

LA RENOVACION PEDAGOGICA DEL SIGLO XIX Y LAS COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES

INTRODUCCION

Con frecuencia en el mundo de la historia caemos en errores de apreciación, o nos dejamos influir por aquellos aspectos o fenómenos que nos resultan más conocidos. Parece que algo de eso sucede con respecto al tema que intentamos plantear en este trabajo. Si se hace mención de las Colonias Escolares de Vacaciones, una gran mayoría las relacionará inmediatamente con los intentos llevados a cabo en nuestro país, en el terreno de la educación y la pedagogía, durante la Segunda República.

Y ello es así, pero no sólo así. Porque lo cierto es que durante los años de régimen republicano —por supuesto en el concreto terreno que nos ocupa— las novedades no van a ser tantas, limitándose en muchos casos a retomar experiencias que ya habían sido llevadas a la práctica con anterioridad o que, al menos, fueron esbozadas sobre el papel, y que ahora se verían favorecidas por un clima de mayor libertad y tolerancia. Concretamente, ese sería el caso del magnífico intento que fueron las Colonias Escolares.

Pero para llegar hasta ellas había sido necesario todo un proceso de cambio en la forma de pensar del hombre; una revisión sobre el papel que ese hombre debía jugar en la sociedad; una mirada de atención hacia aquellas clases que, por más desheredadas, se habían considerado como algo marginal y nunca como protagonistas de la historia; y, en definitiva, una reflexión hacia los problemas de la infancia que en sus manos tenía, sin lugar a dudas, el futuro más cercano. Proceso éste largo y repleto de avances y retrocesos, en el que no faltaron dificultades, oposiciones e incomprensiones. Proceso que, comenzado en determinados países europeos, tardará en llegar a España por la interna realidad que vive nuestro país a lo largo del siglo XIX; y que, una vez asimilado aquí por determinados grupos de pedagogos,

intelectuales y pensadores, tendrá que seguir luchando contra la incomprensión o comodidad de una sociedad que recela de todo aquello que puede romper su tranquila y agradable monotonía. Pero que, al fin, y gracias al tesón y al esfuerzo de unos pocos, llegaría a convertirse en realidad, aunque tan sólo fuera a través de pequeñas iniciativas o de parciales experiencias.

La batalla por abrir un camino renovador es una primera premisa de la que queremos hacer partir este trabajo. La segunda, de signo más concreto, es que esa batalla no se va a mantener, en lo que a España se refiere, tan sólo desde los grandes centros del país —Madrid y Barcelona— sino que tiene también su reflejo en otras muchas ciudades y regiones, que aportaron su grano de arena en ese afán por el cambio, en ese deseo por que la educación llegara a ser la vía para conseguir una sociedad más justa, donde todos sus ciudadanos tuvieran un claro e importante papel que desempeñar.

Esperamos que ambos aspectos, el trabajo lento pero continuado llevado a cabo a lo largo del siglo XIX, que permitió la creación de unos ambientes propicios a la renovación educativa, y el lugar que en ese proceso ocupan determinadas ciudades y regiones españolas, en unos casos como protagonistas, en otros como apoyo de iniciativas ajenas, quede suficientemente claro en las páginas que siguen.

EUROPA Y ESPAÑA ANTE LA RENOVACION PEDAGOGICA

Querer hacer partir los intentos de cambio y de modernización que en el mundo de la educación infantil van a tener lugar en nuestro país, de la llamada «Generación del 68» sería excesivamente simplista por nuestra parte. Es cierto que serán algunos de los hombres que integren ese amplio grupo los que con mayor ahinco se dediquen a la tarea de crear un clima más adecuado para la formación del niño desde sus primeros años. Pero las raíces hay que buscarlas mucho más atrás, y no precisamente dentro de nuestras fronteras.

El siglo XVIII, tan fructífero en todo lo relacionado con el pensamiento pedagógico, será el responsable de ese cambio que comienza a advertirse en determinados sectores de la sociedad europea. Y ello antes que el *Emile* llegara a ver la luz. Los primeros signos de inquietud podrían situarse hacia la mitad de la centuria, e incluso antes, en un movimiento que —como apunta Paul Hazard— comienza con lentitud para acelerarse rápidamente (1). Y, aunque suene a paradoja, serán los filósofos los que pongan en marcha ese movimiento, planteando ante los educadores las nuevas exigencias de un presente que cambia.

(1) HAZARD, P. *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. Madrid, 1958, pág. 249.

Ciertamente es así: la sociedad evoluciona, y con ella sus planteamientos y sus necesidades. Hay que remodelar la sustancia y el espíritu de la enseñanza, siguiendo las directrices marcadas ya por Fénelon, Montaigne o Locke.

En la perspectiva del tiempo no deja de extrañarnos lo que de actual tienen las pautas esbozadas por un teórico de la educación, Basedow, hacia 1750. Partiendo de la psicología del pequeño, su formación deberá ir acorde con su propia evolución interna, no como algo que se aplica desde fuera y se superpone a su personalidad, sino como un movimiento paralelo al de su propia alma. Así se expresaba Basedow, y junto a la formación del espíritu y del intelecto ponía un especial énfasis en la preparación y cuidado del cuerpo, en el vestido y alimentación, y en el ejercicio físico que debía proporcionarle flexibilidad y salud. Principios todos ellos, como sabemos, que serían redescubiertos y llevados a la práctica casi un siglo más tarde.

Porque la realidad es que, si al XVIII se le conoce como «El Siglo de las Luces», también se le califica como la época del «Despotismo Ilustrado». Los príncipes eran reformadores pero, ante todo, eran príncipes y, como muy bien afirmaba La Charlotais, «El arte de formar a los hombres en todos los países está tan estrechamente ligado a la forma de Gobierno, que no es posible hacer ningún cambio considerable en la educación pública sin hacerlo en la constitución misma de los Estados» (2). Y lo cierto es que a esos Estados les interesaba ante todo, ajenos en buena medida al mundo de la teoría, hacer de la escuela una parcela más —y estrechamente vigilada— de su administración (3).

Con todo, el fermento de ese cambio, que se hacía necesario, estaba en el aire, y del concreto mundo de la educación se ampliaba a todos los aspectos de la vida y de la actividad humana. Se entraba en una vía que, por su propia dinámica, desembocaría en el fenómeno revolucionario, diversificado en este caso en múltiples direcciones.

En este pórtico que marca el tránsito entre dos siglos, tres figuras destacan claramente: Johan Heinrich Pestalozzi, Johan Friedrich Herbart y Friedrich Wilhel August Fröebel. La obra de estos hombres daría sus frutos comenzado ya el siglo XIX, y con ella se afirmaban una serie de rasgos —en parte esbozados ya por los teóricos que les habían precedido— que iban a definir en buena medida la etapa posterior: la

(2) LA CHALOTAIS. *Essai d'éducation nationale*. París, 1763.

Sobre el tema de la renovación educativa en el siglo XVIII la bibliografía no es excesivamente numerosa, pero sí muy interesante:

CROUSAZ, J. P. de. *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants*. 1718.

CROUSAZ, J. P. de. *Traité de l'éducation des enfants*. Lausana, 1722.

PONCELET, P. *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfants*. 1763.

PRIESTLEY, J. *An Essay on course of liberal education, for civil and active life*. Londres, 1764.

(3) HAZARD, P., op. cit. pág. 260.

preocupación por la sicología infantil como pauta de la evolución pedagógica; el interés por el niño desde su más tierna edad, que cuajaría en los Kindergarten o jardines de infancia, creados por Fröebel; el deseo de ayudar a las capas más bajas de la sociedad, utilizando la vía de la educación como un eficaz modo de superación de su propio medio ambiente.

Sin embargo, el esfuerzo de estos pedagogos y de todos aquellos que siguieron sus pasos, no se vería siempre coronado por el éxito, especialmente cuando desde el terreno de la teoría se pretendía pasar al de la práctica. Motivos económicos en ocasiones, de rechazo social en otras, e incluso impulsos políticos —caso de Fröebel al que se identificaría con las ideas socialistas—, harían bien difícil la puesta en marcha de estos proyectos.

Pero con todo y a pesar de todo, no podemos dejar de lado el fermento, cada vez más arraigado, que estos hombres iban dejando tras de sí. Como argumento en favor parece que sobra un hecho constatado: los países centroeuropeos se convertirían desde entonces en pioneros de todo aquello que suponga un avance en el terreno de la educación infantil, y desde luego no sólo sobre el papel (4). Pero no podemos olvidar que los momentos políticos que se viven tras la Revolución francesa y el dominio napoleónico son años de cierta inseguridad, de adecuación o de crispación según las diferentes áreas geográficas, y que estas circunstancias no son las más propicias al asentamiento en firme de un nuevo sistema educativo. Aunque, junto a esta realidad, otro factor derivado también de la situación política iba a favorecer, aunque fuera indirectamente, la aplicación de una determinada renovación.

Este factor sería algo tan simple y tan elemental como la necesidad sentida por los Estados de afianzar la continuidad de su propio poder. Algo de eso apuntaba ya al referirme a la etapa del Despotismo Ilustrado, pero ahora, aunque el fin primordial siguiera siendo el mismo, los medios iban a variar sustancialmente. La subversión de valores aportada por la Revolución francesa, los años de dominio napoleónico, o las guerras de Liberación, no podían ser echadas en saco roto. La enseñanza, la educación del niño y del adolescente, antes misión de la Iglesia, pasa poco a poco a ser preocupación estatal, como una eficaz manera de formar a sus propios servidores.

Pero, curiosamente, la respuesta a ese reto sería muy diferente en la interpretación dada por cada uno de los países, derivada en buena medida de su propia situación interna. Mientras España o los estados

(4) Pestalozzi había nacido en Zurich; Herbart en Oldenburg y Fröebel en Oberweissbach.

italianos permanecen en este período relativamente al margen (5), Francia y los estados alemanes se ponen a la cabeza del cambio, aunque bajo supuestos que, si en la primera se caracterizan por su estrechez, en los segundos serán francamente liberales (6). Seguramente por esa visión mucho más abierta, y sin duda por los precedentes con que contaba, Alemania serviría de modelo en lo que, ampliamente, se puede calificar de «educación popular». Los pensadores recogen las ideas de los pedagogos, en un proceso inverso al que veíamos para el XVIII, y las convierten en sistema. Será el caso de la *Teoría de las etapas culturales* de Ziller, basada en Herbart, o de los *Discursos a la nación alemana* de Fichte, elaborados bajo las teorías de Pestalozzi. La influencia de estas obras sobre los funcionarios encargados de la enseñanza y sobre los maestros sería decisiva.

Esto ya de por sí era significativo, pero no presuponia que toda Europa estuviera dispuesta a seguir el mismo camino. La Revolución y las novedades aportadas por ella pasaron sobre una Inglaterra que ya se consideraba suficientemente liberal, sin modificarla sustancialmente. El amplio campo de la enseñanza permaneció inmovilizado, no por falta de teóricos —los nombres de Bentham, James Mill o Robert Owen son buena prueba de ello— sino por la actitud del propio Estado. Tradicionalmente, la educación había estado en manos privadas, ya fueran instituciones seculares o religiosas, y así iban a continuar. Su única aportación por estas fechas, el sistema de Lancaster, conocido también como «Sistema Mutuo», tendría una vida breve por sus esquemas excesivamente rígidos y artificiales (7).

Para los años treinta del siglo XIX, aunque todavía no haya quedado perfectamente delimitado el papel adecuado del Estado en la enseñanza, la balanza comienza a inclinarse hacia una participación activa de éste. En el fondo, ha sido una lucha sostenida entre autoridad y libertad, términos ambos siempre difíciles de armonizar. De todas formas, la cuestión no tiene una solución tan fácil. Si negativo puede

-
- (5) Ello no quiere decir que no se pusieran en marcha experimentos parciales, como para el caso de España veremos enseguida.
- (6) De nuevo aquí tenemos una prueba más del papel jugado por los teóricos de la segunda mitad del siglo XVIII o comienzos del XIX. Si Rousseau había tomado como eje de su obra una situación individual, Pestalozzi se había volcado hacia el pueblo común, en un deseo de elevar su nivel de vida. Ambos planteamientos darían ahora sus resultados prácticos, en cierta manera diferentes.
- (7) Promovidas por Owen hay que destacar las llamadas «Escuelas de la Infancia», con una base similar a la preconizada por los pedagogos centroeuropeos. En cuanto al «Sistema Mutuo», ideado independientemente por Bell y Lancaster, consistía en la enseñanza de los alumnos menos aventajados por aquellos que estaban en un estrato superior. Ciertamente, era un método barato y fácil de poner en práctica, de ahí su gran difusión durante cierto tiempo. Sin embargo, su misma rigidez, que contrastaba con la libertad de otros sistemas, haría que fuera abandonado poco a poco, al considerársele insuficientemente adecuado a la formación del niño.

resultar el sistema anglosajón, donde el Estado prácticamente no tiene intervención ninguna, incierto resulta —cuando menos— el control estatal establecido en los estados alemanes, Francia, Suiza y Holanda. En este caso, lo que se gana en difusión y perfección puede llegar a perderse en innovación, en nuevos ensayos que estén poniendo constantemente al día un tema tan delicado e importante como es el de la formación del niño y del adolescente.

Pero lo cierto es que casi todos los países de la Europa central y occidental han definido para entonces su camino. Y hay que decir en honor a la justicia que políticos, pensadores y educadores dedican por igual su atención al problema, aunque las conclusiones a las que lleguen no siempre sean las mismas. Spencer en Inglaterra, los discípulos de Fourier y Saint-Simon en Francia, mantienen la importancia de la psicología, la conjunción que debe existir entre educación y etapas naturales de la evolución de la mente infantil, o la necesidad de una educación auténticamente popular. Con todo, en la puesta en práctica de estas ideas, Centroeuropa sigue siendo la pionera. Prusia, los estados alemanes del oeste y suroeste, serán los primeros en lanzarse a aquello que, en determinados estamentos, se considera como una auténtica aventura. Su superioridad será algo reconocido públicamente por los interesados en el tema (8).

Desde luego, no es éte el caso de España. En nuestro país, los supuestos pedagógicos esbozados en las líneas que anteceden, no triunfarán si no es ya avanzada la segunda mitad de la centuria, y aún entonces entre sectores muy minoritarios. Ello no quiere decir que no se intentaran en ciertos momentos introducir algunas novedades en el sistema tradicional, ya fuera desde el propio poder o por particulares. Pero lo cierto es que, tanto en un caso como en otro, no pasarían de la etapa de proyecto o, a lo sumo, de experimentos casi siempre muy efímeros en el tiempo. En ninguno de estos supuestos se trata de corrientes autóctonas, sino de reflejos de los nuevos aires que corren más allá de nuestras fronteras. El influjo británico, francés y alemán se sucede en el tiempo, aceptado por unos pocos, criticado por muchos, más que en su contenido, por el simple hecho de ser algo importado de fuera.

Y, sin embargo, el siglo había comenzado con un talante positivo en este aspecto, en el que los ilustrados tenían sin duda su papel que jugar. Primero sería la Real Orden de 11 de febrero de 1804, creando la *Junta de Exámenes* y concediendo una completa libertad de enseñanza. Paralelamente se introducían los métodos pestalozzianos, primero a través de la escuela creada por Francisco Voitel en Tarragona, destinada a niños de familias humildes, e inmediatamente —en 1806— con la

(8) COUSIN, V. *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne*. París, 1840. 3.^a Ed.

creación del *Real Instituto Militar Pestalozziano*. Este último nacía como un centro piloto, donde formar a los alumnos y al mismo tiempo encauzar en las nuevas teorías a maestros y pedagogos. A pesar de los buenos auspicios de su comienzo, la experiencia terminaba en fracaso (9). Esta iniciativa supone, sin embargo, que también aquí la enseñanza comenzaba a verse como un bien público y la invasión napoleónica no detendría una labor recién comenzada. La Junta Central daba vida a la *Junta de Instrucción Pública* en la que el estilo de su presidente, Jovellanos, podía detectarse fácilmente. La idea de que es necesario reformar el país está presente en su mente, pero hay que hacerlo —piensa— a través de un método tan sencillo y tan difícil al mismo tiempo como es la instrucción (10).

En una línea similar se moverían las Cortes de Cádiz, cuyo especial empeño se encaminaba a disminuir la influencia eclesiástica en la enseñanza. El «Informe» de la Junta presidida por Quintana y elaborado en 1814, es quizá el exponente más claro de la influencia que empiezan a tener las corrientes europeas (11). El retorno de Fernando VII sí supuso en este caso una modificación sustancial de aquellos supuestos. El cambio se observa fundamentalmente en un aspecto: el monopolio eclesiástico, sobre todo en los niveles de enseñanza primaria, queda reforzado claramente. En este momento fue la iniciativa privada la que, una vez más, propició la introducción de un nuevo sistema que, por otra parte, resultaría también de muy breve duración.

Los promotores iban a ser un grupo de nobles y su deseo era el de llegar a aplicar en España el método educativo más moderno de cuantos por entonces habían aparecido en Europa. Comisionado el capitán Kearney para informarse a fondo sobre el tema, visita París y Londres y estudia las bases defendidas por Lancaster. Como fruto de ese viaje nació en 1818 una escuela patrocinada por la *Junta Protectora del Método Mutuo*. Su éxito inicial impulsaba al Estado a declararla «Es-

(9) Lo cierto es que en ese final jugaron un destacado papel intereses particulares no excesivamente claros. Porque la realidad es que la escuela creada por Voitel —el cual sería nombrado a su vez director del Real Instituto— tuvo en sus inicios un gran éxito, y sus métodos alcanzaron un gran interés y una relativa difusión. Poblaciones como Cádiz, Granada, Jaén, Valencia, Oviedo, Coruña, Barcelona... se interesan en la fundación de escuelas pestalozzianas. La Sociedad Cantábrica creaba un Seminario para la educación y formación de maestros en aquel método, y la escuela madrileña se inauguraba en 1805.

En la dinámica innovación-reacción triunfaba una vez más esta última, e incluso el todopoderoso Godoy, decidido defensor de Pestalozzi y protector del Real Instituto, tenía que inclinarse ante ello la cabeza. Este era clausurado en 1808.

(10) Para la Junta y, sobre todo, para Jovellanos, la educación debía estar basada en la perfección de las facultades físicas, intelectuales y morales. Todo ello plasmado en lo que llamaban «enseñanza técnica», renovación de los centros docentes, uniformidad en la enseñanza y carácter gratuito y obligatorio de la misma.

(11) El Informe se tomó casi exactamente del *Rapport et Projet de Décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, que en 1792 presentara ante la Asamblea Legislativa francesa CONDORCET.

cuela Central Modelo» (12). Y no sólo eso. Por Real Orden de 10 de septiembre de 1819 se imponía a las autoridades locales el establecimiento de escuelas lancasterianas en los pueblos de su demarcación. El problema en este caso estribaba en la carencia de medios económicos, por lo que, cuando el sistema lancasteriano demuestra ser un fracaso, la inmensa mayoría de los centros previstos ni siquiera han llegado a existir (13).

No será el único intento de esta etapa; vendría luego la creación de una Dirección General (1821), dependiente del Ministerio de Gracia y Justicia, con amplias atribuciones respecto a la inspección, planes, reglamentos, etc., de la enseñanza pública. Al año siguiente, un Decreto de 22 de junio facultaba a las Diputaciones para establecer escuelas allí donde hicieran falta, destinando para ello un determinado canon del reparto de baldíos. No mucho después, ya en la Década, el ministro Calomarde transformaba aquella Dirección General en la llamada *Junta Superior de Instrucción*. A este organismo se deberá el «Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras», elaborado en 1825, y en el que las atribuciones concedidas a las Diputaciones pasaban a unas Juntas específicas creadas en las capitales de provincia y en determinados pueblos.

Todo ello, sin ser despreciable, no suponía una reforma de fondo en el contexto educativo y pedagógico, que seguía adoleciendo de unos males ya tradicionales: enseñanza rutinaria en la mayor parte de los casos, inadecuadas instalaciones y, sobre todo, discriminación con respecto a los sectores más humildes de la sociedad, como tendremos ocasión de exponer más adelante.

Pocos cambios apreciables traería a este panorama la implantación de un régimen teóricamente liberal tras la muerte de Fernando VII. La preocupación sigue latente en los políticos, pero sus realizaciones en la mayor parte de los casos se reducen a la categoría de variaciones sobre un mismo tema. Es el caso, por ejemplo, de la nueva «Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del Reino», debida al gobierno del granadino Martínez de la Rosa, y elaborada en el mismo año de 1834. Lo destacable en este caso estriba, quizá, en la categoría de algunos de los miembros que llegaron a formar parte de la

(12) A pesar de la desaparición de la escuela lancasteriana, permanecerá en activo la dedicada a la enseñanza de las niñas, embrión de la futura Escuela Normal de Maestras, nacida en 1858.

(13) Como caso anecdótico se puede plantear el de Granada. Cuando en 1820 se aprueba por la Diputación un «Reglamento para Escuelas de Primeras Letras», se mantiene el sistema lancasteriano, se designa al maestro que debería dirigir el centro, se le concede como local el Convento de Carmelitas (por cierto utilizado también entonces por la Tertulia Patriótica para sus reuniones), se encarga a Londres el material adecuado... La escuela no llegaría nunca a ponerse en funcionamiento.

Sobre el tema vid. SILES CANTERO, M.^a J. *La enseñanza en Granada durante el reinado de Fernando VII*. Memoria de Licenciatura. Granada, 1980.

Comisión designada a tal efecto, entre los cuales es de mención obligada la personalidad de don Pablo Montesino. Hombre de ideología liberal, se vería obligado al destierro en 1823; su estancia en Inglaterra le permitió conocer y estudiar los modernos métodos educativos. Bajo la influencia de lo que había visto en aquel país y movido por las teorías de la nueva pedagogía, elaboraba a su regreso a España un *Manuel para los maestros de escuelas de párvulos*, utilizado hasta bien avanzado nuestro siglo. Por primera vez, de un modo oficial y general, se adoptaba un renovador sistema, aunque proyectado fundamentalmente hacia las escuelas maternas (14).

La influencia de Montesino y de algunos otros tendría su repercusión no sólo en los alumnos sino, en lo que a nuestro parecer es mucho más importante, en los maestros y en su formación. Al mismo tiempo en que veía la luz la Instrucción se proyectaba por primera vez una Escuela Normal y un Seminario para maestros. Con todo, la delimitación oficial de este tipo de centros no quedaba recogida hasta la Ley Provisional de Enseñanza de 1838 y el Reglamento para su aplicación, que veía la luz al año siguiente. La inspiración de estas normativas se debía fundamentalmente a Antonio Gil de Zárate, director entonces de Instrucción Pública, autor de una magnífica obra sobre este tema, y uno de los hombres de su época que más hizo por clarificar el panorama de la educación en España (15).

A partir de aquí las novedades serán pocas. Por reales decretos de 1847 y 1849 se remodelaban las normales, se señalaba sueldo fijo a los maestros, se creaba la figura del inspector permanente por provincia, y se regulaba un determinado sistema de oposición para acceder a las plazas. Todo ello suponía la puesta en práctica del contenido del Plan Pidal de 1845. Para entonces, Sanz del Río había emprendido su viaje a Alemania, entrando en contacto con la filosofía krausista, cuyo papel tan interesante iba a ser en la renovación pedagógica que se intenta en nuestro país en la segunda mitad del siglo (16).

(14) SAMA, J. D. «Pablo Montesino: la instrucción primaria en 1808 y su desarrollo posterior». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) 271 (1888).

(15) GIL DE ZARATE, A. *De la Instrucción Pública en España*. Madrid, 1855.

(16) La introducción de la filosofía alemana, y concretamente krausista, en nuestro país se halla íntimamente ligada al nombre y a la personalidad de Julián Sanz del Río. Nacido en la provincia de Soria en 1814, comenzó sus estudios de Filosofía en el Seminario de San Pelagio de Córdoba, para pasar posteriormente al Sacromonte de Granada, centro del que llegaría a ser profesor (vid. RAMOS LOPEZ, J. *El Sacro-Monte de Granada*. Imp. Fortanet. Madrid, 1883). En 1836 comenzaba a impartir enseñanza en la Universidad de Madrid. Son tiempos revueltos y para entonces Sanz ya se ha manifestado dentro de un espíritu liberal doctrinario. Pero fue el viaje realizado a Alemania en 1844 el que abrió su futuro camino en el terreno de las ideas. Partiendo del krausismo, traducía libremente al español *El Ideal de la Humanidad*, y empezaba a formar escuela, una escuela que en sus discípulos y su ideario llegaría hasta la Institución Libre de Enseñanza.

Cuando en 1857 se publica una nueva «Ley de Instrucción Pública» —la famosa Ley Moyano—, la ideología de amplios sectores de la intelectualidad española ha madurado, manifestando su desacuerdo profundo con el sistema educativo adoptado por los sucesivos gobiernos. Resumen de esa postura puede ser considerada la *Memoria* presentada por don Fernando de Castro al ministro de Fomento, en la que tienen mucho que ver las vivencias recogidas en su reciente viaje a Francia. La situación se deteriora por momentos en el país. La reaccionaria Ley de julio de 1868 en la que, entre otras cosas, se suprimen las Escuelas Normales, no iba a ser más que el coletazo de un régimen que estaba a punto de desaparecer (17).

TRADICIONALISMO FRENTE A CAMBIO

Comenzábamos este trabajo haciendo una alusión a la llamada «Generación de 1868». Decíamos que pretender hacer partir de ella todo el fermento de renovación educativa era algo en exceso simplista. No hay duda de que sin las experiencias, las vivencias y los intentos que arrastran desde el XVIII, y que acabamos de exponer someramente, los planteamientos de estos hombres hubieran resultado diferentes, al menos en alguna medida. Pero una vez hecha esta precisión hay que reconocer el papel jugado por ellos, y admitido sin discusión por todos los investigadores de ese momento histórico. Un papel tan variado como la propia ideología y formación de estos hombres, de entre los cuales interesa ahora resaltar el grupo de los llamados profesores demócratas, cuyo aporte humanístico será decisivo en el período que tenía que venir inmediatamente.

Partiendo del nuevo concepto de persona, plantean un evidente cambio de valoración, en el cual el ser humano ocupa el centro de la vida social. De este supuesto básico se derivaría inmediatamente el planteamiento y la defensa acérrima de los derechos individuales, y entre ellos el que ahora nos ocupa, el derecho a la enseñanza y a la libertad de enseñanza (18).

El Sexenio fue para estos hombres una experiencia truncada pero que, como toda experiencia, contenía un profundo valor positivo. De ella sacarían una serie de conclusiones, entre las que destaca un ver-

(17) La postura de oposición adoptada por Castro, y secundada por numerosos intelectuales y profesores universitarios, plantea claramente la idea de que para estas fechas han cuajado ya en nuestro país determinadas corrientes aperturistas y liberales. Krausistas, economicistas o demócratas son buen ejemplo de ello. La actitud de Castro y de aquellos que le secundan, traería la separación de la cátedra de Sanz del Río, Salmerón y el propio Castro. Entonces nacía la idea de fundar el Colegio Internacional, precedente inmediato de la Institución Libre de Enseñanza.

(18) Sobre el tema vid. MILLAN CHIVITE, J. L. *Revolucionarios, reformistas y reaccionarios. Aproximación a un estudio de la Generación de 1868*. Sevilla, 1979.

dadero afán educador: sólo preparando a los individuos desde la infancia, sólo educándolos en la tolerancia y el respeto, se podrá llegar a erradicar todo tipo de fanatismos de una u otra tendencia, consiguiendo finalmente un sistema de convivencia auténticamente liberal.

La Restauración, nacida de las distorsiones del Sexenio, planteaba de entrada una profunda paradoja, derivada de la propia personalidad de don Antonio Cánovas del Castillo: si éste deseaba y buscaba la convivencia política, mantenía la intransigencia intelectual. A partir de aquí quedan señalados claramente dos campos de actuación en el terreno de la enseñanza. Uno será el tradicional —totalmente mayoritario—, mantenido por el propio Estado y que Antonio Linares ha definido así: «Inmutabilidad de los valores ancestrales, confesionalidad de la enseñanza y acatamiento del Estado, llamado a ejercer un control efectivo en el campo educativo. Por último, valoración de la función docente entendida como vocación, y escaso interés por las disciplinas no especlativas» (19).

A su lado, los intentos innovadores vendrán de la mano de la iniciativa privada, presentando diferentes facetas en función de la ideología o del momento concreto. Simplificando, tres corrientes básicas se pueden mencionar dentro de esta renovación educativa: la de carácter confesional, la obrerista y la de signo laico-burgués. La personalidad más destacada —aunque no la única— en la primera de estas corrientes, iba a ser sin duda la de don Andrés Manjón y sus Escuelas del Ave-María. Más tardía en el tiempo sería la ideología escolar obrerista, ya que no se afianza hasta los primeros años del siglo XX, y su gran promotor fue Francisco Ferrer Guardia, creador de la Escuela Moderna de Barcelona. Por último, en la línea renovadora laico-burguesa son obligados los nombres de Francisco Ginér de los Ríos, Cossío, Riaño y tantos otros, girando en torno a la Institución Libre de Enseñanza.

Tres vías, tres caminos, tres intentos de poner solución a un problema ya tradicional en España: el de la formación infantil. Y curiosamente, partiendo de tres grupos mental y socialmente dispares, las conclusiones planteadas y las líneas de actuación propuestas son, en lo fundamental, muy similares, por supuesto si dejamos a un lado el tema de la confesionalidad religiosa. Tanto los institucionistas, como Manjón o Ferrer partirán de la base de optar por un método intuitivo o enseñanza activa, renovando el contenido científico, pretendiendo formar al niño al mismo tiempo que se le instruye, buscando insistentemente el contacto con la naturaleza a través de excursiones, viajes, colonias de vacaciones. Sin duda esta coincidencia inicial se diversificaría en medios y fines diferentes.

(19) LINARES, A. «Las ideologías y el sistema de enseñanza en España». *Horizonte Español*. París, 1966, pp. 131-188.

Pero lo fundamental estaba ahí. Finalmente habían cuajado unas ideas de modernidad, planteadas hacía tiempo incluso en nuestro propio país —no olvidemos a un Feijóo, un Olavide, un Campomanes o un Jovellanos— y que en otras regiones europeas había dado sus frutos ya. La conjunción de una ideología autóctona y de aquella otra que llegaba de fuera, venía planteando la necesidad de un profundo cambio. Ese cambio se presentaba ahora como una realidad, aunque, hay que reconocerlo, no llegara a afectar más que a sectores limitados de nuestra sociedad infantil.

LAS COLONIAS ESCOLARES, ELEMENTO DE LA NUEVA PEDAGOGIA

«Educar es hacer hombres», había dicho Gladstone líder del liberalismo inglés. Pero en este sencillo término —educar— se encerraba toda una compleja realidad, como muy pronto pudieron comprobar aquellos que pretendieron llevar a la práctica las teorías establecidas por ideólogos y pedagogos. Porque lo cierto es que esa realidad era muy diferente para los niños que pertenecían a uno u otro estrato de la escala social.

Como principio básico para un perfecto desarrollo intelectual y mental había sido aceptada ya, desde hacía tiempo, la necesidad de un similar desarrollo físico en el niño. Es más, había quien incluso anteponía lo uno a lo otro, considerando que la adecuada reglamentación del cuerpo debía anteceder a la de la mente, pues sin una la otra sería total o parcialmente imposible. Lo cierto es que el principio no era nuevo; la tan repetida frase «mens sana in corpore sano» era buena prueba de ello. Con todo, olvidada durante mucho tiempo, volvía ahora a primer plano de la actualidad, defendida tanto por médicos e higienistas, como por pedagogos y sicólogos. Un término tan de moda en nuestros días, el «surmenage», había sido acuñado como compendio de todo aquello que agita e intranquiliza la mente y el espíritu, impidiendo un normal funcionamiento de ambos. Para combatirlo, la gran receta ofrecida era el sano ejercicio, tanto físico como intelectual (20). Y ello se planteaba tanto o más importante en la infancia. Pero ante esto se presentaba otro problema que si, aparentemente, caía de lleno en el terreno educativo, examinado a fondo no se dudó de calificarlo como un problema de tipo social.

La necesidad de una gran reforma en el sistema educativo era algo suficientemente señalado a lo largo del siglo XIX, como hemos tenido ocasión de comprobar, y asimilado por distintos países. Pero esa re-

(20) DELVAILLE. «Le surmenage intellectuel et les colonies scolaires de vacances». *Congreso de Toulouse. Sec. Higiene*. París, 1887, p. 493 y ss.

forma en el método suponía un cambio radical en el entorno en que se movía el niño: en los locales destinados a escuelas, sobre todo aquellas ubicadas en los barrios periféricos y humildes de las ciudades y, si ello fuera posible, en el mismo nivel de vida de sus familias. Lo segundo salía fuera de la esfera de actuación, pero incluso lo primero entraba de lleno en un capítulo económico más difícil de solventar, máxime cuando la enseñanza a esos niveles andaba todavía a caballo entre la dependencia estatal, la municipal o provincial y lo considerado llanamente como beneficencia. Coordinar esfuerzos en estas circunstancias era algo poco menos que insalvable.

La respuesta a ese reto había sido en muchos países la disminución de horas de clase, la mejora de locales y mobiliario dentro de las no muy grandes posibilidades, la inclusión en los programas de la gimnasia o juegos educativos, los paseos en determinados días de la semana, o aquellas excursiones dominicales. Todo ello, con ser altamente positivo, no resultaba suficiente, sobre todo en el caso de los pequeños que perteneciendo a hogares humildes, no podían disfrutar en sus casas de una adecuada alimentación, de unas condiciones higiénicas elementales, y de un ambiente general satisfactorio.

Nacía así, como alternativa, la idea de unas colonias escolares de vacaciones, cuyo fundamento exponía su creador, Mr. W. Bion, de esta manera: «Todos tenemos un bien precioso que administrar. De la prosperidad de ese bien, esencialmente depende no sólo la felicidad y bienestar de nuestra propia vida, sino también el próspero desenvolvimiento de la Patria y la salud del género humano. Este bien que nos está confiado, es la joven generación que crece, son nuestros propios hijos, y el deber de la educación es administrar fielmente ese bien. El verdadero fin de la educación es desarrollar y dirigir convenientemente todas las facultades del niño tanto físicas como intelectuales. La educación debe animar y cultivar todas sus facultades, es decir, la fuerza y la salud del cuerpo y del espíritu, la energía del pensamiento, de la voluntad y de la acción». Y todo ello en beneficio particularmente «de los niños débiles de las Escuelas primarias y de los más pobres entre los más débiles» (21).

El fin era proporcionar a esos seres más desamparados de la sociedad los beneficios, al menos durante la época de vacaciones, de un régimen reconstituyente, teniendo como marco la naturaleza, con una limpieza y aseo adecuados y una buena alimentación. Y la idea sería acogida positivamente en amplios círculos. Buena prueba de ello son las campañas de opinión manifestadas a través de la prensa, de confe-

(21) COTTINET, E. *Colonies scolaires de vacances du IX arrondissement de Paris. 1.º Année, 1883.* Paris, 1884.

Instruction, formation et fonctionnement des colonies de vacances. Paris, 1887.

rencias, de artículos o folletos, en las que tomaron parte destacadas personalidades del mundo europeo (22). Recogido todo ello por el *Congreso de Berlín* de 1881, el de Ginebra celebrado al año siguiente, y sobre todo por el de Brenna de 1885, donde quedaba acordado por unanimidad el gran beneficio social que suponían las colonias, por lo que se debía favorecer su desarrollo y extensión en todos los países, hasta convertirlas en una auténtica institución internacional.

Esbozada la idea eje de las colonias escolares, llegaron a ponerse en práctica hasta tres sistemas diferentes. El llamado individual, consistente en enviar aisladamente a los niños a que pasaran unos días de sus vacaciones con familias que se prestaban a ello (23). Las denominadas colonias urbanas, instaladas en establecimientos dentro de la misma ciudad, donde los niños recibían una adecuada alimentación y una controlada educación física (24). Y, por último, la colonia escolar de vacaciones propiamente dicha, donde los escolares, colectivamente, eran enviados a un determinado lugar de la costa o de la montaña, bajo la dirección de sus maestros o de otras personas designadas a tal fin.

Tras estos primeros ensayos, y a pesar de los resultados positivos obtenidos en todos ellos, los responsables, y principalmente los pedagogos, se inclinaron decididamente por el tercer sistema, o sea por la colonia escolar de vacaciones. En ella, a su entender, se cumplían todas las aspiraciones que se deseaban para el niño, aunque en contrapartida resultara el medio más caro y, en parte, el más difícil de llevar a la práctica. Con todo, y sin ninguna duda, los pros superaban a los contras: la inspección de los pequeños era constante, su alimentación perfectamente estudiada y controlada, positiva la convivencia entre ellos en un ambiente libre y diferente al de la escuela, mientras que los maestros que acompañaban a la expedición seguían ejerciendo una labor educativa durante los días que duraba la colonia.

Todas esas ventajas, expuestas por Bion en su *Memoria histórica y estadística de las Colonias Escolares*, fueron aceptadas rápidamente, primero por el Congreso de Colonias de Vacaciones de Brenna, e inmediatamente después por una serie de instituciones, estatales o privadas, como es el caso del Comité Central de la Sociedad Francesa, creado para su propagación. De esta forma, desde 1876 en que se

(22) Entre tantos otros se podrían mencionar por la labor llevada a cabo en este terreno al Dr. VARRENTRAP, Consejero de Sanidad de Francfort; el Dr. RAUCHFUSS, afamado médico ruso; el Dr. GOETZE, pedagogo de la ciudad de Leipzig; el Dr. FALK, ex-ministro de Instrucción Pública de Alemania...

(23) La colonia individual se inició en 1881 en Dinamarca. En ese año fueron repartidos alrededor de siete mil niños, en forma casi gratuita. La misma experiencia se llevaba a cabo, en fechas similares, en algunas ciudades suizas.

(24) El primer ensayo de colonia urbana se verificó en la ciudad de Leipzig en 1882, obteniéndose unos magníficos resultados, que movieron a su vez a otras ciudades a adoptarlo.

organizó la primera colonia escolar en Zurich, la obra no dejó de extenderse por casi todos los países europeos (25). En 1878 se planteaba en Basilea; al año siguiente en Ginebra y Berna; en 1880 en Neufchâtel y Schaffhouse; en Winterthur en 1881, tanto que para ese año eran ya alrededor de mil trescientos los niños suizos que disfrutaban de ese sistema de vacaciones. Alemania seguía inmediatamente el ejemplo con el impulso del Dr. Varrentrapp, de tal modo que el Congreso de 1881 tendría lugar en Berlín. El camino era seguido por Bélgica, Austria, Rusia, Italia, Inglaterra —donde se fundaba en 1885 el Committee of the Country Holidays Fand—, Estados Unidos, Suecia, Noruega, Dinamarca, etc.

Quizá uno de los últimos países en adoptar el sistema fue Francia. Y, sin embargo, allí las colonias llegarían a tener una auténtica difusión. La iniciativa la tomaba en 1883 M. Cottinet, administrador de una de las Cajas Escolares de París, quien organizaba una primera expedición de nueve niños. En 1887, desde el propio Gobierno, se creaba una Sociedad destinada a propagar y proteger las colonias escolares. De su Comité Central formaba parte Cottinet, y él sería el encargado de redactar una *Instrucción General*, que tendría gran influencia sobre las colonias planteadas en nuestro país, como se verá enseguida (26). Al año siguiente se acercaban a los mil los niños enviados a distintos lugares de Francia.

En esa misma fecha en que quedaba constituida la Sociedad francesa, en España se daba el primer paso para implantar las colonias escolares. La iniciativa iba a estar íntimamente ligada a ese grupo de profesores e intelectuales liberales de la Generación del 68 y, concretamente, a aquellos que años antes habían dado vida a la Institución Libre de Enseñanza. No es cuestión de entrar aquí en detalles sobre el ideario, el nacimiento o el desarrollo de la Institución, ya que el tema ha sido tratado ampliamente por especialistas (27), pero indudablemente hay que hacer mención de determinados aspectos, por lo relacionados que se encuentran con la introducción de las colonias escolares de vacaciones en España.

(25) Esta primera colonia se componía de 68 niños de la ciudad de Zurich, quienes fueron conducidos a las montañas de Appenzell, bajo la vigilancia de varios maestros y maestras, y con la supervisión, desde luego, del pastor Bion.

(26) *Instruction, formation et fonctionnement des colonies de vacances*. Ch. Delagrave. París, 1887.

(27) AZCARATE, P. «Notas sobre el origen de la Institución Libre de Enseñanza». *Boletín de la Real Academia de la Historia* 161. Madrid, 1967, pp. 161-77.

CACHO VIU, V. *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 1962.

JIMENEZ LANDI, A. *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 1973.

LUZURIAGA, L. *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, 1957.

PALACIOS, L. *Ultima etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 1979.

Cierto es que la Institución nació con una clara orientación universitaria que, sin embargo, no tardaría en truncarse —al menos parcialmente— debido a una serie de circunstancias que no vienen al caso. Quedaba sobre el tapete entonces la necesidad de fundar una escuela primaria, «donde los alumnos pudieran iniciarse por igual en todas las esferas de la cultura y desenvolver todas las facultades de su espíritu antes de su ingreso en la segunda enseñanza». Era, en realidad, el reencuentro de su verdadero camino para muchos de los pedagogos que formaban las filas institucionistas. Si entre ellos se citan los nombres de Giner, Cossío o Costa, no se agota ni con mucho la lista (28).

En efecto, la preocupación por los más pequeños era algo implícito en estos hombres, pero que iba a tomar forma definitiva tras su contacto con otros grupos europeos. En 1880 Cossío viaja a Bruselas, comisionado por la Institución, para asistir al Congreso Internacional de Enseñanza y, como señala el profesor Cacho Viu, esta reunión iba a tener un profundo significado en la posterior trayectoria de la Institución. Ese mismo año, en el discurso de apertura de curso, Giner sintetizaba unas ideas, maduradas al calor de la experiencia europea (29). Según él, la reforma pedagógica debía ser el medio para «redimir a la patria y devolverle su destino», y en esa reforma la Institución debía jugar el papel de un centro piloto, cuya misión fundamental fuera la de introducir en nuestro país los progresos pedagógicos experimentados en otros lugares, adaptándolos a las circunstancias españolas, y enriqueciéndolos con la propia experiencia.

Era el primer paso. A partir de él las realizaciones van tomando cuerpo, vinculadas directa o indirectamente a la Institución y, sobre todo, a algunos de sus hombres. Es el caso de Manuel Bartolomé Cossío, nombrado director del Museo Pedagógico Nacional en 1883 (29 bis). Desde él pondría en marcha todo el hondo sentido institucionista que preconizaba para el alumno una profunda libertad, un constante contacto con la naturaleza, un adecuado sistema asimilativo al alcance del pequeño. El Museo y su director organizaban la primera colonia escolar de vacaciones, que significaba en realidad la última

(28) COSTA, J. *Maestro, escuela y patria. Notas pedagógicas*. Madrid, 1916.

COSSIO, M. B. «La enseñanza primaria en España». BILE 21 (1897); 22 (1898) y 23 (1899).
GINER, F. Con sus numerosos escritos sobre la educación y la pedagogía, recogidos en sus *Obras Completas*.

(29) BILE 4 (1880) pp. 137-43.

(29 bis) La figura de Cossío merece especial atención por la labor desarrollada dentro del mundo de la pedagogía. El introdujo las colonias escolares, estudió la reforma de la educación nacional delineándola en sus mínimos detalles, consiguió la equiparación entre maestros y maestras antes que en ningún país europeo, fue uno de los hombres que con mayor ahínco defendió la necesidad de crear un Ministerio de Instrucción Pública —lo cual no se conseguiría hasta 1901—, creador de la «Junta para el Fomento de la Educación Nacional» con un carácter técnico y pedagógico permanente...

JIMENEZ, A. *Historia de la Universidad española*. Madrid, 1971.

etapa de una serie de experiencias llevadas a cabo en este terreno a lo largo de los años anteriores. La idea de la necesidad del contacto entre el niño y la naturaleza había cuajado en la planificación de unas cortas excursiones que pretendían llevar al alumno a las nuevas realidades sociales y económicas. Circunscritas primero a pequeñas salidas por Madrid, poco a poco irían ampliándose a las monumentales ciudades castellanas, hasta llegar al verano de 1880 en que tuvo lugar la primera excursión extraordinaria, de cinco semanas de duración, en que se llegó hasta la santanderina región de la Montaña.

El éxito de estos primeros intentos hizo considerar a la directiva del Museo Pedagógico llegado el momento de plantear la iniciativa de una colonia escolar dedicada a los niños más necesitados de las escuelas públicas madrileñas. Una inteligente campaña de prensa se programó para movilizar a la opinión pública; en ella se daba a conocer la organización de colonias en el extranjero, se explicaba el ensayo que se pretendía llevar a cabo en España, y se detallaba el tipo de recursos necesarios para su realización. Fue un éxito, dentro de lo que las circunstancias podían hacer esperar. Entidades oficiales y privadas ofrecieron una ayuda, sin la cual hubiera resultado imposible llevar a cabo aquel intento. Dieciocho niños madrileños salían en agosto de 1887 para San Vicente de la Barquera, acompañados del director del Museo Pedagógico y de dos maestros. Las colonias escolares comenzaban así a funcionar en España.

Los positivos resultados obtenidos por ésta y las siguientes colonias organizadas por el mismo Museo fueron bien patentes (30), a pesar de las constantes dificultades económicas, derivadas de la carencia de una ayuda oficial definida, lo que en más de una ocasión mediatizó claramente los propósitos de la Junta Directiva. El ser pionero en cualquier empresa o actividad humana viene acompañado, en la inmensa mayoría de los casos, de tropiezos y problemas sin límite. En esta empresa concreta los comienzos fueron difíciles y duros, en parte por esa falta de medios a que aludía, en parte también por la prevención y reserva con que muchos sectores la contemplaron. Pero en honor a la verdad hay que decir que ambos obstáculos serían barridos en un espacio de tiempo relativamente breve. La sanción oficial de las colonias escolares vendría de la mano de la Real Orden de 26 de julio de 1892, en la que no sólo se ponía de relieve su adecuado planteamiento y las ventajas de su realización, sino que en ella se dibujaba un deseo estatal de que las corporaciones y organismos oficiales o privados cooperaran activamente en su ejecución. Ciertamente que ello no suponía un soporte económico en firme, pero sí la promesa de recompensar «a los que cooperen a su

(30) *Memoria sobre la primera colonia escolar de Madrid*. Publicaciones del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. Madrid, 1887.

realización, como muy especialmente a los que las dirijan con satisfactorios resultados».

Era, aunque tibio, el reconocimiento de la utilidad que para el mundo de la infancia más desvalida tenía aquella empresa. Pero lo cierto es que antes de que el propio Estado diera una respuesta afirmativa, ésta había llegado ya desde distintos puntos de España y de la mano, fundamentalmente, de la iniciativa privada. Un caso concreto quiero plantear aquí a modo de ejemplo: el de las colonias escolares de vacaciones organizadas en Granada, siguiendo la línea y el ejemplo marcado por el Museo Pedagógico. Se trata, sin duda, de un caso local y específico, motivado por unos condicionantes propios, pero que en su desenvolvimiento general puede servir para conocer aquellas otras experiencias que por estos mismos años se llevaron a cabo en otras tantas ciudades de nuestro país.

Con esta respuesta se hace patente, creo —como era mi deseo evidenciar desde el comienzo—, la participación activa de las provincias en aquellas tareas impulsoras del desarrollo de España en cualquiera de sus aspectos. Con ello, las colonias entraban en una fase de asentamiento y enriquecimiento, necesarios para hacer de ellas una institución permanente.

LA EXPERIENCIA DE GRANADA

Me atrevería a resumir en una frase los móviles que despertaron la inquietud de determinados ciudadanos y que sirvieron de empuje para poner en marcha el sistema de colonias en Granada. La frase había sido pronunciada años antes por el francés Cottinet, defensor de que toda reforma pedagógica debía proteger fundamentalmente «a los más pobres entre los más débiles». Era también, como decía, la base marcada por el Museo Pedagógico, al dirigir sus experiencias exclusivamente a los niños de las escuelas públicas situadas en los barrios más humildes de la capital.

Partiendo de esta premisa se hacía necesario, como un paso previo, el conocimiento real de cuál era la situación exacta de ese sector infantil granadino. El estudio realizado a este fin, y presentado ante la Sociedad Económica de Granada, no dejaba lugar a dudas, esbozando un cuadro por demás desolador (31). Abundando en las precarias condiciones higiénicas y sanitarias en que se encontraba por aquellas fechas la ciudad —y que podría ser otro tema para hablar largo y tendido— se resaltaba el abandono en que, en cuestiones tan tan vitales, se tenía a los barrios

(31) GONZALEZ PRATS, A. *Como pudieran plantearse en Granada las colonias escolares de vacaciones*. Memoria premiada por la Real Sociedad de Amigos del País en el año 1889. Granada, 1891.

de población más humilde, para terminar analizando la concreta situación de las escuelas públicas municipales situadas en esas zonas periféricas. Si en ellas, teóricamente, los escolares debían encontrar un ambiente que contrarrestara en parte la pésima realidad de sus hogares, la situación era muy otra: «habitaciones lóbregas situadas al nivel de los patios húmedos, con segunda luz que penetra por la puerta de entrada a la clase situada a la derecha de los alumnos cuando escriben, o por una ventana cubierta de enredadera colocada en el fondo del salón y a espaldas de los niños; pequeño local dado el número de niños asistentes, de techo bien bajo, chorreando de humedad las paredes, con mala y escasa ventilación...» (32). Si a ello se unía la carente situación física, nutritiva e higiénica de los pequeños, quedaba claramente de manifiesto, no ya la utilidad sino la necesidad de procurar un remedio, aunque fuera alternativo y parcial, que viniera a poner respiro a tan precario modo de vida. Carencias todas ellas que —según las teorías esbozadas por psicólogos y pedagogos— impedían el normal desarrollo de la actividad intelectual de los niños.

Si en Madrid había sido el Museo Pedagógico el organizador y coordinador de esta experiencia, en Granada iba a serlo la Real Sociedad Económica de Amigos del País, dispuesta siempre a ponerse al servicio de intereses ciudadanos. Con la tibia colaboración en un principio de entidades públicas, y con el apoyo de la campaña de prensa promovida desde las páginas de «El Defensor de Granada» y «El Popular», la tarea de poner en marcha las colonias escolares podía dar principio. Una Junta Directiva, en la que tenían su representación los organismos colaboradores, tendría momentáneamente la responsabilidad directiva y ejecutiva (33).

El conocimiento aportado por los centros que se hallaban ya funcionando en el extranjero y en nuestro propio país, y los datos recogidos en las Memorias presentadas al concurso convocado por la Económica, iban a ser fundamentales a la hora de tener previstos todos los aspectos. Quizá el punto más debatido fuera la elección del lugar adecuado para instalar la primera colonia, y ello porque ciertamente Granada no andaba falta de sitios sanos y bellos, ya fuera en la montaña o en la costa. Finalmente la balanza se inclinó en favor de Almuñécar, dando la oportunidad a los pequeños de un total cambio de ambiente y del sano reconstituyente de los baños de mar.

(32) *Ibidem*, p. 84.

(33) La Junta quedó constituida en la siguiente forma: conde de las Infantas, como director de la Económica granadina; don Vicente Fernández Espadas, presidente de la Diputación; don Rafael Ruiz Victoria, alcalde presidente del Ayuntamiento de Granada; doña Berta Wilhelmi de Dávila y don Antonio González Prats, autores de las Memorias premiadas en 1889; don Francisco Restoy, médico; don José Aguilera López, profesor de primaria y don Blas Ayllón, presbítero.

Tampoco resultaba fácil la elección de los colonos que iban a formar parte de la expedición. Niños y niñas necesitados de ello había muchos, pero las plazas disponibles eran pocas, sobre todo tratándose de una colonia que podría calificarse de experimental. En principio la duda se planteaba en elegir a los pequeños entre los de una misma escuela o entre las de los distintos barrios de la capital. Cada cosa tenía sus ventajas y sus inconvenientes: si lo primero daba una mayor homogeneidad al grupo, lo segundo ofrecía posibilidades a un mayor número de escolares. Finalmente se impondría la segunda alternativa en honor a una mejor justicia distributiva. Decidido esto, los requisitos que debían cumplir los niños habían sido resaltados desde las primeras colonias organizadas en Europa: los alumnos más necesitados de las escuelas públicas, los más débiles físicamente, los más desheredados en resumen. Siempre dejando a un lado el criterio de su comportamiento o aprovechamiento en las clases, ya que la colonia se concebía plenamente bajo su aspecto pedagógico y terapéutico y en ningún momento como un premio o una distinción (34).

Escogido el lugar y designados los colonos, el tercer paso a dar era la elección de edificio donde poder instalarlos. Aquí fue decisiva la colaboración del Ayuntamiento de Almuñécar, al ceder generosa y gratuitamente las instalaciones de las escuelas, desocupadas en esa época del año. El ajuar de que debía ser provisto cada niño, la alimentación adecuada como factor importante de su buen desarrollo físico, el modelo de enseñanza o aprendizaje que los pequeños debían seguir a lo largo de aquellos días: todo estaba minuciosamente calculado, ya que todo era importante para la Junta y para las personas que debían acompañar a la expedición. Pero con todo, dos aspectos serían objeto de especial atención, ya que se encontraban en el centro mismo de la idea que había dado vida a las colonias: el deseo de mejorar su salud y su constitución física era uno, el otro el afán de alcanzar un perfecto desarrollo de sus mentes y de su inteligencia.

Para lo primero, aparte de ese estricto control de la alimentación, se contaba con los resultados positivos derivados de una vida sana, equilibrada y al aire libre. El baremo se efectuaba a través de la llamada Hoja Antropológica de cada uno de los muchachos, donde se recogían sus datos anatómicos, fisiológicos, patológicos y teratológicos. El estado de cada colono al finalizar el período de vacaciones quedaría

(34) Las normas fijadas como básicas para la selección fueron las siguientes:

- Edad comprendida entre 9 y 13 años, con el fin de que los niños pudieran valerse por sí mismos y atendiendo a la homogeneidad del grupo.
- No admisión de pequeños que padecieran enfermedad infecciosa o contagiosa.
- Preferencia hacia los escolares que presentaran anemia o raquitismo u otras carencias en su desarrollo físico.

consignado en otra hoja complementaria. La comparación entre ambas daría los resultados obtenidos con aquel método.

En cuanto al aspecto estrictamente pedagógico era algo más difícil de calibrar, ya que dependía en gran medida de la predisposición del propio niño. Con todo, este camuflado aprendizaje debía dar comienzo en el mismo viaje: sensación de libertad y observación del mundo exterior eran dos reglas que podían comenzar a funcionar desde ese primer momento. El paisaje, las alternativas topográficas del camino, las labores del campo, el aspecto de los pueblos que se dejaban atrás, los ríos, las montañas... todo podía ser objeto de una lección viva, más atractiva si cabe por lo desacostumbrada. Junto a ello, una libertad que hiciera sentirse al niño como protagonista de aquella aventura; dentro de unas mínimas normas de disciplina, acostumbrándolos ya a respetar al prójimo, cada individuo podía hacer aquello que más le atrajera en cada momento: observar, charlar, dormir, conversar con los compañeros. Lo importante de esa nueva sensación lo había dejado plasmado en sus notas, nacidas de la observación, Manuel Bartolomé Cossío al referirse a aquella primera colonia madrileña. «¿A qué suprimirles la ocasión de acumular impresiones que abrían nuevos horizontes a su espíritu, y que más tarde, convertidas en gratos recuerdos, no sólo constituyen gran parte del encanto y poesía de la vida, sino un poderoso elemento de educación y de cultura? ¿Volverían ellos con frecuencia a verse por la noche cruzando, en tren, llanuras y montañas, campos y bosques, trincheras, terraplenes, puentes y túneles? ¿Volverían a ver el efecto de las luces de los pueblos, del resplandor rojizo o del penacho de humo de la locomotora? ¿Volverían a escuchar en el silencio de esas horas y en una estación pequeñísima, la voz del mozo que anuncia los minutos de parada, el pregón del aguador, el silbato o la campana que dan la señal de partida? Y al lado de todo esto, ¿qué significan, ni qué valen, unas cuantas horas más de sueño?» (35).

Instalados ya en la colonia, el tiempo podía distribuirse de mil y una formas instructivas; la iniciativa partía de los acompañantes. Pero no hay duda que cualquiera de las actividades que se programaran tenían como fin el crear hábitos constructivos en los pequeños: la idea de aseo y limpieza; el interés por la observación de la naturaleza; el instinto de orden; las excursiones que, de mero jugo se convertían en amenas clases, recogiendo plantas, piedras o animales que más tarde serían cuidadosamente clasificados y conocidos... Si se conseguía que el niño asimilara e hiciera suya esa nueva forma de estudio y aprendizaje, se entraba en el camino de formar nuevos hombres y mujeres para el mañana.

(35) COSSIO, M. B. *La primera colonia escolar de Madrid*. 1887.

La primera colonia escolar de vacaciones salía de Granada el 5 de agosto de 1890, a las cinco de la tarde. Con ello se culminaba todo un proceso en el que se había puesto mucho entusiasmo y dedicación; un proceso donde se quería romper la estructura monótona y habitual, sustituyéndola por otra más flexible y acorde con las necesidades del niño y del momento que se vivía; un proceso que, por primera vez, se volvía por entero hacia los pequeños de las capas más bajas de la sociedad, en un intento de recuperar ciudadanos del mañana; un proceso, en definitiva, encaminado a un solo fin, como en más de una ocasión había puesto de relieve Concepción Arenal: proteger a la infancia.

CONCLUSION

Como venía siendo habitual, también en Granada las primeras colonias escolares resultaron un éxito. Pero un éxito que hay que matizar muy detalladamente para poderlo situar en su justa medida, ya que una cosa son los resultados globalmente, y muy otra aquellos resultados concretos que se pretendieran al poner en marcha la experiencia. Tarea difícil que en su momento hicieron ya los responsables de cada una de las colonias, recogiendo minuciosamente en sus *Memorias* todo aquello que, bajo su punto de vista, pudiera tener un interés para el futuro desarrollo de la institución, así lo positivo como aquellos aspectos susceptibles de mejora. Partiendo de esos trabajos se puede llegar a comprender la labor llevada a cabo y los problemas planteados en cada momento; entre líneas se atisba la realidad cotidiana en que se movía ese sector de la infancia granadina y los grandes defectos que aquejaban a la enseñanza en general y, más concretamente, a la impartida en esas escuelas públicas periféricas; incluso la misma idiosincrasia de una sociedad, despreocupada por temas de esta índole, pero que en cierto modo quiere responder al reto que se le plantea, queda esbozada en esas páginas (36).

Para una valoración objetiva de todos esos datos creo que hay que distinguirlos en dos grandes bloques, atendiendo a su contenido. Uno, el que afecta directamente al niño, tanto física como intelectualmente. Otro, el que analiza el ambiente externo creado en torno a las colonias, aspecto por otro lado fundamental ya que, sin apoyo moral y sobre todo económico, todo hubiera quedado en mero proyecto. Si el análisis de

(36) WILHELMI DE DAVILA, B. *La primera colonia escolar granadina. Memoria*. Imp. de Indalecio Ventura. Granada, 1891.
CUNILLERA Y OCETI, I. *La segunda colonia escolar granadina. Memoria*. Imp. de José López Guevara. Granada, 1892.
CASTILLO TEJADA, C. de. *La tercera colonia escolar granadina. Memoria*. Imp. Española. Granada, 1893.

ese primer bloque puede ser algo relativamente sencillo y objetivo, no lo es tanto la comprensión del segundo, en que hay que partir de la propia estructura y mentalidad de la sociedad granadina de aquellos años. Con todo, queremos adelantar ya algo, si esa sociedad se manifestó desconfiada o indiferente hacia la empresa en un primer momento, no tardaría en modificar su postura al comprender todo lo que en ella había de auténtico bien social. Ello puede considerarse tanto más lisonjero por tratarse de una comunidad tradicional y cerrada y porque, además, en esos mismos años se había puesto en marcha otra tarea similar, aunque de claro signo católico y confesional (37). Una vez más las paradojas formaban parte de la historia y Granada se convertía en escenario de importantes renovaciones pedagógicas.

Volviendo ya a la valoración concreta de los resultados obtenidos en las colonias, hemos de hacer mención de nuevo de las Hojas Antropológicas en las que, como se decía, constaba detalladamente la descripción, datos y situación real de cada uno de los colonos, tanto al comienzo de las vacaciones como al retorno de ellas. Gracias a esto se puede seguir perfectamente la evolución seguida por los pequeños a lo largo de esos treinta días vividos en la colonia y que —creemos que no hace falta decirlo— fue absolutamente positiva, e incluso en algunos casos espectacular. Si su estatura, peso o desarrollo torácico aumentaron en esa corta temporada, también otros aspectos más difíciles de reducir a cifras pregonaban el gran valor de una vida sana y llena de experiencias. Esto es algo que maestros y acompañantes pondrán reiteradamente de manifiesto: «aquel redondeamiento de formas, aquel color sano, la agilidad de miembros, la alegría de semblante y la lucidez de mirada de nuestros colonos al regreso... son otros tantos datos de valor para apreciar la saludable influencia que en toda la economía del niño ejercen las colonias escolares de vacaciones» (38).

(37) La más importante tarea renovadora de la llamada corriente confesional tendría su punto de partida precisamente en Granada, de la mano de don Andrés Manjón con sus Escuelas del Ave-María. También para este sacerdote, burgalés de origen, la profunda miseria de las familias obreras granadinas fue motivo de reflexión y preocupación. Junto a ello, la marginación de la población gitana, recluida en sus ghettos del Sacromonte y el Albaicín, le llevaría a poner en marcha toda una magna obra educativa, encaminada a los hijos de estos hogares más humildes. El mismo lo dice así: «esta fue la razón de abrir escuelas enteramente gratuitas dedicadas a los niños más abandonados y pobres de los barrios más humildes y extremos de Granada». Un año antes de que se planteara la idea de las colonias —en 1888— había surgido un primitivo embrión de lo que más adelante serían las escuelas manjonianas. Partiendo de un impulso caritativo, el padre Manjón llegaría a poner en marcha un sistema pedagógico que, coincidiendo con la idea de Giner de los Ríos, pretendía formar hombres completos y útiles a la sociedad. No es lugar éste para entrar en los planteamientos educativos del Ave-María, pero sí me parece interesante apuntar las semejanzas que existen entre ellos y la ideología que puso en marcha las colonias. Partiendo del principio de la coeducación, también Manjón buscará el contacto con la naturaleza, fomentando la actividad e iniciativa de los alumnos, inclinándose por una finalidad práctica en la enseñanza, buscando en todo momento, como decía antes, hacer de los escolares unos buenos ciudadanos.

(38) CASTILLO TEJADA, C. de. op. cit.

La respuesta dada por el cuerpo era evidente. Pero ¿y la mente? Porque lo que sí estaba claro desde el principio y reiteradamente lo habían manifestado los impulsores de las colonias, era que se trataba de poner en marcha una experiencia, no exclusivamente benéfica, sino también formadora. «Cualquiera que haya estudiado de cerca la vida y la actividad de las colonias de vacaciones, habrá adquirido la convicción de que se trata en ellas de algo más que de fortificar el cuerpo y aumentar la salud de los niños: dan otros frutos y ejercen su influjo sobre el espíritu y el carácter» (39).

Aquí las dificultades se planteaban mucho mayores. Ciertamente que los logros eran evidentes en determinados aspectos. Sin ir más lejos podrían mencionarse los hábitos adquiridos por los niños en cuanto a limpieza, aseo diario, orden, responsabilidad, respeto a la propiedad ajena y al compañero, disciplina en los momentos que así lo requirían, convivencia, etc. Todo ello era importante, y mucho, a la hora de insertar a esos pequeños en la sociedad, y se había conseguido por el sencillo método del ejemplo continuado que veían en las personas encargadas de su cuidado. Pero junto a esto, y en el momento que se pretendió dar un paso más y convertir al niño en protagonista de su propia educación, la cuerda se había roto por el lado más débil y este lado era la nula base y preparación de la inmensa mayoría de los colonos.

Recogido en los Apéndices aparece un cuadro en que se expresa la procedencia urbana de cada escolar, su edad y si sabe leer y escribir. Una rápida mirada a estos datos nos basta para comprobar la triste realidad: el número de analfabetos es alarmante en unas edades que, por término medio, oscilan entre los nueve y trece años. Si para entonces la instrucción recibida en la escuela pública no ha sido capaz de llegar ni a los rudimentos indispensables en toda educación, parece que todo intento de valoración posterior sobra. Y tampoco pienso que podemos dejar de lado otro dato; estos hijos de familias obreras serían sacados de sus centros de estudio a la mínima edad indispensable para poder trabajar y aportar a la casa ese sueldo que tanta falta hace. Si a los trece años no se les ha enseñado a leer y escribir, la pregunta clave es ¿qué les ha dado la escuela?

Pero aún hay más. Si comparamos en estos mismos niveles la situación de niños y niñas, podemos comprobar que el descuido hacia la formación femenina es todavía mayor, aunque ello parezca imposible. Entronca esto con una de las cuestiones de más palpitante actualidad en aquellos momentos: la educación femenina y la coeducación, defendidas ambas por los innovadores en materia educativa, y rechazadas en

(39) *Informe presentado por el Dr. Rauchfus acerca del ensayo de colonias de vacaciones, hecho en San Petersburgo en 1882.* Recogido en la Memoria sobre la primera colonia de Madrid.

buena medida por el propio Estado y por los sectores más conservadores. Como ejemplo bastará decir que el hecho de plantear en Granada las colonias como mixtas, fue uno de los factores de su rechazo en un primer momento, aunque la realidad es que la convivencia entre ambos sexos no llegó a ser problema nunca y sí descubrió múltiples ventajas.

El esquema pedagógico en el que se quería insertar a los pequeños estaba perfectamente estudiado y calibrado, pero, para poderlo llevar a la práctica, no se podía partir de cero. Era este, además, un problema de solución imposible sobre la marcha, que iba a recortar sustancialmente los resultados, limitando a unos pocos las ventajas que debían haber sido para todos. Una de las prácticas que tendría que ser parcelada, y que se consideraba fundamental por los pedagogos, era la redacción de un «diario» donde el colono fuera recogiendo sus impresiones de cada jornada. El valor que se daba a estos cuadernos de notas era doble, ya que servía al pequeño al acostumbrarle a expresar su interioridad, y servía a los responsables enseñándoles aspectos que quizá de otro modo hubieran quedado desconocidos. Prueba de ello es que los diarios sirvieron de base a la elaboración de la Memoria correspondiente a la primera colonia madrileña, redactada bajo la dirección de Cossío.

Por tanto, y retomando el punto de partida, los resultados obtenidos por las colonias granadinas no podían ser tan brillantes como hubiera sido de desear, mediatizados como estaban por una realidad ajena a los propios organizadores. Podía ser una traba emanada del propio sistema, podía también deberse a un criterio de selección. Los responsables de las sucesivas colonias llegarían a pedir que se tuviera en cuenta una mínima capacidad intelectual en los pequeños. La realidad es que, a pesar de todas las deficiencias, los niños salían fortalecidos en su mente y en su espíritu, dotados de un talante mucho más abierto para afrontar la realidad, con una capacidad de captación como no habían tenido antes y dispuestos, en su inmensa mayoría, a seguir un camino que acababan de descubrir. Por todo ello, y a pesar de los pesares, la última palabra no puede ser sino de alabanza hacia una empresa que ponía lo mejor que hay en el ser humano al servicio de sus semejantes.

Esa entrega y también esos resultados, serían factores clave en la evolución de la opinión pública a que aludía antes. Como decía en su momento, fue la Sociedad Económica de Amigos del País la que, en 1889, se planteó la posibilidad de unas colonias granadinas, a semejanza de las organizadas por el Museo Pedagógico en Madrid. Para ello convocaba un certamen público bajo el lema *Cómo pudieran plantearse en Granada las Colonias Escolares de Vacaciones*. Dos fueron las Memorias premiadas: una elaborada por el Dr. don Antonio González

Prats, y la otra por doña Berta Wilhelmi de Dávila. Ambas servirían de base a la puesta en marcha del proyecto.

En estos trabajos se recogía lo factible de la empresa, para la cual tan sólo era necesaria una mínima colaboración económica. Esta llegaba en el verano siguiente de la mano de la Económica y de su presidente, don Fernando del Pulgar y Blake, conde de las Infantas. Nacía como una empresa de ámbito muy reducido en cuanto a las personas que la apoyaban se refiere, y no iban a faltar problemas, contrariedades y oposiciones, absurdas en la mayor parte de los casos. Con todo, los donativos iban llegando, procedentes de organismos oficiales —Ayuntamientos de Granada y Almuñécar, Diputación— o de particulares interesados en la empresa (40). Nacía como una aventura, pero una aventura que llegaría a buen término.

El interés despertaba, y en la mente de aquellas personas que habían sido las pioneras en la obra estaba la idea de que era necesario institucionalizar las colonias como algo estable en Granada. Se creaba así una Junta Provisional, presidida por la señora Wilhelmi de Dávila, confiándosele la organización de la segunda expedición. No tardaba la opinión pública en rendirse ante la evidencia de los resultados, aportando su colaboración decidida, convencida al fin de que tan sólo se pretendía «proteger y amparar contra la miseria del cuerpo y del alma a los niños pobres de Granada, por desgracia tan olvidados hasta ahora por el mayor número de nuestras asociaciones caritativas y tan abandonados por nuestra desventurada beneficencia municipal» (41).

Se entraba en un período que parecía ser de consolidación. Se contaba ya con un material permanente capaz para dieciocho colonos; con el local de las escuelas públicas de Almuñécar; el Ayuntamiento granadino había comenzado a incluir en sus presupuestos una suma con destino a las colonias. Todo ello garantizaba una estabilidad que, en buena medida, aconsejaba la creación de un organismo permanente, naciendo así en el verano de 1892 la Sociedad de Colonias Escolares de Vacaciones de Granada, presidida provisionalmente por don Rafael García Duarte (42). Este hecho venía a coincidir con otro de carácter oficial, al que hemos aludido ya: la Real Orden de 26 de julio sobre colonias, que sancionaba a las mismas, declarándolas de utilidad pública.

(40) Entre los que desde el primer momento acogieron con entusiasmo la idea hay que citar a la familia Wilhelmi, a don Ramón Maurell y a doña Emilia Gayangos de Riaño.

(41) CASTILLO TEJADA, C. de. op. cit. pp. 9-10.

(42) Tesorera, Berta Wilhelmi; Vocales, Rafael García Alvarez; Antonio Amor y Rico; Justo Ortiz Pujazón y Fernando Dávila Zea; Secretario, Cayetano Castillo Tejada.

Aún quedaba mucho por hacer, pero, sin duda, se abría un nuevo camino, que era el resultado de la preocupación sentida durante largos años por todos aquellos que veían en el niño el hombre del mañana y que, por ello, deseaban formar generaciones capaces de servir plenamente a la sociedad en que vivían.

CRISTINA VIÑES MILLET
Universidad de Granada

A P E N D I C E

TABLA COMPARATIVA DE GASTOS DE VARIAS COLONIAS

<i>Colonia de</i>	<i>Año</i>	<i>Gasto por colono y día</i>
Granada	1890	1,93 pesetas
Madrid	1888	3,02 »
París	1883	3,25 »
París	1888	2,74 »
Bayona	1887	4,97 »
Zurich	1876	2,60 »
Zurich	1885	1,94 »
Nieuport-Bains	1888	1,98 »

PRIMEROS DATOS RELATIVOS A LOS COLONOS DESIGNADOS

	<i>1.ª Colonia</i>	<i>2.ª Colonia</i>	<i>3.ª Colonia</i>
Parroquias	8	8	12
Niños	9	9	8
Niñas	9	9	11
Edades	9 a 13	9 a 13	7 a 12
Saben leer:			
Niños	6	7	3
Niñas	2	1	4
No saben leer:			
Niños	3	2	5
Niñas	7	8	7

TABLA COMPARATIVA DE INGRESOS Y GASTOS DE LAS TRES PRIMERAS COLONIAS GRANADINAS (*)

		<i>1.ª</i>	<i>2.ª</i>	<i>3.ª</i>
INGRESOS	Saldo a favor ..	—	125,87	629,72
	Donativos	1.836,77	2.275,—	1.997,—
	Total	1.836,77	2.400,87	2.626,17
GASTOS	Material pte. ...	245,21	174,—	91,96
	Equipos	42,55	14,76	14,81
	Instalación	124,58	145,—	146,12
	Viaje	398,75	492,75	591,20
	Viveres	721,69	731,79	813,07
	Varios	178,12	212,85	237,86
	Total	1.710,90	1.771,15	1.895,02
SALDO	En favor	125,87	629,72	731,15
	En contra	—	—	—

(*) En pesetas.

RESULTADOS FISICOS DE LA PRIMERA COLONIA GRANADINA

Nomb. colonos	Edad		Estatura		Ida	Peso		Día 24		Perímetro		Dinamometría	
	Ida	Vuelta	Ida	Vuelta		Día 26	Día 24	Vuelta	Ida	Vuelta	Derecha Ida	Vuelta	Izquierda Ida
Baldomero Varela	13	1,440	1,445	30,500	30,750	31,750	631	641	64	74	55	55	55
José Ortega	10	1,272	1,274	25,500	26,000	26,750	614	632	45	55	34	34	42
Manuel López Sánchez	9	1,201	1,205	22,500	23,000	24,750	582	612	35	51	25	25	35
Fernando Martínez	13	1,402	1,415	28,500	29,000	30,500	598	652	42	50	31	31	40
Miguel Gómez	10	1,335	1,350	26,500	27,500	28,500	610	625	35	51	30	30	41
Francisco Puente	10	1,126	1,130	19,500	21,500	23,000	585	611	35	40	28	28	32
Pascual Fresneda	12	1,251	1,257	25,500	26,000	27,750	631	640	45	57	37	37	50
Antonio Sánchez	10	1,210	1,210	21,000	21,750	22,000	594	613	32	46	30	30	35
Miguel Puertas	11	1,264	1,272	22,250	23,000	23,750	562	586	46	49	35	35	37
Encarnación López	11	1,280	1,286	26,000	26,500	27,500	622	660	40	49	35	35	50
Carolina Clarambó	11	1,370	1,376	30,000	30,000	32,500	670	690	45	60	40	40	51
Eduarda Reyna	13	1,440	1,446	40,000	41,000	42,000	691	750	65	75	50	50	60
Emilia Gallego	11	1,330	1,340	26,750	28,000	29,750	639	642	40	54	36	36	42
Dolores Tejada	10	1,255	1,265	23,250	24,000	25,500	585	621	40	49	37	37	38
Gracia Fullerat	9	1,280	1,291	23,500	23,750	24,000	546	583	30	36	22	22	34
Consuelo González	10	1,236	1,244	24,000	24,000	25,000	570	580	41	41	30	30	30
Encarnación Alvarez	11	1,315	1,323	24,250	25,000	25,750	605	610	40	46	37	37	41
Rafaela Mena	12	1,330	1,332	26,000	26,500	27,750	610	615	36	54	30	30	46

INVENTARIO DE TODOS LOS EFECTOS QUE CONSTITUYEN EL MATERIAL
PERMANENTE DE LA COLONIA

Sábanas para cama	54
Sábanas para baño	18
Almohadas	30
Tohallas	30
Manteles	4
Servilletas	40
Colchones algodón arrasado	18
Almohadas algodón rosa	18
Bañadores para niña	9
Calzoncillos de baño para niño	10
Tropos grandes de lienzo para cocina	11
Idem pequeños	2
Esponjas	18
Cepillos para dientes	18
Orinales de Valencia	4
Quinqués de mano	2
Lámpara de comedor	1
Vasos grandes para agua	5
Idem medianos	14
Idem pequeños para vino	18
Platos soperos	68
Idem pequeños	1
Jácaras blancas	23
Tazas	1
Faroles	2
Mantas de algodón para camas	1
Cazuelas	2
Barreños	6
Olla grande de cobre	1
Romana	1
Cubos de zinc	2
Regadera hoja de lata	1
Cucharones de palo	2
Cazo para sopa	1
Rasera	1
Olla pequeña de hoja de lata	1
Ollas de barro	2
Molinillo	1
Tabla para partir carne	1
Tubos para encender la hornilla	2
Hornillones	2
Fuentes de Valencia	3
Idem blancas	3
Soperas	2
Piqueta	1

Material de cocina	14
Cuchillos	21
Cucharas	20
Tenedores	26
Cuchillo de cocina	1
Cinta aros para servilletas	17
Paquetes de puntillas	1/2
Una tira de lienzo colchones cuyo uso es para arreglar el comedor y cinco pedazos medianos para cortinas del mismo y dos más pequeños para igual uso.	