

## I. DOCUMENTACIÓN

### I. Documentation

# RELATO AUTOBIOGRÁFICO DEL MAESTRO RURAL ALEJO GARCÍA GARCÍA

## *The autobiographical account of the rural school teacher Alejo García García*

Bárbara ARIAS GÓMEZ y Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO

*Universidad de Málaga*

Correo-e: [barbaraariasmail@gmail.com](mailto:barbaraariasmail@gmail.com); [sanchidrian@uma.es](mailto:sanchidrian@uma.es)

Recepción: 6 de junio de 2016. Envío a informantes: 15 de junio de 2016

Aceptación definitiva: 20 de septiembre de 2016

ESTE DOCUMENTO ES EL RELATO DE VIDA escrito por el maestro Alejo García García, como resultado de la propuesta que le hicimos en septiembre de 2010 de realizar su historia de vida. El método biográfico-narrativo es un eficaz y adecuado instrumento para la investigación sobre los procesos educativos, en los que el significado de los sujetos investigados ocupa un lugar central<sup>1</sup>. Como historiadores de la educación, desde el giro biográfico, entendido como una de las variantes de la historia cultural<sup>2</sup>, comenzamos a incorporar tanto

<sup>1</sup> La elección del método biográfico favorece los enfoques interdisciplinarios, negando el ideal positivista de alejar al sujeto que se estudia, que actúa como protagonista del investigador. El interés se centra en aspectos de carácter subjetivo y asuntos significativos que resultan valiosos, obtenidos a través de un relato autobiográfico, lo que permite recuperar la riqueza de los detalles y experiencias vividas por una persona, los sentimientos, recuerdos, creencias y valores que decide seleccionar para, posteriormente, ser interpretados, que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. *Cfr.* SABARIEGO, M.; MASSOL, I. y DORIO, I.: «Metodología de la investigación cualitativa», en BISQUERRA, R. (coord.): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2004, pp. 293-328; CHRISTOU, Th.: «Recovering our Histories: Studying Educational History through Stories and Memoirs», *Education Canada*, 50-4 (2010), <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/recovering-our-histories-studying-educational-history-through-stories-and-m>.

<sup>2</sup> *Cfr.* MAHAMUD, K. y MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M. J.: «Reconstructing the life histories of Spanish primary school teachers: a novel approach for the study of the teaching profession and school culture», *History of Education*, 43:6 (2014), pp. 793-819, DOI: 10.1080/0046760X.2014.943812.

fuentes orales como diarios, memorias, biografías y autobiografías al conjunto de fuentes utilizadas, lo que nos permitió ampliar los temas estudiados y sus enfoques. Sin embargo, no hay que confundir la utilización de estas fuentes con la realización de historias de vida que tienen unas exigencias teóricas y metodológicas específicas.

Estamos ante un relato autobiográfico peculiar ya que lo escribe un maestro con 74 años<sup>3</sup> y mucho después de haber terminado su ejercicio profesional en 1981. Alejo García nació en Alhaurín el Grande (Málaga). Con dos años se desplazó a vivir a Cártama, un pueblo cercano en un entorno rural. Allí cursó la enseñanza primaria, estudió por libre el bachillerato y a los 15 años se matriculó en la Escuela de Magisterio *Poeta Salvador Rueda* de Málaga<sup>4</sup>.

Se le propuso tematizar sobre su experiencia como docente, estimulándole a que convirtiera su carrera profesional en el tema central de un discurso narrado para poder indagar en el estado anímico, esfuerzos o tensiones que se pueden desprender de la propia experiencia personal y profesional y del desarrollo de la profesión del maestro a lo largo de su vida. Como resultado de nuestra propuesta, este maestro escribió en un cuaderno su «autobiografía profesional». Para el tratamiento del cuaderno hemos trabajado con categorías relacionadas con su vida profesional, maestros que le sirvieron de guía, mentores o instructores y la descripción de cómo fue configurando su sistema de valores y creencias, en qué contextos se fueron formando y qué personas y momentos provocaron cambios significativos en su desarrollo personal y profesional. El relato nos acercará a su vida personal, profesional y al maestro que despertó en él su vocación, pudiendo establecer relaciones más certeras con su práctica docente. Centrarnos en la historia personal, en la representación de la experiencia vivida de la vida social, nos permite entrar en la identidad, los significados y el saber práctico del maestro<sup>5</sup> desde la perspectiva de interpretar la historia de la persona que narra, quien impregna con su subjetividad el relato.

Al aplicar el enfoque narrativo a la educación, se genera conocimiento mediante el análisis del relato que capta la riqueza y detalles de los significados en las acciones humanas como pueden ser las motivaciones, los sentimientos, deseos o propósitos que expresan los docentes que forman parte de los estudios. La narrativa no es sólo una metodología sino una forma de construir y dar inteligibilidad

<sup>3</sup> Podemos ver el Diario escolar de un maestro redactado durante el curso 1934-1935, cuando tenía sólo 19 años en DE GABRIEL FERNÁNDEZ, N.: «Diario escolar de Xosé María Álvarez Blázquez», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 33 (2014), pp. 361-392.

<sup>4</sup> Este maestro conserva sus cuadernos de prácticas, cuadernos de alumnos, libros, cartas, etc. Estas fuentes, unidas a su buena disposición a colaborar, como prueba la redacción de su autobiografía que es el documento que ahora presentamos, nos hizo plantearnos la posibilidad de trabajar en su historia de vida. ARIAS GÓMEZ, B.: *Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores*, tesis doctoral, Málaga, Universidad de Málaga, 2017.

<sup>5</sup> BOLÍVAR BOTÍA, A. y DOMINGO SEGOVIA, J.: «La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual», *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), art. 12 (2006), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/355> (Recuperado el 1 de abril de 2017).

a la realidad<sup>6</sup>. En este sentido, esta autobiografía expresa dimensiones de sus experiencias vividas y contribuye al acercamiento de la realidad social a la que perteneció. En nuestro estudio, basado en un caso particular, no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que combinan datos y voces en una historia sobre la vida de un maestro, dando lugar a un nuevo relato narrativo, con elementos distintivos y específicos, que revelan el carácter único y propio del caso y muestran la singularidad.

Para conseguir este texto autobiográfico, primero tuvimos un encuentro con el maestro en el que hizo una breve descripción de su vida, a partir de preguntas muy abiertas, mediante las cuales se le pidió que explicara aquellas experiencias que considerara más importantes, quedando descritos los hechos más significativos para él, siguiendo el orden en que se sintiera más cómodo. Este encuentro se puede calificar de entrevista de carácter semiflexible basada en un breve guion de preguntas genéricas<sup>7</sup>. El resultado fue la recopilación de información muy valiosa, poco estructurada que, posteriormente, fuimos perfilando. Quedaron así marcados algunos hitos relevantes que nos dieron pie para la preparación de un guion personalizado y adaptado a lo que él había contado. En un segundo encuentro, se le hizo entrega de un cuaderno en blanco y se le pidió, además, que utilizara como apoyo para la redacción algunas fotografías y las comentara, con el fin de recuperar sentimientos y evocar emociones de su pasado que le facilitaran la redacción. La utilización de fotografías significativas nos permitiría profundizar en la información registrada en el primer encuentro o bien ampliarla. Es importante destacar que se le explicó que el guion podría servirle de pauta, pero se hizo mucho hincapié en la libertad que tenía para no seguirlo, a pesar de estar basado en aspectos previamente mencionados por él y tratarse de su vida. La flexibilidad en las pautas que se le ofrecieron para reorganizar sus experiencias vividas ha hecho que el propio narrador sea quien ha configurado la estructura y el contenido de sus recuerdos, a través de un análisis retrospectivo, autónomo e independiente, sin presión ni en el tiempo ni en la forma por lo que podemos decir que ha sido no guiado.

No estamos, pues, ante un relato estandarizado; al contrario, los textos escritos por el maestro constituyen descripciones muy ricas en detalles. Es un texto compuesto por las interacciones y emociones que tuvieron lugar en el marco de la cotidianidad de su vida y la escuela en su pueblo, Cártama<sup>8</sup>. Es una narración autobiográfica sobre experiencias personales que poseen un interés profundo y duradero para el narrador, contada desde su propia voz, referida a un mismo tema. Son relatos de su vida.

<sup>6</sup> BRUNER, J.: *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.

<sup>7</sup> OLABUENAGA, J. R. e ISPIZUA, M. A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989, p. 125; TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986, pp. 100 y ss.; VALLÉS, M.: *Técnicas cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional* (2.ª ed.), Madrid, Síntesis, 2000, p. 177.

<sup>8</sup> De hecho, tras dar por terminado el relato en la página 41, poner la fecha (9-II-2010) y firmar, en fechas posteriores siguió escribiendo hasta la página 46.

La narración le ha permitido identificar y valorar de forma crítica los aspectos más relevantes en el proceso de su formación y que definieron su trayectoria académica y profesional. Responde a preguntas de reflexión tales como: ¿Cuáles fueron los intereses y motivaciones que orientaron su formación como profesional? ¿Cuáles fueron los principios y valores que los sustentaban? ¿Cómo surgió su interés por ser maestro siendo un niño de pueblo? ¿Cuáles fueron aquellos aprendizajes y experiencias, hechos e incidentes que a lo largo de su trayectoria como estudiante contribuyeron significativamente a su formación profesional como docente? Son preguntas orientadas a indagar en los aspectos de la vida familiar y escolar que el maestro consideraba que habían sido relevantes en su formación, lo que sin duda ayudó a apoyar su posterior desarrollo profesional.

El guion entregado para la elaboración del cuaderno se diseñó estableciendo distintos focos de interés que guiaran los sucesos que interesan en la construcción de la historia de vida. Más concretamente, la guía para la elaboración del relato se centra en dos ejes temáticos: los ciclos de vida y de desarrollo profesional del maestro y su identidad profesional. Todo ello estaba en consonancia con la estructura que configura la historia de vida de este maestro, que se ha diseñado atendiendo a los hechos más relevantes que fueron protagonizando las distintas etapas de su vida, cómo ha ido construyendo su sistema de valores y en qué contextos y quiénes han sido las personas más influyentes en su vida, motivadoras de cambios significativos en su desarrollo personal y profesional.

Desde el punto de vista material, este relato autobiográfico está escrito en un cuaderno rayado de 19 x 23,5 cm, de 48 páginas; el maestro ha escrito en 46, en algunas sólo alguna línea, poniendo una pequeña cruz al comienzo de todas ellas (lo explica diciendo que es una «costumbre cristiana» poner una cruz al principio de un escrito, carta, etc.). Las fue numerando en el margen superior derecho o izquierdo, según fuera la página impar o par, y añadió en ocasiones en los laterales un número que hacía referencia a la numeración del guion que tenía. Todo ello nos indica que se tomó la tarea a conciencia y que fue redactando intentando recoger los aspectos significativos de su vida profesional.

Este relato autobiográfico nos permite encontrar referencias y descripciones, huellas o vestigios de lo que realmente aconteció en las aulas facilitando la reconstrucción de la vida cotidiana de esa escuela y sus prácticas escolares. Sin embargo, no se pretende conseguir una validez o crédito de un acontecimiento, sino captar la visión que el maestro tiene de sí mismo (tanto a nivel personal como profesional) y de su contexto (a través del uso de la palabra, gestos, sentimientos, creencias, reacciones, actitudes...). El procedimiento de construcción de este relato se ha organizado en torno a un argumento, referido a una dimensión temporal, a unas relaciones sociales y a un espacio concreto<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Véanse las definiciones aportadas en las siguientes investigaciones: ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M.: «Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso», *Tendencias Pedagógicas*, 16 (2010), pp. 237-256, <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1952> (Recuperado el 6 de abril de 2017); GOODSON, I.: «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los Docentes», *Revista Mexicana de*



IMAGEN 1. Alejo García en la escuela unitaria n.º 1 de Cártama (28-OI-1944).

Este relato recupera un tiempo microhistórico y nos permite observar detalles que desde una perspectiva más amplia y global se hacen prácticamente invisibles. Son fuentes que conservan contenidos particularmente significativos o reveladores, de carácter excepcional y que a la vez están conectados a procesos históricos

---

*Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 9 (2003); HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; MONTANÉ, A. y SÁNCHEZ, A.: «¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales», *Acción especial: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios*, Barcelona, Esbrina, 2009, [http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez\\_y\\_otros\\_2009.pdf](http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf) (Recuperado el 10 de abril de 2017); MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V.: «Historia de vida y métodos biográficos», en VASILACHIS, I. (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006, <https://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/05/2006chist.pdf> (Recuperado el 12 de abril de 2017); PUJADAS, J. J.: «El método biográfico y los géneros de la memoria», *Revista de Antropología Social*, 9 (2000), pp. 127-158; SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ORTEGA CASTILLO, F.: «Historias de vida, archivos de la memoria e Historia de la Educación», en HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012, pp. 135-140, <http://hdl.handle.net/2445/32345> (Recuperado el 13 de abril de 2017); SANCHO, J. M.: «Historias vividas del profesorado en el mundo digital», *Praxis Educativa*, 11 (2007), pp. 10-30, <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/420/350> (Recuperado el 12 de abril de 2017); SANDÍN ESTEBAN, M. P.: *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw Hill, 2003; TORREGROSA, A.: «Historias de vidas y conectividades emergentes», en HERNÁNDEZ, F. y otros (coords.): *I Jornadas de Historias de Vida en Educación: cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*, Barcelona, 2010, [http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Apolline\\_Torregrosa.pdf](http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Apolline_Torregrosa.pdf) (Recuperado el 12 de abril de 2017).

o acontecimientos cotidianos. Intentamos llegar al análisis de lo general desde lo particular, ver lo macro desde lo micro, pero sin llegar a universalizar. Es una cuestión de escala: rescatamos del pasado un punto específico pequeño, porque cuanto más reduzcamos la escala, más preciso resultará el detalle, pero sin perder de vista su vinculación con el universo al que pertenece, que es infinitamente más amplio, sin dejar de lado el contexto social en el que se inscriben los hechos que se narran.

### Relato autobiográfico

Alejo García García, natural de Alhaurín el Grande, 7-3-1936, donde nació en calle *Cantarranas*. Mi familia oriunda por las dos partes también de Alhaurín, de una economía media baja, algo mayor por parte de mi padre.

Con varios meses, me llevaron a casa de mis abuelos y tíos, al término de Dehesa Alta (Fahala-Cártama). Allí mi familia materna tenía viviendas, ganados y tierras de labor; mis padres y mi hermano –dos años y pico mayor que yo–, se quedaron en Alhaurín con mi abuela paterna –mi abuelo había muerto–, y cuatro tíos; mi padre estaba enfermo, murió en noviembre de 1938, sin antes haber pasado por el cruel asesinato de dos hermanos y una cuñada en gestación, en el portal de la casa de mi abuela.

En 1939, temiéndole a los maquis, mi familia materna vino a vivir al pueblo de Cártama, también mi madre viuda y mi hermano.

El contexto en el que tuvo lugar el nacimiento del maestro Alejo García condicionó en gran medida su infancia y su trayectoria de vida:

Mi familia no era rica en dinero, pero sí en ciertos valores: sacrificio, respeto, honradez, humildad. Siendo agrícola, tenían ganados y tierras, por tal motivo la alimentación a Dios gracias, no nos faltó: leche, carne, pan, aceite, frutas, hortalizas, etc., pero con mucho sacrificio, pues estábamos en una posguerra.

En aquellos años había muchas necesidades, mi familia ayudaba en lo que podía.

A los siete años ayudaba en la Iglesia de monaguillo: entierros, procesiones, misas, a cambio recibía algunas perras gordas. En aquella época la Iglesia cobraba por ciertos trabajos.

La Guerra Civil en Alhaurín el Grande había supuesto la pérdida de entre 140 y 150 personas. Unos murieron en los campos de batalla, otros por pertenecer a ideologías distintas. Si la población sufrió primero las consecuencias de una situación incontrolada, más tarde se volvió a repetir con excesiva dureza la misma situación para aumentar el número de vidas perdidas. La población durante los años de la guerra tuvo una vida llena de incertidumbre y miedo, esperando a ver en qué estado quedaría España. En los primeros meses de la guerra, tuvieron lugar numerosos destrozos incontrolados en las iglesias, siendo destruidas muchas de las imágenes de culto que poseía la Villa<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Durante la República, los partidos políticos de izquierda en Alhaurín El Grande contaban con numerosos militantes, al igual que los sindicatos UGT y CNT lo que puede explicar, en parte, la fuerza con la que cayó la represión nacionalista sobre la población.

El 13 de febrero de 1937 se estableció la nueva corporación municipal, en presencia del gobernador civil de la provincia. Desde el primer momento querían dejar clara su posición ideológica haciendo exaltación del Glorioso Movimiento Nacional. La existencia de los maquis hay que buscarla en la cruel, exhaustiva y terrible represión franquista que se generalizó después de la victoria, de una victoria de la venganza que tuvo como consecuencia la persecución y acoso de los derrotados en 1939, de los que una minoría optó por huir al monte. Todo ello revela que en este período el número de huidos a la sierra de Málaga fue muy numeroso, lo que generó gran intranquilidad en la población<sup>11</sup>. Por ello, la familia de Alejo decidió trasladarse a Cártama, aunque él ya vivía allí:

Nuestro pueblo está situado al pie de un monte. Del pueblo sale un camino empedrado en zigzag hasta casi la cima, donde se encuentra la ermita de la Virgen de los Remedios, venerada y querida por el pueblo y toda Andalucía. Donada por los Reyes Católicos, según otros encontrada por un pastor. Coronan el monte unas murallas árabes.

## I. Los maestros de su infancia: el comienzo de su vocación

Por aquellos tiempos había en Cártama una escuela de Párvulos, D.<sup>a</sup> Mercedes, dos Unitarias de niños, D. Francisco Romero y D. Francisco Rubio y una Unitaria de niñas.

Recuerdo con mucho cariño a mi amigo Rafi Marín que murió joven, a D.<sup>a</sup> Mercedes y a los compañeros y compañeras de mis primeras clases. Me acuerdo de uno que me mordía las mangas del jersey, de los tableros con bolitas de colores para aprender a contar, las primeras letras y leer en la cartilla, dibujos, canciones y las primeras oraciones.

La escuela rural en estos años se caracterizó por la escasez de recursos. En la España del franquismo estuvo abandonada, puesto que se destinaría a una parte de la población encargada fundamentalmente de las tareas agropecuarias<sup>12</sup>. Las escuelas hasta el momento eran lamentables cuartos de alquiler estrechos y sombríos<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> El afán de supervivencia fue la primera motivación de este fenómeno, lo cual establece la primera y principal diferencia con otros casos de resistencia en la Europa de la II Gran Guerra. El carácter fugitivo de los españoles les mantuvo siempre, aun después de organizados en guerrillas en 1944-1945, en un tipo de guerrilla a la defensiva, pues pocas veces tuvieron actividad verdaderamente ofensiva, al resultar muy difícil en un régimen totalitario fuertemente afianzado en su victoria. Fue una guerrilla poco convencional, por el contrario, fue muy peculiar y condicionada por la represión del régimen. Cfr. GOZALBES CRAVIOTO, C. y MARMOLEJO CANTOS, F.: «La alcazaba de Coín y el sistema defensivo de su territorio en época andalusí: La villa y castillo de Benamaquís», *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica*, 40-41 (2013-2014), pp. 257-279.

<sup>12</sup> Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «Franquismo y educación (Selección bibliográfica de trabajos publicados a partir de 1975)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8 (1989), pp. 335-342; ESCOLANO BENITO, A.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de Educación. Revista Interuniversitaria*, 8 (1989), pp. 7-27.

<sup>13</sup> MARTÍ ALPERA, F.: *Por las escuelas de Europa*, Madrid, Librería de los Sucesores de Herando, 1904.

Alejo García comenzó su formación en la escuela de Párvulos de D.<sup>a</sup> Mercedes Jiménez Anglada, maestra Nacional, esposa de D. Francisco Romero. A la edad de 6 años, pasó a la escuela de D. Francisco Romero.

Estos maestros habrían necesitado una sólida formación que, unida a la experiencia, pudieran haber atenuado el desasosiego que podía provocar educar a más de sesenta niños de diferentes edades, aptitudes y comportamientos, con una asistencia poco constante e irregular y una enorme limitación de medios:

Luego pasé a la Escuela Unitaria de D. Francisco Romero, esposo de D.<sup>a</sup> Mercedes. Ya cambió la cosa, pues a veces habíamos casi 60 alumnos con edades de 6 a 13 ó 14 años, aunque la asistencia variaba, al ser un pueblo agrícola y de pocos recursos, los hijos tenían que ayudar en las labores agrícolas y ganaderas.

En el contexto rural, el trabajo dentro de la escuela se percibía como algo poco real, puesto que no se recibía una compensación inmediata. La vida escolar de los niños que vivían en los pueblos tenía una corta duración<sup>14</sup>: «Mi hermano hizo Ingreso y Primero y no quiso seguir, a pesar de los esfuerzos de mi familia y del maestro. Pero a él le gustaba marcharse al campo para trabajar en compañía de mis tíos».

El maestro debía adaptar en todo momento el programa a las características de sus alumnos y al entorno que les rodeaba, considerándose ejes fundamentales en la escuela las relaciones con el párroco y la formación patriótica, seleccionando los hechos más destacados de la Historia de España que debían ser transmitidos y asimilados por los alumnos: «Domingos y festivos a misa de once con los maestros, el que no iba, el lunes reprimenda, algunas veces».

La Iglesia, aliada de la dictadura, desplegó un conjunto de estrategias para convertir de nuevo al cristianismo a las clases populares, como medio para construir una nueva sociedad y el Nuevo Estado franquista. Las Santas Misiones fueron un instrumento que la Iglesia católica utilizó para profundizar en ese proceso. El propósito era reforzar la evangelización del pueblo español. Para ello, se organizaban habitualmente, eligiendo un lugar en el que se concentrarían todos sus esfuerzos:

Cada cierto tiempo había Misiones en los pueblos, también en el nuestro; venían dos sacerdotes –jesuitas–, recuerdo con afecto al padre Huelin, gran orador y mejor persona, reunían a los niños por las mañanas, mujeres por la tarde y hombres

<sup>14</sup> En general, aunque también dentro de Andalucía había importantes diferencias, el analfabetismo y la escasa, irregular o nula escolarización eran aún habituales a mediados del siglo XX. Los porcentajes de analfabetismo en 1940, 1950, 1960 y 1970 eran en España del 23, 17, 14 y 9% mientras que en esos años en Andalucía eran del 36, 31, 25 y 15%. En la provincia de Málaga, en esta última fecha, 1960, todavía el 31% de las mujeres y el 18% de los hombres eran analfabetos. *Cfr.* VILANOVA, M. y MORENO, X.: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, 1992 y SANCHIDRIÁN, C.: «Educación y cultura en el franquismo. Del nacional-catolicismo al modelo tecnocrático de educación (1937-1972)», en VICO, M. (coord.): *Cultura y educación en la Málaga contemporánea*, Málaga, Spicum/Algazara, 1995, pp. 169-179.



por la noche. La Iglesia abarrotada. Organizaron un Vía Crucis ejemplar, conmovedor, todo el pueblo marchaba junto al Cristo ¡Nunca lo olvido! Rezo, canciones, etc.

Otro jesuita fue el padre Rodríguez y otros que no recuerdo.

Estamos ante una escuela de un pequeño núcleo de población, sin recursos materiales, asistida por un único maestro que se encargaba del aula y del resto de las labores burocráticas y pedagógicas que surgían en ella. Es importante destacar el papel que desempeñaba el maestro en esta escuela donde era el único encargado de enseñar por ser quien poseía el conocimiento para preparar a los alumnos. El modelo de maestro rural de esta época y su papel fue definido por Agustín Serrano de Haro en su obra *La escuela rural*: «El maestro no puede ir a la aldea como simple enviado de una cultura; aún esto, con ser tanto, ni es lo más ni es todo. El maestro ha de ir a la aldea como portador de valores eternos, intransformables, esenciales; como enviado de la Patria; más todavía, como enviado de Dios»<sup>15</sup>. Alejo García describía así las escuelas:

Las escuelas estaban lo mismo la de D.<sup>a</sup> Mercedes como la de D. Francisco en la segunda planta, la primera era vivienda de los maestros.

La de Párvulos y las 2 Unitarias estaban situadas en el centro del pueblo, la Unitaria de niñas en la plaza, junto a la Iglesia.

La escuela de D. Francisco era un antiguo almacén: secadero de tabaco, maíz, etc. La de D.<sup>a</sup> Mercedes estaba mejor adecentada. En las vigas de madera tenían cantidad de gruesos clavos, para colgar cosas.

La clase tenía forma rectangular, tejado a dos aguas, vigas gruesas, cinco ventanas grandes, al fondo la mesa del maestro, un trípode con una pizarra grande, un crucifijo, mapas de España, Europa y Mundial, un cuadro de la Santísima Virgen, que en el mes de mayo se adornaba con flores aportadas por los alumnos, de los patios de las casas, a veces margaritas y amapolas de los campos.

Todos los días, al final de la clase se rezaba y entonaba la canción: Venid y vamos todos con flores a María, etc.

Los jóvenes se debían dedicar a la agricultura para ayudar al sustento familiar, pues Cártama basaba su actividad económica en las tareas agropecuarias. Era un pueblo al descuido de la Administración, donde el maestro debía intentar suplir estas carencias: «Muchos no llevaban carteras, algunos ni material escolar, a veces las carteras las hacían las madres de tela usada».

En la escuela donde estudió Alejo, gracias a su maestro, se utilizaban prácticas pedagógicas que fomentaban la relación con el medio natural y social, características propias de la escuela rural. Podemos decir que era una escuela comprometida

<sup>15</sup> SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1941, p. 73. También afirmaba que la escuela rural es «una de las instituciones más nobles, trascendentales y eficaces de la Patria. Cuantos piensen en la Patria y amen su grandeza han de preocuparse de la Escuela rural; más los primeros en esta preocupación y este amor han de ser los propios Maestros. Destinada a los desheredados campesinos, zonas donde predominaban las actividades agropecuarias, abandonada por gobernantes y maestros». *Ibid.*, p. 23.

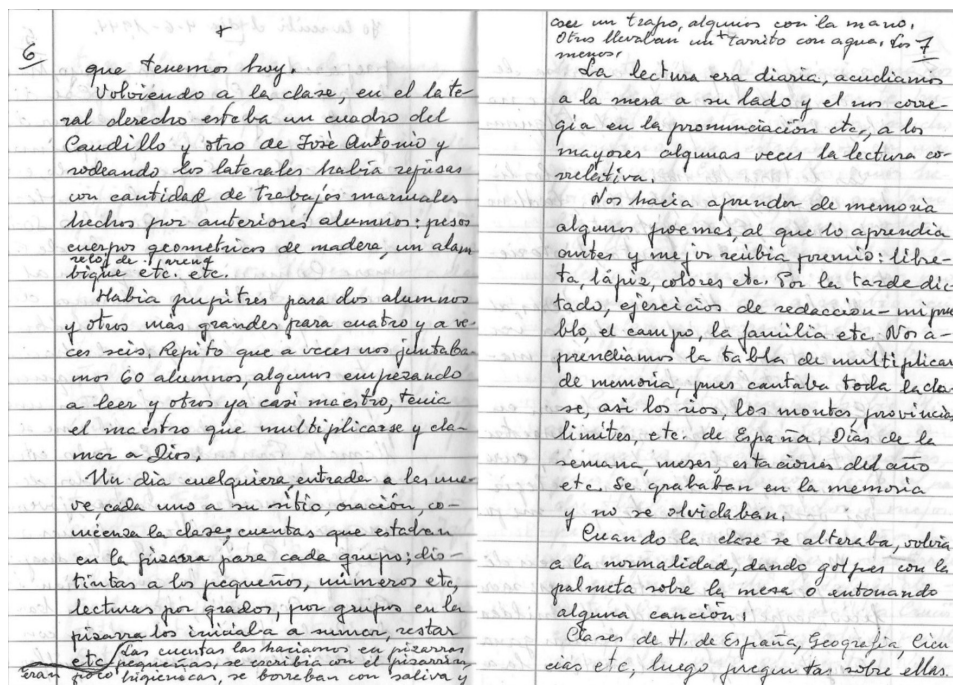


IMAGEN 2. Dos páginas de la autobiografía acerca de su vida como alumno en la escuela unitaria n.º 1 de Cártama.

con su comunidad, donde se transmitían los valores y tradiciones del pueblo, con una organización heterogénea y singular condicionada claramente por su enclave: «En Navidad, D. Francisco Romero, desde primero de noviembre, nos reunía al terminar las clases de tarde para ensayar la pastoral. Se hizo durante varios años. Los pastorcillos nos vestíamos con indumentarias de aquella época». Esta institución educativa tenía como «soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular, en función de la tipología de la escuela, y con una configuración pedagógica y didáctica multidimensional»<sup>16</sup>:

Una vez a la semana por la tarde D. Francisco nos formaba de dos en dos y marchábamos a la Iglesia donde D. José Rosal<sup>17</sup> (cura), más adelante D. José Almagro, acompañado de jóvenes o no tan jóvenes catequistas nos instruían en el Catecismo, y en el mes de abril, nos preparaban para en mayo, hacer la Primera Comunión. Ese día, 30 de mayo, además de ser día grande por recibir por primera vez a Jesús Sacramentado, era un día festivo para los escolares.

En el Comedor de Auxilio Social, daban un desayuno a los de Primera Comunión, luego un almuerzo a todos los alumnos de los colegios, después marchábamos

<sup>16</sup> Boix Tomás, R.: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona, Graó, 1995, p. 7.

<sup>17</sup> Era miembro de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria. Archivo Municipal de Cártama (AMC), 21-X-1948. Acta de constitución de la Junta Municipal de Enseñanza de la Villa de Cártama.

al cine local, donde hacían sorteos de cosas para los peques, seguidamente nos ofrecían una película. El dueño del cine se llamaba Fernando.

En todos estos actos estábamos acompañados de nuestros maestros y maestras, jóvenes, mayores que ayudaban y algunas autoridades. Posteriormente esto desapareció y solamente los que recibían la Primera Comunión, iban a un bar donde les ofrecían chocolate con dulces. Después vino el despilfarro que tenemos hoy.

La catequesis se instituyó como el medio de formación para Acción Católica que, a través de las parroquias, acercaban a los jóvenes a ayudar a los párrocos en sus tareas. De este modo, se ejercitaba el apostolado y se conseguía que los catequistas estudiaran la doctrina que debían impartir. En 1944, en el prólogo de la *Pedagogía Catequística para seglares*, Gregorio Modrego Casás recomendaba la lectura de esta obra al futuro catequista, por su claridad, la feliz combinación de los principios tradicionales con los recientes progresos pedagógicos y, sobre todo, el espíritu de celo y piedad que lo anima. Señalaba igualmente que, ante la necesidad de la Santa Sede de valerse de seglares no solo piadosos, sino que además estuvieran formados para ese honroso y delicado oficio, se podía hallar en esta obra una guía y un resumen de todo lo fundamental:

Por consiguiente lo recomendamos a los catequistas seglares y muy singularmente a los maestros y maestras de Primera Enseñanza, y a los profesores de los cursillos de formación de catequistas que organizan, con creciente frecuencia, las parroquias, y que van estableciendo, para los alumnos de sus últimos cursos, los colegios de Enseñanza Media dirigidos por religiosos o religiosas<sup>18</sup>.

En el contexto del aula, el alumno se encontraba inmerso en un mundo social lleno de significados que debía hacer suyos. Ejercían su acción las influencias ambientales como la presencia de imágenes franquistas en el aula y oraciones que se incorporaban a la acción cotidiana del aula. De esta manera, tanto el alumno como el maestro desempeñaron un papel activo al servicio del Régimen:

Volviendo a la clase, en el lateral derecho estaba un cuadro del Caudillo y otro de José Antonio y rodeando los laterales había repisas con cantidad de trabajos manuales hechos por anteriores alumnos: pesos, cuerpos geométricos de madera, un alambique, un reloj de arena, etc.

Había pupitres para dos alumnos y otros más grandes para cuatro y a veces seis. Repito, que a veces nos juntábamos 60 alumnos, algunos empezando a leer y otros ya casi maestros. Tenía el maestro que multiplicarse y clamar a Dios.

Un día cualquiera, entrada a las nueve, cada uno a su sitio, oración, comienza la clase; cuentas que estaban en la pizarra para cada grupo, distintas a los pequeños, números, etc.; lecturas por grados; por grupos en la pizarra los iniciaba a sumar, restar, etc.

<sup>18</sup> TUSQUETS, J.: *Pedagogía Catequística para seglares*, Barcelona, Editorial Lumen, 1944. Esta obra llega a nosotras a través de Alejo García que la conserva. Tiene escrita la fecha, día 10 de octubre de 1952, y su firma, y nos cuenta que la utilizaba en la preparación de sus clases ya que en 1952 era estudiante de magisterio y hacía prácticas en la escuela unitaria n.º 1 de Cártama, de niños, con D. Francisco Romero Martín.

El tiempo escolar estaba regulado por el artículo 41 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria mediante el cual se estableció que el año escolar duraría al menos 240 días, repartidos según las circunstancias de la localidad. La jornada escolar sería de cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias, pudiendo

ser distribuidas en el día, de acuerdo con las Juntas Municipales de Educación y con la Inspección, de modo que aseguren la mayor asistencia de algunos. La distribución del tiempo, dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente.

La planificación más o menos estructurada del tiempo que dedicaría el maestro a cada actividad se hacía teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas donde se desenvolvían los alumnos y las edades que tenían. El maestro se iba a encontrar con dos dificultades dentro del aula: por un lado, la presencia de muy diversos ritmos de aprendizaje y, por otro, la asistencia intermitente del alumnado, ya que, en numerosas ocasiones, tenían que faltar a la escuela y dedicarse a las labores del campo para ayudar a sus familias:

La lectura era diaria, acudíamos a la mesa a su lado y él nos corregía en la pronunciación etc., a los mayores algunas veces la lectura correlativa.

Clases de Historia de España, Geografía, Ciencias, etc., luego preguntas sobre ellas.

Las lecturas las hacíamos de los libros: Nosotros, Letras, Lecturas, La Mano del Hombre, El Quijote, etc. Nos explicaba cuentos, historietas, etc.

El aprendizaje memorístico era la actividad de aprendizaje más básica y empleada en esta escuela tradicional. Alejo describe la forma de enseñar del maestro, promoviendo la adquisición de nuevos conocimientos mediante la retención, a partir de conductas repetitivas y mecánicas. La información retenida por los alumnos se convertía en información almacenada sin necesidad de estar conectada con los conocimientos previos. La motivación para conseguir premios o recompensas impulsaba a los alumnos a involucrarse en las tareas académicas:

Nos hacía aprender de memoria algunos poemas. Al que lo aprendía antes y mejor, recibía premio: libreta, lápiz, colores, etc. Por la tarde dictado, ejercicios de redacción –mi pueblo, el campo, la familia, etc.–. Nos aprendíamos la tabla de multiplicar de memoria, pues cantaba toda la clase así, los ríos, los montes, provincias, límites de España, etc. Días de la semana, meses, estaciones del año, etc. Se grababan en la memoria y no se olvidaban.

La clase era únicamente responsabilidad del profesor que tomaba el protagonismo llenándola con su explicación y ocupaba todo el tiempo. El orden era algo normal, que todos tenían asumido y que conseguía evitar las distracciones y conversaciones entre los alumnos. Si ese orden se alteraba, se podía restablecer cuando el maestro deseara o le conviniese: «Cuando la clase se alteraba, volvía a

la normalidad, dando golpes con la palmeta sobre la mesa o entonando alguna canción».

La escuela jugaba un gran papel en la vida social y cultural del pueblo de Cártama, pues representaba el único centro cultural y era un eje dinamizador de la vida social cuando el maestro D. Francisco Segovia organizaba actividades:

Como en todos los pueblos, eran frecuentes las reuniones entre Alcalde, Párroco, maestros, juez, comandante puesto en la Guardia Civil, etc.

Luego había otras en el estanco, en bares, en las barberías, en una de las cuales, concretamente en la plaza, la Barbería de Pedro Loy, se reunían los jóvenes y formaron el C.D. Cártama. Para comprar equipaciones, balones, hacían rifas y pidieron colaboración de personas pudientes y empresas. Fundaron dos equipos, que jugaban entre ellos o se desplazaban a los pueblos cercanos. Entonces, no había ligullas, ni tenían campo de fútbol. Lo hacían en verano cuando las tierras quedaban libres de las sementeras.

Luego cambió la cosa. Gracias a D. Francisco Romero y al pueblo, se hizo el campo de fútbol.

En esta escuela rural se mostraban prácticas pedagógicas que fomentaban las relaciones con el medio natural, que integraban el medio social de los alumnos en el aula, a pesar de que desde las administraciones y las editoriales no se promovían contenidos propios para la escuela rural. Sin embargo, el maestro se mostraba preocupado por conectar la escuela con el contexto rural, dando lugar a una realidad diferente y generando unas formas de enseñar con propuestas educativas que fueron capaces de atender a sus propias necesidades:

D. Francisco tenía costumbre de llevarnos de excursión al campo –en primavera y otoño–, al río Guadalhorce, alrededores del pueblo, tras el castillo, etc. Nuestras madres nos preparaban unas taleguillas con la merienda. El maestro aprovechaba estos momentos para hablarnos de la flora, fauna, labores agrícolas, herramientas, caleras, hornos de carbón, animales, costumbres de nuestro pueblo.

El modo de empleo rural, principalmente autónomo, hacía que los niños compartieran con sus padres el tiempo de trabajo tomando ciertas responsabilidades, educándose así en valores como el esfuerzo y el sacrificio: «En vacaciones de verano, al campo a ayudar a mi familia en las labores del campo, trillar, recogida de higos, vendimia, riegos, etc.». El contacto con la familia era muy estrecho, pero esto, a nivel escolar, se convertía en desventaja pues a menudo el niño tenía que abandonar la escuela para hacer entrega de la comida a sus tíos y hermano.

El problema de la motivación era uno de los inconvenientes que presentaban los alumnos de la escuela rural. La percepción dominante del beneficio a corto plazo que proporcionaba el trabajo era contraria a la del sistema educativo, que proporciona beneficios a largo plazo. Esta desmotivación aumentaba en el medio rural en esos años, puesto que los padres, y en general las familias, tenían grandes carencias, lo que, unido a las posibilidades de trabajo en el campo, se convertía en una fuerte resistencia a continuar en la escuela. D. Francisco Romero era consciente

de ello y ofrecía a sus alumnos un trato humano, buscando en ellos la motivación con el fin de conseguir que encontrasen en la escuela una forma de salir adelante, lejos del trabajo duro que les esperaba en el campo, y que descubriesen el valor de aprender dentro de la institución educativa. Para ello, el maestro debía contemplar unas enseñanzas en relación con el entorno, dotándola de un sentido práctico, con objetivos alcanzables, evitando la falta de motivación y el interés por los trabajos con recompensas inmediatas. Y es que, uno de los principales problemas de la enseñanza en el medio rural es la falta de adaptación del currículum, puesto que «siempre ha habido que seguir el currículum urbano»<sup>19</sup>.

De acuerdo con esto, nos planteamos cómo alumnos que eran capaces de trabajar en el campo con duras jornadas no estarían tan dispuestos a realizar un esfuerzo por el trabajo en la escuela. Podemos plantearnos que no se trataba de un problema de esfuerzo, sino más bien de un problema económico y social. En el caso de Alejo, fue fundamental la figura de su maestro y la influencia que ejerció sobre él:

Mi padre dijo a mi madre ya en los últimos días de su vida: ¡Procura que los niños tengan una buena formación!

Ese fue el motivo por el cual cuando D. Francisco llamó a varios padres de sus alumnos, entre ellos mi madre, para prepararlos para hacer el Bachiller, no dudó en aceptar. Mejor, sí lo dudó por motivos económicos, pero el maestro la convenció. Al principio, comenzaron unos cinco, luego algunos más, entre ellos mi hermano, –que era casi tres años mayor que yo– y yo.

Las clases las teníamos en el mismo local y después de marcharse los alumnos de la tarde, sobre las cinco, entrábamos nosotros. Él distribuía el trabajo a cada grupo. Cuando yo entré algunos estaban en Segundo de Bachiller.

En la posguerra, años en los que Alejo comenzó sus estudios, los centros oficiales de enseñanza secundaria eran muy escasos. Para poder estudiar el Bachiller, la opción más económica para los chicos era el ingreso en el Seminario, posibilidad a la que Alejo no alude. Otra opción económica, dado que no implicaba pagar desplazamientos ni alojamiento, era prepararse como alumno libre, tarea que asumieron generalmente los maestros de los pueblos junto con los curas, en muchos casos. En este caso, como tantos otros chicos y chicas, de origen rural humilde, tuvieron que prepararse como alumnos libres. D. Francisco Romero, el maestro de enseñanza primaria, les daba clases particulares cuando los niños que cursaban la enseñanza primaria salían por las tardes de la escuela. A Alejo le ayudaron también a prepararse Merceditas, maestra e hija de D. Francisco, y D.<sup>a</sup> Mercedes: «Dice el refrán: ¡No es bien nacido quien no es agradecido! Yo tengo agradecimiento hacia Merceditas, por la ayuda que me prestó en mis estudios, desinteresadamente. ¡Gracias! Igual que a su esposo, D. José, como médico».

D. Francisco Romero Martín trabajó toda la vida en su pueblo, de forma muy intensa y comprometida. Su labor ha sido reconocida por los vecinos dando su

<sup>19</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, número extraordinario, 1 (2000), pp. 113-136.

nombre al actual Centro de Formación y Empleo. Perteneció a esa categoría de personas respetadas a la que, en la mayoría de los pueblos, pertenecía el maestro. En aquella sociedad, con un elevado índice de analfabetismo y muchas carencias educativas, el maestro era una figura clave, circunstancia que quedaba reforzada por tratarse de un vecino más.

El interés de Alejo por ser maestro surgió desde pequeño, inspirado por su maestro D. Francisco Romero. Significó mucho para él ver cómo trabajaba en una zona rural. Le gustaba la idea de poder llegar a ser un buen maestro que comprendiera y atendiera las necesidades de sus alumnos como lo hacía D. Francisco porque «en la enseñanza, como en cualquier otra actividad, existen maestros expertos de quienes los aprendices pueden y deberían aprender»<sup>20</sup>: «Esa semilla que sembraron en mí, aquel matrimonio de maestros, junto con la de mi familia, curas y amigos, me llevaron a elegir mi vocación docente, que me propuso D. Francisco Romero».

## 2. Su etapa en Acción Católica

El movimiento católico en España, como es evidente, tuvo como objetivo la recristianización, por lo que trató de estar presente en todos los ámbitos de la vida social constituyendo la educación, tanto reglada como no formal, un instrumento fundamental para conseguir la recatolización de los españoles<sup>21</sup>.

Las Hermandades<sup>22</sup>, por su parte, se implantaron en España mediante la Ley de Organización Sindical de 6 de diciembre de 1941 y, puestas en manos de los empresarios agrícolas, fueron uno de los instrumentos elegidos para el control social de la población rural. Desempeñaban una doble función: apoyo ideológico, organizando actos de adhesión política en el mundo rural, y defensa de los intereses de las clases privilegiadas, realizando funciones de encuadramiento, conciliación, inspección y difusión ideológica:

En Semana Santa no había procesiones, todos los actos eran en la Iglesia. Los Jueves Santos, se adoraba el Santo Sepulcro toda la noche, se establecía un turno de adoración y los jóvenes de Acción Católica, nos encargábamos de avisar media hora antes a los interesados mediante una lista, con nombre y dirección. Los primeros turnos eran, por supuesto, para las autoridades.

A principios de los cincuenta, D. Rafael Briasco, secretario de la Hermandad de Labradores preparó a un grupo de jóvenes mayores y menores, entre ellos estaban

<sup>20</sup> JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 1994, p. 149.

<sup>21</sup> FULLANA, P. y MONTERO, F.: «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004), pp. 33-51.

<sup>22</sup> Cfr. ORTIZ HERAS, M.: *Las hermandades de Labradores en el Franquismo*, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses de la Excm. Diputación de Albacete, 1992; SEVILLA GUZMÁN, E.: *La evolución del campesinado en España*, Península, Barcelona, 1979; GÓMEZ HERRÁEZ, J. M.: *Instituciones, perspectivas económicas y problemas sociales durante el franquismo. Albacete, entre el silencio y el éxodo rural*, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses, 1993.

mi hermano y mi primo. Yo no participé. D. Rafael me dijo que bastante tenía con el francés. Hicieron varias obras teatrales que representaban en el teatro local González Marín, llamado así en memoria del gran rapsoda cartameño, cedido por la empresa. El beneficio para personas necesitadas.

Esta enseñanza de francés, me sirvió para los exámenes que tenía en la Escuela de Magisterio y sobre todo para ayudar a los paisanos que marchaban a Francia a trabajar por temporada en la vendimia y remolacha, que se comunicaban por cartas en francés, las cuales yo les traducía, por supuesto, desinteresadamente.

A mecanografiar me enseñé en la Hermandad de Labradores. El secretario, D. Rafael Briasco que me dio las clases de francés, me autorizó a ello. Estas prácticas de mecanografía me sirvieron para cuando trabajé en la Cooperativa, la Mili, etc.

Además de las Hermandades, también hay que referirse a Acción Católica que en España se constituyó en base al modelo italiano y vaticano<sup>23</sup>, formado por cuatro grandes grupos, en función de las diferencias de generación y de género: adultos, hombres y mujeres y juventud masculina y femenina<sup>24</sup>. Tenía como fin la formación intelectual y espiritual de los jóvenes, mediante el lema piedad, estudio y acción que Pío X había propuesto a la Juventud Católica Francesa el 25 de septiembre de 1904; años después, el obispo de Madrid-Alcalá, monseñor Eijo y Garay, al comienzo de una carta pastoral dirigida a la Juventud Católica, comentó el lema propuesto por el Papa, quedando así fijado para la Juventud Católica Española<sup>25</sup>.

Sin embargo, la pedagogía franquista iba más allá de la escuela y de la instrucción ya que

las organizaciones infantojuveniles asociadas al movimiento falangista (Frente de Juventudes y Sección Femenina del Movimiento) y a la Iglesia (Acción Católica) sirvieron de mecanismos de iniciación y socialización de los menores del tejido social. En todas ellas, aunque particularmente en las primeras (que adoptaron en ocasiones modos y usos paramilitares), el rito y los símbolos cumplieron una función pedagógica de primer orden en relación con los valores que vehiculan y con los métodos de formación que utilizaban<sup>26</sup>:

<sup>23</sup> Acción Católica es un movimiento mundial de apostolado seglar, que nació bajo el pontificado de Pío IX (1846-1878) ante la necesidad de organizar este colectivo para paliar los efectos negativos (la falta de clero, la falta de credibilidad en la Iglesia y el laicismo) que, según la Iglesia, provocaban los hechos que acontecieron durante el siglo XIX. Cfr. PÉREZ DEL PUERTO, Á.: «Acción Católica Femenina: La rama juvenil como instrumento de control de la adolescencia en los años cuarenta», en *Actas Encuentro Jóvenes Investigadores: No es país para jóvenes*, 2012.

<sup>24</sup> Se organizaba de forma centralista y nacional, pero de acuerdo con una base eclesial parroquial y diocesana, de tal manera que la responsabilidad pastoral de cada obispo sobre su Acción Católica diocesana prevalecía sobre las directrices nacionales. El primer grupo en constituirse fue el juvenil, que sirvió de modelo a la configuración del resto y al conjunto de la organización de Acción Católica. Cfr. MONTERO, F.: «Origen y evolución de la Acción Católica española», en LÓPEZ VILLAVARDE, A. L.; BOTTI, A. y DE LA CUEVA, J. (coords.): *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la Restauración a la Transición: un siglo entre el palio y el consiliario*, 2005, pp. 133-159.

<sup>25</sup> SILVA TAPIA, M.: «La Juventud de Acción Católica Española: la revista *La Flecha* (1932-1936)», *Anuario de Historia de la Iglesia*, 16 (2007), pp. 453-457.

<sup>26</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *op. cit.*, p. 12.



Y así lo recuerda Alejo García:

Hacia 1950, pertencí a Acción Católica, primero de aspirante y luego de joven, teníamos la bandera, insignia, estatutos, etc.; celebrábamos reuniones locales y provinciales. El día del Corpus hacíamos altares y adornábamos las calles con ramas de árboles, juncos, cañas, macetas, colchas, sábanas, banderas, etc. Hacíamos excursiones a otros pueblos.

La formación en determinados valores era el fin más importante con relación a la juventud. Para ello, se convocaban actos corporativos y litúrgicos, especialmente las Misas de comunión general, las vigiliás de Pentecostés, así como las devociones al Sagrado Corazón de Jesús, a la Eucaristía y a la Virgen María. A estos actos corporativos, los jóvenes asistían con banderines e insignias, que los distinguían como socios, lo cual era para ellos un honor portar:

Otro acto religioso fue una concentración familiar en Coín, pueblo cercano a Cártama, donde se reunieron centenares de personas en la Alameda, presidida por el Padre Peyton, cuyo lema era: Familia que reza unida, permanece unida, basada en el Santo Rosario.

La Guerra Civil, para el proyecto nacional-católico, había sido una etapa purificadora y la inmediata posguerra sirvió para volver a catolizar íntegramente España, siendo la Acción Católica de esos años uno de los instrumentos principales utilizados para ello. Fueron ejemplo de ello las consignas y las campañas de la Acción Católica española en esos años. El nacional-catolicismo alcanzó su punto culminante y de inflexión con el Concordato de 1953. Pero a mediados de los cincuenta, comenzó a haber un cambio en esta organización insistiéndose por un lado más en la formación personalizada de los militantes y, por otro, en las responsabilidades de una conciencia social cristiana, crítica con las insuficiencias sociales del régimen<sup>27</sup>.

### 3. El comienzo de los estudios de Magisterio

A los 10 años hice el Ingreso.

A los 14 terminé 4.º de Bachiller.

A los 15 años hice el ingreso en la Escuela de Magisterio de Málaga, sita en la Plaza de la Constitución, Escuela Poeta Salvador Rueda.

En septiembre de 1951, el maestro (D. Francisco Romero), me trajo los libros del primer año de Magisterio, 12 ó 13 asignaturas. Me asusté, ¿todo esto para mí? Y comenzaron las clases y los estudios, pero al mismo tiempo, casi todos los días a las doce –hora del Ángelus–; cogía la bici y en el portamantas, amarraba un canasto con la comida para los tíos y hermano. Yo volaba por los caminos polvorientos. Otras veces, en lugar de la bici, era una yegua.

Luego volvía a casa, a estudiar y a las cinco a clase.

<sup>27</sup> Cfr. MONTERO, F.: *op. cit.*

Alejo era un alumno de enseñanza libre. Así estudió el Bachiller y así tuvo que cursar sus estudios de Magisterio. Lo preparó D. Francisco Romero, un maestro de escuela. Después, cuando D. Francisco falleció, continuó su preparación con D. Francisco Segovia, otro maestro nacional que trabajaba en el Grupo Escolar «García del Olmo».

Cártama era un pueblo pequeño y estaba mal comunicado. Los estudiantes rurales tenían muy pocas posibilidades de continuar sus estudios, pero Alejo García siempre tuvo claro que quería seguir los pasos de su maestro D. Francisco Romero, que podía hacer una buena labor en aquel pueblo, con aquella gente. Sería uno de esos españoles que, a pesar de haber nacido en 1936, y habiéndose criado en la complicada España rural de la posguerra, consiguió superar los impedimentos de una sociedad que le ofrecía, muy de lejos, poder llegar a ser maestro:

Llegó junio y también los exámenes; me preparo una maleta con los libros, alguna ropa, a casa de un familiar en un barrio de Málaga –Ciudad Jardín–.

Cojo el autobús que iba a Málaga a las nueve de la mañana. A Cártama en aquellos años, a pesar de estar cerca de Málaga, 22 kms., solamente iba un autobús a las nueve de la mañana y otro a las tres de la tarde. Salían de Málaga a las 13 y a las 20 horas. Bueno, el primer año no escapé mal, me dejaron 3 para septiembre. Es que yo los estudios los hice por libre, me preparaba en el pueblo, luego iba a examinarme a la Escuela de Magisterio de Málaga.

La diferencia era mucha, pues los oficiales estudiaban con los mismos profesores que los examinaban. Yo no pude hacerlo, por lo gastoso que suponía pagar una pensión, etc.

Años más tarde, hacia 1960, la Escuela de Magisterio de la Plaza de la Constitución, fue trasladada a unos locales nuevos en El Ejido, cerca de Capuchinos ¡Allí terminé!

Este testimonio de Alejo García podría serlo de tantos maestros y maestras anónimos. Fueron años complicados que no pudieron acabar con el entusiasmo, la ilusión, el esfuerzo y afán de superación de aquel joven que no cesaría en su empeño por ser maestro.

En la España rural de la posguerra, solo podían salir del pueblo a estudiar los más favorecidos económicamente. Como nos explica Alejo, los que no contaban con recursos suficientes tenían que optar por renunciar a seguir estudiando o bien hacerlo como alumnos libres, para ir a examinarse a los centros oficiales ubicados en las capitales de provincia. Como ya hemos dicho, Alejo fue preparado por D. Francisco Romero, maestro nacional de Enseñanza Primaria que, con su trabajo, consiguió que algunos muchachos del pueblo, hijos de agricultores, obtuviesen en estos años el grado de bachiller. Con ello, su maestro contribuyó a transformar, aunque fuera en pequeña medida, la población rural promoviendo que poco a poco pudieran ir accediendo a las siguientes titulaciones, y con ellas adquirir cierta autonomía que no tendrían si seguían como trabajadores del campo dado que, en muchos casos, no eran propietarios de las tierras que cultivaban. En el caso de Alejo, aunque la enseñanza secundaria estaba limitada a una minoría, vemos que como el alumno durante la enseñanza primaria destacó y su familia no podía pagar los materiales, fue el mismo maestro, D. Francisco

18	*	*	19
	<p>los días a las doce, hacia del "Angelus" cogía la bici y en el puertamantas amarraba un cestito con la comida para los tíos y hermanos, yo volaba por los caminos polvorientos, otras veces en lugar de la bici, era una yegua. Luego volvía a casa, a estudiar y a las cinco a clase.</p> <p>Llegó junio y también los exámenes; me preparé una maleta con los libros, alguna ropa, a casa de un familiar en un barrio de Málaga - Ciudad Jardín -</p> <p>Cogí el autobús que iba a Málaga a las nueve de la mañana. Cártama en aquellos años, a pesar de estar cerca de Málaga, 22 km solamente iba un autobús a las nueve mañana y otro a las tres tarde. Salían de Málaga a las 13 y a las 20 horas. Bueno el primer año no escapé mal, me dejaron 3 para septiembre. El</p>	<p>que yo los estudios los hice por libro, me preparaba en el pueblo luego iba a examinarme a la Escuela de Magisterio de Málaga. La diferencia era mucha, pues los oficiales estudiaban con los mismos profesores que los cocaminaban, yo no pude hacerlo por los gastos que suponía pagar una pensión, etc.</p> <p>En octubre me dejaron 10 de las 3 y comencé el siguiente curso pero el maestro enfermó y daba las clases como podía y un buen día me llamó para que fuese yo el que le diera las clases, se sentía mal, me sorprendió mucho, yo no lo esperaba y no me consideraba apto para tal misión. Le dije que me ayudese en los primeros días; me respondió: nada de eso, tu solito desde el primer día, tú tienes que hacerlo bien! Aquella noche la pasé mal,</p>	

IMAGEN 3. Estudiando para ser maestro y ejerciendo de maestro a la vez.

Romero, quien le proporcionó todos los libros para que estudiase y tampoco le cobraba por las clases<sup>28</sup>.

#### 4. Sus prácticas de formación en la escuela unitaria n.º 1 de Cártama. La vocación y los sentimientos del maestro en su formación

Enseñar para el maestro Alejo García ha sido una entrega generosa hecha a sus alumnos para que logran aprender. Ello le ha supuesto en cada momento de

<sup>28</sup> En estos años, la enseñanza secundaria estaba regulada por la Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938 (BOE 23-IX-1938). En ella se estableció que los tres primeros cursos de Bachillerato constituirían un ciclo de estudios elementales, suficiente como preparación para determinadas carreras y obtención de títulos especiales. Los cinco primeros cursos constituían, asimismo, otro ciclo más perfeccionado de preparación para el ingreso en determinadas Escuelas o Centros en los que no fuera precisa la totalidad de los estudios y los siete cursos completos eran el Bachillerato Universitario. Esta Ley no hacía referencia a los estudiantes de las zonas rurales. En 1950 se aprobó el Reglamento para las Escuelas de Magisterio. En el artículo 6.º se estableció que para el ingreso en las Escuelas del Magisterio el aspirante debía ser español, haber cumplido catorce años de edad al solicitar dicho examen o cumplirlos antes del primero de octubre inmediato y acreditar documentalmente haber aprobado los cuatro primeros cursos del Bachillerato. Decreto de 7 de julio de 1950, por el que se aprobó el Reglamento para las Escuelas del Magisterio (BOE 7-VIII-1950).

su vida tener que enfrentarse con éxito a las duras pruebas que nos impone a los docentes enseñar. Para ello, debió cultivar la empatía, la paciencia y la disciplina.

Las emociones son un importante vínculo que permiten que exista comunicación entre dos personas, en nuestro caso concreto, entre maestro y alumno. Y es que, para Alejo, la enseñanza ha requerido siempre cercanía y presencia personal. Para él, valores como la paciencia y el esfuerzo se pueden aprender de quienes los ejercen con nosotros.

Una de sus principales dificultades radicaba en el paso de ser alumno a ser maestro<sup>29</sup>. Debía ser capaz y se esperaba de él que pudiera enseñar a los niños de la escuela unitaria donde realizaba sus prácticas. La incertidumbre y los miedos que sintió han quedado reflejados en su relato autobiográfico cuando dejó constancia de la delicada situación en que se encontró en el mes de septiembre de 1954 cuando llevaba dos cursos de formación. Encontramos un fragmento que dedica a relatar un momento en el que muestra la relación entre su formación como maestro y su incorporación al mundo laboral:

En septiembre el maestro enfermó y daba las clases como podía y un buen día me llamó para que fuese yo el que le diera las clases. Se sentía mal, me sorprendió mucho, yo no lo esperaba y no me consideraba apto para tal misión. Le dije que me ayudase en los primeros días, me respondió: ¡Nada de eso, tú solito desde el primer día! ¡Tú tienes que hacerlo bien!

Aquella noche lo pasé mal, pero a las nueve estaba en casa de D. Francisco entrando a los niños en la clase. Más o menos yo conocía su modo de enseñar y seguí sus normas. Además, los niños me orientaban y me daban muchas ideas de lo que a ellos les hacía.

Pedí a Dios, a la Virgen de los Remedios que no me abandonaran, así ocurrió. Esta experiencia me gustó.

A final de curso él mejoró y terminó el curso, ayudado por D.<sup>a</sup> Mercedes y su hija. Ya en septiembre, el día 9 murió. Día triste y doloroso para el pueblo –por supuesto para mí–. Sus restos, igual que los de D.<sup>a</sup> Mercedes descansan en el cementerio del pueblo.

Fue alcalde de Cártama durante 1943 y 1946, dejando gratos recuerdos de las obras realizadas: agua para el pueblo, campo de fútbol, Casa Cuartel de la Guardia Civil, banda de música, etc., a pesar de la pobreza que había en aquellos años.

¡Fue un gran maestro y un hombre bueno! ¡Hizo una buena siembra en el pueblo!

D. Francisco quería pagarme por el trabajo, pero como era de su bolsillo, yo no quise, pues bastante tenía con lo que se le aproximaba.

Ese año entre una cosa y otra, aprobé pocas asignaturas. Yo estudiaba solo, sin profesor.

El maestro principiante estaba inmerso en una delicada y difícil situación. Podía tener buenas y novedosas ideas sobre la escuela, una creencia personal formada

<sup>29</sup> Alejo García realizó en 1952 prácticas en la Escuela unitaria de niños n.º 1 de Cártama elaborando a lo largo de las mismas cinco cuadernos de prácticas que constituyen una fuente de gran valor documental. *Cfr.* ARIAS GÓMEZ, B. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: «La escuela unitaria reflejada en los cuadernos de prácticas de un maestro», en MORENO, P. L. y SEBASTIÁN, A. (eds.): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE y CEME, 2012, pp. 371-385.

por sus experiencias como alumno, pero esto entraba en conflicto con su escaso conocimiento de la práctica como docente, a pesar de haber estado durante el curso anterior compartiendo aula con este mismo maestro, D. Francisco Romero. Su poca información sobre las posibilidades y limitaciones de los alumnos, su escasa formación, sus deseos por demostrar rápidamente su competencia profesional y, sobre todo, el hecho de tener demasiada responsabilidad eran una enorme carga que el maestro paliaba refugiándose en sus creencias, su fe y valores religiosos.

La presión y las dudas del maestro sobre sus propias capacidades, la falta de tiempo para reflexionar sobre su trabajo le hacían sentirse inseguro dudando de su capacidad para resolver los problemas con que se podía encontrar. Tuvo que adoptar un nuevo rol de un día para otro. Esta incertidumbre se agravaría por la soledad propia de una escuela unitaria por no tener con quien compartir sus experiencias ni poder relacionarse con compañeros en situaciones similares. Sin embargo, tener que enfrentarse a esa realidad provocaría en él una crisis que, de solucionarse positivamente, le serviría para aprender.

La vocación docente del maestro Alejo García ha sido la suma de una dedicación laboral y personal que fue adquiriendo con su trabajo diario, al que iba agregando sus propias emociones y hasta su identidad. Se comprometió además ejerciendo igualmente en otras esferas de la comunidad educativa. Su actividad diaria fomentaba valores compartidos más allá del espacio de la escuela de forma que la paciencia, el entusiasmo y muchas ganas de enseñar caracterizaron su labor, dando como fruto una relación de confianza y respeto con sus alumnos.

## 5. Las experiencias de formación y sustituciones en el Grupo Escolar «García del Olmo»

El Grupo Escolar García del Olmo se inauguró en el curso 1955-1956 y aunque se proyectó para que pudieran asistir también las niñas, en principio sólo lo hicieron los niños, siendo en 1962 cuando se convirtió en el «Grupo Escolar Mixto»<sup>30</sup>.

En 1956, el alcalde y presidente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria dedujo del Censo confeccionado para ese año que el número de niños con edades comprendidas entre 6 y 12 años era de 650 y el número de niñas de igual edad era de 552, lo que indica la imperiosa necesidad de construir un número de escuelas suficientes para satisfacer las necesidades de esta población<sup>31</sup>.

El edificio estaba orientado hacia el Sur, tenía delante un gran patio sin vallar y ninguna construcción alrededor ya que se ubicó relativamente lejos del pueblo<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Debe su nombre al gobernador civil de Málaga Manuel García del Olmo. Natural de Lora del Río, provincia de Sevilla. Perteneció al Notariado.

<sup>31</sup> AMC: Avance del número de niños y niñas comprendidos en la edad de 6 a 12 años de 16 de abril de 1956.

<sup>32</sup> Toda escuela debía constar como mínimo de una clase para cuarenta escolares, que permitiera su ampliación para ser utilizada en otros actos escolares, de un campo escolar, teniendo en climas duros una zona abierta y cubierta dedicada a recreos al aire libre y de servicios higiénicos mínimos.

El siguiente curso, ya se había terminado el Grupo Escolar *García del Olmo*, y las dos escuelas unitarias pasaron a él, pero no la de Párvulos y la de Niñas. Allí se formaron 3 aulas, con sus respectivos maestros, uno de ellos era el director, en este caso fue D. Francisco Segovia, el otro era de Álora y el 3.º no recuerdo.

Había un conserje y la señora, Teresa, cuidaban las plantas que adornaban los alrededores y la limpieza del edificio.

Fue el tiempo de la leche en polvo y los quesitos que repartían a los alumnos. La señora Teresa era la encargada de preparar la leche, ayudada por los maestros. La leche se repartía por las mañanas, a la hora del recreo, los quesitos por la tarde. La leche igual que los quesitos, eran de buen tomar. Algunos repetían más de una vez.

La leche venía en cajas de cartón en bolsas de plástico y los quesos en botes de hojalatas, de forma cilíndrica. Quiero recordar que procedían de Estados Unidos.



IMAGEN 4. *Grupo Escolar García del Olmo, curso 1956-1957. En el centro de la imagen, el maestro Alejo García García en una sustitución a D. Francisco Segovia Ruiz, maestro y director del Grupo Escolar.*

Las escuelas rurales del primer franquismo carecían de locales adecuados. Eran habitaciones normalmente oscuras, con poca ventilación, tristes y desalentadoras, como así quedó descrita por Alejo la escuela unitaria n.º 1 donde realizó parte de su período de prácticas. Todo ello era consecuencia de la mala situación económica por la que atravesaba España en los años cuarenta y la carencia de recursos de los ayuntamientos<sup>33</sup>. La Ley de Educación Primaria de 1945 declaró

Artículo 6.º de la Orden de 20 de enero de 1956, por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares (BOE 8-III-1956).

<sup>33</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «La escuela rural en...», *op. cit.*, p. 123.

obligatorio para todos los españoles un mínimo de educación primaria, siendo incompatible en el niño de edad escolar toda actividad que no fuera la propia de su educación, con sanciones para los padres, tutores y autoridades locales que no velasen por la asistencia de los niños a la escuela<sup>34</sup>.

La situación de absentismo escolar era una característica presente en todo el país, pero hasta nueve años después no se reguló normativamente esta materia. Fue mediante el Decreto de 7 de septiembre de 1954<sup>35</sup> cuando se dictaron normas para que todos los niños españoles que tenían entre seis y doce años asistieran a las escuelas de Enseñanza Primaria. El objetivo era luchar contra el analfabetismo, un problema más que añadir a la educación de la época.

Para controlar la asistencia de los alumnos a las escuelas, los Ayuntamientos, a través de las Juntas Municipales de Enseñanza, tenían que elaborar el censo de población escolar con los niños comprendidos entre dos y quince años, separados por sexos y divididos en los siguientes grupos: de dos a cuatro años, de cuatro a seis, de seis a doce y de doce a quince<sup>36</sup>. El organismo encargado de velar por el cumplimiento de las normas relacionadas con la asistencia escolar era la Inspección de Enseñanza Primaria, que consideraba la asistencia a clase una medida del rendimiento del maestro en su labor<sup>37</sup>, relacionándose la asistencia elevada con el carácter trabajador del maestro, valorándose el trabajo del maestro en función de los alumnos que asistían, una relación que no debía establecerse puesto que el trabajo en el ámbito familiar era un motivo de ocupación de muchos niños en estos años, como escribió Alejo en su memoria de prácticas.

Igual que afectan a la organización de la escuela otros factores como las disposiciones normativas o las presiones sociales o económicas, las estrategias de agrupamiento son de carácter intencional. En este sentido, encontramos que en esta escuela la organización del alumnado se enfocó desde dos perspectivas: una que obedecía a las decisiones de tipo institucional y otra que respondía a un criterio pedagógico. Aunque se contempló una organización vertical de la escuela, dada por la graduación, la observación del maestro aclara que el criterio básico de adscripción al grado no era la edad cronológica, sino más bien el nivel de conocimientos. Con este criterio no se daba respuesta a la concepción idealista de la graduación, «según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada»<sup>38</sup>.

<sup>34</sup> Artículo 12 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE 18-VIII-1945). La Ley señalaba como períodos estrictamente obligatorios la enseñanza elemental (de los seis a los diez años) y el período de perfeccionamiento (de los diez a los doce): artículo 18. A excepción de las escuelas preparatorias de los centros de enseñanza media, que abarcaban como mínimo la enseñanza elemental: artículo 22.

<sup>35</sup> Decreto de 7 de septiembre de 1954, normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria (BOE 27-X-1954).

<sup>36</sup> Artículo 2 del Decreto de 7 de septiembre de 1954, normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria (BOE 27-X-1954).

<sup>37</sup> SALVADOR ALDEA, I.: *Actividades escolares: conmemoraciones patrióticas y religiosas*, 1942, p. 15.

<sup>38</sup> BARBERÁ ALBALAT, V.: «El agrupamiento de alumnos en los centros», *Apuntes de Educación*, 41 (2001), p. 2.

En el curso 1955-1956 comenzó a realizar prácticas, a cargo del maestro D. Francisco Segovia, pero enseguida tuvo que simultanear las prácticas con sustituciones al maestro: «D. Francisco Segovia estuvo en la Guerra, fue alférez y al licenciarlo le conmutaron con el Magisterio, no recuerdo la forma, pero en aquel tiempo así ocurría, eran muchos los maestros de este modo».

Durante estos años, los cambios de profesorado eran continuos y las escuelas en muchas ocasiones se encontraban cerradas a la espera de contar con algún maestro que las pudiera atender. Por ello, muchas plazas vacantes llegaron a cubrirse por militares sin mucha formación que recibían un reconocimiento u homologación y un puesto como maestros por méritos de guerra<sup>39</sup>. A D. Francisco Segovia lo sustituyó en varias ocasiones. Ya durante el curso 1955/1956 lo suplió en su escuela unitaria por primera vez. Al siguiente curso lo sustituyó en el Grupo Escolar:

El curso siguiente, estuve supliendo a D. Francisco Segovia durante algunos meses, ya que tuvo que ir a Madrid para visitar a un médico.

Seguía estudiando y ayudando a mi familia. Nuevamente aprobé pocas asignaturas.

Después de empezar el curso 1956/1957, D. Francisco Segovia tenía que marcharse a Madrid para ser operado de riñón. Me llamó para que le sustituyese. Así lo hice durante unos meses. La foto con los alumnos es de ese tiempo.

Las licencias por asuntos propios solo podían autorizarse una vez por curso escolar, no pudiendo solicitarse en ningún caso como prórroga de otra licencia o de algún período de vacaciones. El maestro estaba obligado a atender la enseñanza por su cuenta, a excepción de la licencia de tres meses, siendo él mismo quien tenía que buscar a la persona que se ocupara debidamente de su escuela y sin que hubiera nada legalmente establecido respecto a estas sustituciones. Sin haber completado los estudios de Magisterio el único modo de encontrar trabajo era pactar sustituciones con los maestros titulares para los períodos de ausencia. De este modo, Alejo tuvo sus primeras experiencias como maestro, haciendo unas sustituciones que no requerían más que el acuerdo verbal entre el maestro afectado y su sustituto. La Inspección y las autoridades educativas nunca supervisaban estos procedimientos. Tampoco quedaba constancia de aquellas sustituciones en la hoja de servicios de los maestros sustitutos ni contaban como experiencia. En principio, los sustitutos nombrados por el propio maestro interesado debían poseer el título de maestro, pero si la licencia por asuntos propios de ocho o quince días tenía lugar en una escuela rural, el sustituto, tal y como se recoge en el Estatuto del Magisterio, también podía ser una persona del lugar que hubiera concluido estudios de carácter civil o eclesiástico y, en su defecto, aquellas personas que manifestaran deseo y actitud para el desempeño de las mismas. En igualdad de circunstancias se concedía preferencia a los que gozaran de la condición de vecino. Por esta razón, podía resultar

<sup>39</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.<sup>a</sup>: «La escuela rural en ...», *op. cit.*, p. 124.



habitual encontrar a personas no tituladas realizando sustituciones de licencias por asuntos propios en escuelas rurales<sup>40</sup>.

La sustitución de maestros por personal no titulado era un modo de evitar todo un proceso de sustituciones a las Juntas Provinciales y una forma de mantener atendidas las escuelas de manera más o menos continua, ya que los plazos oficiales de solicitud de licencias y las convocatorias para suplencias se dilataban excesivamente en el tiempo. Esta situación se convierte en un ejemplo más de la falta de control y deficiente legalidad de la enseñanza rural durante la dictadura.

En 1958, hizo el servicio militar en Málaga. Allí trabajó en el reclutamiento de soldados. Recuerda que tuvo suerte por ello, pues tenían buen trato con él y sus otros compañeros que eran también del pueblo:

Por fin llegó la Mili y marché al Campamento Benítez, Málaga, a hacer instrucción. Después a la Plaza de Capuchinos (Málaga ciudad), donde estaba la Caja de Reclutas y la Zona. Una vez más tuve suerte.

En uno de los departamentos que había al mando de un comandante, un capitán y tres brigadas, trabajamos en asuntos de reclutamiento de soldados. Todos estábamos a las órdenes de un Coronel que vivía allí.

Trabajamos de ocho a dos de la tarde, vestidos de paisano. En una nave los de pueblo, que éramos unos doce. Teníamos nuestro dormitorio y la comida nos la traían del cuartel de la Trinidad. Así terminé la *Mili*.

Durante ese tiempo colaboró dando clases en su tiempo de descanso a los reclutas que eran analfabetos, servicios que se compensaban con guardias:

Durante el período de instrucción, los maestros o futuros, después del almuerzo teníamos que ir a dar clases a los compañeros que no sabían leer ni escribir. Esto ocurría en las horas de descanso, nos perdíamos la siesta. Estábamos al mando de un superior. A cambio, nos perdonaban ciertos servicios: imaginarias, cocina, etc.

Tenemos constancia de que Alejo sustituyó a D. Francisco Segovia durante unos días de enero y los meses de febrero, marzo y algunos días del mes de abril de 1960 en la Escuela Graduada de Niños:

Cuando trabajaba como interino al final de las clases del Grupo, marchaba a dar las mías. El trabajo en la clase nacional era el que me imponía el maestro titular, seguía su programa, pues el contrato era frecuente siempre que podía. Más o menos era el mismo sistema en una clase que en otra.

La escuela debía inculcar una serie de valores, por lo que todas las asignaturas tendrían un marcado tinte ideológico. Además, debía velar por la defensa de los valores católicos. El maestro era el profesional que, como agente ideal, podía socializar a los niños en los principios del Estado. En la escuela, se combinaban

<sup>40</sup> Artículo 44 del Estatuto del Magisterio Nacional Primario, Decreto de 24 de octubre de 1947 (BOE 17-1-1948).

cantos, rezos, símbolos y celebraciones que, como rituales escolares, se iban asimilando y cumplían con el objetivo de evidenciar la estética y el discurso del franquismo junto con una constante presencia de la religión. De esta manera, se daba respuesta desde la escuela al cumplimiento de la norma moral, religiosa y política del momento.

## 6. El curso de instructor elemental en el campamento del Frente de Juventudes «Santa Fe» de La Alfaguara

Por fin, en junio de 1963 terminé la carrera, pero para conseguir el título, tenía que hacer unos cursillos en un Campamento, para conseguir el título de Instructor del Frente de Juventudes.

Estos se realizaban en varios sitios. Escorial, Granada, etc. A mí, me tocó en La Alfaguara (Granada). Cogí el tren en la estación de mi pueblo y llegué a Granada, a la Delegación Juvenil. Al otro día, partimos en autobús al Campamento de Alfaguara, lugar precioso, en la sierra. Allí, nos agruparon en tiendas de campaña en grupos de seis.

Allí lo pasamos muy bien, desayuno, comida, merienda y cena. Charlas, deportes, excursiones, fuegos de campamento, etc. Al final, todo bien y regreso a casa.

Luego me dieron los dos títulos: Maestro e Instructor del Frente de Juventudes. Este mes les di vacaciones a los niños, a la vuelta continué.

La reflexión de Alejo García en su relato autobiográfico sobre el Frente de Juventudes, más concretamente con relación al cursillo intensivo que debió realizar para obtener el título del Magisterio en el verano de 1963, lleva a plantearnos en qué contexto sociopolítico tuvo lugar dicha asistencia. El contexto vendría definido por la Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 1940, que buscaba el encuadramiento de la juventud con el fin de impregnarla de la ideología del franquismo. Para ello, se distribuyó a este colectivo conforme a un esquema de organización determinado, con la participación en actividades políticas y premilitares en combinación con actividades físicas y deportivas. El hecho de contar con otros documentos propiedad del mismo maestro como el cuaderno de rotación de los miembros de la Escuadra que se le había asignado, el periódico que elaboraron durante el desarrollo del curso, el reglamento de la Escuadra y una carta en la que el futuro maestro quedaba citado para su participación en el Campamento «Santa Fe» de La Alfaguara en Granada permite conocer desde dentro cómo se desarrolló esa actividad, así como su influencia en la construcción de su identidad personal y profesional, tema que se sale, sin embargo, de la presentación de este relato autobiográfico.

## 7. La formación y el encuadramiento del futuro maestro

Cuando pedimos a Alejo García que reflexione sobre el Frente de Juventudes, deja constancia en su relato autobiográfico de las emociones y sentimientos que

evoca en él pensar en aquellas situaciones que eran promovidas por la organización, en las que participaba activamente:

Entretenimientos, marchas, formaciones, charlas y ¡aquellos campamentos de verano! Desde Málaga venían las centurias, se instalaban en un llano que había junto al pueblo, donde instalaban las tiendas de campaña. Hacían sus comidas, daban charlas, juegos, etc. Por la tarde, sonidos de silbatos, formación para recorrer algunas calles del pueblo, hasta llegar a la Plaza y, junto a la Iglesia, la Cruz de los Caídos. Allí en formación: homenaje a los Caídos y a José Antonio. Volvían al campamento cantando por las calles, luego marchaban a Málaga.

De la Sección Femenina escribe: «Talleres, costuras, cocina, canciones y bailes regionales, formación humana».

Contamos con una convocatoria dirigida a Alejo instándole a participar en la concentración de Falange y las JONS que iba a tener lugar en Málaga el día 15 de abril de 1961.

Se pedía que la indumentaria fuera camisa azul y corbata negra<sup>41</sup>. La corbata negra en los primeros tiempos no formaba parte del uniforme falangista. El color negro era símbolo de luto, de dolor, por la pérdida de un ser querido. Por ello, Franco dispuso que en recuerdo de José Antonio y de todos los caídos «por Dios, España y su Revolución Nacional-sindicalista, y como luto perpetuo por su muerte»<sup>42</sup>, los falangistas llevaran sobre la camisa azul la corbata negra. Todo ello formaba parte de una estructura de transmisión<sup>43</sup>. De esta manera, se lograba pasar de la identidad personal a la identidad nacional. Se exigía un conjunto de interacciones múltiples que daban como resultado un proceso de despersonalización, provocando que la conducta de los jóvenes fuera conforme a la expectativa grupal propia de la dictadura, que estaba presente en todos los ámbitos de sus vidas<sup>44</sup>. Así se consiguió

<sup>41</sup> El uniforme de Falange se decidió en el primer Consejo Nacional de Falange Española de las JONS el día 6 de octubre de 1934. José Antonio, ante la dificultad de elegir uniforme, impuso la autoridad: «Basta ya. Puesto que me habéis elegido Jefe, honrándome con vuestra confianza, va a ser esta la primera determinación de autoridad que adopte. La Falange Española de las J.O.N.S. tiene que ser desde ahora mismo una organización rotunda, varonil, firme; más si cabe, que antes. Precisamos un color de camisa, neto, entero, serio y proletario. He decidido que nuestra camisa sea azul Mahón. Y no hay más que hablar». RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del Espíritu Nacional*, Valencia, Gior, 1950, p. 317.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 318.

<sup>43</sup> Como indica Dussel, el uniforme suponía un aporte para conseguir objetivos como internalizar las relaciones de autoridad en términos de deuda y obligación; formar un conjunto indiferenciado, un colectivo homogéneo; ordenar el espacio según un conjunto uniforme de cuerpos; instalar un dispositivo de clasificación y diferenciación con otros jóvenes, y promover un concepto e imagen disciplinada de uno mismo. *Cfr.* DUSSEL, I.: «Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias: hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos», en POPKEWITZ, Th. S. (coord.): *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003, pp. 208-246.

<sup>44</sup> DE ROSA, S. y MORMINO, C.: «Memoria social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿Son constructos convergentes? Un estudio sobre la Unión Europea y sus estados miembros con una mirada hacia el pasado», en ROSA RIVERO, A.; BELLELLI, G. y BAKHURST, D. (eds.): *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 451-475.

ofrecer a los jóvenes desde las instituciones controladas por el Estado un hecho colectivo que los vinculaba como individuos al concepto de España a través de los símbolos y significados que se irían asociando en el proceso de su construcción individual a la idea de nación<sup>45</sup>. Se enseñaban los valores culturales propugnados por la Iglesia y los del patriotismo<sup>46</sup>, pues se pretendía recuperar la grandeza de España con el valor de la unidad y de acuerdo con lo tradicional, concretando estos valores en una España imperial, centralizada, absoluta y católica<sup>47</sup>.

Se trabajaba el concepto de nación asociado a la noción de territorio, fronteras, lengua, himnos, etc. Con esta actividad, el joven se vincula a esos símbolos nacionales que lo representan, de acuerdo con su edad, contribuyendo a su construcción individual y psicológica dentro del colectivo.

Se configuraba, igualmente, una imagen masculina que respondía a los patrones de la sociedad. El hombre franquista tendría un aspecto viril e idealizado con espíritu de sacrificio, valiente y de cierto aire atlético. Igualmente, los jóvenes fueron educados para actuar en el ámbito público: serían correctos, católicos, urbanos, profesionales liberales y económicamente solventes<sup>48</sup>.

## 8. Sentido y conciencia de su profesión

Ser maestro suponía para Alejo García una importante misión: formar personas, tanto desde sus primeros años como cuando eran adolescentes o adultos. Educó en valores, inculcando un ideal de vida y un proyecto de sociedad. La generosidad ha sido una constante en su vida. Apoyaba a sus alumnos, los escuchaba, mostraba interés por sus problemas por insignificantes que parecieran. Para él:

Un maestro puede cambiar la vida de un niño. El maestro es el espejo donde el niño se mira a diario en el aula, observando sus comportamientos, actitudes, maneras y es el maestro, quien aprovechando esta circunstancia debe enseñarle cómo aprender a desenvolverse dentro y fuera de la escuela<sup>49</sup>.

Algo que nunca perdía en sus clases era el humor. Le ayudaba a conseguir sus objetivos y a crear buen ambiente, consiguiendo que la relación con sus alumnos fuese más cercana. Enseñó a seguir el camino de la formación, a potenciar la

<sup>45</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ARIAS GÓMEZ, B.: «El proceso de construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959)», *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1) (2013), pp. 257-274.

<sup>46</sup> BEDMAR, M. y MONTERO, I.: «Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores», *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1) (2010), pp. 141-156.

<sup>47</sup> GONZÁLEZ CALLEJA, E. y LIMÓN NEVADO, F.: *La Hispanidad como instrumento de combate: raza e imperio en la empresa franquista durante la guerra civil española*, Madrid, CSIC, 1998.

<sup>48</sup> SOMOZA RODRÍGUEZ, M.: «De la inocencia a la violencia: La identidad masculina en los manuales escolares», en DÁVILA, P. y NAYA, L. (coords.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, Eiren, 2005, pp. 330-339.

<sup>49</sup> Entrevista del día 12 de mayo de 2013.

autoestima de unos alumnos con pocos recursos y con las dificultades propias de una zona rural, a evitar sus angustias y desequilibrios: «El camino de educar en teoría es muy largo, pero se hace muy corto y eficaz con el ejemplo»<sup>50</sup>. Los alumnos, junto con su familia, han sido los artífices de su felicidad. Enseñar para él requiere cariño y dedicación:

Al terminar la *Mili*, un compañero, Antonio Vargas, que terminó Magisterio el año que yo empecé, estaba preparando oposiciones. Tenía una escuela particular y me llamó para que le ayudara. Me pagaba mil ptas. al mes. Estuve un año y meses, pero como no aprobó, siguió él solo con las clases. Luego dejó la escuela y se colocó en Intelhorce (Málaga).

Al dejar las clases de mi compañero vinieron varios padres para que preparase a sus hijos, influenciados por ellos. Lo pensé y al poco tiempo inicié las clases (16-8-1961). Era verano, lo que influyó para que acudieran más alumnos, aunque mi compañero seguía con sus clases. Al principio solamente tenía un grupo pequeño, que fue aumentando hasta establecer dos turnos. Uno de 5 a 7 de la tarde y otro de 7 a 9 y pico, pues algunos quedaban rezagados.

Las clases las daba en casa de mi familia, en la 2.<sup>a</sup> planta, en un salón grande. Tenía un crucifijo, un cuadro con la imagen del Sagrado Corazón de Jesús, un encerado grande y dos pequeños, mesas grandes rectangulares y más pequeñas cuadradas. Bancos y sillas, un termómetro, mapas físico y político y un calendario escolar.

El sistema parecido al que llevaba en la clase de D. Francisco en la unitaria y en el grupo Escolar: cuentas, temas de Geografía, Historia. Los sábados Evangelios leídos por algún alumno y explicado por mí con preguntas. Dictados, análisis, verbos, copiar faltas ortográficas. Dibujo del encerado o del libro referente al tema, problemas, etc.

Los sábados cantábamos canciones del circo de Fofó, Miliqui, la gallina Turuleta, canciones populares, la tabla, los meses, los días de la semana. Esto los más pequeños.

En Semana Santa canciones religiosas, explicación de la Pasión, Muerte y Resurrección del Señor, las Siete Palabras que pronunció Jesús elevado en la Cruz, que yo escribía en la pizarra y las aprendían los niños de memoria. En las pizarras pequeñas, les ponía adivinanzas, proverbios, refranes que ellos aprendían también de memoria.

Los más pequeños venían en el primer turno y los mayores o más adelantados en el segundo. ¡Qué alegría les daba cuando pasaban del primero al segundo!

Autoridad y respeto eran los principios que regían dentro del aula y el maestro era la persona encargada de hacerlos cumplir:

Cuando estuve con D. Francisco y en el Grupo, a veces los castigos los daba con la palmeta en la mano, a veces de rodillas o tirar de la oreja. Luego, en mi clase nunca usé la palmeta. Los castigos eran compensados por copias de renglones o planas o charlar con el interesado.

Las clases eran solamente de alumnos. Niñas no tuve casi nunca, salvo excepciones. Mi hija, unas vecinas, poco más.

<sup>50</sup> *Idem*.

En media cuartilla escribía ciertas normas, refranes, proverbios etc. que colocabá en las paredes de la clase, para que las leyeran y aprendieran: ¡Haz bien, no mires con quien!

Todo el tiempo que he estado dando clase a los alumnos, nunca consentí que me trataran de Don, igual que cuando estuve en el Ayuntamiento o en el Juzgado.

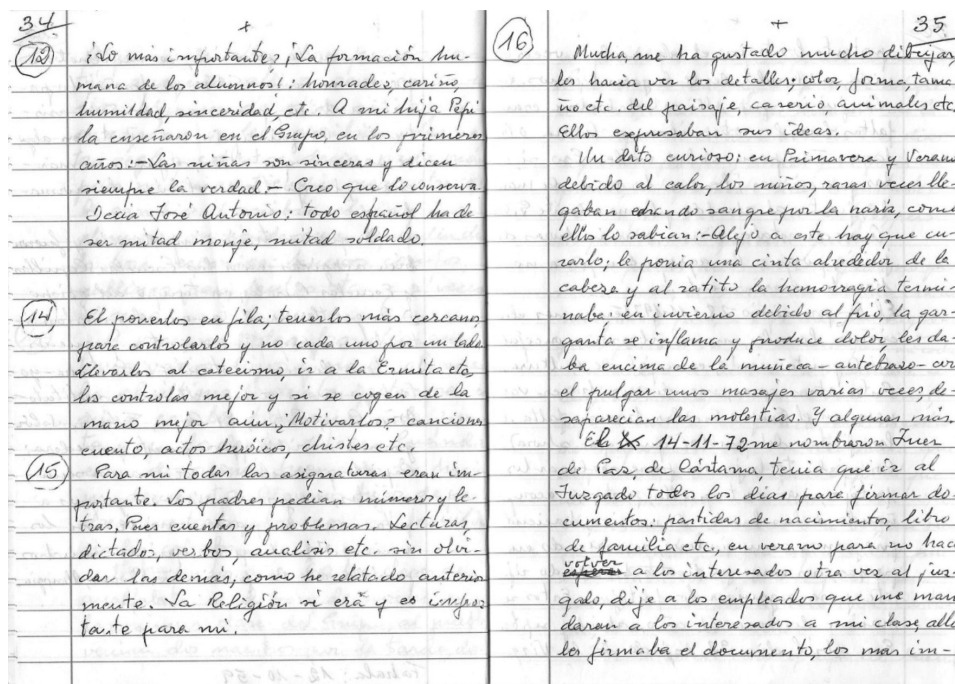


IMAGEN 5. Dos páginas de la autobiografía acerca de sus años como maestro.

Estas son las reflexiones de un maestro que ha soñado a lo largo de toda su experiencia docente con llegar a ser buen maestro. Ha vivido la enseñanza con alegría, convirtiéndola en el eje de su realización personal, pensando que en cada hora de clase acudiría dispuesto a dar lo mejor de sí mismo. Al echar la vista atrás, justifica el valor de su propia vida pensando que ha ayudado a muchos alumnos, jóvenes y adultos, a lo largo de varias generaciones:

He visto alumnos de todas clases y edades. Listos, normales y no tan listos y rezagados. Trataba de recuperarlos. Unos lo hacían, otros no. Con constancia, paciencia, amor, etc., tratándoles con mucho cariño. Con el lema:

¡Ese puede! ¡Tú también!

Con el paso del tiempo ha apreciado que su labor ha servido para ayudar a muchas personas. Explica algunos casos particulares. Muestra satisfacción por su profesión a pesar de haber tenido una baja remuneración:

Somos una familia que nos adaptamos a lo que tenemos ¡No vive mejor el que más tiene, sino el que menos necesita!

Hice muchas sustituciones: recuerdo una vez que hicieron huelga. No recuerdo el motivo. Estábamos reunidos hablando sobre el tema, si seguir o no seguir. Íbamos al Grupo, pero no dábamos clase, entonces yo les expliqué mi caso, que yo tenía que trabajar. No hubo pega.

En muchas ocasiones, ayudó a niños que no tenían medios para acudir a sus clases, dándoles clases gratuitamente o haciéndoles un descuento:

Tenía de todas las edades, a veces desde los 4 años hasta los 12, 13 ó más. Personas mayores, algunos me llevaban 15 años, jóvenes aspirantes a Policía Nacional, Policía Local, Guardia Civil, colocarse en una oficina, etc.

Un vecino se iba a colocar de cobrador en el autobús de línea, el hombre sabía poco, casi no leía, ni escribía y de números regular, tuve que trabajar de lo lindo con él, le iba en ello el puesto de trabajo, ¡pero lo consiguió!

Al principio cobraba por clase al mes 50 ptas., si eran hermanos les rebajaba algo. Las vísperas de los días festivos a la salida daba un caramelo a cada uno. En Navidad roscos y mantecados.

Subraya su interés por las personas a las que debía educar, por sus circunstancias y características personales, su sensibilidad para interpretar el mundo interior de cada alumno, a partir de las pistas externas que estos le ofrecían. En el pueblo todos se conocían, por eso, su intuición, sentir lo que tenía que hacer con los alumnos, fue una guía en su profesión como maestro del pueblo de Cártama:

A veces, no todas, a las familias que tenían varios hijos no les alcanzaba para pagar. Dejaba pasar al último gratis, pues venían con sus hermanos a la puerta y yo los dejaba entrar. Cuando eran dos o más hermanos, les hacía un descuento. A algunos hijos de padres que trabajaban con mi familia no les cobraba.

Ser maestro por convencimiento propio ha hecho que no existiera para él presión económica, social, familiar ni de estatus, siendo este el verdadero significado de la vocación de ser maestro: ya que «Enseñar sin vocación transmite desgana a los alumnos»<sup>51</sup>.

En el pueblo había unos señores no titulados que se dedicaban a la enseñanza. Tales fueron: Antequerilla, Ignacio, Pepe Serrano, Ciriagueta y algunos otros. Algunos de ellos iban por los cortijos o caseríos, allí se reunían varios alumnos y les enseñaban a leer, escribir y las cuatro reglas, como se decía. Nada más pues no tenían tiempo para otra cosa. A cambio, el maestro recibía el desayuno, almuerzo, merienda-cena. Dependía de la hora. También les pagaban en especie: huevos, conejos, gallinas, pan, frutas, etc. y a veces dinero.

Había en los años 60 las clases de analfabetos. Se daban de noche, en las mismas clases del Grupo. Al pueblo venían dos maestros por la tarde, dormían en la

<sup>51</sup> *Idem.*

pensión, se marchaban por la mañana. Estos profesores lo pasaban bien, pues era poca la asistencia. Al principio me afectaron algo, como eran gratuitas, algunos se marcharon, luego todo volvió a la normalidad.

Lo que sí tenía importancia y fueron bien acogidas eran las Escuelas Capilla y Escuelas Rurales, en tiempo del obispo D. Ángel Herrera. Estas escuelas estaban situadas en pequeños o no tan pequeños núcleos de casas. Trabajé varias veces en ella como sustituto: Estación de Cártama Doña Ana, Ratón, El Cano, Fahala. Tenían un salón grande dividido por puerta corredera, con Capilla y Escuela. En verano los seminaristas mayores venían en grupos a estas escuelas para convivir con los vecinos. Igual que aquí, en muchos pueblos de la provincia: Pizarra, Almogía, etc.

Cuando le pedimos que escribiera qué era lo que consideraba más importante como maestro, respondió: «¡La formación humana de los alumnos!: honradez, cariño, humildad, sinceridad... A mi hija Pepi le enseñaron en el Grupo en los primeros años: *Las niñas son sinceras y dicen siempre la verdad*. Creo que lo conserva».

Un aspecto destacable era la proximidad en la relación que se establecía entre el maestro y sus alumnos. Intentaba motivarlos con actividades fuera del aula. Ser maestro para Alejo era una forma de vida, una forma de ser, más que de ejercer. Un maestro dotado de cualidades para el trato con los alumnos que se entregó a la educación sin apenas materiales, sin libros. Enseñó a sus alumnos muchas cosas útiles, se preocupó de que los niños conocieran bien primero su entorno natural y social, para después ir ampliando sus conocimientos:

Cuando salíamos, los ponía en fila, intentaba tenerlos más cerca para controlarlos mejor y no cada uno por un lado. Los llevaba al catecismo, a la Ermita. Así los controlaba mejor y si los cogía de la mano mejor aún. Para motivarlos, además canciones, cuentos heroicos, chistes, etc.

Para mí todas las asignaturas eran importantes. Los padres pedían números y letras. Tres cuentas y problemas. Lecturas, dictados, verbos, análisis, etc. sin olvidar las demás. La Religión sí era más importante y lo es para mí.

También me ha gustado mucho dibujarles, hacía ver los detalles: color, forma, tamaño del paisaje, caserío o animales. Así ellos expresaban sus ideas.

Tuvo también experiencia en otros campos profesionales:

El día 14 de noviembre de 1972 me nombraron Juez de Paz de Cártama. Tenía que ir al Juzgado todos los días para firmar documentos: partidas de nacimiento, libros de familia, etc. Cuando estaba en clase, para no hacer volver a los interesados otra vez al Juzgado, dije a los empleados que vinieran a clase y allí les firmaba los documentos, pues a veces venían desde muy lejos. Los juicios que allí se celebraban eran por faltas leves, los demás iban a Álora o Málaga. Tampoco cobré nada. Eso sí, en las procesiones iba junto al Alcalde y Comandante de la Guardia Civil. A veces estaba cinco o más horas de juicio, porque los agrupaban para no hacerlos diariamente.

El día 28 de noviembre de 1973 en unas elecciones locales me nombraron Concejel de Cultura del Ayuntamiento. Entre otras cosas, mandamos hacer varias naves



en el Grupo Escolar, hacían falta. En las fiestas del pueblo, igual que ahora, los Concejales trabajábamos para realizar los festejos: unos en taquilla, porteros, acompañando a las bandas de música, haciendo programas anunciadores, recorriendo empresas, personas pudientes o haciendo rifas para organizar los festejos. Estos se hacían dos veces al año, abril y septiembre. En abril día 22 bajada de la Virgen al pueblo, 23 los peregrinos comenzaban a llegar de madrugada. Función religiosa a las 11. Por la tarde procesión de la Santísima Virgen de los Remedios. Los tres días siguientes, festejos y demás y la feria de ganado, antiguamente muy importante.

En aquellos años los Concejales no ganaban nada. El sueldo del Alcalde era de mil ptas. y pico a dos mil no llegaba. Y las primas ni me acuerdo. Tenía que poner mi coche. En verano el Alcalde se marchaba a Lanjarón (Granada) un mes de vacaciones. Yo lo sustituía. Como era maestro del Grupo –el Alcalde–, a veces tenía que desplazarse a algún lugar y yo estaba al pie del cañón para sustituirlo. Luego, al volver me decía: ¡Te iba a traer algo, bueno otra vez! Así siempre. A veces tenía que ir a la Prolongación de Cártama y para ello tenía que ir en mi coche. Formábamos un grupo de buenas personas y trabajadoras en beneficio del pueblo. Lo peor era que no había dinero ni para pagar a los empleados.

El Alcalde se maleó y tuvimos que ponerle una moción de censura. Los demás compañeros fueron al Gobernador Civil y me propusieron a mí como futuro Alcalde. El Sr. Gobernador aceptó. Fui nombrado Alcalde el 9 de noviembre de 1978. Yo no quería. Eran los momentos de la transición y el pueblo estaba alterado, como en todos los sitios. Todo lo querían solucionar *ya*, como se decía entonces: manifestaciones, concentraciones, etc. La verdad que no fueron ratos muy agradables, pero procuré hacerlo lo mejor posible y fui más *demócrata* que algunos de los posteriores. Tenía unos compañeros extraordinarios. Siempre dispuestos a ayudar.

El Gobernador me llamó para que me presentara en las elecciones con U.C.D. Les contesté que la política no era lo mío. Igual hicieron los de Alianza Popular y P.S.O.E. del pueblo. La verdad que el pueblo estaba contento con mi labor.

Luego las elecciones las ganó el ex-sacerdote Sr. Escalona, que se presentó por Izquierda Unida. Fui el último Alcalde de la Dictadura de Franco, pero: ¡Yo no fui dictador!

Fue nombrado alcalde el día 9 de noviembre de 1978, un año antes de las primeras elecciones municipales democráticas que tuvieron lugar el día 3 de abril de 1979. Aunque eran tiempos difíciles, en plena transición, procuró realizar su labor con un espíritu conciliador y democrático:

A finales de los setenta, el cura D. José Escalona se dedicó a la Política. Fue nombrado cura del pueblo un madrileño, D. Jesús Pascual. Yo estaba de Alcalde, tomamos amistad y también con su familia, buenas gentes. Me dijo que le ayudara en la Parroquia y me hizo tesorero. Además, me consultaba muchas cosas, él no quería saber nada de la peseta.

La influencia del presente comenzó a afectar a su vida emocional y profesional. Aunque permanecía fiel a sus creencias, a su voluntad y a su profesión, decidió modificar su presente al no tener una perspectiva ajustada de unos valores pedagógicos que no podía continuar poniendo en práctica. La realidad docente

había cambiado. Por eso, en 1981 decidió dejar sus clases. Hasta ese momento, el maestro Alejo García había formado parte de un proyecto compartido que consistía en la construcción de una sociedad, la de su pueblo de Cártama, de la cual se consideraba una pieza importante. Esta situación lo llevó a reflexionar sobre su identidad y los dilemas éticos implícitos en ella. Las circunstancias que rodearon al maestro hicieron que, a medida que cambiaba la visión que tenía de sí mismo, tuviera que ajustar su identidad. Desde esta perspectiva, el trabajo del maestro quedaba sujeto a un proceso de socialización con la comunidad escolar y a las experiencias e influencias del nuevo contexto social donde debía ejercer, lo que le obligaría, como maestro, a modificar la didáctica a utilizar. Para ello, debía construir otra identidad profesional que le permitiera conseguir estabilidad laboral. Ante esta disyuntiva, finalmente decidió dedicarse a la actividad agraria, ocupación que conocía bien por ser el medio de subsistencia de su familia:

Las clases las dejé en marzo o abril del año 1981. Me dediqué a la agricultura hasta el año 1990, dejándola debido a las inundaciones del río Guadalhorce que se produjeron en el año 1989 con las que las tierras y los limoneros quedaron destruidos, era muy difícil poder seguir adelante.

Una vez más la Providencia Divina nos ayudó: Una tía política tenía un estanco en Málaga, se jubilaba. Su hijo estaba en Madrid: Alejo García el periodista me llamó y me contó el caso. Lo acepté. Hemos estado varios años viviendo de ello.

Vocación, aptitudes y valores: estos son los tres pilares en los que se asentó su trabajo. Desde niño le gustaba estudiar y tuvo una predisposición hacia la docencia. Su labor era ayudar a descubrir lo que estaba por conocer en cada uno de sus alumnos, pequeños y adultos. Con la vocación se intensificaban sus aptitudes, se reforzaban, lo hacían crecer día a día en su profesión, lo que al final se convertía en una recompensa.

Se siente feliz por poder decir lo que le ha gustado enseñar y aprender de sus alumnos. Siente alegría por encontrarse hecho un hombre a aquel joven muchacho a quien dio clase hace cincuenta años. Lo que más lamenta es no haber aprobado las oposiciones y haber tenido que ser maestro interino al tiempo que daba clases en su escuela<sup>52</sup>. En un momento dado decidió no seguir presentándose a las oposiciones: se encontraba desmotivado porque las circunstancias no eran demasiado propicias. El hecho de que hasta 1955 no se consintiera que los maestros pudieran regentar escuelas mixtas, unido a las malas condiciones salariales, hizo que los estudios de Magisterio presentaran pocas expectativas para los estudiantes varones, lo que repercutió notablemente en el descenso de matrículas masculinas en las escuelas normales. Recordemos que Alejo comenzó sus estudios en el curso 1951/1952, pero estas circunstancias no lo alejaron de su vocación por los estudios del Magisterio. En 1960 (BOE de 3 de marzo) se convocaron oposiciones restringidas de ingreso al magisterio para los cursillistas desde 1936 y para los maestros que tuvieran la consideración de excombatientes, veinte años después de terminar

<sup>52</sup> *Idem.*

la guerra. Fueron convocadas cinco mil plazas para cubrir lo antes posible las vacantes que existían como consecuencia de un ritmo creciente de creación de escuelas. En esta situación, en el año 1963 pocas eran las posibilidades que se le presentaban al maestro para continuar con su preparación de oposiciones.

La labor del maestro Alejo García estuvo impregnada de vocación, aptitudes y compromiso ético. Inculcó en sus alumnos la necesidad de cumplir las normas establecidas, el esfuerzo y el sacrificio personal como base para la formación del carácter y la voluntad, el aprecio por la cultura y las costumbres de su pueblo, unos valores aprendidos del maestro que despertó en él su vocación, D. Francisco Romero Martín:

¡He amado mi profesión! ¡Me ha encantado enseñar al que no sabía! ¡Qué hermosa y cándida es la niñez y cuánto se aprende de ellos!

¡Qué alegría recibes cuando un ex-alumno se te acerca y te recuerda tiempos pasados! ¡Han sido y son muchos!

¡Mi gran frustración ha sido no haber aprobado las oposiciones! ¡Siempre lo soñé! Lo mejor de mi vida ha sido tener una esposa (Ana) extraordinaria, la cual me ha dado dos hijos buenos hasta ahora: Pepa y Alonso.

Alejo García sigue hoy, a sus casi ochenta años, hablando con entusiasmo de la tarea de educar. Es una persona sencilla, cuya sabiduría, vocación y valores forman parte de nuestra historia de la educación. Fue un maestro que, en unos años concretos de enormes limitaciones materiales, culturales e ideológicas, estaba convencido de la importancia de la labor de los maestros. Le daba más importancia a la vocación y al ejemplo que a la formación, probablemente por su propia vivencia. En una entrevista nos dijo que el ejemplo del maestro es clave ya que «La palabra convence, pero el ejemplo atrae». El respeto, la honestidad, la colaboración han sido para él valores esenciales en su desempeño como un docente. Su formación, más la gremial por contacto con su propio maestro que la académica, le había preparado para actuar frente a determinados problemas o situaciones de la vida con valores como la voluntad constante de superación, que debían redundar en beneficio individual y colectivo.

Con este relato autobiográfico nos acercamos a la vida de un maestro que, como muchos, jugó un papel importante en su pueblo. No fueron héroes ni hicieron cosas extraordinarias, pero en sus manos estuvo la educación de varias generaciones de niños y trataron de hacerlo lo mejor que pudieron. Conocer su vida, sus vivencias, su forma de trabajar, sus ilusiones y fracasos nos permite comprender, desde otra perspectiva, la educación en unos años y un contexto no lejanos en el tiempo.