

ESCOLARIZACION Y SISTEMAS DE ENSEÑANZA

NARCISO DE GABRIEL

Universidad de Santiago

La difusión de la enseñanza primaria requería, básicamente, habilitar un escenario más o menos adecuado al efecto, dotarlo del mobiliario y material imprescindibles, disponer de unos agentes capaces de asumir la labor instructiva y contar con una población sobre la que actuar. Aquí nos centraremos en el tercero de los aspectos señalados, esto es, en los agentes, y más concretamente en las estrategias por ellos empleadas para transmitir el saber y mantener el orden dentro de la clase. Estrategias o sistemas de enseñanza que, como es bien sabido, se reducían a cuatro: individual, simultáneo, mutuo y mixto. Una vez definido cada uno de ellos, se examinará su grado de implantación en la práctica escolar para, finalmente, intentar demostrar que la extensión del sistema individual excedía, con mucho, su registro estadístico oficial.

El marco geográfico considerado es Galicia, aunque también se manejan datos referidos al conjunto del Estado, para disponer así de una perspectiva comparativa. Por lo que se refiere a la delimitación temporal, es en la segunda mitad del siglo XIX donde hay que situar esta aportación al estudio de la organización escolar.

Además de la bibliografía correspondiente, para confeccionar el trabajo se han utilizado diversos tipos de fuentes, tanto impresas (estadísticas, legislación y literatura pedagógica) como manuscritas. Y entre estas últimas merece destacarse la documentación producida con motivo de las visitas que los inspectores realizaban a las escuelas, y sobre todo los *estados* escolares, esto es, los cuestionarios que los maestros debían cumplimentar cada vez que la Inspección se personaba en sus centros de enseñanza.

1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

El sistema individual consiste en que el maestro instruye separadamente a cada niño. Su principal ventaja reside en la posibilidad de

adaptar la enseñanza a los diferentes ritmos de aprendizaje, puesto que el profesor ejerce una acción particularizada sobre cada alumno. Ahora bien, para que este sistema resulte eficaz se requiere que el número de niños sea muy reducido, pues de lo contrario su virtud esencial no compensa los inconvenientes que su aplicación entraña. En efecto, si los alumnos superaban la veintena, tal como acostumbraba a suceder en las escuelas primarias, la práctica del sistema individual planteaba abundantes problemas. Por de pronto, el tiempo que el maestro podía dedicar a cada alumno era sumamente exiguo, y por lo tanto muy limitada la eficacia instructiva del sistema. Además, y dado que durante gran parte de la clase los niños se encontraban entregados a sus propios quehaceres, al margen de la supervisión directa del maestro, el orden resultaba muy difícil de mantener; esta ausencia de mecanismos disciplinarios inherentes al propio sistema determinaba que se apelase con frecuencia al castigo para garantizar la gobernabilidad de la escuela. Por otra parte, al individualizarse la enseñanza se privaba a ésta de un importante estímulo, el de la emulación, «porque no midiendo el discípulo sus fuerzas con las de otro, no habiendo medios para comparar los resultados del estudio, no puede sentir el placer de la superioridad»¹. En definitiva, el sistema individual resultaba desaconsejable en las escuelas tanto por razones instructivas como disciplinarias. De ahí que el Reglamento de 1838 lo proscibiese², y que los inspectores hiciesen lo propio³.

La expansión de la instrucción primaria requería idear un sistema de enseñanza distinto del individual, y los Hermanos de las escuelas cristianas encontraron una de las fórmulas que tendrán mayor fortuna, conocida con el nombre de sistema simultáneo⁴. La nota distintiva de este sistema radica en clasificar a los alumnos en secciones, atendiendo para

¹ MARIANO CARDERERA: *Guía del maestro de primera enseñanza o estudios morales acerca de sus disposiciones y conducta, con un apéndice sobre la educación de la mujer*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1884, p. 63.

² «Los maestros de escuelas elementales de Instrucción primaria podrán adoptar para el arreglo y dirección de todas las clases el método conocido con el nombre de simultáneo, modificado según les pareciere; el de enseñanza mutua donde fuere aplicable o preferido; o una combinación de las dos anteriores, abandonando la práctica del individual donde existiere». (*Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación, 1979, p. 183.).

³ «(...) que destierre el sistema individual como inadmisibile en toda escuela algo concurrida». (Advertencias del inspector al maestro de la escuela pública elemental incompleta mixta de Astureses —Boborás—, 16-XII-1876, Archivo Histórico Universitario de Santiago —en adelante, AHUS—, leg. 90). Advertencia que se repetirá en otras escuelas.

⁴ Cfr. PIERRE GIOLITTO: *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. L'organisation pédagogique*, París, Nathan, 1983, pp. 21-23, y ANNE QUERRIEN: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ediciones La Piqueta, *passim*.

ello a su nivel de conocimientos. De esta forma el maestro, en vez de centrarse en un único niño, tal como sucedía en el sistema individual, se ocupaba simultáneamente de toda una sección, multiplicándose así el tiempo que podía destinar a la instrucción de cada alumno. Además, al plantearse colectivamente la enseñanza, se posibilitaba la emulación entre los niños, estímulo éste al que se concedía una gran importancia. El sistema simultáneo favorecía también la disciplina escolar, ya que una de sus máximas era que «cada discípulo ha de estar constantemente ocupado»⁵. Y para conseguir que efectivamente así fuese, el maestro podía contar con la colaboración de ayudantes, reclutados entre los niños mayores y más aventajados. Tales ayudantes eran de dos clases: generales, a los que se les encomendaba conservar el orden mientras el profesor se ocupaba de aleccionar sucesivamente a las diferentes secciones, y particulares, cuyo cometido consistía en dirigir los movimientos de una determinada sección y en procurar que sus integrantes ejecutasen las labores que tuviesen asignadas en cada momento⁶.

No estaba sin embargo exento de problemas el sistema simultáneo, y el principal de ellos hacía referencia a la clasificación de los alumnos en secciones. El número de éstas debía ser lo suficientemente amplio como para permitir encuadrar a cada niño en el nivel que realmente le correspondía. Ahora bien, si se aumentaban las secciones se restringía automáticamente el tiempo que el maestro podía emplear con cada una de ellas. Por otra parte, la cantidad de alumnos encuadrables en una determinada sección había de ser reducido, pues de lo contrario la actuación del maestro no sería eficaz⁷. Por todo ello, cuando la escuela reunía más de cincuenta o sesenta niños el sistema simultáneo ya no resultaba operativo.

Para las escuelas muy concurridas el sistema más adecuado era el mutuo, sistematizado por los ingleses Bell y Lancaster. Según esta nueva fórmula, sin duda la más compleja, los alumnos también se clasificaban en secciones, pero el número de éstas era superior al contemplado en el simultáneo, pudiendo incluso diferenciarse distintos grupos dentro de cada sec-

⁵ JUSTO PICO DE COAÑA: *Guía legislativa y directiva de escuelas rurales, o Manual para la organización y régimen de las escuelas rurales de primera enseñanza, dedicado a los Párrocos y Maestros de los pueblos rústicos*, Mondoñedo, Imprenta y Enc. de los Sres. Perrote y Romero, 1859, p. 12.

⁶ Cfr. JOAQUÍN DE AVENDAÑO y MARIANO CARDERERA: *Curso elemental de Pedagogía*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Hernando y C.^a, 1888, pp. 300-301.

⁷ «El maestro, y lo que decimos del maestro se aplica a los ayudantes o instructores, no puede dirigirse a muchos niños a la vez. Cuando este número pasa de diez, se enseña mal. Apenas puede conservarse entre ellos el orden, ni sostenerse la atención; es difícil hacer que todos tomen parte en el trabajo de la sección, y si se logra, es con tal escasez de tiempo, que se hace estéril de todo punto. Por otra parte, es casi imposible conseguir que muchos niños marchen tan a la par en la adquisición de los conocimientos, que no se haga forzoso adelantar a unos más de lo que debieran, y hacer que permanezcan estacionados otros que debieran ir adelante». (*Ibid.*, p. 287).

ción. De este modo se posibilitaba que los escolares se integrasen en niveles homogéneos y ajustados a sus capacidades, aproximándose así el sistema mutuo a la principal ventaja del individual. Además, la clasificación era flexible, dado que podía ser distinta para cada materia de enseñanza, mientras que bajo el sistema simultáneo existía una mayor rigidez en este sentido⁸.

Esta clasificación matizada y flexible resultaba factible debido a que no era el maestro quien enseñaba directamente a sus discípulos, sino los instructores. Estos, junto con los inspectores y ayudantes, desempeñaban un papel fundamental en la enseñanza mutua. Había dos tipos de inspectores, unos encargados de mantener el orden y otros a quienes se les confiaba la dirección de los ejercicios propios de cada clase o materia de enseñanza. Los instructores constituían la piedra angular del sistema, puesto que su función consistía en transmitir a los alumnos de una determinada sección los conocimientos correspondientes. Para auxiliar a los instructores en la realización de sus funciones, se designaba un ayudante dentro de cada sección⁹. Esta organización escolar permitía que todas las secciones se instruyesen al unísono, a diferencia de lo que ocurría en el sistema simultáneo, donde el maestro recorría sucesivamente los diferentes grupos de niños.

Las funciones del maestro que regentaba una escuela mutua se situaban a dos niveles. De una parte, tenía que instruir en las diferentes materias a los alumnos que desempeñaban tareas monitoriales, adiestrándolos además en la mecánica del sistema, lo que debía hacerse fuera de las horas de clase reglamentarias. De otra parte, y en relación con el conjunto de niños puestos a su cuidado, tenía que programar detalladamente las actividades a realizar, así como dirigir e inspeccionar todas las evoluciones de la clase, convirtiéndose en el «ojo vigilante»¹⁰ de la misma. De ahí las cualidades exigibles a tal maestro:

«Para dirigir el crecido número de discípulos de la clase general se requiere buen golpe de vista para recorrer con la velocidad del pensamiento la sala, y cada una de las secciones, y enterarse en un instante

⁸ «La diversidad de grados que por el gran número de auxiliares puede establecerse entre los discípulos, suministra el medio de clasificarlos en muchas series, en las que cada uno ocupa el lugar que le corresponde por su instrucción; y esto en cada ramo particular de enseñanza, de suerte que la sección a que un niño pertenece en lectura, puede ser muy diferente de la que ocupa en aritmética. Y en la enseñanza simultánea pura, debiendo existir una separación mayor entre las cuatro o cinco grandes divisiones, no es posible este cambio continuo». (MARIANO CARDERERA: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1884, t. III, p. 679).

⁹ Cfr. JOAQUÍN DE AVENDAÑO y MARIANO CARDERERA: *Op. cit.*, pp. 303-305.

¹⁰ *Ibid.*, p. 185.

de lo que se hace en todas partes; oído perspicaz que no deje pasar desapercibido el menor ruido, ni el más ligero murmullo, sin descubrir de dónde procede; sagacidad para sorprender los ardides y artimañas empleadas por los niños con el fin de sustraerse al estudio; firmeza inflexible e inteligente para sostener la autoridad en todas partes y en todas ocasiones; cualidades por cierto bien raras y difícil de reunir las»¹¹.

Así pues, y desde el punto de vista instructivo, el sistema mutuo era el más productivo, dado que un solo maestro, rodeado del correspondiente equipo de monitores, podía asumir la enseñanza de una gran cantidad de niños. Y desde la perspectiva disciplinaria su eficacia no era menor, pues la ocupación constante de los alumnos, unida a una reglamentación minuciosa de sus movimientos a través de voces, silbatos, campanillas y señales diversas, constituían una importante garantía frente al desorden. Esta reglamentación habituaba además «a los niños desde muy pronto a obedecer a sus iguales, a reconocer la subordinación, la jerarquía y la ley, como no se consigue con otro sistema»¹².

Pero a pesar de sus virtudes, también el sistema mutuo presentaba inconvenientes. Para empezar, no siempre se disponía de los instructores necesarios y adecuados, y ello por varias razones. Los niños mayores y más adelantados, que eran quienes estaban llamados a ejercer como monitores, tendían a abandonar la escuela, toda vez que ya habían conseguido sus objetivos instructivos. La asistencia irregular y estacional, que también afectaba a los instructores, dificultaba así mismo la marcha de la enseñanza. Por último, parece ser que algunos niños se negaban a actuar como instructores, bien fuese por propia iniciativa, bien inducidos por sus padres, entendiéndose quizás éstos que sus hijos asistían a la escuela para instruirse y no para enseñar¹³.

Ahora bien, aun contando con monitores, éstos no podían suplir plenamente la intervención del maestro. Los instructores poseían unos conocimientos restringidos, y por lo tanto debían limitarse a transmitirlos escuetamente a sus compañeros, sin que su posición les permitiese extenderse en explicaciones ni responder adecuadamente a los interrogantes que los alumnos pudiesen plantearles¹⁴. Dicho de otra forma, el sistema mutuo no per-

¹¹ MARIANO CARDERERA: *Guía del maestro de primera enseñanza*, citado, p. 67.

¹² *Ibid.*, p. 66. Sobre los mecanismos disciplinarios del sistema mutuo puede consultarse MICHEL FOUCAULT: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1982, *passim*.

¹³ «El sistema adoptado para la enseñanza en esta escuela pública es el simultáneo habiendo desechado el mutuo por la falta de asistencia de los más adelantados las veces que les mandaba enseñar a las clases inferiores». (*Estado de la escuela pública elemental completa de niños de O. Cádavo*, 4-V-1877, AHUS, leg. 60).

¹⁴ Cfr. MARIANO CARDERERA: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, t. III, citado pp. 681-82, y Pierre Giolitto, *op. cit.*, pp. 20-23.

mitía canalizar más que una instrucción esquemática. Por otra parte, y lo que es más importante, los instructores no resultaban aptos para imprimir a la enseñanza el sentido educativo que ésta precisaba¹⁵. Y la instrucción sin educación, y sobre todo sin educación religiosa, era algo que contrariaba la esencia misma de la escuela primaria.

En suma, el sistema mútuo era un mecanismo que, convenientemente lubricado, poseía un enorme potencial instructivo. Mediante el mismo podía enseñarse a leer, escribir y contar a un importante número de niños con un coste inferior al de cualquier otro sistema. Y permitía además que tales aprendizajes se realizasen en un corto período de tiempo, quizás excesivamente breve:

«El principal reproche que aparece muy pronto contra el método mútuo es justamente el reverso de las razones que lo hacen recomendable y que por otra parte lo mantendrá en los cursos de adultos hasta su represión después de la Comuna. El sentido del método mútuo es reducir en varios años la instrucción primaria, pero el objetivo principal de la educación primaria es precisamente el de tener encerrados a los niños de las clases populares hasta su entrada en el mundo del trabajo»¹⁶.

Había que tener encerrados a los niños para enseñarles a leer, escribir y contar, sí, pero también para inculcarles las normas morales y religiosas que venían al caso, y esto último era precisamente lo que la enseñanza mútua, entregada a los iguales, no aseguraba. Se imponía, por consiguiente, la intervención directa del maestro en la enseñanza.

La participación directa del profesor en las tareas instructivas se recupera con el sistema mixto, cuyos perfiles son difíciles de trazar, pues admitía diversas modalidades. En realidad, cualquier combinación de los otros tres sistemas podía acogerse a esta denominación ecléctica. Sin embargo, y a pesar de la diversidad, su esencia radica en la pretensión de conciliar los sistemas simultáneo y mútuo: del primero retoma la participación directa del profesor en la enseñanza, en tanto que del segundo conserva la clasificación de los alumnos, los mecanismos disciplinarios y el cuadro de monitores¹⁷.

Según Gregorio Hueso, profesor de la Escuela normal de Santiago, tres eran las principales modalidades del sistema mixto. Consistía la pri-

¹⁵ «Este sistema, como se practica en las escuelas *lancasterianas*, es enteramente mecánico e insuficiente para satisfacer las necesidades de la educación». (MARIANO CARDERERA: *Guía del maestro de primera enseñanza*, citado, pp. 65-66).

¹⁶ ANNE QUERRIEN: *Op. cit.*, p. 75.

¹⁷ Cfr. JOAQUÍN DE AVENDAÑO y MARIANO CARDERERA: *Op. cit.*, pp. 311-13.

mera en que el maestro se encargase por sí mismo de instruir sucesivamente a las distintas secciones, encomendando a los instructores nada más que el repaso de las lecciones. Otra posibilidad era la de confiar la enseñanza de las secciones inferiores a los instructores, reservándose el maestro el aleccionamiento de las superiores. Finalmente, también podía el maestro asumir personalmente la enseñanza de aquellas materias en las que la explicación resultase particularmente necesaria, asignándose a los instructores la dirección de los ejercicios escolares que tuviesen un carácter más mecánico¹⁸.

1.2. IMPLANTACIÓN DE CADA UNO DE LOS SISTEMAS

¿Cuál era la presencia de los distintos sistemas de enseñanza en las escuelas públicas gallegas? El cuadro 1, elaborado en base a las noticias contenidas en las estadísticas oficiales de primera enseñanza, presenta la evolución de los diferentes sistemas durante los años comprendidos entre 1855 y 1885. Los resultados alcanzados para 1880 se aproximan además a los que se obtienen analizando los *estados* escolares¹⁹.

Como puede apreciarse, el denigrado sistema individual era absolutamente mayoritario a la altura de 1855, y aunque su presencia disminuirá sistemáticamente en las estadísticas posteriores, conservará no obstante su hegemonía hasta 1865. En 1870 experimentará una espectacular caída, para desaparecer prácticamente en 1885. Ahora bien, esta desaparición estadística no implica que estuviese ausente de la práctica escolar, tal como veremos más adelante.

El sistema simultáneo sigue una dinámica ascendente hasta 1880, exceptuando el ligero descenso observado en 1865. Esta expansión parece estar relacionada con el desarrollo de las Escuelas Normales, y así lo señala Pierre Giolitto al estudiar la escolarización francesa²⁰. Entre 1880 y 1885 el peso del sistema simultáneo se reduce sensiblemente, trasvasándose una parte considerable de sus efectivos al mixto.

Los orígenes del sistema mutuo en España se remontan a principios del siglo XIX²¹, pero su implantación fue siempre escasa. En efecto el porcen-

¹⁸ Cfr. GREGORIO HUESO: «Sistemas de enseñanza», *El Magisterio Gallego*, 20-IX-1883.

¹⁹ Según los *estados* escolares, datados entre 1876 y 1883, los porcentajes de escuelas públicas gallegas regidas por los sistemas individual, simultáneo, mutuo y mixto eran de 6,09, 50,78, 2,88 y 40,25, respectivamente.

²⁰ «Le triomphe du mode simultané sera finalement assuré par le développement des écoles normales et l'arrivée dans les classes de nouvelles générations d'instituteurs». (*Op. cit.*, p. 23).

²¹ «Corría con gran crédito el sistema de enseñanza mutua dado a conocer por Bell y Lancaster. Varios grandes de España, llevados de un deseo filantrópico, se reunieron para establecer en

taje de maestros que se confesaban adictos a este sistema no llega nunca al 3 por 100, excepción hecha de 1870. Manuel Bartolomé Cossío estimaba sin embargo que las estadísticas no reflejaban con precisión la realidad, puesto que en muchas escuelas donde se decía utilizar el mixto se practicaba realmente el mútuo o alguna variedad de éste²². En todo caso, y al margen de su importancia cuantitativa, lo que resulta innegable es el impacto cualitativo del sistema mútuo en la vida escolar: el aprendizaje simultáneo de la lectura y de la escritura, el empleo masivo de carteles en vez de libros, la reglamentación minuciosa de las actividades, etc., son otras tantas novedades que tienen su origen en el sistema *lan-casteriano*, según destacan François Furet y Jacques Ozouf²³.

CUADRO 1. PORCENTAJE DE ESCUELAS PUBLICAS GALLEGAS QUE UTILIZABAN CADA UNO DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA (1855-1885)

	1855	1860	1865	1870	1880	1885
Individual	63,99	61,36	44,53	8,98	6,44	1,98
Simultáneo	8,74	21,00	14,75	46,53	49,40	21,91
Mútuo	2,82	0,41	0,62	13,13	1,73	1,25
Mixto	24,45	17,22	40,10	31,36	42,43	74,86

Fuente: Elaboración propia a partir de las siguientes estadísticas: 1855, *Estadística de la primera enseñanza de la Península e Islas adyacentes correspondiente al quinquenio de 1850 a 1855*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1858, cuadro 4; 1860, *Anuario estadístico de España 1860-1861*, Madrid, Imprenta Nacional, 1862, pp. 334-35; 1865 y 1870, *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870*, Madrid, Imprenta y Fundición de M. Tello, 1876, cuadros 5 (parte 1.^a) y 6, respectivamente; 1880, *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883, cuadro 14; 1885, *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1888, cuadro 14.

Madrid por su cuenta una escuela con arreglo a este sistema, trayendo para dirigirla a un inglés llamado Kearney; y habiéndoles salido bien el ensayo, acudieron al Rey para que protegiera el nuevo establecimiento. Hízolo así el Gobierno, y por orden de 30 de marzo de 1819, se declaró aquella escuela central, debiendo servir de norma a las que del mismo método se estableciesen en las provincias; a cuyo efecto se señalaron fondos y se creó una junta protectora compuesta por los mismos grandes promovedores de tan útil pensamiento. Mas sea por los sucesos políticos que poco después ocurrieron, sea porque los maestros de Madrid, lejos de aprovecharse del modelo que se les presentaba, lo desacreditaron poniéndolo en ridículo, tuvo este ensayo tan mala ventura como el antiguo instituto pestalozziano, y al cabo de algún tiempo desapareció la escuela». (ANTONIO GIL DE ZÁRATE: *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855, t. I, pp. 244-45).

²² Cfr. *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Fortanet, 1897, p. 64.

²³ Cfr. *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Editions de Minuit, 1977, t. I, pp. 155-59.

El sistema mixto incrementa progresivamente su implantación, de modo que en 1885 adquiere un predominio incuestionable: tres de cada cuatro maestros dicen servirse del mismo. Esta progresión ascendente solamente se rompe entre 1865 y 1870, período durante el cual los efectivos que pierde parece ganarlos el mutuo. El favor que le dispensaban pedagogos como Mariano Carderera²⁴, la propaganda que del mismo se hacía desde las Escuelas normales²⁵, y la comodidad de adherirse a una fórmula conciliadora y de contornos más bien difusos, contribuyen a explicar la hegemonía finalmente alcanzada por el sistema mixto. De todas formas, el avance que éste conoce desde 1880 a 1885 es de tal magnitud que probablemente sea necesario invocar una razón adicional para dar cuenta del mismo. En efecto, es muy posible que algunos maestros se apuntasen al sistema mixto entendido éste como una simple alternancia de los otros tres —práctica ésta muy generalizada, como se verá en las páginas siguientes—, pues así se estipulaba en una circular dictada por la Inspección provincial de Lugo con la finalidad de instruir a los maestros acerca de cómo debían contestar a los interrogatorios formulados para confeccionar precisamente la estadística de 1885²⁶. Circular publicada en *El Magisterio Gallego*, por lo que a buen seguro tuvieron conocimiento de ella bastantes maestros de las cuatro provincias.

La escuela privada ofrecía un panorama sensiblemente diferente del registrado en la pública²⁷. En 1855 puede afirmarse que la enseñanza privada gallega no conocía prácticamente otro sistema que el individual, y si bien es cierto que su implantación menguará con el paso de los años, en

²⁴ «Este sistema [el mixto], conocido y practicado de muy antiguo, es indudablemente preferible a todos, y el que puede y debe adoptarse en la generalidad de las escuelas». (*Guía del maestro de primera enseñanza*, citado, p. 68).

²⁵ «El sistema mixto es el que predomina así en las escuelas de niños como en las de niñas, siguiendo en orden el simultáneo, después el individual, y por último el mútuo, que está reducido a un corto número de aquéllas. En esta clasificación, de la que parece deducirse la condenación del sistema mutuo como inconveniente para la enseñanza, y la imposibilidad de emplear el individual, se ve la aplicación práctica de las doctrinas que hoy se hallan más en boga en las Escuelas normales, las que generalmente aconsejan a los aspirantes al Magisterio, la adopción del sistema mixto como el más adecuado a las condiciones, organización y asistencia de las de primera enseñanza». (*Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, citada, p. 48).

²⁶ «Como es posible que algún maestro de los que no tienen título profesional, haya olvidado lo que se entiende por sistemas de enseñanza, creo oportuno indicarles que se dice que una escuela está regida por el *sistema individual* cuando el maestro enseña uno a uno a sus discípulos; por el *sistema simultáneo* cuando agrupados debidamente los niños, enseña el maestro a cada grupo o sección, cual si fuera a uno solo; por el *sistema mutuo*, cuando los niños más instruidos se encargan de transmitir la enseñanza a los demás, agrupados también en secciones, y por último, se dice que una escuela está regida por el *sistema mixto* cuando el maestro emplea alternativamente los sistemas indicados». (*El Magisterio Gallego*, 15-XII-1885).

²⁷ No se presentan los datos correspondientes a 1880 y 1885, pues ambas estadísticas carecen de información acerca de los sistemas de enseñanza utilizados en las escuelas privadas.

1870 aún mantenía su predominio. Los sistemas simultáneo y mixto, absolutamente minoritarios en 1855, van ganando terreno paulatinamente y ocupando los espacios que el individual dejaba libres. La presencia del sistema mutuo en la escuela privada era todavía más escasa que la observada en la pública, pues el porcentaje de maestros adscritos al mismo se situaba siempre por debajo del 0,40 por 100.

El peso abrumador del sistema individual en la enseñanza privada está en consonancia con el tipo de escuela dominante en este sector. Mal podían las *escolas de ferrado* practicar un sistema distinto del individual, teniendo en cuenta las condiciones de sus locales, la heterogeneidad de su material didáctico y la falta de formación pedagógica de los *escolantes*²⁸.

CUADRO 2. PORCENTAJE DE ESCUELAS PRIVADAS GALLEGAS QUE UTILIZABAN CADA UNO DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA (1855-1885)

	1855	1860	1865	1870
Individual	93,98	87,08	84,70	56,07
Simultáneo	2,20	5,67	2,95	19,78
Mútuo	0,10	0,00	0,40	0,22
Mixto	3,73	7,26	11,95	23,93

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas escolares citadas en el cuadro 1.

Para comparar la implantación de los distintos sistemas de enseñanza en las escuelas primarias gallegas y españolas se ha elegido la estadística de 1870, por contener datos referidos tanto a las escuelas públicas como a las privadas. Por lo que se refiere al sector público, dos son los hechos particularmente resaltables. Lo primero que llama la atención es que el sistema individual estuviese más generalizado en el conjunto español que en Galicia, a pesar de que la matrícula media de las escuelas

²⁸ Las *escolas de ferrado* se denominaban así porque los padres pagaban los servicios del maestro con un ferrado de determinado producto agrícola. Eran escuelas temporeras —funcionaban solamente durante los meses invernales—, instaladas en los lugares más diversos y menos a propósito para la enseñanza, dotadas de un mobiliario improvisado y entre cuyo material didáctico destacaban las *cartas* —escritos confeccionados por el propio maestro— y los *procesos* —véase nota 46. Al frente de las mismas estaban los *escolantes*, que buscaban en la enseñanza una fórmula de subsistencia o un complemento para los ingresos que les proporcionaba su ocupación principal, y cuya cultura literaria era sumamente reducida, careciendo normalmente de cualquier tipo de conocimiento pedagógico mínimamente sistematizado.

fuese aquí inferior y superior el porcentaje de maestros sin estudios profesionales, paradoja ésta sobre la que volveremos. En segundo lugar, destaca también la mayor difusión del sistema mútuo en Galicia, aunque si sumamos los efectivos de este sistema a los del mixto —cuya proximidad con el *lancasteriano*, al menos en determinadas escuelas, era evidente— se obtienen unos porcentajes bastante similares en los dos ámbitos geográficos considerados. Por lo que respecta a la enseñanza privada, el contraste era más acusado, pues mientras en Galicia el 56,07 por 100 de las escuelas seguían el sistema individual, a nivel estatal no se observaba este sistema más que en el 31,36 por 100 de los casos, porcentaje muy cercano a los alcanzados por el simultáneo y mixto. Esta persistencia del sistema individual en la escuela privada gallega no resulta sin embargo sorprendente, por las razones ya señaladas en el párrafo anterior.

CUADRO 3. SISTEMAS DE ENSEÑANZA PRACTICADOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS GALLEGAS Y ESPAÑOLAS (1870)

	Galicia		España	
	Públicas (%)	Privadas (%)	Públicas (%)	Privadas (%)
Individual	8,98	56,07	11,89	31,36
Simultáneo	46,53	19,78	40,58	32,60
Mútuo	13,13	0,22	3,34	1,83
Mixto	31,36	23,93	44,19	34,20

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870*, citada, cuadros 6 y 7.

1.3. PERSISTENCIA DEL SISTEMA INDIVIDUAL

Decía el Reglamento de 1838, refiriéndose al sistema individual, que «apenas queda vestigio de esta práctica sino en aquellos pueblos muy cortos, donde por fortuna es menos perjudicial en razón del menor número de niños²⁹. Declaración que sin embargo no se compadecía en absoluto con la realidad. Por de pronto, y ciñéndonos de nuevo a la situación escolar gallega, el sistema individual, según informan las propias estadísticas oficiales, era el mayoritario en las escuelas públicas hasta 1865, y en las pri-

²⁹ *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, citado, p. 170.

vadas, cuando menos, hasta 1870. Pero es que además las informaciones oficiales subestiman la implantación real del sistema en cuestión, hipótesis ésta que se fundamenta tanto en la incoherencia de algunos resultados obtenidos a partir de los datos estadísticos como en testimonios explícitos.

Si reparamos en el cuadro 1 observaremos que el sistema individual pierde 35,55 puntos entre 1865 y 1870. ¿Qué circunstancias posibilitaron que se produjese un cambio tan radical en la organización escolar? Pues bien, ni el corto período de cinco años que media desde 1865 hasta 1870, ni la inercia característica de la dinámica escolar permiten aceptar como verosímil un cambio de tal alcance. Por otra parte, si la transformación anunciada por las estadísticas hubiese tenido realmente lugar, resultaría que en 1870 el sistema individual se encontraría más extendido en el conjunto del Estado que en Galicia, lo que estaría en contradicción con la distribución de la matrícula escolar media y de la titulación del profesorado en uno y otro ámbito, como ya se ha apuntado. Más bien parece suceder que los maestros aprendieron a través de diversos conductos —contactos con los inspectores, circulares, etc.— que el sistema individual no contaba con el beneplácito de las autoridades del ramo, y por lo tanto decían utilizar otro, aunque en realidad muchos de ellos siguiesen aferrados al tradicional³⁰.

Las visitas de inspección permitían comprobar que un buen número de maestros faltaban efectivamente a la verdad cuando declaraban el sistema por ellos empleado. Este era uno de los datos que se registraban en los *estados*, y bastantes profesores que se confesaban adictos al simultáneo, e incluso algunos de los que se apuntaban al mixto o al mútuo, practicaban realmente el individual, según advierten los inspectores en sus observaciones a los cuestionarios. Por consiguiente, y puesto que los datos de los estados coinciden con los de la estadística de 1880, pueden trasladarse a éstos los reparos que aquéllos suscitan.

Así pues, el sistema individual tenía un peso superior al reflejado por las estadísticas. Y no cabe justificar la persistencia de este sistema apelando al número de alumnos, pues los pedagogos aconsejaban abandonarlo siempre que los escolares superasen la veintena³¹, cifra ampliamente rebasada por las escuelas públicas gallegas expresamente acogidas al mismo, cuya matrícula y asistencia medias eran de 46,75 y 28,80, respectivamente. El sistema simultáneo rozaba el límite superior de su

³⁰ François Furet y Jacques Ozouf también constatan que muchos maestros franceses «déclarent fausement s'être mis à l'enseignement simultanée, dont ils savent qu'il a la faveur des autorités universitaires». (*Op. cit.*, t. I, p. 134).

³¹ Cfr. AURELIANO ARES DE PARGA: *La instrucción primaria en España*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Góngora, 1883, pp. 20-21.

aplicabilidad, cifrado en una matrícula de cincuenta³² o sesenta³³ niños. Por su parte, los sistemas mútuo y mixto se asentaban en las escuelas más concurridas, si bien la matrícula media del segundo superaba a la del primero, contrariamente a lo que prescribía la Pedagogía³⁴. Merece destacarse también el hecho de que fuesen las escuelas organizadas según el sistema mútuo las que tuviesen una mejor tasa de asistencia.

CUADRO 4. RELACION ENTRE EL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LAS ESCUELAS PUBLICAS GALLEGAS Y LA MATRICULA Y ASISTENCIA

	Individual	Simultáneo	Mútuo	Mixto
Matrícula media A	46,75	56,34	61,62	73,00
Asistencia media (B)	27,80	32,86	42,22	45,80
Porcentaje B/A	59,46	58,32	68,52	62,74

Fuente: Elaboración propia a partir de los *estados* escolares, 1876-1883, Archivo Histórico Universitario de Santiago, legajos 29,30, 59 a 61, 90 a 93 y 132 a 134.

Aun sin pretender excluir totalmente la incidencia que pudiese ejercer el número de alumnos en la permanencia del sistema individual —y conviene tener presente en este sentido que el 2,60 por 100 de las escuelas públicas gallegas tenían una matrícula inferior a los veinte alumnos, según se desprende del análisis de los *estados*—, este criterio resulta sin embargo insuficiente para explicar cabalmente el fenómeno que nos ocupa, imponiéndose por lo tanto apelar a otros factores. Y entre ellos a los locales, cuyas pésimas condiciones y reducidas dimensiones constituían un importante estorbo para establecer una acertada organización escolar, circunstancia de

³² Cfr. *Ibid.*, p. 21.

³³ Cfr. JOAQUÍN DE AVENDAÑO y MARIANO CARDERERA, *Op. cit.*, p. 183.

³⁴ «En todo caso, para la adopción de los sistemas es preciso consultar lo primero el número de discípulos que se ha de dirigir. El simultáneo es aplicable hasta con setenta niños; mas en pasando éstos de treinta o cuarenta exige un trabajo que sólo pueden resistir maestros muy privilegiados, y sin obtener las ventajas que se atribuyen al sistema. En una escuela que cuente de treinta a ciento o ciento cincuenta niños, adoptaríamos el sistema mixto más o menos aproximado al simultáneo o mutuo. Este último, impracticable con menos de cien niños, es el único conveniente cuando el número de discípulos pasa de ciento cincuenta». (MARIANO CARDERERA: *Guía del maestro de primera enseñanza*, citado, p. 68).

la que se lamentaban maestros³⁵ e inspectores³⁶. La escasez de luz que sufrían algunas escuelas hacía que los niños tuviesen que beneficiarse sucesivamente de la misma, por lo que no se podía trabajar al unísono³⁷. Pero el principal problema residía en la escasa superficie de la generalidad de los locales, lo que dificultaba adoptar los sistemas simultáneo y mixto, y sobre todo el mutuo, favoreciendo por el contrario la persistencia del individual. Esto era así porque los espacios reducidos impedían que los niños trabajasen a un tiempo en una misma materia³⁸ y dispusiesen de la movilidad necesaria, exigencia esta última particularmente importante en el sistema mutuo³⁹. En todo caso, los maestros que planteaban un sistema distinto del individual en un local que carecía del espacio necesario, se veían obligados a desarrollarlo de una forma imperfecta⁴⁰. De hecho, y examinando los *estados*, se constata una cierta correlación entre el uso de uno u otro sistema y la superficie escolar

³⁵ «El edificio está en el centro de San Amaro reducidísimo y sobre un establecimiento de vinos, contagiándolo completamente el humo de su cocina; sin luz, particularmente en tiempo tempestuoso, a causa de no tener más que una mal construida bidriera (*sic*) en términos que hace infructuoso todo sistema de enseñanza». (*Estado* de la escuela pública elemental completa de niños de San Amaro, 4-XII-1876, AHUS, leg. 90). Otro maestro orensano, que se encontraba al frente de una escuela cuyo local tenía 35 metros cuadrados, decía que éste era «bastante reducido pues no llega para la colocación de los enseres y mucho menos para poder adoptar el sistema que corresponde en tiempo en que concurren muchos niños (...)». (*Estado* de la escuela pública elemental completa de niños de Chandrexa, 4-VI-1879, AHUS, leg. 92).

³⁶ El inspector pontevedrés Vicente Alcañiz afirmaba, refiriéndose a las escuelas del municipio de Campo, que «los locales en su mayoría carecen de las condiciones necesarias para poder hacer aplicación de un sistema racional y metódico». (Comunicación de la Inspección a la Junta provincial de Instrucción pública de Pontevedra, 30-VI-1878, AHUS, leg. 124). Por su parte, Manuel Páneros evaluaba así a una maestra lucense: «Conoce la buena organización escolar; pero la pequeñez de la habitación destinada a la enseñanza, destruye en parte su aptitud y buenos deseos». (Juicio formado por el inspector acerca de la maestra de la escuela pública elemental completa de niñas de Foz, 18-V-1878, AHUS, leg. 60).

³⁷ La escuela de niños de Navia de Suarna no disponía más que de una ventana, y para eso sin cristales, «de manera que en invierno apenas podían utilizar las clases de lectura y escritura la tercera parte de los concurrentes (...)». (Carta publicada en *El Regional*, 15-IV-1885).

³⁸ De los 56 alumnos asistentes a la escuela elemental completa de niños de Mugarodos el día en que fue visitada por el inspector, tan sólo 28 podían ejercitarse simultáneamente en la escritura, por falta de espacio para la otra mitad (cfr. las advertencias del inspector al maestro de la escuela en cuestión, 24-IV-1880, AHUS, leg. 30). El maestro de la escuela pública de niños de Palmeira contaba con un local de unos 16 metros cuadrados, situándose la asistencia media en torno a los 72 alumnos, «de aquí que tengan que escribir unos tras otros, porque los cuatro cuerpos de carpintería que existen no llegan ni con mucho para la clase de escritura». (Comunicación al rector del maestro de la escuela pública elemental completa de niños de Palmeira, 23-XI-1886, AHUS, leg. 6). Cfr. también las advertencias del inspector a la maestra de la escuela pública elemental completa de niñas de Villalba, donde se registraba el mismo problema (30-X-1878, AHUS, leg. 60).

³⁹ Cfr. ANNE QUERRIEN, *Op. cit.*, p. 68.

⁴⁰ «El sistema adoptado para el régimen de la escuela es el Mixto; pero no se desarrolla en toda su pureza por no permitirlo la capacidad del local». (*Estado* de la escuela pública elemental completa de niños de A. Rúa, 2-V-1879, AHUS, leg. 92). Observaciones similares pueden leerse en otros *estados*.

disponible, pues los metros cuadrados que tenían por término medio las escuelas regidas por los sistemas individual, simultáneo, mixto y mutuo eran 34,65, 34,20, 45,52 y 47,80, respectivamente.

La insuficiencia y deficiencias del material y mobiliario también contribuían a la subsistencia del sistema individual, y así lo reconocían determinados maestros: «Como no hay medios materiales para la enseñanza se adopta el sistema individual»⁴¹ «el sistema adoptado para el régimen de la escuela es el individual, por falta de menaje para el simultáneo»⁴²; «el sistema porque se rige esta escuela es el individual por ser imposible la adopción de otro, a causa de la falta del local a propósito, medios materiales de instrucción y buenos instructores»⁴³, etc. Otros maestros registraban sin embargo en los *estados* un sistema distinto del individual, a pesar de que sus escuelas tampoco dispusiesen de los medios materiales para ejercitarlo, y en tales casos los inspectores solían rectificar las declaraciones de aquéllos; así, en una escuela cuyo maestro decía seguir el sistema simultáneo, anota el inspector que allí se observaba realmente el individual, «y hoy no puede adoptarse otro, por falta de medios materiales»⁴⁴, y en otra supuestamente regida por el mutuo, hacía saber el inspector que se practicaba el simultáneo, «reducido a individual en algunos casos, por la escasez del material preciso»⁴⁵.

Para plantear simultánea y colectivamente la enseñanza, tal como exigía cualquier sistema que no fuese el individual, era preciso contar con material suficiente y uniforme. La insuficiencia de libros impedía que todos los niños estudiaran al mismo tiempo una determinada materia, dado que tenían que turnarse en la utilización de los mismos, mientras que la heterogeneidad de los textos imposibilitaba el trabajo mancomunado. Y las escuelas gallegas no estaban precisamente sobradas de libros, abundando en cambio ciertos materiales heterogéneos, entre los que cabe destacar los *procesos*, puesto que cada uno de ellos solamente era igual a sí mismo⁴⁶.

Otro factor que incidía decisivamente en la práctica del sistema individual era la asistencia irregular y estacional. Asistencia irregular, esto es, los

⁴¹ *Estado* de la escuela de fundación de Fazouro (Foz), 20-III-1878, AHUS, leg. 60.

⁴² *Estado* de la escuela pública elemental incompleta mixta de Sabugueira (Enfesta), 13-II-1879, AHUS, leg. 29.

⁴³ *Estado* de la escuela pública de temporada mixta de Bretoña (Pastoriza), 4-IV-1878, AHUS, leg. 60.

⁴⁴ Observaciones del inspector al *estado* de la escuela pública elemental incompleta mixta de Lagoa (Alfoz), 2-IV-1878, AHUS, leg. 60.

⁴⁵ Observaciones del inspector al *estado* de la escuela pública elemental completa de niñas de Becerreá, 28-IV-1877, AHUS, leg. 60.

⁴⁶ Los *procesos* eran documentos manuscritos de contenido diverso (pleitos, partijas, etc.) que se utilizaban para el aprendizaje de la lectura. Este material no sólo se empleaba en las tradicionales *escolas de ferrado*, sino también en las públicas, y sobre todo en las incompletas.

niños se presentaban un día en clase para faltar al siguiente, o bien acudían por la mañana para dejar de hacerlo por la tarde. Y además asistencia estacional, es decir, concentrada en torno a los meses invernales y muy reducida o nula durante el resto del año. En tales condiciones difícilmente podía organizarse adecuadamente una escuela, y en todo caso resultaba imposible mantener un sistema fijo, por lo que muchos maestros afirmaban alternarlos en función de las estaciones. Pero dejemos que sean los propios implicados quienes se expliquen, entresacando de los *estados* escolares el testimonio de cuatro de ellos, uno por provincia: «El sistema adoptado para la enseñanza es el simultáneo; pero según las circunstancias se echa mano del individual, del mutuo y del mixto»⁴⁷; «sistema misto (*sic*) basado en el mutuo. En las épocas de las labores del campo, como disminuye mucho la concurrencia, se adopta el simultáneo como más conveniente, y aun en verano, hay ocasiones que por necesidad se echa mano del individual»⁴⁸; «es el simultáneo, pero a veces se echa mano también del individual, en los días de poca concurrencia»⁴⁹; «el misto (*sic*) en tiempo de Invierno, el Simultáneo en Primavera y el Individual en el resto del año, no formando ninguno verdadero por la incontinua asistencia»⁵⁰.

Ahora bien, si el sistema variaba en función de la asistencia, y si ésta era muy reducida al margen de los meses invernales, hay que concluir entonces que, con independencia del sistema al que oficialmente se adscribiese cada escuela, y que las estadísticas reflejaban, durante gran parte del año no podía practicarse otro que el individual.

Por último, un importante número de maestros aplicaban el sistema individual porque era el único que conocían. Si con respecto a la Francia de principios del siglo XIX constituye una temeridad hablar de sistemas de enseñanza —«Combien d'instituteurs peuvent avoir conscience d'appliquer une méthode donnée?»⁵¹—, no menos temerario resulta hacer lo propio en relación con la Galicia finisecular.

Que muchos maestros desconocían los sistemas de enseñanza lo demuestran fehacientemente algunas de sus respuestas a las preguntas de los *estados*. Una de tales preguntas hacía referencia a las secciones en

⁴⁷ *Estado* de la escuela pública elemental incompleta de niñas de Corme (Ponteceso), 20-V-1881, AHUS, leg. 30.

⁴⁸ *Estado* de la escuela pública elemental completa de niños de Triacastela, 27-III-1879, AHUS, leg. 61.

⁴⁹ *Estado* de la escuela pública elemental completa de niñas de Salcedo (Pontevedra), 15-XII-1881, AHUS, leg. 133.

⁵⁰ *Estado* de la escuela pública elemental completa de niños de Oimbra, 4-V-1878, AHUS, leg. 91.

⁵¹ FRANÇOIS FURET y JAZQUES OZOUF, *Op. cit.*, t. I, p. 287.

que se dividía cada clase de enseñanza. Pues bien, una maestra decía que cuando su escuela se regía por el sistema individual las niñas se encontraban agrupadas en secciones⁵²; un maestro que confesaba carecer de secciones declaraba practicar no obstante el sistema simultáneo⁵³ y no faltaba quien, adscribiéndose al sistema mútuo, entendía que no se precisaba clasificar a los niños en secciones, «porque se da la enseñanza mutuamente (...)»⁵⁴. Respuestas que revelan todas ellas una incomprensión profunda de la dinámica propia de los distintos sistemas. Pero aún hay más, ya que determinados maestros ignoraban incluso la terminología pedagógica, y así se pone de manifiesto en sus contestaciones a la pregunta relativa al sistema adoptado para el régimen de la escuela: «Es la puntualidad a las horas designadas, la división en secciones y el cumplimiento de cada uno con su obligación»⁵⁵; «en lectura por grupos y no por secciones a causa de la irregularidad en la asistencia, en escritura por papel ilustrado desde primera a otaba (*sic*) y en aritmética (*sic*) y doctrina por grupos»⁵⁶; «el maestro procura diligentemente explicarles según la capacidad de cada uno lo conveniente al estudio perteneciente a cada alumno»⁵⁷; «se adopta el cuaderno litografiado»⁵⁸, etc. Posiblemente para evitar que estas respuestas impertinentes se trasladasen a los interrogatorios redactados por el Gobierno para confeccionar la estadística de 1885, y ante la eventualidad de que «algún maestro de los que no tienen título profesional haya olvidado lo que se entiende por sistemas de enseñanza (...)», la Inspección provincial de primera enseñanza de Lugo publicó una circular en la que se definían cada uno de ellos⁵⁹.

En consecuencia, y dado que una porción considerable de los maestros desconocían los sistemas de enseñanza, se limitaban a ensayar el individual o tradicional, o lo que es igual, y para utilizar un término muy querido del inspector Manuel Panero, seguían instalados en la secular «rutina».

⁵² Cfr. el *estado* de la escuela pública elemental incompleta mixta de Ribela (Coles), 13-III-1876, AHUS, leg. 90.

⁵³ Cfr. el *estado* de la escuela pública elemental incompleta mixta de Ribela (Coles), 13-III-1876, AHUS, leg. 90.

⁵⁴ *Estado* de la escuela pública elemental incompleta de niñas de Navia de Suarnia, 5-V-1877, AHUS, leg. 60.

⁵⁵ *Estado* de la escuela pública elemental incompleta mixta de Bóveda (Amoeiro), 26-V-1876, AHUS, leg. 90. El inspector anota en el margen de este *estado* que el maestro «no sabe una palabra de sistemas de enseñanza».

⁵⁶ *Estado* de la escuela pública de temporada mixta de Alba (Villalba), 21-X-1878, AHUS, leg. 60. «El sistema de enseñanza no está con sujeción a la ciencia, sino por imitación o rutina», advierte el inspector.

⁵⁷ *Estado* de la escuela de fundación de Lexo (Neira de Xusá), 30-IV-1877, AHUS, leg. 60.

⁵⁸ *Estado* de la escuela pública elemental incompleta mixta de Tardad (Villalba), 27-X-1878, AHUS, leg. 60. Según el inspector, este maestro, «como la mayoría de los de su clase (...) no conoce para la dirección de su escuela otras reglas que las de la rutina».

⁵⁹ Cfr. la nota 26.

Ahora bien, la ignorancia pedagógica adquiriría una especial intensidad en los maestros que no habían cursado estudios profesionales —el 50,20 por 100 de los que ejercían en las escuelas públicas gallegas, según datos extraídos de los *estados*—, y por lo tanto eran también ellos quienes adoptaban con más frecuencia el sistema individual, tal como ya apuntaba Antonio Gil de Zárate al comentar y cuestionar los datos ofrecidos por la estadística de 1846: «Todos los maestros sin título siguen desde luego el sistema individual, y la mayor parte también de los que lo tienen, siendo de los antiguos; pero muchos, a fin de darse más importancia, dirían que estaban siguiendo cualquiera de los otros, como más acreditados»⁶⁰. Y efectivamente, analizando los *estados* escolares resulta que el 80,36 por 100 de los maestros que admitían enseñar individualmente poseían tan sólo un certificado de aptitud o carecían de cualquier tipo de acreditación profesional.

Si relacionamos el sistema de enseñanza con la dotación de los maestros —que también dependía, al menos parcialmente, de la titulación— se observa una correlación inequívoca entre ambas variables (cuadro 5). Eran los maestros que recibían un menor salario quienes más utilizaban el sistema individual. Y no debe sorprender que así fuese, ya que, a tenor de los datos contenidos en los *estados*, la dotación se correlacionaba a su vez positivamente con las condiciones del local escolar (0,14), capacidad del mismo (0,50), disponibilidad de material didáctico —el presupuesto para material escolar ascendía normalmente a la cuarta parte del sueldo asignado al profesor—, matrícula (0,35) y asistencia (0,40) de los niños e instrucción del maestro (0,45). Dicho de otra forma, los maestros peor pagados también eran los que disponían de peores y más reducidos locales, menos material didáctico y una matrícula y asistencia más escasas, poseyendo ellos mismos una instrucción igualmente inferior, circunstancias todas ellas que favorecían la adopción del sistema individual.

CUADRO 5. RELACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA CON LA DOTACION, EDAD Y AÑOS DE SERVICIOS DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA

	Individual	Simultáneo	Mútuo	Mixto
Dotación media (ptas.)	281,10	347,15	470,12	505,38
Edad Media	45,30	44,05	42,51	44,30
Media de años de servicio	15,15	13,94	12,29	16,06

Fuente: Elaboración propia a partir de los *estados* escolares, 1876-1883, Archivo Histórico Universitario de Santiago, legajos 29, 30, 59 a 61, 90 a 93 y 132 a 134.

⁶⁰ *Op. cit.*, t. I, pp. 343-44.

Antonio Gil de Zárate señalaba así mismo que existía una cierta relación entre la edad de los maestros y el sistema de enseñanza, de forma que los más entrados en años serían también los más refractarios a las nuevas fórmulas pedagógicas. Y aunque los inspectores corroboraban a veces esta hipótesis⁶¹, lo cierto es que la edad media de los maestros que seguían los distintos sistemas no difería sustancialmente, aunque los mayores fuesen, en efecto, aquéllos que se adscribían al individual. Tampoco se registran diferencias importantes en la media de años de servicio en la enseñanza de los maestros adictos a cada uno de los sistemas, si bien los más antiguos en el ramo resultaban ser los que hacían uso del mixto, situándose a continuación, y por este orden, los partidarios del individual, simultáneo y mutuo.

En definitiva, el sistema individual, herencia de las *«petites écoles de l'Ancien Régime»*⁶², y en nuestro caso de las *ecolas de ferrado*, aunque sin duda perdió efectivos con el paso de los años, mantuvo sin embargo su vigencia debido a que las condiciones materiales de las escuelas, la asistencia irregular y estacional de los alumnos y la precaria formación pedagógica del magisterio así lo propiciaban.

⁶¹ «La organización de la escuela es tan defectuosa, que al verla parece que estamos todavía en el siglo XVIII, cual si no se conociera la Pedagogía, porque ninguno de sus principios se practica aquí; difícil será hacer cambiar a su septuagenario Maestro». (Advertencias del inspector al maestro de la escuela pública elemental incompleta mixta de Viladavil —Arzúa—, 3-XI-1886, AHUS, leg. 27).

⁶² PIERRE GIOLITTO: *Op. cit.*, p. 17.