, Antonio: «Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea (siglos XIX-XX)», *Cultura Escrita & Sociedad*, n.º 8 (2009), pp. 186-187.

¹² *Ibidem*, pp. 191-193.

a factores estructurales, las faltas parecen obedecer a circunstancias de carácter coyuntural.

Desconocemos sus edades. Sabemos que Francisco Capón «solamente tiene ocho años» (19/11/34)¹³, pero si se apunta esta circunstancia es porque se trata de un caso excepcional. Otro caso excepcional era el del alumno que, «con sus catorce años cumplidos, sigue siendo de los más atrasados de clase» (22/6/35). Existía, por lo tanto, una notable heterogeneidad, como también acontecía en otras escuelas graduadas. Posiblemente la edad de la mayoría de los niños oscilase en torno a los nueve-diez años.

La semana escolar tenía entonces seis días, y solo se suspendían las clases los jueves por la tarde. La sesión de mañana duraba de nueve a doce; la de tarde de dos y media a cuatro y media hasta el 2 de abril, y de tres a cinco a partir de entonces, debido a la llegada de la primavera.

La sesión matinal comenzaba con el estudio de las lecciones de aritmética (lunes y jueves), geometría (martes y viernes) o gramática (miércoles y sábado), que duraba aproximadamente media hora, seguido de la explicación y de los correspondientes ejercicios orales y escritos, que podían prologarse entre 45 y 60 minutos. A continuación, y durante una media hora, se realizaba algún ejercicio relacionado con la lección, o se practicaba la lectura, la escritura o el cálculo, que era lo más usual. Seguía un recreo de 15 o 20 minutos, a eso de las 11, que los niños no perdonaban. Los tres cuartos de hora restantes se dedicaban a leer, escribir o hacer cuentas o problemas.

Menos regular era la distribución de las materias en las sesiones de tarde. Durante los primeros meses se ciñeron al estudio de la historia de España, la geografía y las ciencias; en marzo se incorporó la educación social y en mayo la agricultura y el derecho —esta solo será abordada en una sesión—, por lo que se redujo la frecuencia de las anteriores. El tiempo destinado al estudio de las lecciones se mantiene, pero la explicación y los ejercicios con ellas relacionados, que en este caso son básicamente orales, se reducen a una media hora. Durante la hora que restaba los niños dibujaban, leían, escribían, contaban o hacían gimnasia.

En las páginas que siguen entraremos en el aula de la sección tercera de la escuela graduada de Tui durante el curso 1933-1934, desvelando lo que acontecía en el interior de esa «caja negra» que con frecuencia es la escuela para la historiografía educativa. Lo haremos de la mano de Xosé María Álvarez Blázquez, cuyas palabras reproduciremos con generosidad¹⁴.

1. Las lecciones

Las clases de mañana y tarde comenzaban, como ya sabemos, con el estudio de la lección correspondiente, a lo que se dedicaba generalmente media hora, que

¹³ Las referencias al Diario aparecerán en el cuerpo del texto, especificándose entre paréntesis el día, mes y año al que corresponden.

¹⁴ Hemos reducido al mínimo el aparato de erudición, así como los comentarios sobre el documento y su autor. Nuestro principal propósito es presentar el Diario, cuya extensión impide reproducirlo en su totalidad en las páginas de *Historia de la Educación*. En los próximos meses esperamos publicar un trabajo en el que se hará un estudio más pormenorizado, que incluirá también el análisis del proceso de depuración a que fue sometido Xosé María Álvarez Blázquez y su posterior destierro.

se podía prolongar si la complejidad del tema lo requería. El estudio, para ser provechoso, debía realizarse en absoluto silencio, como sucedió el 12 de diciembre: «En este momento, y desde hace un cuarto de hora, no se olle [sic] más que las respiraciones y las cabezas penden sobre los libros».

Esta actividad era importante para familiarizarse con las nociones básicas de cada materia, y también para enseñar a estudiar a los niños. El hábito de estudio resultaba imprescindible para quienes tuviesen la oportunidad de continuar en el sistema educativo más allá de la escuela primaria, por constituir la «base de los estudios superiores de lo[s] que los puedan hacer» (14/1/35), pero convenía promoverlo en todos, para inculcarles la convicción de que el éxito escolar dependía del esfuerzo personal. Aunque el maestro desempeñaba un importante papel en el proceso de aprendizaje, su labor solo daría los frutos apetecidos si lo acompañaba el esfuerzo de los alumnos. De ahí que aprovechase la lección 19.^a de Aritmética para aleccionarlos a este respecto:

Como yo sospechaba, los niños esperaban mi explicación, pues apenas si han leído ligeramente la lección. Pero como ya el día pasado expliqué convenientemente esta cuestión, me creo en el caso de hacer valer mi labor, imponiendo a los niños el sacrificio de repetir la lección para el próximo día, en el que será preciso su esfuerzo personal. Con ello quiero demostrar a los niños que en este esfuerzo deben fiar ellos la base de sus éxitos en los estudios, ya que es de poca aplicación confiarlo todo al maestro, cuando con el estudio personal es como la acción de este recaba para ellos mejor fruto (25/2/35).

El libro de texto utilizado era la *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica. Grado Medio* de José Dalmáu Carles, una de las más difundidas. Estaba pensado para ser estudiado en dos cursos: en el primero solo lo impreso en tipo mayor y en el segundo todo. La edición de 1933 contenía las siguientes asignaturas: lengua castellana, aritmética, geometría, geografía, historia de España, ciencias físicas, químicas y naturales, fisiología e higiene, agricultura, industria y comercio, derecho, educación social, moral y cívica e historia sagrada.

Una vez estudiada la lección programada para cada sesión de clase, comenzaban los ejercicios orales y escritos con ella relacionados. Las materias que se trabajaban en horario de mañana, en días alternos, eran las que tenían una mayor frecuencia y consumían más tiempo: la geometría mereció 55 lecciones, 51 la aritmética y 47 la gramática. Entre las vespertinas destacaba la geografía, con 46 lecciones, seguida de la historia (29), las ciencias (26), la educación social (10), la agricultura (8) y, por último, el derecho (1)¹⁵.

1.1. Gramática

Las primeras lecciones (nociones preliminares, sílabas y letras, oraciones, nombres, pronombres, adjetivos, artículos, ortografía) no suscitaron mayores dificultades,

¹⁵ No se contabiliza el 12 de noviembre, primer día de clase, que el maestro dedicó básicamente a familiarizarse con los niños, ni tampoco las sesiones del mes de julio, algunas de las cuales consistieron en la revisión de diversas materias.

a pesar de desconocer la clase casi todo lo relacionado con esta materia. Una vez realizado el estudio inicial, comenzaban los ejercicios: explicación, preguntas y actividades orales y escritas.

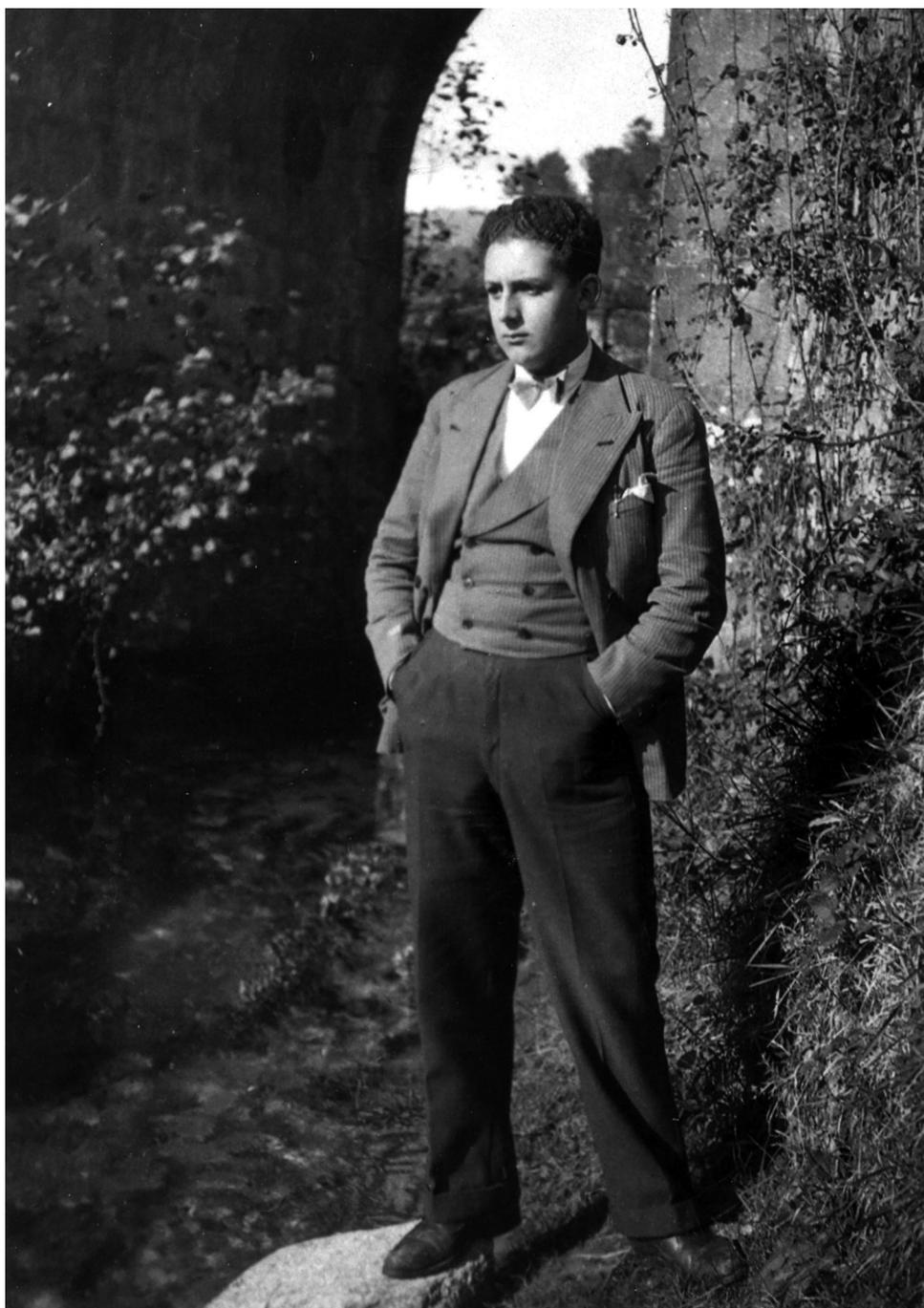
Los ejercicios orales y escritos consistían en construir frases, poner ejemplos de determinado tipo de palabras o identificarlas. En ocasiones, la clase discurría básicamente en forma de diálogo: «La mayor parte de la media hora nos la pasamos conversando sobre lo femenino y masculino» (12/12/34). Sirva como ejemplo la lección sobre los pronombres:

Después de una explicación preliminar hemos pasado al encerado, donde hicimos un cuadro de pronombres personales en 1.^a, 2.^a y 3.^a persona, en singular y plural, y en masculino y femenino. Lo hemos ido haciendo con la colaboración de los niños, y nos tropezamos con el inconveniente de que habían olvidado lo que era singular y plural; y lo que con el número sucedía, también pasaba con el género. Por ello, primero hemos tenido que pasar a explicar esto; pero fácilmente se aprendió. Con el cuadro hecho me buscaba en él cada niño el pronombre que le pedía. Después torné a recordar la lección y preguntar. Al final cada niño hizo en el encerado un ejercicio de sustituir los puntos de una frase por pronombres, analizándolos después. El resultado excelente (12/1/35).

La práctica era fundamental para el aprendizaje de la ortografía. Con todo, la memorización de determinadas reglas no resultaba irrelevante, y podía ayudar a despejar dudas en el momento de escribir; en este sentido, el maestro confiaba en que sus alumnos no se olvidarían de que antes de pe y be debía escribirse eme. Pero lo importante aquí era una práctica constante:

No pregunto ni explico gran cosa de teoría, pues creo que de esa forma nos sería muy difícil aprender ortografía. Visto lo cual me dediqué principalmente a ejercicios prácticos, preguntando a cada niño con qué se escribían las palabras que les cito. Después les ordeno escribir en el encerado, poniendo casos de duda. Pregunto luego los sonidos de la g con las vocales, habiendo no pocas equivocaciones; entonces explico sucintamente este punto, volviendo a preguntar sobre toda la lección. Como complemento se hace seguidamente un ejercicio de dictado, de un trozo de Cervantes, en el que intervienen numerosas sílabas de sonido de ge y jota (26/1/35).

Los problemas surgieron al llegar a la conjugación de los verbos. La del modo indicativo del verbo haber fue un fracaso generalizado: «Como yo presumía, los niños no entienden la lección y trastuecan los tiempos constantemente». El maestro explica los tiempos verbales y escribe en el encerado un cuadro sintético del modo indicativo, siguiendo, «a mi entender, un orden más racional e intuitivo que el establecido en el texto», y los alumnos copian el cuadro en sus libretas: «De esta forma se une a la memoria visual y analítica, esta otra, motora, tan preciosa muchas veces» (13/2/35). El 16 de febrero reflexiona sobre el asunto y concluye que el papel de la intuición es muy limitado en este tipo de aprendizajes: «Aquí se impone el triunfo de la memoria, y este procedimiento primitivista será, a mi entender, el del triunfo». A pesar de que se produce algún progreso, se ve obligado a dedicarle al tema otras seis sesiones, preguntándose si la lentitud del aprendizaje se debería «a la mala disposición de ánimo de los muchachos, que tal vez más tarde desaparezca» (27/2/35), y consolándose con la esperanza de que, una vez iniciados en la conjugación del verbo haber, el resto de los verbos se asimilarían con



UNA IMAGEN DE XOSÉ MARÍA ÁLVAREZ BLÁZQUEZ.

más rapidez. Finalmente, el 9 de marzo comprueba que se había aprendido el modo indicativo —«aunque no haya sido sin tiempo»— y programa el estudio del imperativo, potencial y subjuntivo, «a ver si por fin vamos acabando este enojoso asunto» (16/3/35).

El verbo ser tampoco estuvo exento de problemas. Solo se estudió, durante cinco días, el modo indicativo. El maestro se preguntaba por las razones que motivaban las dificultades. Sabía que se trataba de un tema árido, pero preciso, y procuró convencer a sus alumnos de los beneficios del estudio de la gramática. Si no reaccionaban debidamente modificaría la metodología didáctica, «pues entenderé que la culpa es mía, por seguir un mal rotero» (10/4/35). Parece que la situación mejoró algo en los días sucesivos. En todo caso, el 8 de mayo decidió poner entre paréntesis los verbos, «para restar monotonía», repasar algunas lecciones ya dadas y abordar otras partes de la oración todavía inéditas: adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones.

1.2. *Aritmética*

Las clases de Aritmética se iniciaron con el estudio de la multiplicación y la división. El maestro era consciente de que muchas de las definiciones de la enciclopedia resultaban difíciles de comprender para los niños, pero no quería renunciar a la teoría. «Nos interesa ahora que estudien la teoría —escribe a propósito de la lección sobre la división mientras los rapaces la estudiaban—, aunque ello no será lo que les enseñe a dividir; pero será preciso que la conozcan» (13/12/34).

Ahora bien, en esta materia lo fundamental era la práctica, que se realizaba en el encerado y en las pizarras. El profesor trabajaba en el encerado, escribiendo y resolviendo operaciones o formulándolas para que fuesen copiadas y resueltas en sus pizarras por los alumnos. Estos también trabajaban en el encerado, resolviendo en voz alta las operaciones a la vista de sus compañeros, o bien explicando los más adelantados algún extremo de la lección al resto de la clase.

La práctica se complementaba con procedimientos de carácter intuitivo, que procuraban hacer más comprensible el significado de algunas de estas operaciones:

Después del repaso pasamos al encerado, en donde hicimos una nueva explicación práctica de los dos primeros casos de la división. Cuando algún niño dudaba yo le entregaba objetos, que reemplazaban a la cifra del dividendo, y separaba un número de niños entre los que habían de repartirse los objetos, y que equivalían a la cifra del divisor (10/12/34).

Una vez aprendidas la multiplicación y la división en sus tres casos, de complejidad creciente, que los niños iban superando a un ritmo desigual —al principio de curso algunos todavía no dominaban la tabla de multiplicar—, correspondía estudiar los números decimales. En la primera lección sobre este tema se invirtió el orden que se solía seguir, primero la explicación y las preguntas y después la práctica, y el resultado fue satisfactorio: «Hicimos de la lección un constante ejercicio práctico, habiendo escrito y leído cada niño varias cantidades decimales. [...] Después de los ejercicios prácticos expliqué lo más saliente de la teoría que los niños leyeron en el repaso, y creo que entendieron mejor así que si explicara antes

de la práctica» (31/1/35). En la siguiente lección, sobre las operaciones con este tipo de números, la explicación y la práctica se realizaron de forma simultánea, siendo los resultados igualmente satisfactorios: «La explicación de la[s] cuatro operaciones la hacemos simultáneamente a la práctica, en el encerado. Después se pregunta a los niños, que todos contestan bien. Estoy satisfecho» (7/2/35).

Según el libro de texto, las siguientes lecciones debían tratar sobre quebrados, pero Xosé María entendía que era preferible abordar primero el sistema métrico decimal. Se trataba de un asunto complejo, «que nos proporcionará ratos de agobio», aunque tenía la esperanza de que se aprendiese pronto. La primera lección fue un éxito, propiciado por un estudio concienzudo de los alumnos y cuarenta minutos de «brega» por parte del profesor:

Los niños han estudiado a conciencia esta lección. Después de preguntarles la teoría: definición, múltiplos, submúltiplos, palabras raíces, etc., que todos saben perfectamente, pasamos al encerado, donde después de 40 minutos de brega, con un cuadro sinóptico y varios dibujos, conseguí, merced a su atención y ánimo dispuesto, enseñar a los niños lo siguiente: unidades de las medidas, formación de múltiplos y submúltiplos, valor de estos, cómo aumentan y disminuyen según sean las medidas, para qué se usa cada unidad, etc., etc. Concedimos preferente atención a las de longitud, capacidad y peso, pues mientras no dominen estas en las reducciones de un orden a otro, no conviene hacer operaciones con las cúbicas y de superficie. Estoy satisfechísimo y espero enseñarles pronto todo el sistema. Después copian en las pizarras el cuadro y hacen cuentas (21/2/35).

La última lección que se estudió fue la 22.^a, relativa a las medidas de peso y monedas. Restaban 18 lecciones, y aunque al maestro le gustaría abordar algunas de ellas, optó por afianzar los conocimientos adquiridos y dejarlas para el siguiente curso.

Fue en este repaso cuando se introdujeron los quebrados. Como se trataba de una cuestión novedosa, el ejercicio oral de la primera lección estuvo a cargo del maestro:

En el encerado explico detenidamente las primeras nociones de los quebrados, haciendo notar las funciones de numerador y denominador. Los niños mismos se dan cuenta entonces de la diferencia que existe entre los quebrados propios y los impropios, pues mientras unos valen más que la mitad otros valen menos. Dividiendo cuartillas en partes iguales hemos visto esto, construyendo después la figura sobre una mesa. Del mismo modo hemos deducido de ello la definición y esencia de los números mixtos y convertimos estos en decimales impropios y viceversa. Por lo poco que pregunté saqué la conclusión de que se me entendió (3/6/35).

En la siguiente sesión se trabaja la suma de quebrados, cuyo primer caso –quebrados con el mismo denominador– captan los niños sin dificultad; no así el segundo, a pesar de los esfuerzos del profesor: «No obstante quieren saber, y en pago de ese afán, yo me afano también, sacando como fruto que con una sola sesión más aprendan los niños la suma de quebrados» (6/6/35). En días sucesivos se profundiza en el tema, al tiempo que se procura recuperar a quienes habían faltado a clase. En esta tarea el maestro era auxiliado por los alumnos más adelantados: «Después Capón y Otero resuelven en el encerado divisiones y multiplicación de

quebrados en todos sus casos, con lo que los novatos van adquiriendo una iniciación, al propio tiempo que los demás se afirman» (17/6/35).

1.3. *Geometría*

El programa de geometría comprendía el estudio de las líneas, los ángulos, los polígonos, las circunferencias, la espiral, la elipse y el óvalo, las superficies, las áreas de los polígonos y del círculo, los planos y los ángulos diedros, los poliedros y, finalmente, los cuerpos redondos.

El encerado era el principal escenario de las explicaciones; en él iba trazando el maestro las figuras correspondientes, al tiempo que las explicaba, solicitando en ocasiones a los alumnos que las dibujasen en el propio encerado. Algunas definiciones de la enciclopedia resultaban demasiado complejas para las capacidades cognitivas de los niños, anclados aún en un «espíritu positivista» (29/5/35), por lo que las sustituía por otras, «si no científicas, al menos comprensibles» (8/1/35).

Con el propósito de facilitar la comprensión se recurría a objetos que permitían un conocimiento intuitivo de los conceptos: tizas para explicar las líneas y los polígonos, cajas de cerillas para construir prismas o ejemplificar paralelepípedos, o la misma aula, «cuyos ángulos diedros son dos obtusos, un agudo y un recto» (29/1/35). Los cuerpos de los propios alumnos también podían ayudar a realizar ejercicios sobre algunas lecciones, como la que trataba de las clases de ángulos: «Los opuestos por el vértice, por ejemplo, se construían con dos niños pegados por la espalda, y con los brazos en idéntica abertura. Los otros casos tuvieron una resolución semejante, con la que los niños adelantaron gran cosa con escasísimo esfuerzo, al par que habiéndose distraído» (23/11/34). Para estudiar la circunferencia se recurrió al encerado y al compás, prolongándose la explicación más allá de lo que era usual:

De 10 a 11 estuvieron los niños ante el encerado. No vi en ellos la menor señal de cansancio, y abusé un poco de sus naturalezas. A trueque tengo la satisfacción de ver como todos saben de cabo a rabo la lección de hoy, tan necesaria e interesante. El tema era sobre circunferencias: concéntricas, excéntricas, tangentes externas, id internas, secantes, externas, etc.; y sobre las rectas de la circunferencia: diámetro, radio, cuerda, sagita, secante, tangente, externa, etc. Así pues, no había más intuición que la del compás y el tablero, y a ello recurrimos. Los niños atendieron en todo momento y mostraron un interés nada vulgar en un tema tan abstracto como este, que todos aprendieron (14/12/34).

Las cartulinas servían para generar el cilindro, el cono y la esfera a partir del rectángulo, el triángulo y el semicírculo, respectivamente: «Como agrada a los niños el juego les invito a que el próximo lunes traiga cada uno esos tres objetos, con el fin de adoptar para la clase los mejor hechos» (17/5/35). Pero para el estudio de estos cuerpos y de los poliedros el mejor auxiliar era sin duda la caja de figuras geométricas. El problema era que en la graduada solo había una caja, que custodiaba el director:

Comienza la sesión de la mañana con el repaso de la lección 18.^a de Geometría, referente a los poliedros regulares, que espero han de interesar a los niños, aunque

para ello me falta lo más elemental, cual son unas sencillas figuras en cartón o madera. Pero al fin pido este favor al Sr. Alonso Bernárdez, y él me suministra una magnífica caja con multitud de figuritas en madera. Aprovechando esta eventualidad, hago un repaso intuitivo de gran parte de lo hasta ahora tratado. Para ello doy a cada niño una figura, que ellos han de diagnosticar y definir; el resultado es admirable, y en vista de ello le[s] ordeno que se vayan permutando las figuras, haciendo un círculo con los niños, y corriendo cada pieza un lugar. De esta forma repasamos triángulos –por sus ángulos y por sus lados–, cuadriláteros, polígonos regulares, irregulares, etc. Explico entonces los poliedros regulares, con figuras al frente, haciendo ver sus diferencias con los irregulares, también a la vista. Después hacemos nuevamente como con los polígonos la rueda de niños, y el resultado es otra vez halagador (5/2/35).

Los niños tuvieron la oportunidad de disfrutar en otras cuatro ocasiones de las figuras, que consiguieron cautivarlos «con su aspecto de juguete codiciado» (3/5/35), y el maestro, claro está, aprovechó esa codicia para consolidar los conocimientos adquiridos y para transmitir otros nuevos.

Como en el resto de las materias, las preguntas eran la mayoría de las veces orales, aunque en esta también se utilizaban las «papeletas», especialmente durante las primeras lecciones. Consistían en cuartillas con figuras dibujadas en cuyo reverso aparecía un cuestionario que los alumnos debían contestar. Al tratar sobre las líneas, la pregunta era: «Qué clase de líneas son estas? Poner más ejemplos» (13/11/34). Los resultados de estas pruebas solían ser muy satisfactorios, y el maestro iba archivando los trabajos realizados.

Algunas lecciones de la enciclopedia se simplificaban o se dividían, mientras que otras eran omitidas, bien por considerarlas excesivas para el grado medio, bien por ser «hoy por hoy mucha cosa para los rapaces» (8/3/35). Así sucedía con las relativas al área lateral y volumen de los poliedros y de los cuerpos redondos, que tenía la esperanza de poder tratar en las sesiones de repaso.

El repaso comenzó el 8 de marzo, y durante los primeros días permitió comprobar el dominio de la materia y el interés e incluso el entusiasmo que suscitaba. Tanto era así que el maestro no necesitaba explicar algunas lecciones y se limitaba a preguntar y a dialogar con sus alumnos, y en otras estos interrumpían con frecuencia la explicación, «por lo que aprovecho este interés suyo para preguntar sobre sus mismas interrupciones» (30/3/35). No es sorprendente, pues, que Xosé María pensase que la geometría «será aprendida como ninguna otra asignatura» (23/3/35), lo que sin duda contribuía a animarlo, y compensaba, al menos en parte, los disgustos que le producía, por esas mismas fechas, la conjugación del modo indicativo del verbo haber.

Al llegar a la lección 20.^a, sobre el prisma, comprobó sin embargo que el tiempo dedicado al estudio había dado escasos frutos, de modo que se vio obligado a explicarla detenidamente. El esfuerzo no tuvo los resultados deseados, ya que los niños acogieron el tema con frialdad, y ni se inmutaban cuando se les hacía saber que sus respuestas eran erróneas: «Les hice notar esto y lo pernicioso de tal indiferencia, que les llevará a la holgazanería y a la ignorancia» (7/5/35). En los días sucesivos se redimieron, pero el 21 de mayo, cuando se iniciaba el segundo repaso y el maestro preveía que las lecciones serían aprendidas sin grandes problemas, surgió de nuevo la decepción: «Pero el hombre propone y Dios dispone. Quise hacer una especie de examen a los niños y el resultado fue fatal; no parece sino

que jamás hayamos estudiado la geometría, pues se confunden los términos, se olvida lo más esencial y se desconoce en absoluto todo aquello que hemos repetido hasta la saciedad». Tres días después, aun sin alcanzarse el éxito deseado, mejoró el nivel de aprovechamiento, y mejorará más en los días siguientes.

El 11 de junio mudan de nuevo las tornas. Correspondía estudiar por primera vez el volumen y las áreas del prisma, y, a pesar de emplearse a fondo, Xosé María interpreta su esfuerzo como un fracaso: «Trazo figuras en el encerado, hago números, hablo, insisto; explico el área total y después el volumen; torno a descender y hacer la enseñanza sencilla y animada; insisto, pregunto, y confusión general. Torno a explicar y al fin parece que más de uno se dio cuenta. Pero a pesar de todo tengo sobre los hombros el peso de un fracaso». Como había escrito unos días antes, «la noble ciencia geométrica [...] por lo visto ha clavado sus puntas angulosas en la voluntad de los niños» (24/5/35).

Con todo, nuestro maestro no deserta de sus obligaciones, por más que resten escasas sesiones para finalizar el curso. Insiste en las explicaciones y los alumnos actualizan los conocimientos, por lo menos a nivel teórico. La práctica era otro cantar:

El ejercicio oral nos da como resultado una verdadera catástrofe. Nadie sabe llevar a la práctica lo que como loritos dicen en teoría, y lo verdaderamente lastimoso es que deben ya estar saturados de práctica, pues otra cosa no hemos hecho durante el curso, gastando tiza, y tiza y tiza. Se nos dirá que esto es absurdo, y se dirá bien: exactamente lo mismo pienso yo, pero no [sé] a que achacarlo. Tal vez toda la culpa sea mía. Lo que más me desconcierta es que de un día para otro sucedan estas cosas, pues en otras ocasiones ha sucedido todo lo contrario (9/7/35).

Es muy posible que estos altibajos tuviesen que ver con el cansancio de final de curso, y que la sensación de fracaso, al menos relativo, estuviese condicionada por las elevadas expectativas del maestro, que aspiraba a que en julio los niños no «ignoren un solo extremo de los tratados» (2/7/35). La experiencia seguramente iría modulando estas expectativas y haciéndolas más realistas.

1.4. *Geografía*

Una vez descrita la Tierra con la ayuda de una esfera terrestre prestada por la maestra de la clase contigua, se inicia el estudio de la geografía astronómica.

Los astros estaban muy lejos, así que había que ponerlos al alcance de los niños. Para eso nada mejor que convertirlos a ellos mismos en astros y hacer que trazasen órbitas y otros movimientos, u ordenarlos en función de su altura para representar los eclipses, o formar con ellos el cuarto creciente y el cuarto menguante de la luna. El trompo de uno de los rapaces también podía servir para visualizar los movimientos de rotación y traslación de la Tierra. Porque el libro de texto no siempre convencía al maestro, que describe así la lección cuarta de esta materia: «Es un tema un tanto frío, aun tratándose del Sol, pues se refiere casi exclusivamente a enumerar unas cuantas medidas fantásticas, de las que no creo que se den cuenta cabal los alumnos» (10/12/34).

Durante los primeros días de curso, los niños, además del ejercicio oral, solían escribir en las libretas todo lo que recordaban de la lección, unas veces de forma individual y otras formando parejas. Los resultados eran normalmente buenos, aunque a veces las respuestas no se correspondían con las preguntas formuladas, «como quien oye campanas y no sabe donde» (3/12/34). En lecciones sucesivas se mantendrá esta práctica, aunque de forma más esporádica.

En las clases de geografía física le gustaría poder pasear con sus discípulos para identificar las tierras altas y bajas, o conducirlos a una playa para explicarles las aguas marítimas, o al menos disponer de material para dar forma a determinados accidentes geográficos: «Veremos si algún día consigo material adecuado y arribamos a estas labores, que por ahora solo intento» (30/1/35). De momento debía conformarse con el encerado y los mapas, así como con la experiencia que sobre algunos fenómenos, como los meteoros, tenían los escolares, cuyo conocimiento vulgar debía ser transformado en conocimiento científico. Y los resultados eran muy alentadores, tanto para el docente como para los discentes: «He notado con placer que esperan ansiosos la lección del próximo día» (9/2/35).

La lección preliminar de geografía política, previa al estudio pormenorizado de los continentes, especialmente el europeo, y de España, trataba sobre la especie humana, los vínculos sociales (raza, religión y lengua) y las formas de gobierno. Este es el resumen que se nos ofrece de su desarrollo:

En efecto, hacemos una extensa conversación, sobre todo lo habido y por haber con relación al tema: razas, religiones, costumbres, descubrimiento de tierras, tribus, formas de gobierno, películas, animales feroces, antropófagos, habitabilidad de otros planetas, etc., etc. En fin, han recorrido nuestra película cuantos datos supo hacer surgir la imaginación de los muchachos. Cada cual contaba su anécdota: «Dicen que...» Y yo luego daba sobre ello mi opinión. Deshice el error en que incurrieron los niños de llamar a los salvajes «indígenas», haciendo de estas dos palabras sinónimas. Explicué a los niños que indígena se llama todo natural de un país, y así ellos y yo somos indígenas de Galicia, y que cuando un viajero habla de los indígenas se refiere a los hombres que visita, sean o no civilizados (20/2/35).

Nada dice en relación con las religiones —él era católico practicante—, que la enciclopedia clasificaba en monoteístas y politeístas. Entre las primeras figuraba la cristiana, subdividida en católica, protestante y cismática, advirtiéndose sin embargo que «la única religión verdadera es la *Cristiana Católica Romana*, cuyo jefe es el Papa, Vicario de Jesucristo en la Tierra» (p. 279). Es posible que no se prodigase sobre esta cuestión, dada la conflictividad religiosa de la época y el carácter laico de la República.

A continuación correspondía estudiar la geografía física de Europa (mares, ríos, islas, montañas), que será objeto de reiterados repasos, pues se pretendía consolidar estos conocimientos básicos, y la geografía política, identificando los Estados europeos, sus principales características y capitales. El trabajo oral se realizaba alrededor del mapa, que estaba redactado en inglés —desconocemos la razón—, «lo que no deja de reportar sus ventajas» (4/5/35), ya que de esta forma funcionaba como mudo. También se recurría al encerado, donde el maestro iba dibujando el mapa de Europa, que los niños copiaban en una cuartilla. Una de las preocupaciones de estos era saber si España ocupaba el último lugar en el concierto de las

naciones europeas en materia de industria y comercio, «y es que ya desde los primeros años todo español es víctima de la Leyenda Negra» (6/4/35).

Además de explicar los ríos, se disertaba sobre la cultura que florecía en sus riberas. El resultado de esta lección mereció el rotundo calificativo de «estupendo», que suponemos sincero y sentido, pues no solía prodigarse:

Trata de los ríos, y los niños hicieron su repaso en el mapa trazado en el encerado. Después de media hora de repaso, pasamos al ejercicio oral. No hago otra cosa que repetirles lo ya por ellos estudiado, poniendo en ello calma e insistencia, al par que les hablo brevemente sobre algunos de tales ríos, como del Elba, Rhin, Sena, Miño, Tajo, Danubio, Volga y Ural, que tienen algo anecdótico sobre lo que yo recuerdo en el momento. Y así hablo de las riberas del Rhin, del paso del Sena por París, de las pepitas de oro del Miño, de los aceros toledanos, de la poesía del Danubio al que cantó Strauss, del ambiente del Volga y sus famosos «remeros», y, en fin, de la grandiosidad del Ural. Todo ello, claro está, ligeramente y como de pasada, al par que al alcance de los muchachos. Después cubro el encerado y pregunto a todos los niños la lección completa: ¡estupendo! Creo que basta con la exclamación, como en esas novelas de aventuras en las que todo sale bien (16/3/35).

Concluido el estudio de Europa, comienza el de España. Las lecciones 23.^a y 24.^a de la enciclopedia ofrecían una caracterización general, que incluía, además de los accidentes geográficos, la religión, el idioma y el gobierno: la religión mayoritaria era la católica, caracterizada como única verdadera páginas atrás; el idioma era el español, aunque también se hablaban otros, como el catalán, vascuence, gallego, valenciano y mallorquín, y la forma de gobierno era la republicana.

Las siguientes lecciones trataban sobre cada una de las regiones, que el libro de texto caracterizaba de forma un tanto arbitraria: «Galicia es una región tan pintoresca, que se la llama la Suiza Española; posee valles feraces y rías encantadoras» (p. 303). Xosé María explicaba las principales características de cada región y trazaba su perfil y el de sus provincias en el mapa de España que había dibujado en el encerado. Después preguntaba –a veces dejaba que los alumnos se preguntasen entre ellos–, y el éxito, en ocasiones unánime, fue la norma en todas estas lecciones:

En el encerrado dibujo yo esta nueva región, para unir a las ya dibujadas, y dentro de ella las provincias. Hecho esto, recuerdo a los niños todo lo hasta ahora estudiado en este orden, más la nueva lección, deteniéndome preferentemente en las producciones, género de vida, y características esenciales, en fin; pues es preciso que los niños tengan al menos una ligera noción de ello, y poco han aprendido de memoria en este sentido. A continuación hago con ellos un largo ejercicio de memoria, consistente en conocer en el mapa dibujado en el tablón las provincias y regiones estudiadas hasta el día. Todos los niños sin excepción están a una altura magnífica, conociendo sin el mínimo tropiezo estas lecciones. Solamente Capón desconocía Andalucía, por no haber asistido el día que tratamos de ello. Pero ya la conoce con la perfección que todos (29/5/35).

No quería que finalizase el curso sin abordar otros continentes, aunque solo restará tiempo para familiarizar a los niños con la geografía de Asia y, en menor medida, de África. «Con esto me doy por contento en el actual curso. Para otro, si Dios quiere que vuelva yo a ellos, otra cosa será» (2/7/35).

1.5. *Historia*

Historia de España «es la exposición verdadera de los acontecimientos memorables de nuestra Patria», escribía Dalmáu Carles (p. 327). Ahora bien, para Xosé María ni muchos de los sucesos consignados en la enciclopedia resultaban particularmente memorables, ni la visión que se ofrecía de algunos temas era «verdadera».

Una buena parte de las lecciones se limitaban, en lo fundamental, a enumerar la sucesión de reyes y a registrar algunos rasgos de sus reinados, lo que constituía una concepción trasnochada de la historia, centrada en los nombres, que a veces remitían a hombres sin especial significación, en vez de prestar atención a los hechos y a las estructuras. Su insatisfacción con los libros de texto era tal que el 25 de enero escribe: «Tengo la evidencia que algo muy diferente y más pedagógico se puede hacer, aunque no sea otra cosa que prescindir de los textos». Algunas lecciones eran, no obstante, aprovechables, como la que trataba sobre la España de la época de la Reconquista, que aludía al feudalismo y a los estamentos propios de este tipo de sociedad, a la situación de la agricultura, la industria y el comercio, o a los estilos arquitectónicos; o la dedicada a España durante el reinado de la casa de Austria, que tenía como epígrafes su poderío y decadencia, las costumbres, la propiedad, el gobierno y la ilustración.

Tampoco coincidía con algunas de las interpretaciones dominantes acerca de la historia de España, por ofrecer una visión «falseada» y «partidista» (25/1/35). La verdad, en este ámbito del conocimiento, no era única, sino diversa, y él tenía formada su propia opinión, al menos sobre determinados personajes, asuntos y períodos. Los Reyes Católicos, «absolutistas y unitarios», constituyeron el «principio de nuestro aniquilamiento moral y material» (12/2/35); los Austrias fueron «reyes de opereta y chatarra» (15/2/35), y a los Borbones los caracteriza como «funestos y desdichados» (12/3/35). En el primer caso parece que hizo partícipes a los alumnos de su parecer, pero en las otras dos ocasiones se abstuvo de hacerlo, suponemos que para huir del adoctrinamiento. Los reyes de la casa de Austria habían sido ciertamente «vacíos reyes de opereta y chatarra, aunque no convenga que lo sepan por ahora los niños, al menos tan crudamente» (15/2/35). En otro momento insiste en la misma convicción: «No preciso, ni quiero, explicar y hacer notar a los niños estos juicios, porque sus comentarios y el relato escueto de los hechos, que pretenden falsear los textos que ellos manejan, proclaman ya claramente la verdad de las horas de la Historia de España» (5/2/35).

Los adultos sí deberían extraer importantes lecciones de algunos hechos históricos. Por ejemplo, del importante papel desempeñado por el «estado independiente» de Cataluña durante la Reconquista, que «no es una lección de gran interés para los niños, según observo, aunque tal vez lo sea para los mayores, que sepan leer en el fondo de los hechos» (1/2/35). Unos días antes ya había reflexionado sobre este mismo asunto: «De esta forma nos enteramos de la gran obra de Reconquista llevada a cabo por los reinos desunidos, que antes de ser obstáculo para el progreso hispano, contribuyeron a su glorificación; surgiendo de aquí una enseñanza política que tan bien hemos desaprovechado» (22/1/35).

Los primeros días de clase tiene la impresión de que no consigue despertar en los niños el interés por la historia, a pesar de su esfuerzo por hacerla amena: «La historia no agrada a los niños, y me veo precisado a hacérsela todo lo amable que me es posible» (23/11/34), incluso imprimiéndole forma de cuento. Pronto descubre

que se equivoca, lo que sin duda fue una gratificante sorpresa. En las siguientes sesiones observa que las lecciones fueron debidamente aprendidas, y el 14 de diciembre afirma que «los niños estudian con gran interés, pues he observado que acogen la Historia con entusiasmo, hasta el punto de ser, con toda seguridad, la asignatura en que mejor están».

Concluida la habitual sesión de estudio, comenzaba la explicación del maestro, que procuraba contextualizar y dar vida al texto de la enciclopedia. Para ello recurría al encerado, a los mapas y a libros de naturaleza diversa, de los que leía fragmentos para ilustrar algún aspecto del tema tratado. Los niños, además de contestar a las preguntas que se les formulaban, leían en voz alta y de forma sucesiva la lección, y finalmente hacían un resumen: «De esta manera a todos queda la idea del tema, aunque no sea más que en esencia, que es lo interesante» (18/1/35). Sirva como ejemplo de la dinámica que se seguía la lección 13.^a, relativa a los reyes de León:

Como esta y las próximas lecciones ofrecen un cariz oscuro y poco comprensible, por el cúmulo de nombres y hechos de entonces hasta los Reyes Católicos, pienso hacer únicamente conversación, lectura de la lección y lectura de algún trozo literario pertinente, haciendo resaltar sobre todo el género de vida de entonces y su evolución, antes que los nombres de Reyes oscuros y anodinos, que tan poco interesan, cuando la vida de una nación es algo más que eso solo.

Efectivamente, así lo hacemos, notando solo algunos nombres, como el de Alfonso V, pero resaltando la vida de entonces: feudalismo incipiente, formación de ejércitos, vida azarosa, etc.; construcción de la catedral de León; martirio del tudense S. Pelayo, etc., etc. (15/1/35).

Cuando el ejercicio oral derivaba en una conversación con los alumnos, estos expresaban su opinión sobre los asuntos objeto de estudio. A veces se indignaban al conocer determinados hechos, como las prácticas despiadadas del Tribunal de la Inquisición: «El puro sentimiento cristiano de los niños [...] se rebela al solo recuerdo. Pero yo apaciguo la rebelión por estimar poco conveniente excitar esta clase de movimientos en los niños» (12/2/35). Incluso les hace saber, a propósito de la ejecución de los líderes comuneros de Castilla, que aun siendo reprobables, «sin el miedo y el despotismo no habría héroes y patriotas» (15/2/35). Otras lecciones, como la que trataba de la Guerra de la Independencia y las guerrillas organizadas para hacer frente a los franceses, despertaban el ardor guerrero de los rapaces, de modo que se vio obligado a condenar la guerra, por más que en ocasiones, como era el caso, estuviese justificada la resistencia. Había que controlar las emociones, que ya estaba suficientemente cargada la atmósfera en la España republicana.

En el mes de marzo las clases de historia comienzan a hacerse más esporádicas –hasta ese momento se sucedieron sistemáticamente y sin necesidad de dedicarles sesiones de repaso, a diferencia de otras materias–, y desde 9 de abril dejan de impartirse. No se completó el temario, que concluyó con el reinado de Amadeo I de Saboya. Había que ocuparse de otras asignaturas, cuyo estudio aún no se había iniciado. Bien que lo sintió el maestro, y también sus discípulos. Con todo, no habían desaprovechado el tiempo, y así se comprueba en las dos sesiones de repaso realizadas durante los primeros días de julio. Xosé María temía que se hubiesen

olvidado los temas estudiados, pero no fue así: «Finalmente hacemos conversación sobre Geografía e Historia, admirándome lo bien que los niños recuerdan esta materia última, que ya hacía tiempo habíamos abandonado, aun a pesar nuestro, pero por necesidad de dar paso a otras asignaturas, tanto o más necesarias, y desde luego más desconocidas de los niños» (13/7/35).

1.6. *Ciencias químicas, físicas y naturales*

El estudio de las ciencias comprendía la física, la química y la historia natural, a las que la enciclopedia dedicaba 15, 5 y 31 lecciones, respectivamente, si bien en historia natural –la parte más atractiva para los escolares– quedaron sin trabajar las lecciones relativas a los animales invertebrados y todas las de botánica y mineralogía.

La explicación procuraba hacer accesibles los conocimientos de la enciclopedia, en ocasiones un tanto abstractos, especialmente en física y química. Así sucedía con la primera lección del libro, que trataba sobre las propiedades generales de los cuerpos (extensión, impenetrabilidad, porosidad, elasticidad, etc.), o con la 16.ª, introductoria a la química:

Después de media hora de repaso, pasamos al ejercicio oral, en el que antes de preguntar hago una breve explicación del tema, procurando que esta lección un tanto abstracta y lejana para los niños fuera algo menos ardua, dándole un tono de vida cotidiana, tal como al hablar de los fenómenos físico y químico, de mezcla y combinación, del agua y del aire. De esta forma consigo que los niños destruyan en sí aquella idea memorística y mecánica de la lección, para sustituirla por otra intuitiva y racional. Pregunto al final a los niños con el máximo éxito (18/3/35).

Xosé María se esforzaba para hacerse entender, y sus esfuerzos tenían por lo regular resultados fructíferos. El 24 de mayo correspondía estudiar la circulación de la sangre, y los escolares estaban algo distraídos, por lo que preveía que el ejercicio oral estaría básicamente a su cargo:

Así es, en efecto, invirtiendo en él muy cerca de la media hora, aunque mi garganta, lesionada por el exceso de estos días, no me debiera permitir tanto. Sin embargo no me pesa, pues los niños atendieron como jamás lo han hecho, yo mismo me sentí un poco inspirado, por lo que nada de mi explicación cayó en el vacío. En el encerado dibujé ligeramente el camino de la circulación y expliqué ante él el proceso de oxidación y otras funciones de la sangre. Todos siguen con avidez la palabra mí[a]; después les describo y dibujo el corazón, y finalmente les busco a todos el pulso, para que después lo hagan ellos, como así lo hacen, con gran contento. Al final pregunto a todos, y en todos con enorme éxito (24/5/35).

En esta lección, como también en otras, el principal auxiliar de la explicación era el encerado, aunque para el estudio de la historia natural también se utilizaban láminas, algunas de ellas en color, que facilitaban el trabajo del profesor y la comprensión de los alumnos. Estas láminas, que custodiaba una compañera, le fueron prestadas a Xosé María para explicar los músculos y los huesos, los reptiles, peces y anfibios, y también los mamíferos. La clase dedicada a estos últimos discurrió así:

Un interés inusitado despierta en los niños esta cuestión, en la que se trata de fieras y ruminantes, y bimanos y cuadrumanos, etc. Tanto es así que en vista de ello pregunto primeramente toda la lección, que en todos sus extremos es conocida, para seguidamente llevar a los niños ante el encerado, en donde hemos puesto varias láminas cedidas por la maestra de la clase contigua, y explicarles yo detenidamente todas las cuestiones a que se refiere la lección. Hago notar a los niños las diferencias externas de las diversas familias de mamíferos y después repito, ampliándolas, aquellas internas, o de organización, que ya los niños han citado. Todos siguen mis palabras con creciente atención, cuyo resultado es el aprendizaje perfecto de esta lección (25/6/35).

Los niños respondían a las preguntas que se les formulaban, oralmente en la mayoría de las ocasiones y de vez en cuando por escrito. Algunos contestaban no solo en función del contenido de la enciclopedia, sino también de las explicaciones del maestro y de los conocimientos que tenían sobre la materia. Porque los alumnos ya estaban familiarizados con algunos fenómenos que formaban parte del programa, y el maestro aprovechaba esta circunstancia para conversar con ellos. Y ellos encantados, tanto que esperaban «con ansiedad» el ejercicio oral de la primera lección de historia natural, «pues gustan grandemente de estas conversaciones como la que para hoy les prometí» (8/4/35). Su afán por hablar era tal que a veces Xosé María tenía dificultades para tomar la palabra; así sucedió en la lección sobre la navegación aérea: «Tanto les interesa que no me dejan hablar, queriéndolo ellos decir todo; en vista de ello solamente intervengo para deshacer algún error o para dar orientación científica a sus conocimientos» (17/12/34). Su intervención era imprescindible, pues los conocimientos previos debían ser convenientemente tamizados.

Nuestro maestro estaba muy satisfecho del interés de los alumnos por esta materia y procuraba incentivarlo, «pues de ahí podían nacer no despreciables aficiones científicas, que más bien por este camino que por el de la matemática sería conveniente despertar» (28/5/35). En todo caso, a final de curso concluye que el tiempo destinado a las ciencias había sido aprovechado.

1.7. *Agricultura*

La enciclopedia dedicaba 20 lecciones a la agricultura, de las que fueron trabajadas once, ya a finales de curso, a partir del 7 de mayo. En la primera lección observó «simpatía por este tema, tal vez porque solo lo han de vivir en teoría, lo que en una escuela rural no es probable que aconteciera» (7/5/35).

Pero aunque no fuese rural, Tui no era en absoluto ajeno a la agricultura, por lo que muchos de los alumnos tenían conocimientos acerca de la materia: «Todos tienen, sino muchos conocimientos científicos, al menos un buen cúmulo de ideas vulgarizadas, pero exactas, y mi única misión, como ya he hecho muchas veces, es la sistematización y orientación de este saber» (21/5/35), según podemos leer en la lección sobre la labranza y sus instrumentos. Algunos, como José Ramón, «cuyos familiares poseen tierras que cultivan con interés», tuvo un especial protagonismo cuando correspondió estudiar el cultivo del trigo: «Él nos explica cómo funcionan las máquinas segadoras y trilladoras y después hablamos todos» (4/6/35).

Estos conocimientos previos permitían que las clases fuesen básicamente dialogadas. El papel del profesor consistía en regular y encauzar las intervenciones, aclarar dudas, formular preguntas, deshacer errores –«es mi mayor interés que los niños hablen mucho, aunque alguna vez yerren, pues mi misión es deshacer esos errores» (4/6/35)– o ampliar algunas cuestiones: sobre los árboles, última de las lecciones abordadas, «hablé, hablé, hablé», y a continuación «intervinieron todos los niños activamente» (9/7/35). El diálogo servía además como ejercicio de lenguaje, como se hace notar al reseñar la clase del 27 de mayo sobre los sistemas de regadío:

Después de la media hora acostumbrada de repaso pasamos al ejercicio oral, que como de costumbre consiste en el desarrollo de una conversación o intercambio de conocimientos. Dejo hablar a los niños, y solo intervengo yo cuando es preciso aclarar algún error, o verter alguna idea oportuna. Mi labor es en este momento meramente directiva, encauzando el diálogo y metodizando la conversación; procuro que los niños hablen por orden, y una vez que veo como han llegado al extremo de sus ideas intervengo yo, metodizándolas y dando aquellas que ellos olvidaron o desconocen. Creo que el resultado de todo ello será bueno, aunque no sea más que en virtud de su calidad de ejercicio de lenguaje, pues en este sentido también he orientado el diálogo (27/5/35).

En la lección sobre las plantas, Xosé María se presentó en la clase con un ejemplar, para que los niños tuviesen la oportunidad de visualizar y manipular los elementos que la configuraban. El resultado fue «admirable» (14/5/35).

1.8. *Educación social*

La educación social se identificaba en buena medida con lo que el libro de texto definía como urbanidad, entendida en sentido amplio, pues estaba orientada a la consecución de tres finalidades: «El primer fin, comprende nuestros deberes para con Dios, o urbanidad religiosa; el segundo, los deberes para con nuestros semejantes o urbanidad social; el tercero, los deberes para con nosotros mismos, o urbanidad individual» (p. 585).

Antes de enumerar y comentar los deberes contraídos con Dios, Xosé María estima oportuno indagar acerca de las creencias religiosas familiares, «para que ello no me pueda acarrear algún contratiempo, si la pasión surge al ruedo», que surgirá, como bien sabemos, y absolutamente desbocada. Tranquilizado con las respuestas recibidas, «hablo yo a los niños de nuestros deberes de obediencia y sumisión a todo cuanto sea de Dios» (15/3/35). Los rapaces, por su parte, además de Dios, hablaron de su reverso, el Diablo, al que hicieron blanco de sus iras.

Entre los deberes de cada uno para consigo mismo destacaban los relativos a la higiene, el estudio y la moral. Los alumnos estudiaban estas lecciones, sobre las que hacían conversación con el maestro, y sus opiniones y respuestas tenían por lo regular un elevado sentido lógico y moral, a pesar de que la práctica no siempre estaba a la altura de tales principios. Así se evidenciaba en el estado de «sus dentaduras y sus cabellos y aun sus rodillas» (22/3/35); o en el hecho de que la lección dedicada precisamente al estudio no se hubiese estudiado como era debido. Al tratar sobre la envidia, la calumnia, la mentira y la blasfemia se les hace reflexionar sobre la frecuencia con que incurren en este tipo de vicios: «Así lo reconocen ellos

y prometen corregirse, para la cual les recomiendo que apunten las veces que mienten al día, sin que esa anotación sea una nueva mentira. De esta forma sentirán vergüenza e irán notando un gran descenso en esta frecuencia. Hacemos una extensa conversación» (26/4/35).

La urbanidad social se refería a los deberes que se tienen con la familia, la patria, los amigos y la sociedad. Estos deberes tenían uno de sus corolarios en las normas de cortesía que era necesario seguir en la escuela y durante las visitas, en la mesa, en los paseos y en los espectáculos. La primera de estas lecciones merece el siguiente comentario:

Después que los niños leen detenidamente y meditan la lección, comienza el ejercicio oral, que, como de costumbre, se reduce a una simple conversación o cambio de impresiones. Nos detenemos preferentemente en los deberes para con la familia, en especial con los padres y mayores, y yo aprovecho la ocasión para continuar mi labor educadora, en ese sentido que se da a la urbanidad, y que si bien no es el fin próximo de nuestra misión, no podemos, no obstante, abandonar, pues las circunstancias –trato continuo con los niños, orden interno de la clase, etc.– exigen atención sobre este extremo. Renuncio a reseñar mis palabras y aun las de los niños, pues por hartos supuestas no lo considero preciso. Baste solo consignar mi poca confianza en estas lecciones orales, pues solo una práctica continuada de buenas costumbres ante los niños hará conseguir el objetivo perseguido, y entendiéndolo yo así, en este sentido oriento la enseñanza de la urbanidad (3/4/35).

De todas formas, el comportamiento de sus alumnos, que ya no eran unos «salvajitos» cuando se hizo cargo de ellos (7/6/35), había mejorado notablemente a lo largo del curso. «Tal vez se deba ello a su aumento de edad, o a [la] condición de la mayoría, o a su escasez, que permite atenderlos mejor. Fuere cualquier de estos puntos, ello es lo cierto y yo me felicito» (28/6/35).

2. Lectura, escritura, cálculo, dibujo y gimnasia

Una vez trabajadas las lecciones correspondientes a las sesiones de mañana y tarde, el resto del tiempo se dedicaba a practicar la lectura, la escritura y el cálculo, y en mucha menor medida el dibujo y la gimnasia. Estas actividades ocupaban aproximadamente la mitad de la jornada escolar.

La escritura era el ejercicio más frecuente, seguido de la lectura y el cálculo. Aunque a principios de curso existía un cierto equilibrio entre el número de sesiones dedicadas a leer, escribir y contar, que en enero fue perfecto, a medida que avanzan los meses la escritura incrementa su peso: en abril sus sesiones equivalen a la suma de las dedicadas a lectura y cálculo y en mayo casi las duplican. La lectura fue el ejercicio más practicado en noviembre, y se equiparó o superó a la escritura y el cálculo en diciembre y enero. Las cuentas y los problemas solo tuvieron prioridad en febrero, aunque conviene tener presente que los ejercicios de las lecciones de aritmética consistían más que nada en la realización de este tipo de actividades. En todo caso, raro era el día en el que no se practicaban las tres destrezas básicas.

El cálculo era típico de las sesiones de mañana y tenía lugar inmediatamente antes o después del recreo; desde marzo incluso desaparece de las sesiones de tarde. Más equilibrada era la distribución de la lectura y la escritura, aunque la segunda se

concentraba en las mañanas, practicándose normalmente después del estudio y la explicación de la lección, y la primera en las tardes, como final de la jornada escolar.

La duración media de los ejercicios era de aproximadamente 25 minutos en lectura, 31 en escritura y 34 en cálculo. Habida cuenta de la frecuencia y duración de cada una de estas tres actividades, y tomando como referencia el tiempo dedicado a todas ellas –la mitad de la jornada escolar–, podemos estimar que la lectura absorbía en torno al 27% de este tiempo, la escritura el 45% y el cálculo el 28%.

2.1. *Lectura*

El 12 de noviembre, primer día de clase, el maestro pone a prueba el nivel lector de sus discípulos y concluye que resta un amplio margen para la mejora: «Seguidamente hacen una lectura explicada y comentada sobre las industrias manuales japonesas. Leen por turno y observo que la totalidad lo hace con una gran dificultad. Será el mayor problema a resolver, porque a más de leer mal no saben lo que leen. Es imposible así estudiar una lección».

La lectura podía ser individual y silenciosa, imponiéndose entonces «un religioso silencio, por ver si aprenden a leer y a estudiar» (12/12/34), o bien colectiva y a viva voz, tomando la palabra sucesivamente todos los niños. A continuación, tanto en un caso como en otro, estos debían explicar el texto leído y responder a las preguntas que se les hacían. Cuando la lectura era en voz alta, las preguntas podían versar sobre los fragmentos leídos por los compañeros, para mantener así la atención del conjunto de la clase:

A continuación tiene lugar un ejercicio de lectura, relacionado con las construcciones prehistóricas. Después de leer cada niño le hago preguntas sobre el párrafo leído, con el fin de saber hasta qué punto comprende[n] lo que leen, y también pregunto sobre lo que leyeron los demás, para hacerles fijar la atención en lo que se lee. En este punto todos están bien, pero la mayoría lee con dificultad, aun siendo la letra manuscrita de fácil lectura (14/11/34).

De 4+30 a 5 lectura en silencio, explicándome después a mí los niños lo que han leído. Tengo interés en el resultado de estos ejercicios, pues la labor que más me preocupa es enseñar a estudiar a los niños, y para ello han de empezar dándose cuenta de lo que leen (3/6/35).

Además de preguntar sobre el contenido de los textos, el profesor dialoga con los alumnos, ofrece informaciones adicionales y aclara dudas: «Los alumnos hicieron una lectura particular en sus mesas, que después comentamos todos» (13/11/34); «al terminar hacemos el comentario general a la lectura de hoy y explico a los niños el significado de algunas palabras que no entienden» (24/11/34).

En ocasiones era el propio maestro quien leía, ofreciéndose como modelo de lectura para los alumnos –«De 5-15 a 5 leí a los niños un trozo sobre los árboles de un libro de “Lecciones de cosas”» (9/7/35)– y solicitando de ellos, en su caso, la interpretación de lo leído: «De 12-15 a 12 leo yo un trozo que los niños comentan e interpretan» (6/6/35).

La lectura se practicaba tanto en letra impresa como manuscrita. Para esta se utilizaba más que nada el tercer libro de lectura de Dalmáu Carles, mientras que para la primera existía una mayor variedad, aunque el texto más frecuentado y el que suscitó mayor interés fue el *Quijote*:

De 4 a 4 y ½ lectura del 2.º capítulo del «Quijote», que intentamos leer totalmente, según un compendio adaptado a los niños por la editorial Hernando. Con ello he visto como en los niños crecía el interés por la lectura, orientando así su sed de cosas aventureras (22/1/35).

De 10+15 a 11-15 escritura copiada del libro «Corazón» de Amicis, que nos ha cedido amablemente la Sta. Maestra de la clase contigua. Todos los niños reciben entusiasmados este libro, que ya conocen, y en el que después leerán (22/3/35).

De 4 a 4+30 lectura en un nuevo libro: «Ingenuidades» de Antonio Fernández, que nos brindó la Maestra de al lado, y que los niños acogieron con gran emoción (25/3/35).

Se leía prosa, pero también verso, sobre todo fábulas, cuyo sentido solían captar bastante bien los rapaces; cuando estos tenían la oportunidad de elegir entre una u otra actividad, optaban con frecuencia por este tipo de lecturas. El propio maestro-poeta las recitaba a veces para sus alumnos:

Seguidamente dejo a los niños en libertad para que elijan la tarea que mejor les convenga, y todos se deciden por la lectura comentada de las fábulas de Samaniego (16/11/34).

De 4+5 a 4+30 lectura de fábulas en alta voz. Hago leer a cada niño la que más le agrade, con el propósito de que otro día la aprendan de memoria, a fin de irlos ejercitando en la declamación, que a su tiempo también harán de prosa (8/1/35).

Después leen en alta voz algunos trozos sobre la leyenda de San Francisco. Al final les recito trozos del poema de Rubén Darío sobre el milagro del lobo de Gubbia (16/1/35).

De 10+30 a 11 lectura de fábulas, interpretando los niños –no hay exageración– el sentido filosófico de las mismas. Es un ejercicio que me tengo prometido metodizar (9/3/35).

Con todos estos ejercicios se pretendía que los niños aprendiesen a leer correctamente y de forma comprensiva, pero también transmitir determinados conocimientos, bien relacionados con la lección del día –«De 5-25 a 5 lectura comentada sobre España, cuyos datos de geografía coadyuvan a aprender la lección de hoy» (8/5/35)–, bien sobre asuntos que no eran objeto de un estudio sistemático: «De 4 a 4 y ½ lectura en alta voz sobre Escocia, su geografía, historia, hijos ilustres, etc.; son estas unas lecturas de gran interés, que aparte de agradar grandísimamente a los muchachos les instruyen inconscientemente» (11/3/35).

A diferencia de lo que sucede en otras materias y ejercicios, el maestro hace pocos comentarios sobre la evolución de la capacidad lectora de los alumnos. El cuarto día de clase ya advierte una «mayor perfección», pero a partir de aquí escasean las observaciones. Suponemos que estaría más o menos satisfecho de como se iba progresando.

2.2. *Escritura*

El 13 de noviembre, segundo día de clase, Xosé María dicta un texto y obtiene los siguientes resultados: «1 muy bien (Agustín Rodríguez); 3 bien; 2 regular; 1 mal y 2 muy mal (José Enríquez y Luis Jaso): el primero escribe las sílabas al revés; el segundo no sabe separar las palabras. Les explico sus errores, pero tengo la impresión de

que sus nervios han de ser para mí un gran enemigo». Al día siguiente ya se observan «grandes progresos», hasta el extremo de que nadie recibe la calificación de «mal», y el 15 se registra un «enorme adelanto»: «Me asombra como estos niños aprovechan ciertas observaciones, incluso Luis Jaso, que tan extrañamente escribía».

El dictado tenía como principal finalidad conseguir el dominio de la ortografía, que adquirirá cada vez más importancia en las escuelas. Era este un ejercicio silencioso, en el que solamente debía oírse la voz del maestro: «De 4 a 4+30 escritura al dictado, imponiendo el máximo silencio, forma en la que he observado que el ejercicio da sazonados frutos» (10/4/35). Durante los primeros días Xosé María daba pistas sobre la ortografía de las palabras más difíciles, aunque en ocasiones las faltas se producían precisamente en las más fáciles. A partir de febrero prescinde de esta práctica y se limita a hacerles analizar determinadas palabras antes de escribirlas en las libretas: «De regreso del recreo ejercicio de ortografía, haciendo analizar ortográficamente a cada niño la frase antes de escribirla, para que así no haya errores en las libretas, aparte de su gran resultado pedagógico. En efecto, los niños aprenderán de viva voz» (2/3/35).

El segundo ejercicio escrito en orden de importancia era la copia de textos, orientada a perfeccionar la caligrafía, que el dictado no se prestaba a cultivar. Atendiendo precisamente a su principal objetivo, acostumbraba a limitarse el número de renglones que se debían copiar. Esta es la práctica que se describe de forma más pormenorizada:

Conviene este ejercicio especialmente para mejorar la caligrafía, a más de lo que nos ayudará para el aprendizaje de los más atrasados en ortografía (30/11/34).

Prodigo bastante este ejercicio, pues creo que estamos en el momento de que los niños vayan cimentando y perfeccionando su caligrafía peculiar, que tanto se perjudica con los ejercicios de dictado, apresurados, sino para todos, para los más premiosos sí (15/3/35).

De 10+15 a 11-15 ejercicio de caligrafía, limitando a los niños la cantidad de escritura, en beneficio de la calidad, que es la esencia de este ejercicio. La nota única es superlativo, en algún caso algo forzada, pero en la mayoría justa y merecida. Es un gran estímulo para los atrasados alguna nota así de vez en cuando (3/4/35).

La copia se realizaba a partir de los libros existentes en la escuela, algunos de los cuales se intercambiaban entre las distintas secciones de la graduada, como *Corazón* o el *Quijote*. También eran copiadas algunas lecciones de la enciclopedia, lo que permitía afianzar su conocimiento, al tiempo que mejorar la caligrafía y la ortografía. Este ejercicio, que se irá consolidando en la enseñanza primaria, tenía difícil sustitución: «La copia agrada y ayuda a la memoria» (8/4/35); «es un ejercicio que en mi entender no tiene sustitución posible, por lo completo» (8/7/35). Con frecuencia se dejaba a los propios niños elegir los libros y los temas que serían objeto de copia: «De esta manera, aparte de estudiar sus preferencias, se acostumbran ellos a formar su criterio, tomando predilección por ciertos temas» (10/12/34). Cuando podían escoger entre las diferentes modalidades de escritura, o entre esta y otras actividades, como el dibujo, optaban de forma casi sistemática por la copia, «que les agrada como una distracción» (27/3/35).

Menos éxito tuvo la redacción, que también tardará más en integrarse en la práctica escolar. Los alumnos posiblemente nunca se habían enfrentado a una página

en blanco, y en la primera ocasión la mayoría rechazó el envite, contando con la comprensión del maestro, que confesó haber aprendido la lección:

Indico a los niños la conveniencia de un ejercicio de redacción; pero la mayoría se deciden por copiar, ya que consideran lo otro «demasiado» para ellos. Ya veremos otro día en que yo les oriente debidamente, pues comprendo que se precisa empezar por poco: me han dado una lección. Hicieron ejercicio de redacción, muy bien, Hermenegildo y Campos; los demás copiaron, generalmente poesías (5/12/34).

Transcurridos más de dos meses, el maestro ofrece la posibilidad de redactar un texto sobre el tesoro de Rande, del que había hablado el día anterior, y solo tres niños aceptan el reto: «El éxito rotundo me anima a generalizar estos ejercicios en lo sucesivo» (27/2/35). Algunos días más tarde, las inundaciones provocadas por el río Miño a su paso por Tui proporcionan el tema, que fue abordado por todos los asistentes –reducidos a cinco, precisamente a causa del temporal–, lográndose un «éxito completo» (1/3/35). A finales de curso, la muerte de un hombre en ese mismo río, que suscitó la curiosidad de toda la clase –Xosé María también había estado a punto de morir ahogado en el Miño–, sirvió de base para otro provechoso ejercicio:

De 10+15 a 11-10 se ocupan los niños en hacer un ejercicio de redacción, sobre el suceso de ayer, un hombre ahogado en aguas del Miño, suceso que ellos comentaban apasionados en clase, y que creo les interesará para describir. Así lo han hecho, y es lástima que nos falte espacio para hacer de todos ellos un alto comentario, pues en algún sentido, todos lo merecen alto (3/7/35).

Finalmente, también se hacían ejercicios escritos de memoria, que trataban sobre la lección previamente estudiada y explicada. Podían consistir en contestar a las preguntas formuladas o en poner por escrito todo lo que recordasen de la lección:

Después de la explicación hacen los niños un ejercicio escrito en el que han de contestar al cuestionario escrito para ello en el encerado. No olvidarán así esta interesantísima lección [sobre la luz]. La nota general es bien, observándose algún pequeño error, fácilmente subsanable (28/1/35).

Seguidamente escribieron los niños en las libretas, de memoria, la lección dada [sobre la geografía de Asia]. Naturalmente, todos bien, pero de este modo no se olvidarán con tanta facilidad (2/7/35).

Para fomentar el interés y la aplicación, dividió a los alumnos en dos bandos, derechas e izquierdas, en función de su localización en el aula. Era consciente de que esta «pendencia» podía tener efectos no deseados, pero parece que producía buenos resultados:

De 10+15 a 11-20 ejercicio de caligrafía. Este ejercicio sigue interesando a los niños y yo me aprovecho de este interés en bien de la enseñanza; al par que fomento la competición, en buenos términos naturalmente, establecida entre uno y otro bando, porque ello reporta el mayor beneficio, cual es el progreso. No se llega, en general, a la altura de otras veces (11/5/35).

Y así, gracias a esa pendencia y a mucha insistencia –el maestro estaba persuadido de que en materia de escritura, como también de lectura y cálculo, en la «prodigalidad reside el éxito del avance» (25/2/35)–, los niños iban progresando y Xosé María celebrando con verdadero júbilo sus adelantos. Este progreso era compatible con retrocesos puntuales –el 1 de julio el resultado del ejercicio fue «un verdadero escándalo»–, que en algunas ocasiones eran inesperados y difícilmente explicables, y en otras obedecían a la interrupción prolongada de la actividad docente; así sucedió después de las vacaciones de primavera, a las que se unieron diversas festividades. Pero en marzo el avance era ya «notabilísimo, pues he comparado el último con el primer ejercicio escrito de cada niño, y la ortografía y caligrafía, así como en general el sentido estético de la escritura, no parece ni remotamente del mismo niño. Y conste que en esta afirmación la pasión está ausente» (2/3/35). En junio, ni los propios niños se reconocían en sus escritos iniciales: «Por curiosidad enseñé a los niños el primero y el último escrito, y ellos [...] son los primeros admirados. Sobre todo en Jaso y Ferro la diferencia es abismal» (8/6/35).

2.3. *Cálculo*

El cálculo servía de complemento a las clases de aritmética, y en menor medida de geometría. Tenía dos modalidades, las cuentas y los problemas, que se hacían en las pizarras o en el encerado.

El primer día de clase comprueba que ninguno de los niños sabe dividir, y al preguntarles sobre la multiplicación «me dan una definición rutinaria y oscura, que no entienden» (12/11/34), aunque todos son capaces de multiplicar correctamente 125.676×425 . Así que en los días sucesivos se realizan numerosas cuentas de multiplicar, cada vez más complejas, que los alumnos van resolviendo, auxiliados algunos por la tabla. Cuando ya se domina esta operación, comienzan las cuentas de dividir.

A Xosé María le tardaban los problemas, y a principios de curso ya formula algunos: «Un niño tiene 54.307 cestas de manzanas, que vende a 125 pesetas la cesta. ¿Cuánto dinero hará con la venta de todas las cestas?» (17/11/34). Todos lo resuelven excepto Buenaventura Antón, a quien el maestro le explica en otra habitación, valiéndose de objetos, el tipo de operación que demanda la pregunta. Cuatro días después, al enfrentarse a un problema más complicado, fracasan todos, menos Francisco Campos: «Un comerciante compró 304 sacos de trigo a 100 pts. el saco. Vendió luego toda la mercancía por 204.000 pts. ¿Cuántas pesetas ganó?» (21/11/34). De modo que decidió posponer los problemas hasta que se dominase la división. El 15 de diciembre, cuando la clase se ocupaba de hacer cuentas de dividir en segundo caso, que varios niños resolvieron correctamente, los anima con la expectativa de los problemas: «Cuando todos sepan este caso empezaremos con algunos problemitas. Así se lo diré, y ello creo que les animará» (15/12/34). En enero sigue alentando esta expectativa, que deberá esperar a febrero para convertirse en realidad, dado que algunos tenían dificultades para progresar en la división.

El 6 de febrero empiezan a hacerse, por fin, problemas de forma sistemática. Por la mañana uno de multiplicar, en el que no se necesita la ayuda del maestro, pero cuando este formula una segunda pregunta, que requería una resta, comprueba

que cuatro niños habían olvidado esta operación. En la sesión de tarde constata de nuevo que así es, por lo que se promete para los próximos días problemas que impliquen, de forma progresiva, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.

Los alumnos se interesaron vivamente por este tipo de ejercicios, que dominaban cada vez mejor. Xosé María los programaba de forma reiterada por considerarlos especialmente importantes: «Este ejercicio, aun a trueque de resultar machacones, es por todos conceptos necesario. Aparte de enseñar planteos y ejercitar a los alumnos en la solución de operaciones, aviva en ellos la inteligencia, despertando sagacidad y sentido común. Por ello no me parece pródigo todo insistir de este género» (2/3/35). Veamos algunos de ellos:

En la construcción de un barco se emplearon 427 obreros con un jornal diario de 8,75 cada obrero. Si el barco tardó en hacerse 7 meses, ¿cuánto importan los jornales? (26/2/35).

La mitad de la altura de un triángulo es de 14 ms. y su base mide 12,25 ms. ¿Cuál es su área, expresando en centímetros cuadrados el resultado? (10/4/35).

Se dispone para la siembra de 48 kgs. de semilla que han de repartirse entre 9 campos. ¿Cuántos gramos corresponden a cada campo? (25/4/35).

El primero tuvo que ser explicado a cinco alumnos, el segundo se resolvió sin mayores dificultades y el tercero necesitó una pequeña ayuda. Y el 12 de junio, «¡pasmó!, todos sin excepción y sin que sea falso, hallaron el volumen en decímetros cúbicos de un prisma cuadrangular».

El profesor dejaba un amplio margen para la iniciativa de sus discípulos, que con frecuencia tenían la libertad de escoger cuentas o problemas —la mayoría acostumbra a optar por los segundos—, y sobre todo de formular ellos mismos tanto unas como otros. «Así también les “ausculto” yo» (14/1/35), afirmaba Xosé María —recordando seguramente la consulta médica de su padre—, que a veces se veía en la necesidad de moderar las ambiciones aritméticas de algunos alumnos. Su respuesta estaba casi siempre en sintonía con la confianza en ellos depositada, e incluso superaba el nivel de exigencia del maestro:

De 10 a 10+30 resolución de una cuenta de las cuatro operaciones fundamentales, planteadas por los mismos niños y diferentes, por tanto, todas entre sí, al par que a la medida de las fuerzas de cada uno, pues cada uno pondrá —y esto lo he venido observando hasta ahora— el máximo de sus posibilidades en el asador. Inútil decir que, salvo algún ligero error, están bien todas las operaciones (9/3/34).

La formulación de los problemas por parte de los alumnos no siempre era correcta; algunos eran irresolubles, por aparecer datos innecesarios y omitirse los imprescindibles; otros demandaban datos que ya constaban en la propia formulación. En todo caso, constituía esta una «prueba curiosísima» (5/4/35), «con visos de autoeducación» (25/2/35).

2.4. *Dibujo*

La práctica sistemática del dibujo tardó en incorporarse a la escuela, pero en la experiencia que nos ocupa tuvo un lugar destacado. Durante los primeros meses

se dibujaba dos veces a la semana, los martes y los viernes, siempre en horario de tarde. El 5 de febrero se aprobó un nuevo marco horario, y a partir de entonces las clases fueron menos frecuentes, pues había que liberar tiempo para la gimnasia, la educación social y la agricultura.

Esta actividad «me roba mis buenos afanes» (23/11/34), que justifica en atención a su valor intrínseco, y también a su utilidad, ya que de su dominio se beneficiarían tanto los niños que estaban llamados a ejercer un oficio, debido a su humilde condición social, como los que tuviesen la oportunidad de ingresar en la enseñanza secundaria.

Los ejercicios podían consistir en la copia de un modelo o ser de motivo libre, producto de la imaginación infantil; Xosé María incentivaba la segunda opción, por considerar que la copia «oculta todo impulso psíquico del niño» (20/11/34). Los alumnos, por su parte, si tenían la oportunidad de elegir, solían optar también por la imaginación. A veces se inspiraban en plantas que ellos mismos llevaban a la escuela, cuando no era el propio maestro quien lo hacía, para que «tengan fuente limpia donde beber» (4/12/34).

Fue surgiendo así un vivo interés entre los niños, tanto que algunos hacían dibujos en sus casas de forma voluntaria. No es sorprendente, por lo tanto, que cuando las clases se hicieron más esporádicas las echasen de menos. En el aula la concentración era máxima:

Seguidamente comienza el ejercicio de dibujo. Al poco rato me veo precisado a abandonar la sala por tener que ir unos instantes a una casa vecina. Y a mi sigiloso regreso, a espaldas de los bancos, está la clase en un orden y un silencio religioso, tal es el interés que los niños se toman por esta enseñanza; y es de notar el contraste con otras ocasiones, cuando por un momento se distrae uno, aun estando presente (7/12/35).

Los dibujos eran de calidad muy diversa, pero casi todos tenían su interés, y algunos constituían «magníficas papeletas de psicología experimental» (28/5/1935). Así que Xosé María los iba archivando, y se prometía hacer en su día un estudio sobre estas producciones artísticas, que en ocasiones eran «“muy siglo XX” por su afán de originalidad. ¿Llegarán hasta los niños estas corrientes?» (29/1/35). El 14 de diciembre anuncia que «más adelante haré una colección de aquellos que por uno u otro motivo sean interesantes, y, con dos de cada alumno, decoraremos un poco la clase. Estos dibujos se repondrán periódicamente, sustituyéndolos por otros tanto o más dignos de exhibirse [*sic*]».

2.5. Gimnasia

Esta práctica tardará todavía más que el dibujo en consolidarse en las escuelas, y tampoco parecía tener en nuestro maestro a su mejor abogado defensor. Los ejercicios de gimnasia sueca se iniciaron el 25 de enero, «en parte a causa de la oscuridad» del día, que dificultada ejercitarse en el dibujo, «y en parte por la novedad y la conveniencia». Se trataba de ejercicios «sencillos y elementales, combinando los de alteración con los derivativos. Advierto en los niños, aparte del natural interés, una gran facilidad motora, fruto tal vez del medio deportivo

actual». Tuvieron lugar en una de las habitaciones existentes en el edificio que ocupaba la graduada.

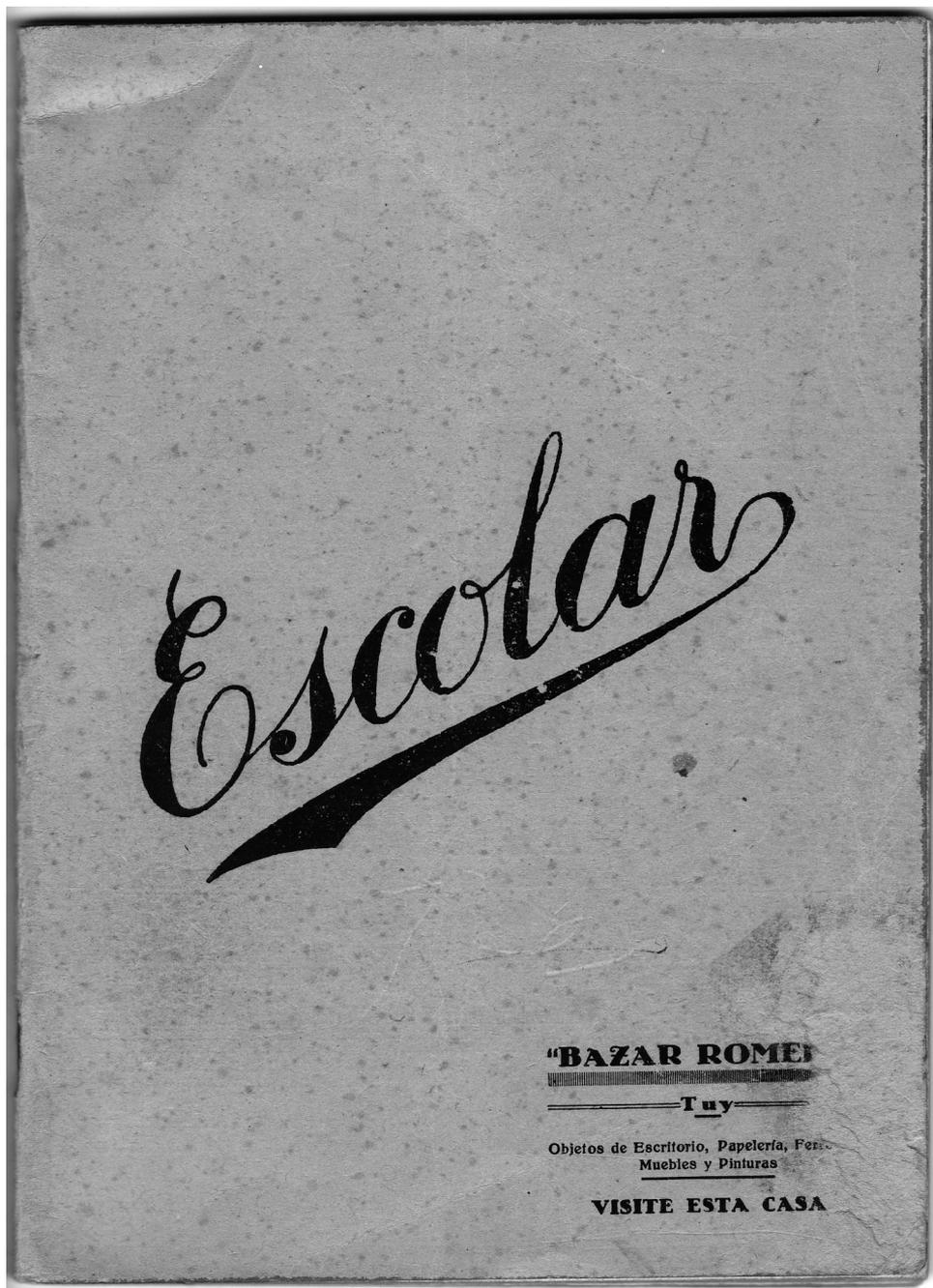
A esta primera sesión siguieron otras dos, ambas en el mes de febrero. En una de ellas se hicieron «combinados de excitación y sedante, algunos ya con una exactitud admirable» (8/2/35), y en la otra «movimientos de torso, flexión de piernas y movimientos de cabeza», finalizando con un ejercicio respiratorio (15/2/35). A partir de aquí desaparece la gimnasia. El 8 de marzo lo justifica apelando al calor, por lo que «hacemos gimnasia de pulso e imaginación», es decir, dibujo, y los días sucesivos ya no se siente obligado a justificar su ausencia. Esta materia no se había incorporado al programa con el propósito de que «los niños se fortalezcan en clase, sino con el fin de que aprendan a hacer gimnasia, para luego practicarla en sus casas; más no se puede hacer» (5/2/35).

3. Consideraciones finales

El modo de enseñar del alumno-maestro que era Xosé María cuando escribió el Diario está inspirado en principios de carácter tradicional, algunos de los cuales posiblemente habría experimentado él mismo de niño, y en otros de carácter innovador, en sintonía con algunas de las propuestas del movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva.

La tradición se refleja en el peso del libro de texto, alrededor del cual discurría una parte considerable de la actividad escolar, por más que el maestro no se sometiese a todos los requerimientos de la enciclopedia, y manifestase sus reservas acerca de la organización y naturaleza de sus contenidos, especialmente en algunas materias; en la aplicación de un sistema disciplinario en el que los castigos tenían una cierta presencia, o en el fomento de la competencia entre los alumnos. Más numerosos son los rasgos de carácter renovador: aspiración a un conocimiento comprensivo, racional e intuitivo; fomento de la actividad de los niños, así como de su iniciativa y autonomía; promoción del aprendizaje colaborativo; práctica constante del diálogo, o contextualización de la evaluación en el propio proceso de aprendizaje.

Al finalizar la lectura del Diario –y espero que también la del presente texto, que aspira a reflejar una parte sustancial de su contenido–, uno se admira de la maestría de este maestro de 19 años en período de prácticas. ¡Así formaba la República a sus Maestros! Lástima que el franquismo truncase la trayectoria docente de Xosé María, como la de tantos otros y otras, sumiéndonos en una larguísima *longa noite de pedra* –así tituló Celso Emilio Ferreiro uno de sus libros, reeditado precisamente por su amigo Álvarez Blázquez en 1979–. Una noche de la que la sociedad y la escuela españolas todavía no han conseguido despertar del todo.



I.

≈ Diario del maestro ≈

(Anotaciones, observaciones, proyectos, etc.)

José M.º Álvarez
BlázquezSeg. 12 de noviembre de 1934

Viernes 11 de Enero de 1935.

Comienza la sesión matutina con el repaso de la lección 12.^a de Geometría, relativa a las clases de superficies. Hemos pasado por alto la lección 11.^a por estimarla poco apropiada y necesaria para los niños por su carácter de geometría demostrada; y es que este grado medio de Dalman Charles nos parece con bastante frecuencia excesivo, si se pretende hacer estudiar y explicar a los niños todo cuanto el texto indica.

Con varios objetos que al efecto he traído hayo la explicación de las diversas clases de superficies, curvas, planas, mixtas, etc. y he traído objetos, aparte de su interés intuitivo, por temor a confusiones entre las líneas y las superficies por parte de los niños. Hicimos especial hincapié en las superficies cóncavas y las convexas, que tanto encontrarán los niños en adelante. Después copiosas preguntas, que dieron por resultado saber como los niños habían aprendido fácilmente esta lección sencilla.

De 10+30 a 11 escriben los niños la fábula escogida ya, en pliegos de papel comercial, con el fin de que en sus casas las aprendan. De 11 a 11+15 recreo.

De 11+15 a 12 ejercicio práctico de dividir la unidad de la clase divide ya en 3.^{er} caso. Faltan 3 niños.

Por la tarde comienza la sesión con el repaso de la lección 12.^a de Historia, que habla de la Reconquista, y nos da motivo para recordar una de las figuras indúes de más interés histórico: el rey Pelayo.

Hacemos una extensa conversación alrededor de este personaje, por el que los niños sienten desde el primer instante una gran simpatía. Después les hablo de la gran influencia gallega en la monarquía Asturiana, hasta el punto de haberse llamado muy fundadamente por un poco escritores monarquía Gallega o Gallega-Asturiana. Pregunto después y otra vez seguimos ligeramente los pasos de la Reconquista hasta llegar a los Reyes Católicos.

Al final vuelve cada niño a ~~ante~~ recordar particularmente la cadena de sucesivas invasiones en el suelo ibérico, como acostumbramos a hacer; y es que no podemos dejarlo mientras no lo sepan todos de corrido.

A continuación se hace el ejercicio de dibujo, consistente en el trazado copiado del mapa de España. Destresalen Campos y Enriquez. Algunos mapas - los de Ventura y Capón - son dibujos auténticos.

De 4+15 a 4+30 lectura de prosa en alta voz.

Faltan Juan Ramón y Ferró.