

Contenido

Editorial

Artículos

Dossier: La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas

María Jesús Vera-Cazorla. Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo

Joaquim Pintassilgo. A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”

Teresa González Pérez. El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español

Antonio Luzón Trujillo y Soledad Montes Moreno. Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado en España. Una tarea inacabada

Pablo Pineau. Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar

Consuelo Flecha García. La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas

Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Carmen Palmero Cámara. Etnohistoria y política educativa. Repensando el sujeto y las fuentes en la reforma educativa republicana en España (1931-1936)

Libânia Xavier y Miriam Chaves. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos

Pablo Andrés Toro Blanco. Una nueva oficina en la escuela: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1965)

Reseñas

Normas para autores



HISTORIA CARIBE 33

ISSN 0122-8803

VOL XIII No. 33

Julio - Diciembre de 2018

HISTORIA CARIBE 33



Sello Editorial
UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO



HISTORIA CARIBE



Sello Editorial

UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO

REVISTA HISTORIA CARIBE

ISSN 0122-8803

Depósito Legal 3121 Ministerio de Cultura

Volumen XIII N° 33. Julio-Diciembre de 2018

Revista del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, perteneciente al Programa de Historia y a la maestría en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia.

Editor: Dr. Luis Alarcón Meneses

Director: Dr. Jorge Conde Calderón

Fundadores: Nacienceno Acosta, José Ramón Llanos, César Mendoza Ramos, Jorge Conde Calderón, Luis Alarcón Meneses (1995).

Comité Editorial: Dr. Roberto González Arana (Universidad del Norte, Colombia), Dr. Hugues Sánchez Mejía (Universidad del Valle, Colombia), Dra. Teresa Artieda (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina), Dr. Frank Simón (Universidad de Gante, Bélgica), Dra. Gabriela Ossenbach (Universidad de Educación a Distancia, España).

Comité Científico Internacional: Dr. Stanley Engerman (University of Rochester), Dr. Juan Marchena (Universidad Pablo de Olavide, España), Dra. Rosa María Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo de Olavide, España), Dra. Eugenia Roldán Vera (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México), Dr. Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid, España), Dr. Manuel de Puelles Benítez (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Dr. Marc Depaepe (Centre for the History of Intercultural Relations, Bélgica), Dr. Leoncio López-Ocón (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España), Dra. Lucía Martínez Moctezuma (Universidad del Estado de Morelos, México).

Coordinación Editorial: Eva Sandrin García Charris (Universidad del Atlántico, Colombia).
Luis Manuel Pérez Zambrano (Universitat de Lleida, España).

Equipo de traductores: Inglés: Julio Maldonado Arcón (Universidad del Atlántico, Colombia), Martha Cecilia García Chamorro (Universidad del Atlántico, Colombia), Jonathan Gutiérrez Acevedo (Universidad del Atlántico, Colombia). Portugués: Jónatan Melo de Lucena (Universidad del Atlántico, Colombia), Bryan Arrieta Núñez (Universidad del Atlántico). Francés: Omelia Hernández Olivero (Universidad del Atlántico, Colombia), Efraín Morales Escorcia (Universidad del Atlántico, Colombia), Mónica Tatiana Rolong Gamboa (Universidad del Atlántico, Colombia), Liseth Villar Guerra (Universidad del Atlántico, Colombia).

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión: Calidad Gráfica.

A esta revista se le aplicó Patente de Invención No. 29069.

Historia Caribe es una publicación semestral especializada fundada en 1995, dirigida a personas interesadas en temas históricos, teniendo como objetivo la divulgación de artículos inéditos que sean el resultado o avance de investigaciones originales o balances historiográficos, así como reflexiones académicas relacionadas con los estudios históricos, a través de los cuales se aporte al conocimiento histórico regional, nacional e internacional.



Palabras clave: Historia, Caribe colombiano, historia regional, historiografía.

Versión digital: ISSN 2322-6889

http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/index

Canje, contacto y suscripción:

km 7 Vía al mar, Ciudadela Universitaria. Bloque G, 3er piso, Sala 303G. Teléfonos: 3197010 Ext. 1251,
Barranquilla, Colombia.

Correo electrónico: historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co/historiacaribe95@gmail.com

Página web: www.uniatlantico.edu.co



Las ideas expuestas aquí son responsabilidad de los autores
Revista Historia Caribe del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional,
cuenta con una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 International License.

Se autoriza la citación, uso y reproducción parcial o total de los contenidos para lo cual se deberá citar fuente

PORTADA:

Esclavos negros de un ingenio azucarero cubano

Tomado de: http://www.fundacionhabaneras-tpd.es/?page_id=37

Diseño de la portada: diseñador Jorge Gutiérrez Bossa

Departamento de Diseño, Calidad Gráfica.



RECTOR:

Carlos Javier Prasca Muñoz

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA:

Mariluz Stevenson del Vecchio

VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES, EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL:

Luis Carlos Gutiérrez Moreno

VICERRECTORA DE DOCENCIA:

Diana Pérez Camacho

VICERRECTOR DE BIENESTAR UNIVERSITARIO:

Remberito De la Hoz Reyes

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS:

Fidel Llinás Zurita

COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN HISTORIA:

Jorge Conde Calderón

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE HISTORIA:

Dalín de Jesús Miranda Salcedo

© UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO BARRANQUILLA

Julio-Diciembre de 2018

ÁRBITROS PARA ESTE NÚMERO

María Isabel González Cruz (Universidad De Las Palmas de Gran Canaria, España); María de la Paz González Rodríguez (Universidad de Extremadura. Badajoz, España); Ariclè Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil); María del Mar Pérez Gil (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España); Miguel Beas Miranda (Universidad de Granada, España); Magdalena Jiménez Ramírez (Universidad de Granada, España); Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia, España); Estela Francisca Socías Muñoz (Universidad Mayor, Chile); Wenceslau Gonçalves Neto (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil); Jaime Caiceo Escudero (Universidad de Santiago de Chile, Chile); Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Sevilla, España); Erika González García (Universidad de Granada, España); Rodrigo Mayorga (Columbia University, Estados Unidos); Miguel Somoza Rodríguez (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, España); Fausta Estela Gantús Inurreta (Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, México); Katherine Bonil Gómez (Universidad del Norte, Colombia); Martín Mangiantini (El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Argentina); Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua, México).

INDEXADA EN:



Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I. Actualmente: Categoría C

<http://publindex.colciencias.gov.co:8084/publindex/>



Es la mayor base de datos de resúmenes y citas de la literatura revisada por pares, revistas científicas, entre otros.

<http://www.scopus.com/>



Scimago Journal Rank, es un sistema de medición del impacto de la citación de las revistas científicas.

<http://www.scimagojr.com/>



SciELO Citation Index

<http://thomsonreuters.com/en.html>



Scientific Electronic Library Online. Es una biblioteca virtual para Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal.

<http://www.scielo.org.co/?lng=es>



Es la base de datos de información científica de texto completo. Actualmente en: Historical Abstracts, Fuente Académica Premier y Discovery Services.

<http://www.ebscohost.com/>



Red de Revistas Científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica de la Universidad Autónoma del Estado de México.

<http://www.redalyc.org/>

La revista Historia Caribe también esta indexada en las siguientes bases de datos:

Directory of Open Access Journals (DOAJ). <http://doaj.org/>

Ulrich's Periodicals Directory. CSA-ProQuest. (EEUU).

Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUM), es una comisión sectorial de la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE). <http://www.rebium.org/>

Dialnet. Es uno de los mayores portales bibliográficos de acceso libre coordinado por la Universidad de La Rioja (España). <http://dialnet.unirioja.es/>

Latindex. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx/>

Clase. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.1:8991>

LatAm-Studies. Estudios Latinoamericanos. La fuente de información autorizada más completa sobre Latinoamérica y el Caribe. <http://www.latam-studies.com/HistoriaCaribe.html/>

Informe Académico. Cengage Learning, National Geographic Learning.

Cibera. Biblioteca Virtual Iberoamérica, España y Portugal del *Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz* (Alemania).

Catalogada en las siguientes bibliotecas en Colombia y en el mundo:

Biblioteca Nacional de Colombia.

Biblioteca del Congreso de la República de Colombia.

Biblioteca Luis Ángel Arango (Colombia).

Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE (España).

Escuela de Estudios Hispano-Americanos (España).

Swets. Servicio de gestión de contenidos para bibliotecas y editores (Reino de los Países Bajos).

Library of Congress. (EEUU).

Librarian For Latin America, Spain and Portugal. Harvard College Library, Harvard University (EEUU).

LLILAS Bendon Latin American Studies and Collections. University of Texas Libraries, The University of Texas at Austin. (EEUU).

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC. Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España (España).

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID. Ministerio de Asuntos Exteriores (España).

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI (España).



Contenido

Editorial	9
Artículos	
Dossier: La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas	15
María Jesús Vera-Cazorla. Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo	21
Joaquim Pintassilgo. A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”	49
Teresa González Pérez. El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español	83
Antonio Luzón Trujillo y Soledad Montes Moreno. Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada	121
Pablo Pineau. Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar	153
Consuelo Flecha García. La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas	179
Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Carmen Palmero Cámara. Etnohistoria y política educativa. Repensando el sujeto y las fuentes en la reforma educativa republicana en España (1931-1936)	219
Libânia Xavier y Miriam Chaves. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos	255
Pablo Andrés Toro Blanco. <i>Una nueva oficina en el liceo:</i> la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1953)	283
Reseñas	317
Normas para autores	333



Content

Editorial	9
Articles	
Dossier: Education in the twentieth century. Cross-Perspectives	15
María Jesús Vera-Cazorla. Some issues about educational policy and the teaching of foreign languages during the Francoism	21
Joaquim Pintassilgo. The Escola Nueva in Portugal: building a “tradition of innovation”	49
Teresa González Pérez. The educational discourse of National Catholicism and the formation of the Spanish Faculty	83
Antonio Luzón Trujillo y Soledad Montes Moreno. Historical perspective of the initial formation of Infantile and Primary Education teachers in Spain. An unfinished task	121
Pablo Pineau. History of Education and Literature. Diverse perspective to understand the school experience	153
Consuelo Flecha García. The inspection of Primary Education in Spain in the first third of the twentieth century: models, contexts and protagonists	179
Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Carmen Palmero Cámara. Ethnohistory and Educational Policy. Rethinking the subject and the sources in the republican educational reform in Spain (1931-1936)	219
Libânia Xavier y Miriam Chaves. The invention of Public School and its development in Brazil: between the ideal of modernity and the contemporary problems	255
Pablo Andrés Toro Blanco. A new office in the school (liceo): The establishment of counselors as an educational policy in Chile (c.1946-c.1953)	283
Reseñas	317
Normas para autores	333



Conteúdo

Editorial	9
Artigos	
Dossier: Educação no século XX. Olhares transversais	15
María Jesús Vera-Cazorla. Algumas questões sobre política educativa e o ensino de línguas estrangeiras durante o franquismo	21
Joaquim Pintassilgo. A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”	49
Teresa González Pérez. O discurso educativo do nacionalcatolicismo e a formação do magisterio espanhol	83
Antonio Luzón Trujillo y Soledad Montes Moreno. Perspectiva histórica da formação inicial do profesorado em Espanha de Educação Infantil e Primária. Uma tarefa inacabada	121
Pablo Pineau. História da Educação e Literatura. Miradas cruzadas para compreender a experiência escolar.	153
Consuelo Flecha García. A Inspeção de primeiro ensino na Espanha do primeiro terço do século XX: modelos, contextos e protagonistas.	179
Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Carmen Palmero Cámara. Etnohistória e política educativa. Repensando o sujeito e as fontes na reforma educativa republicana em Espanha (1931-1936)	219
Libânia Xavier y Miriam Chaves. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos	255
Pablo Andrés Toro Blanco. Um novo escritório no liceo: a instalação dos orientadores como política educacional em Chile (c.1946-c.1953)	283
Reseñas	317
Normas para autores	333



Table des matières

Editorial	9
Articles	
Dossier: L'éducation pendant le XX siècle: regards croisés	15
María Jesús Vera-Cazorla. Quelques questions de politique éducative et l'enseignement des langues étrangères durant le franquisme	21
Joaquim Pintassilgo. La Escola Nueva au Portugal: Une construction d'une "tradition d'innovation"	49
Teresa González Pérez. Nacionalcatolicismo discours éducatif et la formation d'enseignement de l'espagnol	83
Antonio Luzón Trujillo y Soledad Montes Moreno. Perspective historique de la formation initiale du Corps Enseignant d'Education infantile et primaire en Espagne. Une tache inachevée	121
Pablo Pineau. Histoire de l'Éducation et la Littérature. Regards croisés pour comprendre l'expérience scolaire.	153
Consuelo Flecha García. L'Inspection du premier enseignement dans l'Espagne du premier tiers du XX siècle : modèles, contextes et protagonistes.	179
Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Carmen Palmero Cámara. L'ethnohistoire et la politique éducative. À repenser le sujet et les sources de la réforme de l'éducation républicaine en Espagne (1931-1936)	219
Libânia Xavier y Miriam Chaves. L'invention de l'école publique et ses déploiements au Brésil : entre l'idéal de modernité et les problèmes contemporains	255
Pablo Andrés Toro Blanco. Un nouveau bureau dans le lycée : l'installation des conseillers scolaires comme politique éducative au Chili (c. 1946-c.1953)	283
Reseñas	317
Normas para autores	333

EDITORIAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.1>

Una de las críticas sobre la educación actual tiene que ver con el presentismo o la inmediatez con los cuales suelen ser vistos estos procesos desde las instancias estatales, situación que al parecer también hace tendencia en algunas facultades de educación de nuestro país, cuyos planes de estudio le dan muy poca importancia a la historicidad de los fenómenos educativos, lo cual repercute directamente en el profesional que se forma en estos programas, quien muchas veces termina llevando a cabo una práctica educativa fuera de contexto e inmediatez.

En sociedades como la nuestra el presentismo y la convocatoria al olvido han sido una constante, situación que repercute en la aún frágil memoria histórica nacional, pero también en los procesos de gobernanza educativa, la cual muchas veces desconoce los cimientos sobre los que se ha construido nuestra vida como sociedad, lo que de cierta manera es como andar a ciegas en un camino que para el caso de la educación requiere de miradas más profundas capaces de comprender y explicar las complejidades actuales.

Para modificar estas prácticas la historia de la educación resulta imprescindible, pues esta disciplina tiene mucho que aportar al entendimiento de los procesos asociados a la educación como también a la gestión y gobernanza de los sistemas educativos. Disciplina que, entre otras cosas, se ha venido replanteando desde el punto de vista conceptual y teórico al punto que este tema de investigación mejora-

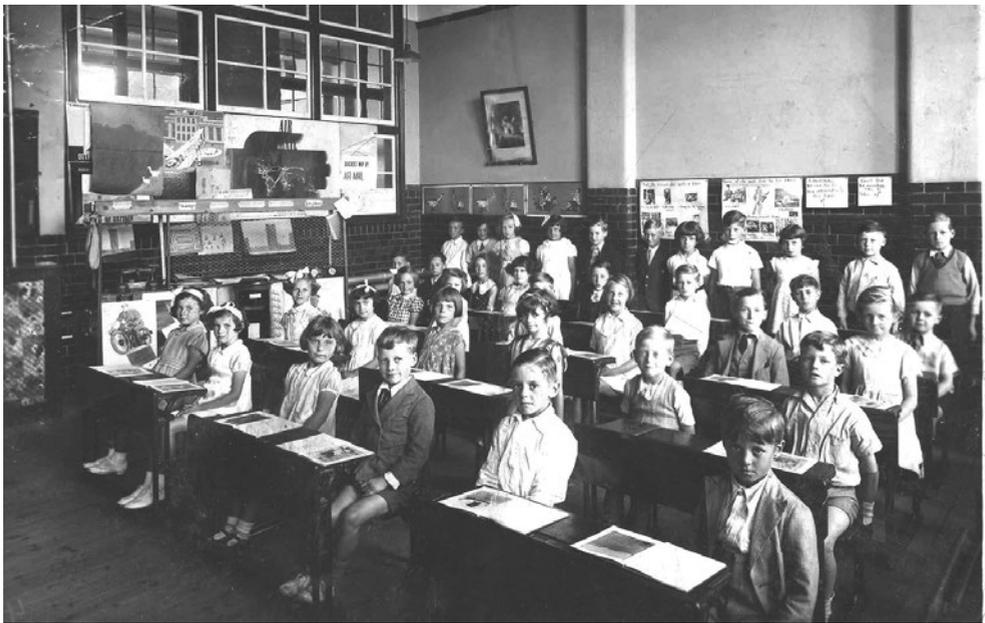
ra su posicionamiento dentro de los estudios históricos y la reflexión historiográfica en su conjunto. Reposicionamiento que exige a los investigadores de este campo de estudio estar atentos a las discusiones de orden teórico y metodológico propias de las ciencias humanas. Al mismo tiempo que tienen el compromiso de contribuir a la ampliación y profundización del conocimiento histórico de los procesos educativos que han tenido lugar a lo largo de la historia nacional e iberoamericana. Procesos que no deben ser abordados aisladamente, sino a partir del reconocimiento de la estrecha relación entre la educación y el conjunto de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales propios de los desarrollos históricos.

Es por ello que un número significativo de los trabajos que actualmente se realizan sobre la perspectiva histórica de la educación ya no solo se refiere a las tendencias pedagógicas utilizadas en ciertos momentos de la historia nacional o a las estadísticas escolares que solían ser el centro de interés de quienes abordaban la historia de la educación con el propósito de cuantificar escuelas, estudiantes y maestros. Por el contrario, algunos de estos estudios reflejan actualmente otro tipo de preocupaciones por parte de historiadores interesados en develar los procesos educativos desde ópticas historiográficas distintas. A través de las cuales se busca, entre otros aspectos, analizar y explicar el papel jugado por los sistemas educativos en la modelación y construcción de las sociedades, la ciudadanía, las naciones y los Estados Iberoamericanos durante el siglo XX.

En efecto, hoy el interés por los estudios históricos sobre la educación ha sido significativo, tal como lo demuestra la gran cantidad de libros y publicaciones que sobre el particular circulan en los espacios académicos iberoamericanos. Un número importante de estos trabajos, como ocurre en este *dossier*, muestran diversos tipos de preocupaciones por parte de los historiadores, quienes, desde distintas tendencias historiográficas han venido redefiniendo el objeto de estudio de la historia de la educación. La cual ya no solo es abordada para

cuantificar escuelas, estudiantes y maestros existentes, o para relacionar e inventariar los programas utilizados o identificar las tendencias pedagógicas de moda en un período específico. Hoy, se realiza otro tipo de lectura y miradas cruzadas sobre las prácticas educativas en el tiempo; se entrecruza la variable educación con los múltiples y complejos procesos sociales, políticos, culturales, económicos y hasta con los imaginarios y representaciones de los individuos y grupos. Así, se reconoce el valor, significado y uso de esta en la modelación y construcción de las sociedades, así como también en la construcción de las naciones y Estados Iberoamericanos.

Este es el propósito del actual *dossier* de Historia Caribe, el cual se centra en la educación, entendida esta como una experiencia histórica que es necesario analizar desde una perspectiva integral y comparativa. Es decir, relacionándola y cruzándola con otros temas y miradas. Sobre todo por el hecho que durante el siglo XX, este proceso ha presentado dinámicas y desarrollos diversos que han sido historiados con el propósito de comprender las razones del porqué la educación resulta en algunos casos una asignatura pendiente durante gran parte de la historia iberoamericana.



Artículos Art
tículos Artícu
ulos Artículos
os Artículos A
Artículos Artí
ículos Artícu
los Artículos
Artículos Ar



La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas

El siglo XX ha sido una centuria de cambios, de conflictos, de avances, de progreso científico, tecnológico, social y educativo. En el plano educativo se realizaron importantes reformas y se universalizó la educación pública. Las políticas educativas, el desarrollo institucional de la educación, las reformas de enseñanza, los movimientos pedagógicos y culturales aportaron otros enfoques educativos. Algunos analistas han señalado la importancia de la regulación necesaria para conseguir los avances y progresos en el sistema educativo.

Las políticas y los modelos educativos han marcado pautas y han ejercido influencia sobre la educación contemporánea. Los cambios introducidos han ido superando dificultades de diversa índole y proyectando mejoras curriculares y formativas. Entre los avances educativos habría que destacar la importancia de la organización escolar, la inspección educativa, el desarrollo científico de la educación, el conocimiento sobre los educandos, las innovaciones y técnicas pedagógicas. No menos relevante ha sido la evolución de los centros de formación del profesorado, lugares donde se instruyen a los futuros docentes para su perfeccionamiento cultural y educativo. Las escuelas de magisterio y el perfil de los maestros y maestras egresados han marchado en sintonía con los ritmos de la política educativa, de la pedagogía y la cultura escolar.

El propósito de este *dossier* ha sido problematizar la educación en el siglo XX, sin ignorar los antecedentes decimonónicos. Nos llevó a cuestionarnos el desarrollo educativo, la supervisión de la actividad escolar, cómo se generó la formación del magisterio, los rasgos de la política y la cultura educativa. La relevancia metodológica de considerar el desarrollo histórico de la cultura escolar de diferentes realidades educativas constituye una

experiencia investigadora destacada. Los trabajos que se presentan en este dossier abordan, desde una perspectiva amplia, una parte del espacio iberoamericano, tomando en consideración el esquema científico-cultural de las realidades diferenciales. Desde distintas ópticas se subraya el periodo histórico, se destacan las transformaciones y el significado de las políticas educativas aplicadas. El debate y la crítica tienen un incuestionable valor, informando de acontecimientos cruciales y ofreciendo argumentaciones rigurosas de los contextos de referencia. Las miradas cruzadas encuentran sentido en la confluencia de realidades, desvelando claves que permiten interpretar el pasado reciente, a la vez que contribuyen, con perfiles propios y sus múltiples expresiones educativas, a enriquecer el conocimiento histórico educativo.

La aportación de reputados especialistas, procedentes de Argentina, Brasil, Chile, España y Portugal, realiza el contenido de este dossier que pretende contribuir al debate científico. El significado de cada una de las contribuciones viene avalado por la trayectoria académica investigadora de cada colaborador y cada colaboradora. Todos los autores y autoras han desarrollado una ingente tarea investigadora, y se han significado con meritorios y rigurosos estudios para el acervo histórico educativo. Aportan resultados de investigación heterogéneos referidos a distintos contextos histórico-educativos que cubren, cronológicamente, el arco temporal del siglo XX. El análisis crítico que realizan, su interpretación y valoración, contribuye a la construcción del saber a la vez que enriquece la investigación con particularidades de su entorno. El volumen reúne un conjunto de nueve trabajos.

En el artículo *La inspección de la enseñanza en España: modelos, contextos y protagonistas*, Consuelo Flecha expone los diferentes modelos de actuación de la tarea inspectora en los centros de enseñanza de España en las primeras décadas del siglo XX. La autora incursiona en los contextos sociopolíticos en que se gestaron, así como algunos de los perfiles personales y profesionales de quienes asumieron esta modalidad de acción y compromiso con el desarrollo y calidad del sistema educativo. También resalta los aspectos innovadores de la inspección, destacando el intercambio de experiencias pedagógicas para ampliar su dimensión, el apoyo pedagógico y asesora-

miento técnico, en el que se implicaron las mujeres y los hombres que estaban al frente de esta profesión. No siempre quienes desempeñaron tuvieron un rol fiscalizador, también desarrollaron iniciativas renovadoras. Si bien, en las etapas conservadoras, variaron las formas de actuación siguiendo los dictados oficiales.

En *A educação nova em Portugal: construção de uma “tradição de inovação”* Joaquim Pintassilgo desarrolla una reflexión crítica sobre la trayectoria de la educación nueva en Portugal, teniendo en cuenta sus raíces plurales y su metamorfosis. Parte del supuesto de que la educación nueva representa un conjunto de nuevas miradas sobre los fenómenos educativos. Analiza la proyección del discurso educativo y el contenido de las principales ideas a través de las que se pretendía cuestionar el modelo escolar. En definitiva reflexiona sobre el legado de la escuela nueva, teniendo en cuenta el conjunto de ideas y creencias que pasaron a integrar lo que se denomina “la tradición de innovación”.

Alfredo Jiménez y Carmen Palmero en *Nuevos paradigmas etnográficos en la historia de la política educativa. Repensando el sujeto y las fuentes para el estudio de la reforma educativa republicana en España (1931-1936)*, reflejan los cambios historiográficos y recurren a las fuentes orales para el estudio de la reforma educativa republicana en España. Con el propósito de mostrar el potencial innovador de las fuentes etnográficas para identificar la funcionalidad del poder, las divergencias de los discursos y de las prácticas en la historia de la política educativa. A través de la utilización de otras fuentes, desvelan cómo las grandes cuestiones más disputadas de la política educativa de esta época son susceptibles de historiarse a través del recurso de la oralidad y de la investigación etnográfica, desde las miradas cruzadas que proporcionan sus actores.

En el trabajo titulado *El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español*, Teresa González estudia la trayectoria del perfil profesional a través de los programas de formación inicial que desarrollaron el modelo de maestro y maestra ideal durante la dictadura franquista. Destaca la prioridad de los contenidos ideológicos frente a los pedagógicos, con la finalidad de potenciar los principios patrióticos, morales y religiosos. De

acuerdo a los intereses políticos se anuló toda práctica educativa ajena a estos principios, poniendo un cerco a las innovaciones metodológicas. La autora incursiona en la construcción de la masculinidad y la feminidad. En este orden se aplicaba una enseñanza sexista y segregada, con preparación diferenciada entre maestros y maestras, para atender a los roles prefijados en la sociedad del momento.

En consonancia con el tema anterior, en *Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo*, María Jesús Vera Cazorla analiza la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo académico tanto en la enseñanza primaria como en la formación de maestros durante el franquismo. Refiere que el nuevo régimen no parecía proclive a la cultura extranjera, ni a cualquier otra cultura que no fuese la castellana por lo que entre 1938 y 1940 se promulgó normativa prohibiendo el uso público de vocablos no castellanos. Tras la guerra civil, el estudio de las lenguas modernas no figuraba entre las prioridades del franquismo. Sin embargo, en la última etapa de la dictadura, se observa un cambio en la percepción de la importancia del estudio de las lenguas extranjeras, ante la necesidad de incorporar dicha formación en los distintos niveles educativos. Una evolución que se constata con la introducción de las lenguas modernas en el currículo académico.

El trabajo de Pablo Andrés Toro Blanco, *Una nueva oficina en la escuela: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile* nos conduce por la intrahistoria de la orientación escolar en la educación secundaria hacia la mitad del siglo XX. En este texto el autor aborda el establecimiento de la orientación escolar como parte de las reformas emprendidas, y del proceso de internacionalización de las políticas educativas a partir de la posguerra. Todo el dispositivo de la orientación escolar significó un nuevo ámbito de conocimiento en un currículo en transformación. Desde una óptica que concede atención a las discusiones pedagógicas y a los aspectos relacionados con la cultura escolar en su conjunto. Un espacio definido y diseñado para guiar a los estudiantes hacia decisiones vocacionales y también para promover comportamientos basados en el autocontrol emocional.

La contribución de Libânia N. Xavier y Miriam W. Chaves nos brinda otras

perspectivas sobre los debates educativos en el siglo XX. En *A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos* explican la realidad de la escuela pública en el contexto brasileño. El texto versa sobre la institución escolar, entendida como producto de la sociedad moderna, abordan aspectos relacionados con la construcción de las identidades de profesores y alumnos. Siguiendo este enfoque consideran que profesores y alumnos se auto-constituyen a partir de las relaciones que establecen entre sí, así como la negociación con las culturas institucionales, con las leyes y con las representaciones sociales. Entre otros ejemplos de las dinámicas identitarias, refieren el movimiento de ocupación de las escuelas públicas brasileñas, liderado por los alumnos con el apoyo de algunos profesores.

Uno de los ejes clave en el desarrollo educativo a lo largo de la historia escolar ha sido la función docente, de ahí la importancia de la formación. Antonio Luzón y Soledad Montes en el artículo *Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado en España. Una tarea inacabada*, trazan la línea histórica de la formación inicial del profesorado en España, desde la creación de las primeras instituciones en Madrid bajo la dirección de Pablo Montesinos hasta la actualidad. Analizan las distintas etapas y problemáticas por las que ha transitado la formación del profesorado desde la instauración de las escuelas normales hasta la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación. Los autores vislumbran las transformaciones institucionales en cada momento histórico, el carácter innovador de las reformas, el rango profesionalizador y su repercusión educativa. Es decir, los avances, y a veces retrocesos, de la formación inicial del profesorado.

Concluimos este número con la aportación de Pablo Pineau *Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar*. Pablo Pineau indaga en los cruces entre historia de la educación y literatura para analizar la experiencia escolar buscando superar los límites tradicionales. Los géneros de la literatura escolar o narraciones realizadas desde el ámbito educativo suministran un caudal de vivencias y aspectos etnográficos de valioso calado. Una de las modalidades destacadas han sido las novelas de formación, las memorias de estudiantes y memorias de profesores. Desde los ejemplos de la literatura de la experiencia escolar, en

especial las narrativas que comunican las experiencias subjetivas escolares en el siglo XX, las instituciones educativas son los espacios clave en la vida de los protagonistas. En la literatura académica, la temática pedagógica y escolar ha sido abordada por muchos escritores consagrados. Partiendo de textos latinoamericanos y especialmente argentinos relatan experiencias escolares ficticias o verdaderas.

El conjunto de artículos que conforman el *dossier* representan un valioso aporte al conocimiento científico de la educación. A través del recorrido de los distintos trabajos compilados, se visibiliza la línea de las políticas educativas y la proximidad de las cuestiones educativas coinciden en destacar las acciones desde las esferas del poder político. Con sus especificidades apoyan el propósito de este *dossier* dejando abiertas otras líneas de investigación que invitan a una reescritura.

Teresa González Pérez
Editora invitada
Universidad de La Laguna (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.2>

Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo*

MARÍA JESÚS VERA-CAZORLA

Afiliada institucionalmente a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Correo electrónico: mariajesus.vera@ulpgc.es. La autora es doctora en Filología Moderna de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “La evaluación entre iguales: estudio de caso en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, *Revista Innovación Educativa* No. 27 (2017) y “Tradition and innovation in foreign language teaching in Gran Canaria in the nineteenth century”, *History of Education and Children’s Literature* Vol. XII No. 2 (2017). Entre sus temas de interés están Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, Métodos innovadores para evaluación en la universidad, y Lengua y cultura.

Recibido: 5 de abril de 2017

Aprobado: 10 de septiembre de 2017

Modificado: 23 de septiembre de 2017

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.3>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo” financiación propia.
Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo

Resumen

En este trabajo se analiza la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo académico tanto en la enseñanza primaria como en la formación de maestros durante el franquismo. Especialmente en la última etapa del franquismo, se observa un cambio en la percepción de la importancia del estudio de las lenguas extranjeras y la necesidad de incorporar dicha formación en los distintos niveles educativos en una España que empieza a abrirse a Europa y en la que el sector turismo adquiere cada vez más importancia; de ahí la inclusión de la especialidad de Lengua en la formación inicial del Magisterio.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, formación de maestros.

Some issues about educational policy and the teaching of foreign languages during the Francoism

Abstract

This paper analyzes the presence of foreign languages in the academic syllabus in the context of primary education and the training of teachers during the Franco's regime. Especially in the last period of Francoism, it is observed a change concerning the perception of the importance of the study of foreign languages and the need to incorporate it in the different levels of education in Spain as the country began to open to Europe and at a time when tourism was becoming increasingly important; hence the inclusion of foreign languages in the early training of the Faculty.

Key words: foreign language teaching, teachers' training.

Algunas questões sobre política educativa e o ensino de línguas estrangeiras durante o franquismo

Resumo

Neste trabalho analisa-se a presença das línguas estrangeiras no currículo académico tanto no ensino primário como na formação de maestros durante o franquismo. Especialmente na última etapa do franquismo, observa-se uma mudança na percepção da importância do estudo das línguas estrangeiras e a necessidade de incorporar dita

formação nos diferentes níveis educativos numa Espanha que começa a se abrir a Europa e na que o setor turismo adquire a cada vez mais importância; daí a inclusão da especialidad de Língua na formação inicial do Magisterio.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras, formação de Professores.

Quelques questions de politique éducative et l'enseignement des langues étrangères durant le franquisme

Résumé

Ce travail analyse la présence des langues étrangères dans le programme académique tant dans l'enseignement primaire que dans la formation d'enseignants durant le franquisme. Tout particulièrement, dans la dernière étape du franquisme, on observe un changement dans la perception de l'importance de l'étude des langues étrangères et le besoin d'incorporer cette formation dans les différents niveaux éducatifs d'une Espagne qui commence à s'ouvrir à l'Europe et dans laquelle le secteur tourisme acquiert de plus en plus d'importance ; d'où l'inclusion de la spécialité Langue dans la formation initiale du corps enseignant.

Mots clés: enseignement des langues étrangères, formation d'enseignants.

INTRODUCCIÓN

Cada año la Comisión Europea presenta una evaluación anual de los sistemas de educación y formación en toda Europa. El informe reúne los últimos datos cuantitativos y cualitativos sobre las medidas adoptadas en materia educativa por los diferentes estados miembros de la Unión Europea. El objetivo es contribuir a la implementación del marco de cooperación sobre educación y formación ET 2020, por lo que esta memoria es una herramienta para que las autoridades educativas comparen su país con otros estados miembros de la UE.

En el informe del año 2016 la comisión vuelve a incidir sobre lo importante que es para Europa que sus ciudadanos hablen varias lenguas comunitarias. Para conseguir mejores oportunidades para la vida y el trabajo en la economía y la sociedad de hoy tras el aumento de la globalización y la

migración dentro y hacia dentro de la UE, la habilidad de comunicarse en la propia lengua materna y en las lenguas extranjeras ocupa un lugar prominente entre las competencias clave requeridas:

“La construcción de Europa como espacio de libre circulación de personas y un mercado único supone integrar su diversidad lingüística. Además de sus 24 lenguas oficiales, la UE alberga alrededor de 60 lenguas indígenas regionales y una riqueza adicional de lenguas no europeas traídas por inmigrantes recién llegados y personas de origen inmigrante. Ser capaz de comunicarse a través de esta diversidad es fundamental para el progreso económico, la cohesión social y el diálogo intercultural”¹.

En las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002, la UE reconoce la importancia de dominar las lenguas extranjeras y se compromete a mejorar su competencia mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana. En 2014, la UE estaba aún lejos de alcanzar este objetivo, ya que solo el 60 % de los alumnos aprendían dos o más lenguas extranjeras en los primeros niveles de enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de que la primera lengua extranjera se imparte desde la enseñanza primaria en la mayoría de los estados miembros y de que 3 de cada 4 estudiantes aprenden al menos dos lenguas extranjeras en los primeros niveles de enseñanza secundaria en más de la mitad de los estados miembros de la UE, los datos disponibles muestran que la competencia en idiomas extranjeros sigue siendo insatisfactoria. En cuanto a la población adulta, la encuesta de educación de adultos reveló que en 2011 el 34 % de los europeos afirmaba que no sabía ninguna lengua extranjera, 36 % sabía un idioma, el 21 % afirmó saber más de un idioma extranjero y menos del 10 % de los encuestados afirmaron tener conocimiento de tres o más lenguas extranjeras².

Uno de los objetivos de la política de multilingüismo de la UE es que to-

1 Traducción propia. European Commission. Education and Training Monitor 2016. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf (consulta 21 de diciembre de 2016).

2 European Commission. Education and Training Monitor 2016. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf (consulta 21 de diciembre de 2016).

dos los europeos hablen dos idiomas además de su lengua materna. Para ello es importante que los niños entren desde edad temprana en contacto con dos lenguas extranjeras, pues se ha demostrado que esto no solo acelera el aprendizaje de los idiomas, sino que además mejora las competencias en la lengua materna³.

Sin embargo, esta apuesta por el aprendizaje de lenguas extranjeras dista mucho de lo que ocurría en España en la época franquista. Debido a la ruina económica y al bloqueo internacional tras la Guerra Civil, el estudio de las lenguas modernas no figuraba entre las prioridades de Franco para la reconstrucción del país. El nuevo régimen nacionalista no parecía proclive a la cultura extranjera, ni a cualquier otra cultura que no fuese la castellana, por lo que entre 1938 y 1940 se promulgó mucha normativa prohibiendo el uso público (en rótulos, muestras, anuncios y similares) de vocablos no castellanos⁴.

Sin embargo, a finales de los años 50 la actitud del gobierno franquista hacia el estudio de las lenguas extranjeras cambia. Anteriormente, la única titulación que incluía lenguas extranjeras era la de Filosofía y Letras, pero en ese momento se crea la sección de Filología Moderna dentro de esa Facultad. Estas enseñanzas de lenguas extranjeras se implantaron con carácter provisional en el curso 1952/53 en la Universidad de Salamanca y en la Universidad de Madrid en el curso siguiente.⁵ La creación de los nuevos estudios coincidió con el inicio de las conversaciones con los Estados Unidos que conducirían al acuerdo militar firmado el 24 de septiembre de 1953, el cual propició la aceptación internacional del Gobierno de Franco y la admisión de España como miembro de las Naciones Unidas en 1955. Los estudios universitarios de lenguas extranjeras no solo aspiraban a poner fin al proverbial abandono de la enseñanza del idioma en el sistema educativo español, sino también eran un signo de que España estaba negociando un nuevo rumbo en su devenir histórico⁶.

3 Disponible en https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_es.

4 Tomás Monterrey, "Los estudios ingleses en España (1900-1950): legislación curricular", *Atlantis* Vol. 25 Núm. 1 (2003): 73.

5 Carmen Morales Gálvez et al. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España* (Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2000), 75-76.

6 Tomás Monterrey, "Los estudios ingleses...", 65.

Las lenguas extranjeras no solo empezaron a tener presencia propia en los estudios universitarios en la década de los 50 del siglo XX, sino también en las escuelas de primaria. Madrid⁷ menciona que fue en la Ley de Educación Primaria de 1945 cuando se propuso introducir en la escuela la enseñanza del inglés por vez primera, si bien fue con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 cuando los idiomas modernos experimentaron un auge extraordinario. Concretamente, el idioma moderno se empieza a enseñar en el Ciclo Superior de la Educación General Básica (EGB) a partir de 6º, que correspondía a los 12 años de edad. Ese nivel era impartido por los maestros, lo que tuvo importantes repercusiones en la formación de los mismos.

“Como respuesta a esta nueva situación y ante la necesidad de que los maestros fuesen formados en una materia que tendrían que impartir, en 1971 se implantó un nuevo plan de estudios de maestros que recogía la existencia de la especialidad de Lengua Española e idiomas modernos, considerándose obligatorio el estudio de las materias Lengua y Literatura Francesas y Lengua y Literatura Inglesas en todos los cursos. Dicho plan tuvo carácter experimental hasta 1977 en que una Orden Ministerial lo generalizó”⁸.

En este trabajo se examina la presencia de las lenguas extranjeras en los planes de estudios de las Escuelas Normales⁹ durante el franquismo, es decir, desde 1936 hasta 1975, y en la LGE de 1970. Posteriormente, se estudia la metodología empleada para la enseñanza de lengua inglesa con los alumnos de la segunda etapa de la EGB en las décadas de los 70 y 80 del siglo XX para finalmente analizar la serie de libros de texto más representativa de esta época, *Ready, Steady, Go* de Carmen Echevarría y José Merino, publicada por la editorial Anaya a principio de la década de los 70 del siglo pasado.

7 Daniel Madrid, “Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España”, en *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio*, eds. R. Gómez-Camín (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001), 11.

8 Carmen Morales Gálvez et al. *La enseñanza de lenguas...*, 77.

9 Las instituciones educativas encargadas de la formación de los maestros de escuela primaria.

1. LA LENGUA EXTRANJERA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DURANTE EL FRANQUISMO (1936-1975)

El esfuerzo realizado por el gobierno de la República para elevar el nivel socio-profesional del profesorado de enseñanza primaria quedó truncado tras la guerra civil. La censura y el control ideológico pronto marcaron el comportamiento de la sociedad española:

“El aparato escolar republicano fue desplazado hasta su total eliminación y sustituido por una nueva escuela que reivindicaba los valores religiosos y patrios propulsados por la iglesia y la falange [...] En la enseñanza pública el Estado se limitó a la depuración y reclutamiento de los cuadros del magisterio nacional, así como a la impartición de un currículo inspirado en el nacionalcatolicismo”¹⁰.

El Plan Bachiller de 1940¹¹, si se puede llamar así a un curso acelerado que facultaba a los bachilleres para ejercer el Magisterio, no incluía el estudio de ninguna lengua moderna. En 1942 se publica el primer plan de estudios franquista propiamente dicho. A los aspirantes se les exigía tener 12 años cumplidos y aprobar un ejercicio de ingreso que consistía en una redacción, lectura de un texto, resolución de problemas sencillos y algunas preguntas elementales sobre otras materias¹². Este plan constaba de tres cursos académicos de formación cultural y un año de formación profesional. Durante los tres años de formación cultural, los alumnos aprendían francés –si bien en primer curso no se especifica el idioma, sino que se menciona una lengua moderna. Para Ávila y Holgado, los aspectos relacionados con los componentes didácticos y metodológicos apenas son tratados en este plan. Estos autores subrayan que:

10 Teresa González Pérez, *Enseñando a enseñar. Las escuelas de magisterio* (Madrid: Mercurio Editorial, 2013), 69-70.

11 Alejandro Ávila Fernández y Juan A. Holgado Barroso, *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)* (Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008).

12 Teresa González Pérez, *Enseñando a enseñar*, 79.

“El rasgo dominante será la finalidad ideológica, lógica consecuencia del papel transcendental concedido a la figura del maestro en el pensamiento nacional-catolicista, cuya formación será doctrinal, monolítica, dogmática, unidimensional, tendenciosa, pobre en contenidos y bajo una identidad cultural cerrada e igualmente pobre, en consonancia con la miseria social y cultural de estos años”¹³.

Con el Plan de 1950 se intenta mejorar el nivel formativo de los aspirantes a maestros exigiéndoles haber cursado el bachillerato elemental. Durante los tres cursos de la carrera solo se imparte un idioma extranjero, generalmente el francés, en el tercer año, si bien

“disciplinas como Música, Francés o Enseñanzas del hogar reciben menor atención y desarrollo e incluso no llegan a relacionarse como temas numerados y ordenados, sino presentados en forma de grandes apartados, con lo cual se concede mayor libertad docente a la hora de impartir el programa. Evidentemente, el interés se centra en aquellas asignaturas con una mayor carga política e ideológica: Historia, Formación del Espíritu Nacional o Educación Física y Deportes”¹⁴.

España comienza a salir del ostracismo en la década de los 50, integrándose en la ONU y en la UNESCO. En los años 60 la economía española intenta implantar un nuevo modelo basado en el desarrollo capitalista occidental, lo que exige la transformación profunda del sistema educativo, llamado a convertirse en motor del crecimiento de acuerdo con los principios tecnocráticos. Consecuentemente, se impone un replanteamiento de los contenidos y de la finalidad de la enseñanza. Se entiende que los contenidos deben estar ligados a la aplicación práctica y basarse en la psicología individual y del aprendizaje¹⁵.

13 Alejandro Ávila y Juan A. Holgado Barroso, *Formación del Magisterio...*, 176-7.

14 Alejandro Ávila y Juan A. Holgado Barroso, *Formación del Magisterio...*, 186-7

15 Alejandro Ávila y Juan A. Holgado Barroso, *Formación del Magisterio...*, 198-9.

“El perfil del maestro de las décadas anteriores no puede responder a las exigencias del modo de educación tecnocrático de masas, solicitándose un cambio en su formación inicial. El Plan de 1967 responde a este tránsito y plantea los fundamentos para la posterior reforma de 1971 y, en cierto sentido, adelanta también un conjunto de ideas reflejadas con posterioridad en la Ley General de Educación de 1970”¹⁶.

Con la Ley de 1967 se produce una nueva reforma de los estudios de Magisterio exigiéndose a los futuros maestros el título de bachiller superior. Con el Plan de Estudios de 1967, que establece una escolaridad de dos cursos, se incrementa el número de materias psicopedagógicas, fortaleciéndose la presencia de las Didácticas especiales al tiempo que se introducía un curso completo de prácticas docentes. La asignatura de Idioma Inglés y su didáctica se impartía en los dos cursos. Se intentaba desarrollar un modelo de enseñanza tecnocrática más adecuado a los cambios tecnológicos y productivos que estaban registrándose en España¹⁷.

En el Plan de Estudios Experimental de 1971, reformado en 1977, se establece el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) como requisito para el acceso a los estudios de Magisterio que tendrán una duración de tres años. El rasgo fundamental del plan será la especialización, dada la necesidad de contar con maestros capacitados para impartir docencia en la EGB. La especialidad de Filología incluye las asignaturas de Lengua extranjera, es decir, inglés o francés, en los tres cursos y Didáctica de la Lengua Extranjera en al menos un curso. Con el Plan de Estudios de 1971, todo Diplomado debía estar capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la 1ª etapa de EGB y de la 2ª etapa en un área de moderada especialización. Los estudios se distribuían en:

- a) Disciplinas comunes, que preparaban para ejercer como profesor generalista en la 1ª etapa.
- b) De especialización en un área de la EGB, que en nuestro caso se orientaba hacia la especialización moderada en el Área Filológica (Lengua, Literatura Española e Idioma).

16 Alejandro Ávila y Juan A. Holgado Barroso, *Formación del Magisterio...*, 197.

17 Teresa González Pérez, *Enseñando a enseñar*, 95.

c) Optativas, que se proponían profundizar en las especialidades¹⁸.

Este plan supuso un cambio cualitativo importante por su carácter de estudios universitarios de primer ciclo¹⁹ en los que se reforzaba las Ciencias de la Educación. Estos estudios resultaban atractivos “como salida profesional en un periodo que se inauguraba con la Ley General de Educación y que ampliaba la escolaridad obligatoria a nivel de EGB hasta los 14 años”²⁰. Por tanto, con este plan el problema de las especialidades quedaba resuelto ya que la mayoría de los alumnos había estudiado inglés o francés en el bachillerato, disponían de tres horas semanales durante los tres cursos de la diplomatura y podían cursar asignaturas optativas cuatrimestrales relacionadas con la especialidad²¹, al menos sobre el papel.

Si bien las lenguas extranjeras, especialmente el francés, habían sido parte de la formación de los futuros maestros, no es hasta el Plan de 1971 cuando aparece la especialidad de Filología en los planes de estudios de Magisterio. Los de 1967 y 1971, además del idioma, tienen como novedad la inclusión de la asignatura Didáctica de la lengua extranjera, lo que indica una cierta preocupación no solo porque los futuros maestros dominen la lengua extranjera, sino porque también conozcan los métodos y formas de enseñarla. También se observa cómo a partir de los años 60 la lengua inglesa empieza a ganar terreno frente a la francesa.

El Plan de estudios de 1971 responde a la necesidad de formar maestros capaces de impartir la segunda etapa de la nueva EGB, cuya Ley había sido promulgada en año anterior. Después de la reforma de la LGE muchos maestros se vieron obligados a enseñar lenguas extranjeras sin tener la

18 Daniel Madrid, “Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés”, en *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés*, eds. S. Hengge (Granada: GRETA, 1996), 62.

19 Los estudios universitarios en España de la época consistían en las llamadas “diplomaturas” (tres años) y las “licenciaturas” (cinco años). Los tres primeros años de los estudios universitarios se conocían también como “primer ciclo” y los dos restantes como “segundo ciclo”.

20 María Rosa Domínguez Cabrejas, “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* Núm. 12 (1991): 30.

21 Daniel Madrid, “El maestro especialista en idioma extranjero, una necesidad urgente en la EGB”, *Apuntes de Educación* Núm. 6 (1982): 13.

preparación adecuada, por lo que tuvieron que realizar cursillos de especialización y perfeccionamiento:

“En el ámbito educativo se contemplaba la lengua inglesa como una materia en creciente expansión y demanda que requería cada vez más la presencia de profesores especializados. Ante su rápida extensión, las medidas más inmediatas hubieron de ser improvisadas en numerosos casos a través de soluciones alternativas como la adaptación de profesorado de otras áreas para la impartición del inglés”²².

2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

La LGE, que transformó de la noche a la mañana las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, tenía como objetivos más destacables:

“la generalización de la educación para toda la población; la constitución de un sistema único, obligatorio y gratuito de educación básica que cubriese a la población entre los seis y los catorce años; la búsqueda de unos estándares mínimos de calidad de la enseñanza; el fin del principio de subsidiariedad del Estado reconociéndose su papel en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares; la reestructuración de todos los niveles educativos”²³.

Para Barbero Andrés, “la LGE de 1970 es la medida legislativa que regula, por primera vez de una forma global, la enseñanza obligatoria y generalizada de las lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo”²⁴. En las Orientaciones Pedagógicas que elaboró el Ministerio de Educación y

22 Javier Barbero Andrés et al. “La enseñanza de la lengua inglesa en España: apuntes para una transición (1970-1995)”, Aula Núm. 7 (1995): 136.

23 María Arrazola y José de Hevia, “Evaluación económica de políticas educativas: Una ilustración con la Ley General de la Educación de 1970”, Hacienda Pública Española/ Revista de Economía Pública, Núm. 1 Vol. 164 (2003): 113.

24 Javier Barbero Andrés, “La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000)”, Cabás Vol. 8 (2012): 74.

Ciencia en 1970 se exponen los objetivos generales y los específicos del área de lenguaje. Se pretendía la adquisición de un vehículo de comunicación que facilitara:

- a) El acercamiento a una segunda cultura, que suponía la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, de reaccionar).
- b) Un futuro intercambio comercial, técnico y cultural que evitara frustraciones en los desplazamientos al extranjero (tanto con fines turísticos como profesionales).
- c) La adquisición de información, no disponible a través de la lengua materna, para su utilización posterior en la vida profesional²⁵.

La LGE asumió algunas de las aportaciones del estructuralismo en la enseñanza de las lenguas. El objetivo fundamental de esta etapa debía ser la adquisición de las cuatro destrezas básicas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas. Para favorecer las diversas situaciones de aprendizaje, se proponía una mayor flexibilización de la agrupación tradicional de los alumnos diferenciando entre el trabajo individual, el pequeño grupo, el grupo medio y el gran grupo. Además, se implantó la evaluación continua²⁶.

Sin embargo, en la LGE no se tuvieron en cuenta las particularidades metodológicas de enseñar una lengua viva:

“no solo se siguió considerando la lengua extranjera como una asignatura más, prescindiendo de la peculiar naturaleza metodológica con la que se ha de abordar la enseñanza de una lengua viva, sino que el cambio de las preferencias de la mayoría de los alumnos y alumnas hacia el inglés hizo que, una vez más, las autoridades educativas tuvieran que improvisar las medidas con las que cubrir las demandas de una población escolar que comenzaba a recibir clases de idioma extranjero en sexto curso de EGB”²⁷.

25 Nuevas orientaciones para la Educación General Básica (Madrid: Magisterio Español, 1970), 76-77.

26 Carmen Morales Gálvez et al. *La enseñanza de lenguas...*, 68-9.

27 Javier Barbero Andrés, “La enseñanza de la lengua...”, 74.

Pronto, esa lengua extranjera será el inglés por encima de la lengua francesa:

“En el Estado español, la educación obligatoria se inclina por el inglés, sin que se discuta el necesario equilibrio entre las demandas sociales, la política lingüística europea y el papel educativo de la escuela [...] La administración educativa se deja llevar, a menudo de manera improvisada, por la corriente que impone la enseñanza generalizada del inglés, cediendo así a las presiones sociales de padres e incluso de los propios alumnos que identifican el conocimiento del inglés con el utilitarismo que imponen los tiempos modernos”²⁸.

Y se enseñará no cualquier variedad de la lengua inglesa, sino una muy concreta, el inglés británico y en menor medida el inglés americano:

“Con lo cual se dota a la enseñanza de la lengua inglesa de un sesgo simplista en el cual los valores culturales dominantes son los pertenecientes a los países que, a los ojos de la España expansionista de los setenta, encarnan el éxito histórico en clave exclusivamente económica”²⁹.

3. EL MÉTODO AUDIOVISUAL Y AUDIOLINGÜÍSTICO

En el siglo XX surgen dos métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras muy parecidos en sus bases teóricas tanto en su concepción de lo que es la lengua, como en sus ideas sobre la forma en que se aprende un idioma. Estos dos métodos fueron: el *Oral Approach*, también llamado *Situational Language Teaching*, que surgió y se expandió en Gran Bretaña entre los años 1930 a 1960 y el *Audiolingualism* que apareció en los EEUU hacia el final de los años 50³⁰. Cuando el inglés pasa a ser la lengua extranjera

28 Luci Nussbaum, “Aprender a aprender lenguas en la educación primaria”, Signos. Teoría y práctica de la educación Vols. 8/9 (1993): 63.

29 Javier Barbero Andrés, “La enseñanza de la lengua...”, 78.

30 Jack S. Richards y Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambrid-

más ofertada en España tanto en la enseñanza primaria como secundaria en los años setenta, la mayoría de los libros de texto editados en España seguían los principios de estos métodos de componente estructural.

La concepción de la lengua del *Oral Approach* y del *Audiolingualism* era estructuralista. El estructuralismo lingüístico, cuyo iniciador fue Ferdinand de Saussure con su *Curso de lingüística general* (1916), considera la lengua como un sistema de interrelaciones y establece los principios de forma y función para delimitar y clasificar las unidades de una lengua. Entre sus principales postulados está la noción del signo lingüístico. El signo lingüístico es la combinación de un concepto o significado y una imagen acústica o significante. El significante es una representación mental de los sonidos que forma un signo mientras que el significado es la representación mental de la realidad, la interpretación del concepto. Los signos no aparecen de forma aislada, sino que se hallan en relación.

“En su concepción y análisis de la realidad, el estructuralismo parte del principio de que el lenguaje, o cualquier otro elemento de la cultura, es una estructura que, a su vez, está constituida por otras subestructuras. Es decir, en el estructuralismo es básico el concepto de unidad formada por componentes vinculados entre sí a modo de entramado de nudos, de relaciones”³¹.

Saussure nombra dos tipos de relaciones entre los signos lingüísticos: sintagmática (que se da entre dos signos que están presentes en el discurso) y paradigmática (la que se establece entre los signos que están presentes y los que están ausentes). Para Saussure la conexión entre el significado y el significante es arbitraria, es decir, convencional, socialmente construida. No hay ninguna relación intrínseca entre el sonido (significante) y el concepto (significado). Por lo tanto, la conexión entre significante y significado sería

ge: Cambridge University Press, 1986), 31-63; Aquilino Sánchez Pérez, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico* (Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997), 153-181.

31 Enrique Alcaraz Varó “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”, en *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, eds. Víctor García Hoz (Madrid: Ediciones Rialp, 1993), 27.

producto de la interacción humana. La labor de los lingüistas consiste en determinar cuáles son las estructuras de la lengua, desde las más básicas hasta las más complejas para posteriormente producir materiales en los que se insertan estas estructuras, utilizando para ello el vocabulario más frecuente. De ahí la importancia de los listados de frecuencia³².

“El estructuralismo partía de una serie de principios que iban a influir directamente en la metodología de las lenguas extranjeras, entre los que se puede destacar la idea de que el lenguaje es fundamentalmente oral; o la afirmación de que una lengua es lo que hablan los nativos de la misma y no lo que digan las autoridades lingüísticas, lo cual subraya el carácter comunicativo del lenguaje”³³.

En la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de idiomas extranjeros, las teorías estructuralistas se plasmaron en una concepción de lo que hay que enseñar al alumno ordenada en una relación de estructuras gramaticales, un listado de términos y de sonidos que se introducen en cada unidad. De esta forma a una lección determinada le corresponde una estructura gramatical concreta que hay que practicar, una pequeña lista de palabras con las que se debe poner en práctica esa estructura gramatical y dos o tres sonidos nuevos. Las relaciones sintagmática y paradigmática que se establecen entre las palabras se observa en los ejercicios que hace el alumno al sustituir en esa estructura gramatical una determinada palabra por otra.

En cuanto a la teoría del aprendizaje que subyace en ambos métodos, se trata del conductismo. La lengua es un conjunto de hábitos que se adquieren por medio de estímulos condicionados, por lo que el aprendizaje de una lengua consiste en la formación de hábitos que resultan de la repetición continuada. Para el conductismo, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas. La posibilidad de que estas conductas se realicen depende de tres elementos cruciales a la hora de aprender: un estímulo, que sirve para provocar la conducta; una respuesta

32 Aquilino Sánchez Pérez, *Los métodos...*, 155.

33 Carmen Morales Gálvez et al. *La enseñanza de lenguas...*, 64-65.

desencadenada por el estímulo, y un refuerzo, que sirve para señalar si la respuesta es apropiada o inapropiada. Si es apropiada se anima a la repetición de dicha respuesta en el futuro; si es inapropiada se suprime. El refuerzo es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje porque aumenta la probabilidad de que una conducta vuelva a ocurrir y al final se convierta en un hábito³⁴.

El conductismo trajo consigo la inclusión de los ejercicios de *drill* o simulacro en los libros de texto. Estos ejercicios consistían en la repetición por parte del alumno de una estructura gramatical básica varias veces, primeramente de forma coral con el resto de la clase y posteriormente de forma individual. Estas estructuras gramaticales, anteriormente seleccionadas por los lingüistas, estaban ordenadas en función de su complejidad. El objetivo de los ejercicios de *drill* era crear un hábito en el alumno, por lo que la repetición era fundamental. Por supuesto, la respuesta del alumno debía de ser correcta y entonces se reforzaba ese resultado; si, por el contrario, el alumno cometía un error, el profesor debía corregir ese problema inmediatamente pues de ninguna forma se podía convertir esa respuesta equivocada en un hábito.

En los libros de enseñanza de lengua extranjera se observan diversos tipos de *drill*. Además de los ejercicios de repetición corales e individuales, también se encuentra el llamado *substitution drill* que consistía en reemplazar una palabra determinada de la estructura gramatical que se estaba aprendiendo por otra del listado de vocabulario de la lección. Generalmente el vocabulario que se oferta para hacer las sustituciones es básico y cotidiano. En el método británico, también llamado *Situational Language Teaching*, aprendizaje situacional de la lengua, se tenía en cuenta la situación de habla a la hora de elaborar el listado de términos, si bien esa cuidada elección de vocabulario no siempre fue efectiva y en alguna ocasión la sustitución resultaba poco realista.

En ambos métodos la lengua es primero hablada y luego escrita, por lo que las actividades en el aula favorecían principalmente la expresión oral.

34 Jack S. Richards y Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods...*, 50.

Las actividades son fundamentalmente de memorización de diálogos estructuralmente condicionados y pedagógicamente adaptados y la repetición de estructuras mediante técnicas y procedimientos variados que van desde la repetición simple hasta ejercicios orales más complejos como la reformulación de frases según modelos sugeridos, la reducción de dos frases en una o la expansión de una frase en dos, entre otros³⁵. Otros ejercicios eran los dictados y las canciones relacionadas con el tema. Todos estos ejercicios se complementaban con material visual como las *flashcards*, que eran unas tarjetas con un dibujo o un texto, el magnetófono con sus cintas para practicar la comprensión auditiva y el laboratorio de idiomas. Como el aprendizaje es un proceso inductivo, es decir, a partir de la práctica y de lo concreto, la enseñanza explícita de la gramática no se contempla. Esta debe adquirirse inductivamente, a través de la práctica, y no mediante la reflexión o la explicación del profesor³⁶.

Si bien estos métodos tienen mucho en común pues se basan en el estructuralismo y, en cuanto a la teoría del aprendizaje ambos siguen los postulados conductistas, el método audio-lingüístico hace uso de la Lingüística contrastiva, lo que se traduce en el uso de la lengua materna del alumno cuando sea pertinente. En el *Oral Approach* las clases son siempre en inglés y la traducción está terminantemente prohibida.

4. LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

Las editoriales españolas pusieron en práctica los principios de estos métodos de base y componente estructural al elaborar los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa. A mi entender, la serie más representativa de este enfoque metodológico es *Ready, Steady, Go* de Carmen Echevarría y José Merino, publicada por la editorial Anaya a principio de la década de los setenta del siglo XX. Muy popular, la serie fue reeditada con el título de *Inglés 6º, 7º y 8º* y sirvió de base para el curso de inglés del diario español *El Sol* publicado en 1990.

35 Aquilino Sánchez Pérez, *Los métodos...*, 162.

36 Aquilino Sánchez Pérez, *Los métodos...*, 153-181.

En este apartado analizaremos esa serie de libros de texto para la enseñanza del inglés en los niveles de sexto, séptimo y octavo de EGB. Para ello utilizaremos como guía el formulario de evaluación de materiales educativos diseñado por Jeremy Harmer (1983) y la guía de McDonough y Shaw (2003) si bien unificando algunos criterios con otros para simplificar. El modelo de evaluación de McDonough y Shaw (2003) consta de dos etapas: una evaluación externa e interna. En la primera etapa, el profesor obtiene una idea general del libro ojeando la contraportada, el índice y la introducción. La siguiente etapa, la evaluación interna, es un análisis en profundidad de los materiales. Por su parte, el formulario de evaluación de materiales educativos de Harmer comienza con el profesor dibujando un perfil del alumno y sus necesidades. El formulario de evaluación tiene siete apartados: algunas consideraciones prácticas, la disposición y el diseño gráfico, las actividades, las destrezas, el tipo de lenguaje, el contenido, el material orientativo y las conclusiones.

Esta serie estaba compuesta de los tres libros del alumno, los del profesor que incluían los casetes de los textos orales y unas fichas para la enseñanza individualizada. Los casetes eran fundamentales, pues marcaban el modelo para la pronunciación correcta de las lecciones y fomentaban el acento británico. En cuanto a las fichas, que no se deben confundir con los cuadernos de ejercicios, eran “un tipo de material didáctico en el que, por escrito, se trata de enseñar a aprender al alumno”³⁷. Se aplicaban tras la lección “plasmando el grado de saber alcanzado en el estudio”³⁸. Muy populares en España en esta época, se busca que el estudiante pueda adquirir los contenidos y las formas de trabajo de manera independiente³⁹.

“El supremo objetivo de la ficha es crear en el alumno la habilidad mental que necesita para aprender a observar, a buscar, a investigar, a utilizar los medios más idóneos cada vez que quiera

37 Saturnino Arroyo Garrido, *El profesor, la programación y la redacción de fichas* (Madrid: Editorial Cincel, 1975), 122.

38 Virgilio Barquero, *Métodos activos en la educación general básica* (Madrid: Editorial Escuela Española, 1972), 277-8.

39 Alicia Alfaro Valverde y Gilberto Chavarría Chavarría, “La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza”, *Revista Pensamiento Actual* Vol. 4 Núm. 5 (2003): 13-23.

aprender algo sobre un asunto [...] Conviene destacar en principio que en la redacción de fichas han de distinguirse dos tipos fundamentales: fichas en las que se orienta al alumno para que busque la información en otro material didáctico (libros, documentos, etc.), y fichas en las que se le suministra la información completa, sin necesidad de que utilice otro material para informarse”⁴⁰.

En la evaluación externa, un análisis de las portadas originales de los tres libros muestra que estas eran muy coloridas y llamativas, e incluían imágenes relacionadas con la cultura británica. El libro de sexto presentaba una hoja que simulaba un periódico inglés con noticias sobre Hanoi o el viaje del Apolo 16, en cuyo centro se encontraba un dibujo con cuatro de los protagonistas de la serie posando para una fotografía con un *beekeeper*, es decir, uno de los guardias de la Torre de Londres. Además, el número seis está dibujado con la bandera británica. En la portada del libro de séptimo todos los protagonistas infantiles de la serie se refugian en un gigantesco casco de policía, mientras el texto de octavo muestra un paisaje con una torre. En posteriores ediciones de la serie se sustituyeron las imágenes de los protagonistas por un gaitero escocés, la bandera británica, la torre del Big Ben, y un desfile de la guardia real a caballo que continúan el tema de los símbolos de la cultura británica.

Los libros incluyen un índice, bien antes de la primera lección o al final del texto. Contrariamente a lo que sucede con los manuales en la actualidad, en donde cada lección lleva un título, estos índices incluyen información sobre las estructuras gramaticales y el sonido o sonidos que se van a practicar en ese tema. En algunos casos también se especifica el campo semántico que aborda la unidad. Son muy básicos, especialmente si comparamos la información que aportan con la que se encuentra en los manuales actuales que incluye el aspecto de cada destreza (expresión escrita, expresión oral y escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura y audiovisual, interacción oral y escrita) que se va a practicar en esa unidad, la gramática y el vocabulario.

40 Saturnino Arroyo Garrido, *El profesor, la programación...*, 123.

Los libros están protagonizados por cuatro niños y cuatro niñas de la edad de los alumnos de los cursos de la Enseñanza General Básica a los que iban dirigidos. Son muy reconocibles, ya que siempre van vestidos de la misma manera, bien con uniforme del colegio, con gafas o un gran sombrero, y representan una característica física. Ellos son los que van introduciendo a los demás personajes.

En la evaluación interna de estos manuales, primeramente se analiza el diseño de las páginas y de cada unidad. En este caso, cada lección consta de seis a ocho páginas cubiertas con grandes dibujos llenos de color y unas pocas palabras debajo de cada imagen. El número de cada unidad tiene como fondo la bandera británica. Este diseño es muy apropiado para los alumnos a los que van dirigidos estos textos, con edades comprendidas entre los once y los catorce años y para los que en la mayoría de los casos era su primera toma de contacto con una lengua extranjera. Los dibujos que se incluyen en estos manuales reflejan muchos de los símbolos de la cultura del Reino Unido tales como el autobús de dos pisos (*double decker bus*), el policía y el cartero con sus uniformes típicos, el buzón rojo, entre otros.

En cuanto al diseño de cada unidad, generalmente las páginas impares están encabezadas por la palabra “Aprende” mientras que en las pares aparece la palabra “Practica”. En las últimas dos hojas, sobre un fondo azul que destaca del resto de la unidad, se incluyen las actividades escritas. Tras aprender y practicar, se incluye un pequeño diálogo con dos recuadros: uno con las palabras nuevas y otro con la pronunciación, es decir, con los sonidos que han sido introducidos en esta unidad. Este formato responde al método audio-lingüístico en el que predomina el uso oral de la lengua antes que el escrito. Un aspecto que destaca es el hecho de que se use el español para explicar los ejercicios o introducir los diferentes apartados de la unidad, pues en el método original la traducción estaba desaconsejada.

En “Aprende” se exponen los nuevos contenidos lingüísticos por medio de ejemplos e ilustraciones. “Practica” son los ejercicios para ensayar y trabajar lo aprendido en el apartado anterior. El diálogo presenta una situación comunicativa con los contenidos aprendidos anteriormente. Tras el diálogo se encuentra un recuadro con los sonidos del inglés que se es-

tudian en la lección. Los apartados de introducción del tema, diálogo y pronunciación están grabados en las cintas de casete.

Los pasos a seguir en cada unidad son los siguientes: En primer lugar, el alumno escucha y repite la grabación del apartado “Aprende” tres veces. La primera vez, con el libro cerrado; la segunda, mirando las ilustraciones, y la tercera, siguiendo el texto impreso. Estas repeticiones se hacían de forma coral para posteriormente pasar a repetir las frases de forma individualizada. Estas repeticiones son primordiales, pues de lo que se trata es de crear un hábito en el alumno. Si el estudiante dice la frase o la palabra correctamente, el profesor refuerza ese estímulo con una retroalimentación favorable; si se equivoca, el docente tiene que corregir inmediatamente.

Posteriormente, en la sesión “Practica” encontramos oraciones muy similares a las del apartado anterior en las que se ha cambiado un elemento, ya sea gramatical o de vocabulario. En este apartado los alumnos realizan los ejercicios oralmente y/o por escrito. De lo que se trata es de afianzar lo aprendido en la hoja anterior. Algunas lecciones incluyen dictados; se recomienda a los alumnos que se los aprendan de memoria para realizarlos más tarde.

El diálogo es una situación de la vida diaria. Los autores se preocuparon por situar la gramática aprendida en la unidad en un contexto cotidiano. Por ejemplo, si el tema gramatical son las preposiciones de lugar, en el diálogo los protagonistas están en un parque y preguntan dónde están determinados objetos. Si la unidad didáctica es sobre el pasado simple, el diálogo muestra a las protagonistas en el colegio durante el recreo mientras comentan lo que hicieron durante el fin de semana. Como en el primer apartado, el diálogo hay que escucharlo y repetirlo tres veces. Además, se recomienda a los alumnos que aprendan de memoria las intervenciones de uno de los personajes y las digan cuando les toque hablar. En la hoja del diálogo se encuentra un recuadro para practicar la pronunciación y otro con las palabras nuevas. En el ejercicio de pronunciación los alumnos escuchan y repiten varias veces los sonidos o las palabras que se les dan.

Finalmente, en las hojas de actividades escritas se presentan de ocho a

diez ejercicios escritos en los que el alumno practica principalmente la gramática. En esos ejercicios se transforman oraciones de singular a plural, se convierten frases de forma afirmativa a negativa e interrogativa, se contestan y se formulan preguntas. Como en el resto de la lección, las instrucciones aparecen en español. En algunos casos, especialmente en el libro de sexto, se incorpora alguna actividad oral que consiste en la pronunciación de determinados sonidos, para lo cual se les da el símbolo fonético que se quiere practicar. Por último, tras cada cinco unidades se incluyen dos páginas tituladas “Recuerda” en las que se resumen de forma esquemática el contenido gramatical y en algunas ocasiones el vocabulario de las lecciones precedentes.

En lo que se refiere a los conocimientos socioculturales de la lengua inglesa, los libros incluyen numerosas referencias a la sociedad, los lugares y la cultura británica. Como ya se mencionó, en las ilustraciones de cada unidad se reconocen numerosas imágenes características del Reino Unido como los uniformes de la policía y los carteros, los autobuses de dos pisos o algunos edificios y lugares emblemáticos estrechamente relacionados con la historia del país. Pero, además de estos aspectos más superficiales, los libros incluyen versos típicos ingleses (*nursery rhymes*) tan conocidos como “*Jack and Jill*”, “*Hickory, Dickory, Dock*” o “*Humpty Dumpty*”; canciones infantiles en lengua inglesa muy populares como “*Happy Birthday*”⁴¹, “*For he’s a jolly good fellow*”, “*My Bonnie lies over the ocean*” o “*The animals went in two by two*”, trabalenguas, adivinanzas, algún chiste e incluso los conocidos versos “*To be or not to be, that is the question*” de la obra de teatro *Hamlet* de William Shakespeare.

Una particularidad acerca de estos libros es que estaban elaborados por profesores españoles en España. Eso supuso que, a pesar de la gran cantidad de símbolos e imágenes del Reino Unido que aparecen, muchos valores de la España de la época impregnaran los textos. Así, en la unidad 22 de 6º de EGB cuando se introduce el presente simple para expresar hábitos, los autores con sensatez ilustraron el tema con el horario de uno

41 En la página web de récord Guinness, Guinness World Records, en el año 1998 “*Happy Birthday*” fue la canción en lengua inglesa más reconocida en todo el mundo, seguida por “*For he is a jolly good fellow*”.

de los niños protagonistas y las actividades que realiza en cada momento. Cuando llega la noche, Tom cena a las ocho, a las ocho y media ve la televisión y se acuesta a las diez. Ese horario se parece más al de los niños españoles de la época que al de los ingleses.

Otro detalle que actualmente puede llamar la atención es la asociación de una determinada palabra con un sexo indirectamente a través de las ilustraciones. De este modo, al mencionar el tema de las profesiones se usa la palabra *nurse* (enfermero y enfermera, en español) junto a la imagen de una mujer, mientras que la palabra *doctor* (doctor y doctora, en español) se asocia a la imagen de un hombre. La madre de algunos de los protagonistas es *housewife* (ama de casa, en español), si bien no se incluye la palabra para el hombre que hace las tareas de la casa. Este detalle se podría quedar en la simple anécdota si no fuera porque, en mi caso como en el de muchos otros de mi generación, no aprendí que las palabras *nurse* y *doctor* se referían a ambos sexos hasta que empecé los estudios universitarios. En los tres años de enseñanza básica y los cuatro de enseñanza secundaria no encontré ningún ejemplo que me dijera lo contrario.

Los tipos de actividades de la serie *Ready, Steady, Go* responden a los métodos de componente estructuralista que abogan por enseñar a hablar y escuchar antes que a leer y escribir. La unidad empieza con la introducción de la estructura gramatical, si bien en oraciones sueltas debajo de una imagen muy colorida. Esto contrasta con las recomendaciones del *Oral Approach* que proponía empezar siempre con un diálogo en el que se aplicara la estructura que se va a estudiar en un contexto real. Estas frases se repiten primeramente de forma coral, luego en grupo y por último de forma individual. Para el diálogo grupal se divide la clase en dos. Cada grupo lee o dice de memoria las palabras de uno de los personajes. En las siguientes páginas de la lección, se repasa lo aprendido, bien empleando exactamente los mismos dibujos, bien introduciendo nuevas posibilidades. Estos ejercicios siguen el patrón del *substitution drill*, es decir, un ejercicio de repetición en el que se sustituye una palabra, pero en vez de un diálogo y un término nuevo para hacer la sustitución, los autores emplean imágenes. Por último, un diálogo breve con la estructura gramatical cierra la unidad. Las actividades escritas del final de cada unidad son introducidas en español y sirven para reforzar las repeticiones de clase, y en unos pocos

casos un ejercicio oral dedicado a distinguir la pronunciación de determinados sonidos o palabras.

El lenguaje que se emplea en estos libros es básico, muy útil y apropiado para el nivel. Además, se introduce de forma graduada y dentro de un contexto. A diferencia de lo que pasa con los libros actuales que incluyen muchas lecturas sobre temas muy diferentes, la simplicidad de las lecciones favorece el control del vocabulario que debe aprender el alumno. Sin embargo, los diálogos, que estaban diseñados para ser aprendidos de memoria, no resultan naturales ya que fuerzan el uso del vocabulario y la gramática de la unidad. En cuanto a los temas de las unidades, son cotidianos y giran alrededor de los niños protagonistas y sus vidas. Por ejemplo, hay diálogos durante el tiempo del recreo en el colegio, en un parque, las chicas van a comprar a una tienda, los niños hablan sobre sus vacaciones. En cuanto a la inclusión en los libros de texto de algún tipo de guía para el alumno, cada cinco unidades encontramos varias páginas que resumen lo anterior en forma de esquema.

En cuanto al material didáctico complementario que se solía emplear en la clase de lengua inglesa, iba dirigido al estímulo visual y auditivo del alumno e incluía, además del magnetófono y los casetes que ya se han nombrado, el laboratorio de idiomas donde los alumnos en celdas individuales repetían una vez más las estructuras modelo que se habían explicado en clase. Dentro de las ayudas visuales debemos mencionar los carteles, el retroproyector, el proyector de filminas y el de diapositivas, el flanelógrafo, la pizarra, la pizarra magnética, las *flashcards*, que son, como ya vimos, unas tarjetas con una imagen o un texto: “Pueden contener palabras o números. Su tamaño varía, aunque el más corriente suele ser el de tarjeta postal”⁴². En *Didáctica de la lengua inglesa en EGB II* (1981), editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se recomienda su uso a los maestros pues:

- a) Son útiles para los principiantes, a los que se puede pedir que emparejen determinadas palabras con dibujos.
- b) O bien, que emparejen grabados con palabras escritas en la pizarra.

42 Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B. (II) (Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1981), 63.

- c) Las *flashcards* son también útiles como “pista” en los *drills* orales, especialmente en los de sustitución⁴³.

Otros materiales que se recomiendan son un reloj de cartón con agujas movibles, calendarios grandes con los días de la semana y los meses del año, mapas del mundo, postales de distintas ciudades del país cuya lengua se está aprendiendo, teléfonos de juguete para simular conversaciones haciendo de este modo más real la explicación de un diálogo. También aconsejan el uso de películas, directamente relacionadas con los textos y con las estructuras estudiadas, especialmente las que están divididas en episodios⁴⁴. Sin embargo, en la práctica la realidad de los centros educativos parece que fue otra:

“En España el uso del magnetófono en el aula para la presentación de diálogos o de textos no se extendió en la medida que habría sido deseable. Igualmente, a pesar de que también se introdujeron los laboratorios de idiomas en algunos centros, no siempre se hacía uso de ellos por carecer del material adecuado y de personal bien entrenado para su manejo”⁴⁵.

La serie *Ready, Steady, Go* destaca entre los primeros libros para la enseñanza de la lengua inglesa en la entonces nueva EGB. Los libros respondían a los métodos de componente estructural en boga en la segunda mitad del siglo XX, pero adaptados a la España de la época. Al incluir las cintas de casete con todos los ejercicios y los diálogos grabados, ayudaban a los maestros de esta nueva asignatura con el aspecto oral de la lengua, aspecto que en estos métodos se consideraba fundamental. La lengua de instrucción era generalmente el español y se centraban en la exactitud y la corrección más que en la fluidez; era más importante expresarse correctamente que comunicarse. La repetición oral y posteriormente escrita de unas estructuras, generalmente gramaticales, tenían como objetivo crear un hábito en el alumno y que este posteriormente fuera capaz de aplicar en la calle lo aprendido en el aula. Esta transferencia no era tan sencilla porque en la práctica no se daba la situación lingüística y pragmática exacta

43 Didáctica de la Lengua Inglesa..., 63.

44 Didáctica de la Lengua Inglesa..., 82.

45 Carmen Morales Gálvez et al. La enseñanza de lenguas..., 67.

en la que aplicar lo aprendido de forma mecánica. Si no se daba el estímulo apropiado, era difícil dar una respuesta.

En las últimas décadas del siglo XX estos métodos de base estructural fueron desechados y sustituidos por estrategias más comunicativas. En su obra *Syntactic Structures* (1957), el lingüista norteamericano Noam Chomsky cuestiona los fundamentos estructuralistas al afirmar que

“la lengua es algo creativo, innovador y productivo, y que, por tanto, la imitación no tiene ningún sentido ya que las posibilidades de realización en cualquier lengua son infinitas. Chomsky identifica la lengua con la competencia de los hablantes, la cual permite explicitar en infinitas actuaciones o actos productivos la complejidad de mensajes”⁴⁶.

CONCLUSIONES

Aunque en la actualidad los métodos y los libros de texto de base estructural resultan tediosos y muy poco atractivos para el alumno, en los años 60 y 70 del siglo pasado fueron extremadamente novedosos. Se rompía con la metodología tradicional de gramática y traducción, y se incorporaban ejercicios y materiales innovadores. La prioridad era la lengua oral, es decir, las destrezas de escuchar y hablar el idioma, antes que la lectura y la escritura.

La expansión económica de los 60, ligada al sector turístico, contribuyó al prestigio ascendente de las lenguas modernas y a la inclusión de su docencia en todos los niveles de la enseñanza española. La implantación de la EGB, con la incorporación de la asignatura de Lengua inglesa a partir de sexto curso, trajo consigo la necesidad de un maestro generalista que a su vez tuviese conocimiento en lenguas extranjeras. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB debían preparar a estos nuevos maestros, si bien muchos de los profesores que ejercían su docencia en esas escuelas universitarias habían estudiado en las Facultades de Filosofía y Letras, no eran especialistas en lenguas ni en su didáctica. La noción utilitarista de la importancia de dominar uno o más idiomas empezaba a surgir con fuerza en España.

46 Carmen Morales Gálvez, et al. La enseñanza de lenguas..., 145.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, Enrique. “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”. En *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, editado por Víctor García Hoz. Madrid: Ediciones Rialp, 1993, 19-108.
- Alfaro Valverde, Alicia y Gilberto Chavarría Chavarría. “La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza”. *Revista Pensamiento Actual* Vol.4 Núm. 5 (2003): 13-23.
- Arrazola, María y José de Hevia. “Evaluación económica de políticas educativas: una ilustración con la Ley General de la Educación de 1970”. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública* Vol. 164 Núm. 1 (2003): 111-127.
- Arroyo Garrido, Saturnino. *El profesor, la programación y la redacción de fichas*. Madrid: Editorial Cincel, 1975.
- Ávila Fernández, Alejandro y Juan A. Holgado Barroso. *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008.
- Barbero Andrés, Javier. “La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000)”. *Cabás* Vol. 8 (2012): 72-96.
- Barbero Andrés, Javier, Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador. “La enseñanza de la lengua inglesa en España: apuntes para una transición (1970-1995)”. *Aula* Vol. 7 (1995): 133-152.
- Barquero, Virgilio. *Métodos activos en la educación general básica*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1972.
- Didáctica de la Lengua Inglesa (II). Estudios y experiencias educativas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1981.
- Domínguez Cabrejas, María Rosa. “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* Núm. 12 (1991): 17-32.
- European Commission. *Education and Training Monitor 2016*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf
- European Commission. *Marco Estratégico: Educación y Formación*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es

- González Pérez, Teresa. Enseñando a enseñar. Las escuelas de magisterio. Madrid: Mercurio Editorial, 2013.
- Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Londres / Nueva York: Longman, 1983.
- McDonough, Jo. y Christopher Shaw. Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide. Malden: Blackwell, 2003.
- Madrid, Daniel. "El maestro especialista en idioma extranjero, una necesidad urgente en la EGB". *Apuntes de Educación*, Núm. 6 (1982): 12-14.
- Madrid, Daniel. "Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés". En *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés*, editado por Sergio Hengge. Granada: GRE-TA, 1996, 62-92.
- Madrid, Daniel. "Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España". En *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio*, editado por Rafael Gómez-Caminero. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001, 11-46.
- Morales Gálvez, Carmen, Irene Arrimadas Gómez, Eulalia Ramírez Nueda, Alicia López Gayarre y Laura Ocaña Villuendas. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2000.
- Monterrey, Tomás. "Los estudios ingleses en España (1900-1950): legislación curricular". *Atlantis* Vol. 25 No. 1 (2003): 63-80.
- Nuevas orientaciones para la Educación General Básica*. Madrid: Magisterio Español, 1970.
- Nussbaum, Luci. "Aprender a aprender lenguas en la educación primaria". *Signos. Teoría y práctica de la educación* Vols. 8/9 (1995): 62-71.
- Richards, Jack S. y Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997.

Para citar este artículo: Vera-Cazorla, María Jesús. "Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo", *Historia Caribe* Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 19-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.3>

A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”*

JOAQUIM PINTASSILGO

Afiliado institucionalmente al Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal). Correo electrónico: japintassilgo@ie.ulisboa.pt. El autor es doctor en Historia de la Universidad de Salamanca (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “Balanço da produção recente no campo da História das Disciplinas Escolares: o exemplo das teses de doutoramento (Portugal, 2005-2015)”, Revista *Cadernos de História da Educação* Vol. 16 No. 1 (2017) y “A Nova Floresta: um olhar sobre o jornal dos estudantes de uma escola católica portuguesa: o Colégio Manuel Bernardes ”, Revista *História da Educação* Vol. 21 No. 52 (2017). Entre sus temas de interés están História da inovação pedagógica, História da profissão docente e da formação de professores, História do currículo e das disciplinas escolares, História das instituições educativas e História da cidadania.

Recibido: 3 de octubre de 2017

Aprobado: 26 de enero de 2018

Modificado: 12 de febrero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX (PROJETO Inovar)”, financiado por Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT (Portugal).
Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”

Resumo

Este artigo propõe-se desenvolver uma reflexão crítica sobre a trajetória da Educação Nova em Portugal, tendo em conta as suas raízes e as suas metamorfoses, em ambos os casos plurais. Procuraremos relativizar a retórica dicotômica subjacente aos discursos da Educação Nova e sistematizar e analisar as principais ideias que estavam contidas no seu projeto. Pretendemos, ainda, refletir sobre o legado da Educação Nova, tendo como referência o conjunto de ideias e de crenças que passaram a integrar o que poderemos chamar uma “tradição educativa progressista”. Analisaremos, para esse efeito, um amplo conjunto de textos produzidos por educadores portugueses de referência nas primeiras décadas do século XX.

Palavras-chave: educação Nova, tradição, inovação, “tradição de inovação”.

La Escuela Nueva en Portugal: construcción de una “tradicción de innovación”

Resumen

En este artículo se propone desarrollar una reflexión crítica sobre la historia de la Escuela Nueva en Portugal, teniendo en cuenta sus raíces y sus metamorfosis, en ambos los casos plurales. Buscamos relativizar la retórica dicotómica subyacente a los discursos de la Escuela Nueva y sistematizar y analizar las principales ideas que figuraban en su proyecto. Tenemos además la intención de reflejar sobre el legado de la Escuela Nueva con referencia al conjunto de ideas y creencias que se convirtieron en parte de lo que llamamos una “tradicción educativa progresista”. Analizamos, a tal efecto, una amplia gama de textos producidos, en las primeras décadas del siglo XX, por educadores portugueses de referencia.

Palabras clave: escuela Nueva, tradición, innovación, “tradicción de innovación”.

The Escuela Nueva in Portugal: building a “tradition of innovation”

Abstract

In this paper we propose to develop a critical reflection on the trajectory of the Escuela Nueva in Portugal, considering its roots and metamorphosis. We try to minimize the

underlying dichotomous rhetoric in the Escuela Nueva’s discourse and systematize and analyze the main ideas included in its project. We also intend to reflect on the Escuela Nueva’s legacy, in reference to the set of ideas and beliefs that have become part of what we call a “progressive educational tradition”. We analyze to this effect, a range of texts produced by important Portuguese educators in the first decades of the twentieth century.

Key words: escuela Nueva, tradition, innovation, “tradition of innovation”.

La Escuela Nueva au Portugal: Une construction d’une “tradition d’innovation”

Résumé

Cet article vise à éveiller une réflexion critique sur l’histoire de la ESCUELA NUEVA au Portugal, depuis ses origines et ses métamorphoses. Nous avons pour but de relativiser la rhétorique de la dichotomie occulte des discours de la *Escuela Nueva*, et nous voudrions aussi systématiser et analyser les idées principales de son projet. Également, nous avons l’intention de réfléchir sur l’héritage de *la Escuela nueva* en relation à l’ensemble d’idées et croyances qui sont devenues en ce que nous appelons une «tradition éducative progressiste». En effet, nous analysons une vaste gamme de textes produits des premiers décennies du siècle XX par les enseignants portugais de référence.

Mots clés: escuela Nueva, tradition, innovation, «tradition d’innovation».

INTRODUÇÃO

Segundo António Nóvoa, “a Educação Nova consubstancia um conjunto de novos olhares sobre as coisas educativas” e “Uma outra visão da criança e do ato educativo”¹. Estas formulações dão bem conta de algo que surge aos nossos olhos de hoje como inquestionável: a Educação Nova representa um momento de viragem na trajetória das ideias e das práticas

1 António Nóvoa, “Uma educação que se diz nova”, en *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, eds. António Candéias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira (Lisboa: Educa, 1995), 33.

educativas, sendo muito do que nós hoje ainda pensamos e fazemos inspirado nessa espécie de “revolução pedagógica”². No entanto, esta crença não nos deve conduzir a uma aceitação acrítica do legado da Educação Nova. Devemos não só contextualizá-lo historicamente como ter em conta a sua pluralidade e avaliá-lo na sua complexidade. É fundamental, em particular, que consigamos criar algum distanciamento em relação aos lugares-comuns do discurso renovador de modo a que a apropriação que possamos fazer de algumas das suas bandeiras não deixe de passar antes pelo crivo da reflexão crítica. É o que procuraremos fazer neste texto, de algum modo ensaístico, mas tendo por base um conjunto diversificado de pesquisas por nós desenvolvidas sobre algumas das manifestações da Educação Nova em Portugal. Analisámos, nessa conformidade, um *corpus* constituído por um conjunto amplo de textos dos principais educadores portugueses ligados ao movimento renovador, com destaque para Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, António Sérgio e João de Barros. Procurámos, em termos mais gerais, refletir criticamente sobre as possibilidades e os limites do discurso renovador em educação, tal como foi produzido nas primeiras décadas do século XX, e respetivas implicações desse legado para a atualidade pedagógica.

1. A EDUCAÇÃO NOVA: RAÍZES, DICOTOMIAS E FÓRMULAS. A NECESSIDADE DE ALGUM DISTANCIAMENTO CRÍTICO EM RELAÇÃO AOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO NOVA

Uma das estratégias discursivas mais usadas, e com inquestionável sucesso, pelos educadores renovadores, na sua militância por uma escola diferente, foi a diabolização da escola que aparecia aos seus olhos como “antiga”, “velha” ou “tradicional”. O seu discurso radicalizou ao limite essa pretensa oposição. Exemplo dessa retórica é o excerto que a seguir se apresenta da autoria de Adolfo Lima, o principal impulsionador da renovação pedagógica operada na Escola Oficina N^o 1, a grande referência do movimento em Portugal:

2 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos e as associações escolares – as solidárias”, Educação Social Ano II N^o 4 (1925): 106.

“Declarada a falência da velha escola da Escola do *magister dixit*, da palmatória e do psitacismo, criticada por todos os aspetos a sua organização, julgados e ensinados os seus meios de ensinar e patenteados todos os seus vícios, todas as suas inconseqüências –assaz funestas às crianças, à sociedade– a Escola antiga, do mestre autoritário e rabugento, sem critério nem orientação pedagógica e social, foi e é considerada como uma instituição que deve desaparecer por prejudicial”³.

A Educação Nova surgia como contraponto a essa caricatura de “educação tradicional”, marcada por um ensino expositivo, pela memorização de conhecimentos, pela passividade dos alunos, pela mecanização dos procedimentos, pelo autoritarismo do professor e, também, pela violência física. Segundo Faria de Vasconcelos, inspirado em Dewey, a Educação Nova deveria ter um caráter científico, dinâmico, genético, funcional, social e diferencial⁴ e, segundo Álvaro Viana de Lemos, a “Educação Nova prepara na criança, não só o futuro cidadão [...] mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem”⁵.

O recurso, por parte dos movimentos renovadores, a este tipo de oposições binárias tendo em vista a legitimação de uma opção que aparecia em rutura com o passado pedagógico e a subsequente mobilização dos atores em seu torno, é interpretada por Jürgen Oelkers da forma que se apresenta: “Toutes les métaphores et tous les slogans rénovateurs sont de ce genre: ils opposent au mauvais passé l’image d’un avenir meilleur, voire parfait, la *vraie* éducation à la *fausse*, sans qu’une preuve empirique soit nécessaire à ces deux affirmations”⁶. Na mesma linha, Daniel Hameline constata o seguinte: “le «nouvellisme» est une constante de l’histoire de l’éducation.

3 Adolfo Lima, Educação e ensino: educação integral (Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1914), 5.

4 António Faria de Vasconcelos, Problemas escolares: I (Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1921), 11-16.

5 Álvaro Viana de Lemos, “O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação”, Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra Vol. III (1938): 38.

6 Jürgen Oelkers, “La *Reformpädagogic* au seuil de l’histoire”, en L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L’Éducation Nouvelle, au-delà de l’histoire hagiographique ou polémique, eds. D. Hameline y J. Helmchen y J. Oelkers (Genève, avril 1992), (Bern: Peter Lang, 1995), 34.

Revendiquer qu'on fasse du neuf parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation”⁷.

A rejeição da chamada, com alguma imprecisão, “escola tradicional” acabou por se tornar um dos principais denominadores comuns da Educação Nova, tendo em conta o seu caráter multiforme. Na verdade, esta nunca se constituiu como uma corrente pedagógica homogênea, mas antes como a confluência, em diversos pensadores, educadores e experiências escolares alternativas, de um conjunto de princípios e de práticas que se pretendiam inovadoras. Lorenzo Luzuriaga considera que a Educação Nova, pelo seu caráter assistemático⁸, se assemelha a uma “constelação” e António Nóvoa compara-a a uma espécie de “amálgama”⁹.

Não obstante o já referido discurso de corte com o passado, é importante ter em conta as múltiplas raízes, mais ou menos distantes, da Educação Nova. Embora possamos recuar temporalmente, é em Rousseau, “verdadeiro precursor da educação nova”, segundo Luzuriaga, e na sua obra *O Emílio*, que podemos encontrar, na opinião de António Candeias, “as origens míticas da Educação Nova”¹⁰. De resto, são os próprios discursos renovadores, na sua busca por enraizamento histórico, que constroem uma espécie de genealogia que inclui um conjunto de pensadores e educadores, em particular do século XIX, de que fazem parte, entre outros, Pestalozzi, Froebel e Spencer. Um artigo de Simões Raposo, ainda do final do século XIX, é muito claro em relação a este projeto de sacralização de alguns “heróis” da “pedagogia moderna”:

“Comenius, Pestalozzi e Froebel são inquestionavelmente os apóstolos desta nova religião do ensino popular [...]. E nem po-

7 Daniel Haméline, “Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle?»” *Les Cahiers Pédagogiques* No. 395 (2001): 31.

8 Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1994), 27.

9 António Nóvoa, “Álvaro Viana de Lemos: um pedagogo da Educação Nova”, *Arunce* No. 3-4 (1990): 72.

10 António Candeias, “Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América”, em *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, eds. António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira (Lisboa: Educa, 1995), 14.

dia deixar de ser assim; é por isso que o sistema de Froebel, sendo uma reivindicação das leis da natureza em matéria educativa, veio lançar por terra e para sempre a velha pedagogia, já profundamente aluída por Comenius e por Pestalozzi, por Girard, Fleury, Foe, Rousseau e outros insignes mestres da ciência da educação”¹¹.

Há, de resto, um conjunto de ideias cujo potencial renovador está já relativamente consolidado na segunda metade do século XIX, como sejam um novo olhar sobre o projeto de educação integral, com a valorização, entre outras áreas, dos trabalhos manuais, da educação física ou das excursões escolares, e a importância do chamado “ensino intuitivo” e das “lições de coisas” como sua estratégia privilegiada. Há, assim, muitas continuidades entre este primeiro momento renovador, situável nas décadas finais do século XIX, e o segundo momento, correspondente à Educação Nova. Vários autores têm chamado a atenção para essas linhas de continuidade e para o caráter retórico do discurso da rutura. É o caso de Daniel Hameline quando afirma:

“La pédagogie de l’école populaire, telle que la préconisent les rédacteurs des revues pédagogiques de la seconde moitié du XIXe siècle, préconise une «éducation nouvelle». Et sur ce point, la prétention est exorbitante, d’un Claparède, d’un Ferrière, d’un Binet ou d’un Decroly, de se donner à voir, quelques décennies plus tard, en promoteurs *ex nihilo* de la «révolution copernicienne», premiers interprètes vraiment intelligents de l’idée pestalozzienne”¹².

A consciência de que há, na passagem do século XIX para o século XX, dois momentos paradigmáticos de renovação pedagógica está igualmente muito presente nas categorias propostas por Nanine Charbonnel quando fala do “momento Compayré” e do “momento Pedagogia Experimen-

11 Simões Raposo, “Os Jardins de Infância de Froebel”, Froebel: Revista de Instrução Primária No. 1 (1882): 5.

12 Daniel Hameline, *L’éducation dans le miroir du temps* (Lausanne: LEP, 2002), 131.

tal”¹³. É o que faz também, para o caso brasileiro, Marta Chagas de Carvalho ao identificar dois momentos da renovação pedagógica na transição do século XIX para o século XX: a “pedagogia moderna” e a “pedagogia da Escola Nova”¹⁴. Da mesma maneira, para o caso espanhol, María del Mar del Pozo Andrés (2003) reconhece a existência de duas correntes consecutivas e complementares - um primeiro movimento de renovação pedagógica, correspondente ao “regeneracionismo”, e um segundo movimento, já alinhado com as posições da Escola Nova¹⁵. Cremos que periodização idêntica pode ser utilizada para o caso português.

Convém, além disso, ter em conta as reinterpretações, também elas múltiplas, umas de sentido progressista, como a pedagogia Freinet, e outras de sentido conservador, como algumas apropriações católicas e nacionalistas da “escola ativa”, que vão ocorrer após a fase típica da Educação Nova, em particular a partir dos anos 30 do século XX. Sugestivo, a esse propósito, foi o título da XXVI Conferência da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), realizada em Genève em julho de 2004: “L’Éducation Nouvelle: genèse et metamorfoses”. Quando falamos da Educação Nova devemos, pois, ter em conta a referida pluralidade.

Em todo o caso, o contributo da Educação Nova para o que podemos chamar “modernidade pedagógica” parece-nos inquestionável. Algumas das grandes questões ou das novas perspetivas que marcam, ainda hoje, o debate educativo foram então colocados na agenda como sejam a consciência do papel central do aluno no ato educativo ou a defesa de métodos ativos de ensino e aprendizagem. O olhar moderno sobre temas como o aluno, a relação pedagógica, a educação integral ou as práticas de *selfgovernment* escolar encontra, nesse momento, um grande contributo para a sua construção.

13 Nanine Charbonnel, *Pour une critique de la raison éducative* (Bern: Peter Lang, 1988).

14 Marta Chagas de Carvalho, “A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura”, em *Tópicos em História da Educação*, eds. Diana Vidal y María Lúcia Hilsdorf (São Paulo: Edusp, 2001), 137-167.

15 María del Mar del Pozo Andrés, “La renovación pedagógica en España (1900-1939). Etapas, características y movimientos”, em *Atas do V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação pedagógica*, eds. Ernesto Candeias Martins (Castelo Branco: Alma Azul, 2003), 115-160.

Se isto é verdade, também o é o facto da Educação Nova representar, simultânea e paradoxalmente, um momento importante no que se refere ao questionamento e à desconstrução da chamada “escola moderna”. O modelo ou forma escolar de educação, tal como foi sendo construído historicamente nas suas dimensões de espaço, tempo, atores, currículo, disciplina e rituais, e que se generalizou entre os séculos XIX e XX, viu alguns dos elementos centrais da sua “gramática” serem criticados pelos homens e mulheres da Educação Nova, que propuseram formas mais flexíveis (e cientificamente fundamentadas) de organizar o tempo escolar, uma reorganização dos espaços e do mobiliário escolares (permitindo novos tipos de relação pedagógica e favorecendo a circulação e a atividade dos alunos) ou um currículo mais integrado (por exemplo, através dos “centros de interesse” ou de “projetos”). A ambiguidade das relações que a Educação Nova mantém com o modelo escolar é assim sintetizada por António Nóvoa:

“A Educação Nova é um movimento paradoxal: a desconfiança e a crença nas instituições escolares coabitam num equilíbrio instável, fruto de diferentes experiências educativas e escolares [...]. Num certo sentido, a Educação Nova é o princípio do fim de um “discurso escolarizante” sobre a educação das crianças. Mas é também o exacerbar da crença nas potencialidades da escola (de uma *outra* escola, claro)”¹⁶.

A potencial modernidade da Educação Nova faz-nos ter a sensação de que estamos perante ideias que preservam a sua atualidade, que continuam a desafiar-nos para que nos batamos pela sua concretização nas nossas escolas e nas nossas salas de aula. A facilidade com que, ainda hoje, aderimos aos *slogans* e às fórmulas da Educação Nova, o deslumbramento que nos continuam a causar as muitas experiências escolares alternativas cuja vitalidade hoje podemos testemunhar, comportam, naturalmente, alguns riscos para a sua análise como objeto de estudo, riscos esses resultantes da dificuldade de nos distanciarmos de um objeto de que nos sentimos muito próximos afetivamente. Quem não defende que o aluno esteja no centro

16 António Nóvoa, “Uma educação que se diz nova...”, 30-31.

das atividades educativas? Que se devem privilegiar métodos ativos? Que se devem formar crianças e jovens em todas as dimensões do seu ser e da sua existência? A busca da objetividade possível implica um distanciamento crítico permanente e a necessidade de desconstruirmos coisas em que nós próprios acreditamos. Larry Cuban é um dos autores que nos aconselha uma vigilância constante perante os lugares-comuns e as dicotomias dos discursos renovadores: *“Labels such as ‘teacher centered’, ‘traditional’, ‘child centered’, and ‘open classrooms’ may help researchers and promoters but they do what labels inevitably do: categorize and simplify”*¹⁷.

Outro autor, António Nóvoa, remete-nos, de forma lapidar, ao questionar as “evidências do senso comum” presentes nos discursos educativos, para a absoluta necessidade de um olhar atento à complexidade:

“Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões [...]. Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente mente. Evidentemente”¹⁸.

2. TRADIÇÃO E INOVAÇÃO: UMA RELAÇÃO COMPLEXA E AMBIVALENTE. A POSSIBILIDADE DE PENSAR A EXISTÊNCIA DE “TRADIÇÕES DE INOVAÇÃO”

A relação entre tradição e a inovação encerra, pois, uma enorme complexidade. Num texto fascinante, tendo como referência a problemática mais geral da cultura (e não especificamente as questões educativas), o historiador inglês Peter Burke procura dar conta da complexidade das relações entre a tradição e a inovação ao reabilitar o primeiro dos concei-

17 Larry Cuban, *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms: 1890-1980*. (New York & London: Longman, 1984), 268.

18 António Nóvoa, *Evidentemente: Histórias da Educação* (Porto: Edições ASA, 2005), 14.

tos, articulando-o com outros próximos, como património e memória. O autor chama a atenção para o facto da tradição da aula ser uma tradição viva, não um anacronismo; considera não se poder falar de tradição (no singular), mas de tradições no plural; sublinha o carácter por vezes impuro das tradições, por via de receções ou “traduções” mais ou menos criativas, remetendo para os conceitos de “bricolage” ou de “hibridismo”. Sugere, em conformidade, o uso de um conceito mais flexível de tradição. As próprias inovações não o são em absoluto, podendo ser, na sua ótica, inovações aparentes, que escondem reais continuidades, podendo o inverso ser igualmente verdade, continuidades que encobrem verdadeiras inovações.

Peter Burke chama, ainda, a atenção para a existência de tradições de inovação, algo que está bem presente em alguns movimentos pedagógicos, como, por exemplo, os que, ainda na atualidade, se reclamam, para referir o caso português, da pedagogia Freinet ou da Cartilha Maternal de João de Deus. O olhar para o pensamento pedagógico no sentido de construir verdadeiras genealogias da inovação corre o risco de se tornar teleológico. Até quando permanece uma ideia ou uma prática inovadora? Até sempre? Recheado de implicações para o terreno educativo é a maneira como o autor encara o tema, que aqui convocámos, da relação entre tradição e inovação:

“A tradição oral académica, a tradição da aula, está viva ainda hoje [...]. A sobrevivência dessa tradição não é um anacronismo puro [...]. Estamos chegando finalmente a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação [...]. Quem ensina, como todos nós, tem dois objetivos talvez incompatíveis: [...] Dum lado, transmitir para os alunos o património de conhecimento, a tradição e, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente [...]. *Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações [...].* Mais um paradoxo que não quero passar por cima – o paradoxo das tradições de inovação [...]. Último paradoxo. Depois da tradição de invenção, podemos passar para a invenção da tradição”¹⁹.

O desafio para que se adote um olhar complexo, que tenha em conta

19 Peter Burke, “Cultura, tradição, educação”, em Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de His-

os dois polos do binómio e a ambivalência das suas relações, está aqui claramente presente. Infelizmente, em muitos dos debates educativos, do passado ao presente, a prudência a que apela o historiador está claramente ausente.

Numa obra mais virada para o debate especificamente educativo, outro autor estimulante, o filósofo da educação americano David Hansen, assume idêntico exercício, em busca de um reconhecimento crítico da presença incontornável e nuclear do conceito de tradição no ensino. “*No teacher is an island unto herself*”, afirma, “*nor does any teacher have to invent teaching from scratch. Every teachers’ work is saturated with tradition*”²⁰. Procurando elencar as vantagens da adoção de uma postura que tenha em conta o “sentido da tradição”, o autor afirma que a mesma possibilita aos professores uma perspetiva mais rica sobre os problemas do ensino e um distanciamento crítico em relação às conceções educativas contemporâneas, às “modas” ou às interpretações dogmáticas. Em síntese: “*Tradition in teaching can be understood as a way of steering clear of ‘isms’, with their often polarizing, alienating connotations*”²¹.

Além disso, a tradição surge, de alguma maneira, como expressão da “sabedoria” de uma comunidade particular, a dos docentes, no seu esforço para atribuir sentido ao ato de ensinar, a “sabedoria da prática” de que nos fala Lee Shulman. Para Hansen o trabalho dos professores resulta de um diálogo permanente com a tradição, tornando esta uma “tradição viva” e evitando o risco daquilo a que chama “tradicionalismo”, pois, reconhece o autor, nem tudo o que é tradicional é bom, já que existem “evil traditions and practices”²². Os professores não estão sempre a inventar o seu ensino, mas podem e devem inovar. O que se busca é um ideal de coerência.

Uma outra obra clássica na reflexão sobre as práticas dos professores, incluindo uma dimensão histórica, é a do educador americano Philip W.

tória da Educação, eds. Décio Gatti Júnior y Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007), 15-20.

20 David Hansen, *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher’s creed* (New York and London: Teachers College Press, 2001), 114.

21 David Hansen, *Exploring the moral...*, 115.

22 David Hansen, *Exploring the moral...*, 127.

Jackson, precisamente intitulada *The practice of teaching*. Embora esse não seja o único tema tratado, importa-nos aqui, em especial, destacar a reflexão que o autor faz sobre o “tradicional” e o “progressivo” na educação americana, desmistificando e relativizando um entendimento simplista e linear da sua oposição. Considerando as tentativas de descrever as práticas docentes por via dessas noções como “caricaturas”, Jackson propõe-se abandonar o termo “tradicional” porque, segundo ele, “*both outlooks [“tradicional” e “progressivo”] have been around for such a very long time [...] that each by now is something like a traditional outlook on educational affairs*”²³.

Encontramo-nos, nesta perspetiva, face a duas tradições com raízes históricas próprias, pelo que atribuir o epíteto de “tradicional” a uma delas não fará sentido, questão esta também presente nas reflexões de Peter Burke já aqui comentadas. O autor propõe-se, da mesma forma, abandonar o termo “progressivo”, o que justifica através de uma pergunta lapidar: “Do the so-called «progressive» methods of teaching constitute genuine progress?”²⁴. A conclusão vai no sentido do diálogo entre as duas tradições, na mesma linha do que propõe David Hansen e que também já sublinhámos. Regressando a Philip Jackson:

*“In sum, to be genuinely true to their calling, all teachers must be partially conservative and partially liberal in outlook [...] The health and future development of teaching depend upon most teachers’ maintaining a balanced view both to the means and the ends of pedagogy”*²⁵.

Não obstante a chamada de atenção do autor e as dificuldades colocadas pela expressão “tradição progressista”, cremos poder associar a Educação Nova –em particular se entendida tendo em conta as suas raízes (plurais) e as suas metamorfoses (também elas plurais), como já vimos– ao conceito de “tradição de inovação” proposto por Peter Burke. Cremos que o carácter propositadamente paradoxal deste conceito pode dar conta da com-

23 Philip Jackson, *The practice of teaching* (New York and London: Teachers College Press, 1986), 100.

24 Philip Jackson, *The practice of...*, 101.

25 Philip Jackson, *The practice of...*, 114.

plexidade das relações entre tradição e inovação no interior dessa própria “tradição”. Com as devidas cautelas e o necessário distanciamento crítico não cremos ser problemático, inclusive, o uso da já referida categoria “tradição progressista”. Parece-nos inquestionável o facto de estarmos perante uma tradição ou um património, e também uma memória (parcialmente mitificada, naturalmente), de uma certa maneira de olhar a criança e o gesto educativo, a qual foi alvo de sucessivas e diferentes leituras, traduções ou apropriações não só em temporalidades diferentes mas, também, por via da sua circulação internacional o que permite encará-la, para usar outra categoria cunhada por Burke, como uma “tradição híbrida”, para além de plural. Se é possível fazer a sua genealogia, claramente nos devemos abster de a encarar como uma teleologia.

O carácter “progressista” dessa “tradição”, para além de facto de estarmos perante uma “tradição viva”, é-nos comprovado pela diversidade e pela vitalidade das muitas dezenas de experiências “laboratoriais” que marcam presença no atual panorama educativo português, como internacional, umas reclamando-se da pedagogia Freinet, outras da pedagogia Waldorf, outras ainda da pedagogia High Scope, para não falar de referências mais óbvias como Pestalozzi ou Montessori que dão nome a algumas dessas escolas diferentes. Um claro exemplo de hibridismo é dado pelo Movimento da Escola Moderna, inspirado em Freinet, mas que combina essa fonte original com elementos retirados da “pedagogia institucional” e, em geral, da “tradição construtivista”. A diversidade de projetos não esconde o facto de ser visível a partilha de alguns grandes princípios, bem como algumas opções pedagógicas e didáticas, o que, repetimos, nos pode permitir considerá-las parte de uma mesma “tradição”, chame-se “progressista”, “inovadora”, “renovadora”, “alternativa”, etc.

Tendo em conta a complexidade, a polissemia e o carácter problemático do conceito de “inovação”, alvo de amplos debates no que diz respeito à atualidade educativa²⁶, convém aqui clarificar o modo como o entendemos e afirmar que temos em conta, em particular, a sua historicidade. Usamos

26 Philippe Perrenoud, *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação* (Porto: Edições ASA, 2002).

o conceito de inovação, neste contexto, como atributo de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter a chamada “forma escolar” de educação. As inovações tanto podem ser parcelares como estarem associadas a projetos mais radicais que pretendam construir uma alternativa global relativamente a esse modelo, ou seja, um outro modelo de educação, eventualmente não escolar.

O conceito de “forma escolar” foi desenvolvido por Guy Vincent para dar conta de um conjunto de permanências que caracterizariam a organização escolar da modernidade e que estavam associadas a finalidades de socialização da juventude por via das formas de organização do tempo e do espaço escolares, dos saberes transmitidos, das relações pedagógicas estabelecidas ou das regras instituídas²⁷. Com um sentido muito próximo, foi desenvolvido o conceito de “gramática da escola” ou “da escolarização” através do qual se procurava identificar o conjunto de invariantes estruturais que explicaria a surpreendente estabilidade da escola e a sua resistência às tentativas de reforma²⁸.

3. REFLEXÕES EM TORNO DO LEGADO DA EDUCAÇÃO NOVA E SEU CARÁTER POTENCIALMENTE INOVADOR

Regressando à Educação Nova e ao caso português, podemos perguntar o seguinte: quais as principais inovações propostas que tiveram em vista o questionamento da organização da escola moderna que vinha sendo construída desde meados do século XX e que se encontrava em fase de generalização? Dito de outro modo, quais as principais traves-mestras da herança que nos foi deixada pela Educação Nova e que passaram a integrar o *corpus* de crenças da referida “tradição progressista”? A sistematização, a que aqui procederemos, terá de ser necessariamente sintética.

27 Guy Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994).

28 David Tyack y William Tobin, “The «grammar of schooling»: Why has it been so hard to change?”, *American Educational Research Journal* Vol. 31 No. 3 (1994): 453-479; David Tyack y Larry Cuban, *Tinkering toward utopia: a century of public school reform* (Cambridge: Harvard University Press, 1995).

Em primeiro lugar, o movimento da Educação Nova surge como parte do processo tendo em vista a cientificização do discurso pedagógico, processo esse que conduz à criação da pedagogia experimental na transição do século XIX para o século XX. Criam-se grandes expectativas quanto à possibilidade de aplicar ao terreno educativo métodos como a observação sistemática e a experimentação. Torna-se um dado adquirido, entre os educadores portugueses, a necessidade de estudar cientificamente a criança e todo o processo de ensino-aprendizagem. Adolfo Coelho, Alves dos Santos e António Aurélio da Costa Ferreira, entre outros, chegam a desenvolver investigações na área da pedologia. Faria de Vasconcelos é um dos autores que mais empenhado se mostrou em proclamar a cientificidade do discurso pedagógico, quando afirma, por exemplo: “A pedagogia contemporânea tem um caráter e um espírito nitidamente científico”. Na sua opinião, a colaboração das diversas ciências (biologia, psicologia, sociologia, antropologia, etc.), a utilização dos seus métodos e a abordagem dos factos educativos “como factos naturais e positivos” podem fazer-nos concluir que, finalmente, “a pedagogia entrou na fase do método científico, libertando-se do empirismo”. Essa constatação conduz o autor a reivindicar a autonomia epistemológica e metodológica da ciência que estuda a educação: “A pedagogia é uma ciência autónoma, com um campo definido, com métodos de descrição e explicação que são seus”²⁹.

A referida crença no poder heurístico da ciência conduziu, entre outras coisas, ao desenvolvimento dos “testes mentais” e à hipervalorização do seu papel como estratégia privilegiada para penetrar na intimidade dos alunos e obter um conhecimento profundo das suas capacidades e tendências, tendo em vista a seleção e a orientação profissional. Outras estratégias, como a vigilância sanitária ou o controlo de algumas práticas do quotidiano, davam conta dessa vontade de usar a ciência como instrumento de conhecimento e de poder sobre a criança, a sua vida e o seu percurso escolar.

Em todo o caso, a afirmação da cientificidade da pedagogia não punha em causa, para muitos autores, a necessidade de articular, de forma harmonio-

29 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 12.

sa, “ciência” e “arte” no ato de ensinar. Esse é mesmo um dos principais debates presentes no campo pedagógico do início do século XX. A ambiguidade da relação entre os dois termos é muito bem captada por um dos autores de manuais de formação de professores:

“Ninguém contesta na atualidade a possibilidade duma ciência da educação. Esta, considerada em si mesma, é uma arte, uma habilidade prática que supõe seguramente outras coisas além dos conhecimentos adquiridos nos livros; a experiência, o tato, qualidades morais, um certo predomínio do coração, uma verdadeira inspiração de inteligência [...]. Mas [...] a educação, antes de ser uma arte nas mãos dos mestres que a exercem, que a fecundam, por sua iniciativa, por sua dedicação, é uma ciência que os filósofos deduzem das leis gerais da natureza humana e de que o professor aproveita os resultados da sua experiência [...]. Há portanto uma ciência da educação, ciência prática, aplicada, com seus princípios, suas leis, suas manifestações práticas, à qual se dá o nome de pedagogia”³⁰.

A afirmação da possibilidade e existência de uma “ciência da educação” está, como vemos, claramente presente no pensamento do autor. Mesmo assim, outras afirmações suas não deixam de contribuir para a relativização da retórica cientificista presente na maioria dos discursos que circulavam à época no campo pedagógico. Destaque-se, em primeiro lugar, a presença de uma dicotomia que se tornou clássica e que remete para a existência de uma “ciência” que sistematiza as leis teóricas da educação a par de uma “arte” ligada à dimensão prática e aplicada da educação. Realce-se, em segundo lugar, a valorização da “experiência” como fonte de saber para o professor e, também, a referência à necessidade deste possuir o chamado “tato [pedagógico]”, conceito omnipresente no discurso pedagógico do início do século XX e que procura dar conta, na terminologia da época, das dimensões pessoal, relacional e experiencial que caracterizam, na sua

30 António Paím da Câmara, Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias: Parte I (Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade, 1902), 7.

complexidade, a atividade docente. Surge, ainda, a ideia de que a educação é sempre uma educação moral e que, por isso, a pessoa do professor tem de ser também detentora de determinadas “qualidades morais”. Finalmente, o autor não deixa de realçar a importância da dimensão afetiva que permeia toda a relação pedagógica, quando fala do “predomínio do coração” como fazendo parte do perfil do educador.

Estas considerações são potencialmente ricas de ensinamentos para o nosso olhar de hoje sobre a relação entre duas tendências por vezes vistas como exclusivas. É incontestável o contributo que as ciências da educação têm trazido para o nosso conhecimento recente sobre a criança, a relação pedagógica, a utensilagem didática, as dinâmicas sociais e organizacionais, entre outras áreas. Mas também fica muito claro, para nós, que esse contributo deve ser compaginado com a valorização do entendimento da educação como um ato que, pela densidade humana que lhe é inerente, não pode ser redutível a uma lógica científica sendo necessário ter em conta elementos como os sentimentos e os valores.

Articulada com a anterior temos uma outra ideia central da Educação Nova, a que coloca a criança no centro do processo educativo. São várias as implicações deste postulado. Em primeiro lugar, a infância é reconhecida como fase vital com características próprias, em qualquer caso diferentes das da vida adulta. De acordo com Adolfo Lima, “a criança não é um ser humano adulto, em ponto reduzido. É um ser especial, com forças imanescentes, próprias, que a caracterizam e individualizam”³¹. Devemos, assim sendo, respeitar a natureza própria da criança, a sua individualidade, não lhe exigindo aquilo que ela não pode dar. “O adulto é que tem de se adaptar às exigências da natureza da criança”, conclui o mesmo autor, e não o contrário³². António Sérgio, outra das grandes referências da Educação Nova portuguesa, manifesta idêntica opinião ao considerar que “a vida das crianças na escola deve ser de criança”³³.

31 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 36.

32 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos...”, 107.

33 António Sérgio, *Sobre educação primária e infantil* (Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, s/d), 28.

Em segundo lugar, há que ter em conta e respeitar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança. Os programas e métodos de ensino devem, por isso, procurar corresponder às “inclinações naturais” e às “necessidades psicológicas dos educandos”³⁴. Torna-se necessário, para que isso seja possível, começar por conhecer a “psicologia da criança”, formular as etapas do seu desenvolvimento e identificar as leis que o produzem³⁵.

Em terceiro lugar, a educação deve tomar como ponto de partida, segundo António Sérgio, “os interesses espontâneos da criança”, aquilo que é significativo para ela³⁶. É necessário, por fim, respeitar a liberdade da criança e procurar contribuir para a sua felicidade. Indo ao encontro do apelo de Henrique Pires Monteiro: “Torna-se indispensável criar o culto da criança”³⁷. Adolfo Lima reafirma essa ideia, ao recorrer a um dos slogans que a Educação Nova popularizou: “Façamos do século XX o *século da criança*”³⁸.

Alguns autores manifestam, no entanto, a consciência de que é necessário moderar o idealismo subjacente a esse tipo de proclamações e de relativizar uma interpretação mais radical do “pedocentrismo”. É o caso de Faria de Vasconcelos quando especifica que os interesses da criança “são móveis e transitórios”, em correspondência com “necessidades mais profundas”, devendo o próprio processo de ensino-aprendizagem contribuir para a eclosão gradual de novos interesses, necessidades, aptidões e gostos³⁹. Esta formulação procura, de alguma maneira, responder a uma das críticas mais frequentes feitas, ao tempo, à Educação Nova, a de que esta representaria um olhar redutor sobre o ato educativo que se limitava a procurar dar resposta aos eventuais “interesses espontâneos” da criança esquecendo todo o património de saberes produzido pelo mundo adulto e que importaria dar a conhecer à criança. A interpretação que hoje fazemos do legado da Educação Nova deve ter em conta a necessidade de manter este tipo de equilíbrios.

34 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 14.

35 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 3.

36 António Sérgio, *Sobre educação primária...*, 27.

37 Henrique Pires Monteiro, “A escola primária e o futuro cidadão”, em *Liga Nacional de Instrução: Quarto Congresso pedagógico: Abril de 1914* (Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1916), 327.

38 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 38.

39 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 13.

Uma das mais insistentes críticas que os renovadores pedagógicos do início do século XX fazem ao ensino por eles considerado tradicional a de que este seria um ensino abstrato, verbalista e livresco. Em alternativa propõem um ensino prático e concreto, através do qual se buscava, assim, ir ao encontro das características da psicologia infantil, tida por “essencialmente concreta”. É essa a opinião expressa por Adolfo Lima:

“O que interessa à criança, o que faz o ensino atraente, querido e amado são os factos concretos, que a criança vê, observa, são os objetos em que ela mexe e que examina, compõe e decompõe, fazendo experiências concretas e demonstrações aplicáveis à vida”⁴⁰.

Segundo João de Barros, o principal ideólogo da pedagogia republicana das primeiras décadas do século XX, “A criança é incapaz de teorizar, de abstrair”, pelo que as abstrações devem ser postas de parte como ponto de partida do ensino⁴¹. Devem, assim, ser privilegiados os sentidos, pois a criança deve ver e tocar os objetos. Deve ser fomentada a capacidade de observação, despertando a atenção e a curiosidade da criança. Deve ser valorizada a experiência sensível. Pretende-se, em suma, implementar o chamado processo intuitivo como forma de a criança tomar consciência dos fenómenos que a rodeiam. Só então se deve partir para as generalizações, através do “método indutivo”.

Os pressupostos anteriormente assinalados levam à difusão de uma estratégia didática baseada no processo intuitivo –as “lições de coisas”– transformada na grande “moda” pedagógica da transição do século XIX para o século XX e que a Educação Nova incorporou no seu ideário. Adolfo Lima é um dos autores que subscreve a ideia de que as “lições de coisas” devem ser o método por excelência do ensino primário:

“O ensino primário deve ter por base e por ponto de partida a *lição de coisas*, o simples exame dos factos, independentemente da

40 Adolfo Lima, *Orientação geral da educação: Educação geral e especial: educação técnica* (Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos, 1916), 25.

41 João de Barros, *A escola e o futuro: notas sobre educação* (Porto: Livraria Portuense de Lopes & C^a Sucessor, 1908), 131.

tiranias das palavras [...]. A *lição de coisas* consiste em tirar todos os ensinamentos possíveis da observação direta dum objeto ou fenómeno”⁴².

As lições de coisas representam, na verdade, a concretização dos princípios formulados por Spencer e que pressupunham que a educação caminhasse do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do empírico para o racional e do indefinido para o definido. Seria para isso fundamental tomar como ponto de partida o meio ambiente natural e social em que a criança vivia. Esta era mais uma forma de consagrar o princípio de que a criança está no centro do processo de ensino. Parte-se do que a criança conhece, do meio que lhe está próximo, do que ela vive no presente. Daí se avança para o desconhecido, para o longínquo, para o passado.

Apesar de serem genericamente defendidos pelos educadores do período, o “método intuitivo” e as “lições de coisas” suscitam reservas a alguns dos autores, nomeadamente o já citado Paím da Câmara que, com alguma ironia, afirma o seguinte:

“De toda a parte saúdam o advento do novo método intuitivo, salvador e regenerador da instrução [...]. O uso e a moda fazem às vezes passar as palavras por estranhas aventuras [...]. As lições de coisas têm tido a mesma sorte que o pretendido método intuitivo: empregam-se estas expressões ao acaso para designar práticas escolares que não têm relações senão longínquas com elas. Como todas as coisas novas, estas lições tornaram-se uma grande palavra, que cada um emprega a seu modo [...]. Pode dizer-se que as lições de coisas têm tido um sucesso geral, a que somente os abusos praticados têm tirado algum merecimento”⁴³.

Para além do efeito de “moda”, é, em particular, a ambiguidade que surge associada a essas expressões que é alvo de crítica. A intuição reduz-se

42 Adolfo Lima, *Metodologia*: Vol. II, (Lisboa: Livraria Férrin, 1921), 448.

43 António Paím da Câmara, *Apointamentos para lições de pedagogia*, 35-37.

à intuição sensível ou é mais abrangente? Qual a relação entre “método intuitivo” e “lições de coisas”? As “lições de coisas” poderiam ser consideradas uma disciplina como as outras? Estavam apenas associadas às ciências naturais ou seriam aplicáveis a todas as disciplinas? Eram válidas para que níveis de ensino e grupos etários? Como nota, com propriedade, Pierre Kahn a circulação de manuais de “lições de coisas” não deixou de acentuar o caráter problemático desta área: “[as] lições de coisas são bem mais lições sobre as coisas –lições informativas– que através das coisas – lições de observação, uma vez que elas são, sobretudo, narrativas”⁴⁴. Ou seja, não basta levar os objetos, o concreto, para dentro da sala de aula. Essa opção pode perfeitamente conviver, na opinião de alguns dos autores, com a implementação de estratégias didáticas de tipo “tradicional”, tal como eram então entendidas.

Para a Educação Nova, o recurso a essa pedagogia do concreto, herdada do século XIX, é, assim, uma condição necessária mas não suficiente. Torna-se imprescindível que seja acompanhada por uma atitude ativa em relação à realidade a estudar. A concretização de procedimentos intuitivos surge, desta forma, naturalmente associada à aposta nos chamados “métodos ativos”. Qual o real conteúdo da noção “métodos ativos”? Vejamos duas das tentativas de definição:

“O *método prático* ou *ativo* consiste no ensino pela *ação*, isto é, em a criança aprender pelo seu próprio esforço, descobrindo por si as verdades que lhe convém conhecer, em vez de as receber do professor em fórmulas de antemão organizadas. O professor é, com este método, um simples *orientador* do aluno”⁴⁵.

“É necessário que todos os alunos na aula FUNCIONEM, que estejam em constante ELABORAÇÃO MENTAL, que trabalhem realmente e atuem, quer tomando apontamentos, quer fazendo um croquis, um diagrama, um mapa, quer acompanhando

44 Pierre Kahn, *La leçon de choses: Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire* (Ville-neuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 2002), 158.

45 Bernardino Lage, *Lições de metodologia* (Coimbra: Coimbra Editora –Antiga Livraria França & Arménio, s/d), 291.

os raciocínios e juízos do professor, ENTENDENDO e INTERPRETANDO o que ele diz, executa ou manda fazer. Predomina portanto a MOTRICIDADE... Ao conjunto de processos que procuram respeitar e realizar esta educação *funcional e dinâmica* dá-se o nome de MÉTODO ATIVO”⁴⁶.

Nos manuais analisados, à semelhança do que acontece nos dois excertos selecionados, encontramos apenas referências à fórmula “método ativo”, recebida de Henri Marion, e nunca à sua sucessora “escola ativa”, aparecida no final da 2ª década do século XX e amplamente divulgada por Adolphe Ferrière, ao ponto de se tornar a principal bandeira do movimento renovador e um dos seus mais conhecidos “slogans”⁴⁷.

Como vemos, tanto Lima como Lage sublinham a necessidade da criança aprender a partir da sua própria atividade, do seu trabalho, “descobrimdo” ela própria as “verdades”. Para os defensores dos métodos ativos, a aprendizagem é um processo no decorrer do qual os alunos constroem os seus próprios conhecimentos a partir de observações, experiências ou pesquisas por eles mesmos empreendidas. A criança é, neste contexto, encarada como naturalmente ativa, necessitando o educador de orientar essa atividade espontânea. Deve, assim, ser levada a descobrir –ou, talvez melhor, a redescobrir– os conhecimentos, tendo por base a sua própria ação sobre a realidade, e a resolver os problemas que lhe são colocados. É o que nos propõe Adolfo Lima: “O que, porém, é essencial é que as crianças perscrutem e descubram por si próprias as experiências a realizar para a solução do problema proposto [...]. Deste modo o seu saber é o resultado da sua atividade, do seu trabalho”⁴⁸.

Já não se trata apenas da atividade pela atividade, nem de agir apenas em

46 Adolfo Lima, *Metodologia...*, 472.

47 Guy Avanzini, “L’Éducation Nouvelle et ses concepts”, en *L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, eds. Daniel Hameline, Jürgen Helmchen y Jürgen Oelkers (Bern: Peter Lang, 1995), 65-74; Daniel Hameline, Arielle Jornod y Malika Belkaid, *L’École Active: Textes fondateurs* (Paris: Presses Universitaires de France, 1995).

48 Adolfo Lima, *Educação e ensino...*, 85.

função das diretivas do professor. Mas este não deixa de intervir, seja como “um simples orientador do aluno”, nas palavras de Lage, ou dizendo, executando e mandando fazer, na formulação de Lima. Para este autor, se bem que predomine a “motricidade” –o que dá conta da importância assumida, neste contexto, pelo trabalho manual–, a atividade não se reduz a essa dimensão, havendo lugar para a atividade interna do pensamento do aluno, que deverá estar em constante “elaboração mental”, “acompanhando raciocínios e juízos”, “entendendo e interpretando”. Em Lima é visível, inclusive, a influência de Claparède, quando se apela a que a educação seja “funcional e dinâmica” e que os alunos “funcionem”. Fica claro, para nós, que a concepção de “método ativo” aqui presente se encontra já alinhada com os pressupostos da Educação Nova⁴⁹.

O “método ativo” tem, ainda, como finalidade, na opinião de Adolfo Lima, o integral e “natural desenvolvimento” da criança, respeitando plenamente a “liberdade dos seus interesses”, para além da sua “espontaneidade” e “iniciativa”. É a Rousseau que é atribuída a origem do “método ativo”, ainda que, nota o autor, com as correções introduzidas pela “psicopedagogia”. Da galeria de heróis da Educação Nova são destacados Froebel, Montessori e Decroly “porque apelam constantemente para a atividade e curiosidade da criança”⁵⁰. No que diz respeito aos processos do “método ativo”, são valorizados alguns daqueles que aparecem, no momento, como estando na vanguarda do pensamento pedagógico internacional, como sejam o “princípio da concentração”, o “método dos centros de interesse” ou “método Decroly” e o “ensino dos projetos” ou “problemas de projetos”, tal como se expressam em contextos pedagógicos diversos, embora considerados equivalentes por Lima⁵¹.

Esta é, seguramente, uma das heranças da Educação Nova que mais atualidade preserva na pedagogia contemporânea, ainda que devam ser tidos em conta os diversos sentidos que a noção “métodos ativos” foi assumindo e a necessidade de a relativizar e complexificar tendo em conta, por exemplo, os diversos contributos do “construtivismo” pedagógico.

49 Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir*.

50 Adolfo Lima, *Metodologia...*, 471-472.

51 Adolfo Lima, *Metodologia: Lições de Metodologia especial –Processologia– professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*, Vol. II (Lisboa: Livraria Ferin / Torres & C^a, 1932), 24.

A concepção de que uma verdadeira educação tinha que ser uma educação integral não é uma novidade introduzida pela Educação Nova. Ela possui raízes bem mais antigas, conhecendo sucessivas interpretações. No caso português, os educadores ligados à renovação pedagógica manifestam-se habitualmente a favor deste ideal. Adolfo Lima define-a desta forma:

“A educação integral [...] é uma educação que, pela totalidade do saber, visa o desenvolvimento da totalidade das funções do indivíduo [...]. Nem só a cultura intelectual, nem só a muscular. Os indivíduos devem ser educados integralmente, para integralmente cumprirem os seus deveres e exercerem os seus direitos”⁵².

Na tentativa de concretizar a concepção apresentada, o autor apresenta os exemplos da educação económica, familiar, artística, científica, moral, jurídica e política que, segundo ele, são parte integrante de qualquer projeto de educação integral e componentes essenciais da formação de verdadeiros cidadãos. Formar o cidadão não implica apenas, na sua ótica, dar-lhe uma preparação intelectual ou ministrar-lhe instrução cívica, mas antes promover o desenvolvimento harmonioso de todas as suas faculdades.

O referido ideal teve como consequência a valorização de áreas curriculares até aí relativamente desprezadas, como sejam os casos da educação física, dos trabalhos manuais educativos e da educação estética. Atividades como as chamadas excursões escolares são consideradas por Faria de Vasconcelos “um dos meios mais poderosos e eficazes de cultura física, intelectual e moral de que a escola dispõe”⁵³.

Podemos também, no entanto, olhar, como alguns autores têm feito, assumindo uma postura mais pessimista, para o outro lado da questão. O ideal de educação integral pode ser visto como parte de um projeto de intervenção global na transformação da criança por via da educação. O enquadramento forte proporcionado por alguns internatos escolares inspirados pela Educação Nova pode ser interpretado a essa luz. Além disso, a

52 Adolfo Lima, *Orientação geral da educação...*, 15-16.

53 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 131-132.

expressão educação integral possui uma ambiguidade de fundo, tendo sido reinterpretada de maneiras diversas e, mesmo, contraditórias. Ela marcou presença, por exemplo, na pedagogia salazarista, não obstante o seu caráter vincadamente conservador, tradicionalista e católico, por exemplo nas atividades da Mocidade Portuguesa.

O naturalismo é outra das imagens de marca do movimento de renovação pedagógica. Acredita-se, por um lado, não só na bondade natural da criança mas, particularmente, nas virtudes de uma educação de acordo com a natureza, de uma educação que tenha a natureza como objeto de estudo e, se possível, decorrendo em ambiente natural. Torna-se bem patente a vontade de promover, através da educação, a união entre a criança e a mãe-natureza, sendo esta entendida como vida em crescimento e fonte de regeneração, de que a criança também surgia como símbolo.

A integração na natureza é, por outro lado, rica em potencialidades formativas, designadamente ao nível moral. Pressente-se aqui a presença da crença na capacidade do ambiente natural para moldar o homem, para o formar dos pontos de vista moral, físico, estético, entre outros. Importa, por isso, colocar, sem reservas, a criança em contacto com o ar, o sol, a terra ou a água. João de Barros, por exemplo, propõe, na sequência de diversas experiências internacionais, a criação de “estações escolares ao ar livre”. As vantagens seriam simultaneamente higiénicas e educativas⁵⁴. Faria de Vasconcelos, por seu lado, realça as vantagens físicas e morais da prática da jardinagem e recomenda, com idênticos objetivos, a realização de excursões e passeios pedagógicos. Destaca ainda, neste caso, as potencialidades estéticas do contacto com a natureza proporcionados por estas estratégias, designadamente no que se refere à “formação sensível do coração” e à “cultura do amor à natureza”⁵⁵. Outras estratégias desenvolvidas foram, por exemplo, as festas escolares da árvore ou as práticas ligadas ao escutismo. A sacralização da natureza, num registo quase panteísta, surge assim, como parte do processo de sacralização da criança e, também, como promessa de regeneração social. Os textos divulgados a propósito da festa da árvore são muito claros a esse propósito:

54 João de Barros, *A República e a escola*, (Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertarnd, s/d), 129 e 132.

55 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 131-132.

“Por toda a parte se entoam hinos à divina natureza. A festa da árvore é um símbolo desta ressurreição [...]. Tens diante de ti um quadro maravilhoso e duma frescura incomparável. Este quadro representa a tua idade, a tua juventude e a primavera, uma promessa. É a NATUREZA-MÃE, infinita, variada e rica. Adora”⁵⁶.

“Amai as plantas, prestai sagrado culto ao arvoredo. Amemos a Pátria e a República e dum Portugal recaído e idoso surgirá um Portugal novo e poderoso”⁵⁷.

Podemos apontar, no entanto, algumas dificuldades a este projeto decorrentes, porventura, do caráter relativamente utópico deste retorno simbólico à natureza, como reconhece o mesmo Faria de Vasconcelos: “Evidentemente, o ideal está em que o trabalho e a vida se façam ao ar livre, fora dos recintos fechados. Mas, como todos os ideais, não é fácil levá-los totalmente à prática”⁵⁸.

Para os pedagogos ligados à Educação Nova, que se demarcam do projeto republicano de Educação Cívica escolar, considerado potencialmente “endoutrinador”, a forma privilegiada de promover a formação dos cidadãos do futuro era o chamado “*self-government*”. Faria de Vasconcelos, por exemplo, considera que “o verdadeiro objeto do *self-government* é a educação moral do aluno”⁵⁹. A doutrinação de Dewey, Kerschensteiner e Ferrière está, a este propósito, bem presente nos autores portugueses.

A atribuição ao “*self-government*” da responsabilidade de formar cidadãos pressupõe a aceitação da ideia segundo a qual a educação é obra dos próprios educandos. “A vida moral –admite Faria de Vasconcelos– não se en-

56 Azevedo Neves, *A Árvore* (Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial, 1909), 15.

57 António Walgóde y Eusébio de Queirós, *Guia para a organização e realização da Festa da Árvore* (Porto: Companhia Portuguesa Editora, s/d), 18.

58 António Faria de Vasconcelos, *Problemas escolares...*, 43.

59 António Faria de Vasconcelos, “O *self-government* na escola”, *Revista Escolar*, Ano V No. 9 (1925): 356.

sina [...]. Ela adquire-se, conquista-se pelo exercício, pela experiência”⁶⁰. É, numa outra formulação, a assunção da tese da “educação progressista” americana que preconiza a vivência concreta de experiências democráticas como forma de preparar para a vida em democracia. Parafrazeando Dewey, Adolfo Lima reconhece que “o único processo de preparar para a vida está em viver a própria vida”⁶¹. A escola deve, assim, ser “a imagem da vida” ou, por outras palavras, “uma sociedade em miniatura” onde os alunos se exercitem na prática de ações representativas da vida social do futuro adulto: “As associações assim organizadas, refletindo em ponto pequeno todas as espécies de instituições sociais dos adultos, são verdadeiros laboratórios sociais em que a criança e o adolescente *executam* experimentalmente a vida social”⁶².

O “governo de si próprio” tinha subjacente a si uma das grandes antinomias da modernidade pedagógica, a respeitante à relação entre a liberdade e a disciplina, a autonomia e o controlo. A proposta renovadora ia no sentido de se conseguir a disciplina através da autodisciplina, de se obter o controlo por via do autocontrolo, ou seja, de se criarem condições para se chegar a uma “autorregulação” dos comportamentos por parte das próprias crianças e jovens, preparando-os assim para serem os cidadãos livres e participativos necessários à sustentabilidade das sociedades liberais e democráticas. Embora este seja um projeto relativamente consensual à época, alguns autores não deixam de criticar os seus eventuais propósitos ocultos. É o caso de Virgílio Santos para quem a autonomia dos alunos no âmbito do “*self-government*” seria meramente retórica.

“Segundo este sistema, a influência do mestre não se suprime, disfarça-se para melhor se exercer; é o poder oculto das bruxas e dos espiritistas. Os eleitos fazem cumprir determinado regulamento, elaborado numa assembleia de arlequins, em que cada um tinha a liberdade de proceder segundo a vontade do professor, transmitida por cordelinhos invisíveis. É assim o chamado go-

60 António Faria de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique* (Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1915), 206.

61 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos...”, 109.

62 Adolfo Lima, “A autonomia dos educandos...”, 119.

verno de si mesmo, algumas vezes preconizado como formador de carácter, mas que, no fundo, não passa duma mistificação”⁶³.

Estes argumentos antecipam claramente a crítica contemporânea, inspirada nas teses de Foucault, da ideia de “governo de si mesmo” como sustentáculo da modernidade. Cremos, no entanto, ser necessário algum equilíbrio, tanto na apreciação destes ideais como na sua desconstrução. Ao reinterpretar, a este propósito, o legado da Educação Nova devemos procurar combinar o distanciamento crítico, característico do olhar historiográfico, com uma crença, ainda que realista, no potencial transformador da educação e nas possibilidades de uma educação para a cidadania democrática. É nessa conformidade que muitas das experiências atuais no âmbito da renovação pedagógica continuam a inspirar-se na ideia de *self-government* e, em particular, na apropriação que dela fez Freinet com a sua proposta de assembleias ou conselhos escolares como método para preparar os jovens cidadãos do futuro a participarem na vida coletiva através do uso palavra, da busca de argumentos, da discussão coletiva no respeito pelos outros, do recurso ao voto e à tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos este percurso ensaístico, que se pretendeu reflexivo, sobre a herança da Educação Nova e o seu contributo para a fixação de uma “tradição progressista” como começámos, ou seja, sublinhando a “modernidade” e a “atualidade” do conjunto de ideias, crenças e práticas que foram sistematizadas e divulgadas por este movimento pedagógico plural e que são agora parte do nosso “património” educativo. Como tal, continuam a inspirar algumas das nossas práticas de hoje, ainda que estejamos conscientes da necessidade de as relativizar, contextualizar e, principalmente, de as aprofundar e enriquecer com outros contributos. Não podemos tomar como nossas as “bandeiras” dos educadores do início do século XX sem ter a perceção de que os contextos são radicalmente diferentes, designadamente no que se refere aos públicos escolares e aos recursos educativos.

63 Virgílio Santos, “Disciplina e educação”, Revista de Educação: Geral e Técnica, Série V. No. 3-4 (1917): 217.

A Educação Nova não representou um “oásis” educativo. Não podemos, assim, deixar de ter em conta as múltiplas apropriações e reinterpretações que foram sendo desenvolvidas no âmbito do movimento renovador, muitas delas ainda com expressão nos dias de hoje, como a pedagogia Freinet e o Movimento da Escola Moderna, que nela se inspirou para a aprofundar, a pedagogia Waldorf, a pedagogia High Scope ou o construtivismo sociocultural inspirado em Vygotsky. Mas, também, não podemos esquecer os movimentos que, no seio do catolicismo, foram explorando novas opções pedagógicas e didáticas de que são um exemplo bem recente as experiências dos colégios jesuítas da Catalunha. Mas várias outras comunidades já vinham seguindo, ou propõem-se agora seguir, esse caminho, procurando repensar as suas raízes em diálogo com a modernidade. Um conjunto amplo de escolas que se apresentam como “diferentes” ou “alternativas” têm vindo a desenvolver-se nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 70. Importa referir, para Portugal, o caso paradigmático da Escola da Ponte. Não podemos deixar também de referir as experiências bem recentes de inovação inspiradas pelas novas tecnologias de que são exemplo as chamadas “salas de aula do futuro”.

Na sua diversidade e no seu hibridismo, é ainda possível reconhecer, em muitas destas experiências, o legado da Educação Nova. Em todas elas os alunos, encarados na sua individualidade e atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem, estão no centro dos processos educativos. Todas elas se propõem utilizar metodologias ativas e diferenciadas. A formação do ser humano, e não apenas proporcionar-lhe aprendizagens académicas, é uma preocupação constante, o mesmo podendo dizer-se em relação à criação de ambientes democráticos tendentes à formação dos cidadãos reflexivos e participativos de que necessitamos para o futuro. A valorização da educação física ou da educação estética está igualmente muito presente nesses projetos. O eventual pioneirismo dessas experiências não pode, no entanto, conduzir a um olhar dicotómico sobre a relação entre tradição e inovação. Herdeiras de uma tradição inovadora plural, elas devem olhar sem preconceitos para outras tradições, inclusive a consubstanciada na chamada forma escolar de educação. Elas não podem, em particular, deixar-se enclausurar no interior de uma retórica pretensamente inovadora que se imagina como a única opção educativa e que esquece que a edu-

cação implica sempre um diálogo vivo com a tradição, encarada na sua pluralidade.

BIBLIOGRAFIA

- Avanzini, Guy. “L’Éducation Nouvelle et ses concepts”. En *L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, editado por Daniel Hameline, Jürgen Helmchen y Jürgen Oelkers. Bern: Peter Lang, 1995, 65-74.
- Barros, João. *A escola e o futuro: notas sobre educação*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.^a Sucessor, 1908.
- Barros, João. *A República e a escola*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, s/d.
- Burke, Peter. “Cultura, tradição, educação”. En *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, editado por Décio Gatti Júnior y Joaquim Pintassilgo. Uberlândia: Edufu, 2007, 15-20.
- Câmara, António Paím. *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias: Parte I*. Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade, 1902.
- Candeias, António. “Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América”. En *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, editado por António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira. Lisboa: Educa, 1995, 14.
- Carvalho, Marta Chagas. “A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura”. En *Tópicos em História da Educação*, editado por Diana Vidal y Maria Lúcia Hilsdorf. São Paulo: Edusp, 2001, 137-167.
- Charbonnel, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang, 1988.
- Cuban, Larry. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms: 1890-1980*. New York & London: Longman, 1984.
- del Pozo Andrés, Maria del Mar. “La renovación pedagógica en España (1900-1939). Etapas, características y movimientos”. En *Atas do V*

- Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação pedagógica, editado por Ernesto Candeias Martins. Castelo Branco: Alma Azul, 2003, 115-160.
- Hameline, Daniel. *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP, 2002.
- Hameline, Daniel. "Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»?". *Les Cahiers Pédagogiques* N.º 395 (2001): 31.
- Hameline, Daniel, Arielle Jornod y Malika Belkaid. *L'École Active: Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- Hansen, David. *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. New York and London: Teachers College Press, 2001.
- Jackson, Philip. *The practice of teaching*. New York and London: Teachers College Press, 1986.
- Kahn, Pierre. *La leçon de choses: Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- Lage, Bernardino. *Lições de metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora - Antiga Livraria França & Arménio, s/d.
- Lemos, Álvaro Vieira de, "O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação". *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Vol. III (1938): 38.
- Lima, Adolfo. *Metodologia: Lições de Metodologia especial –Processologia– professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*, Vol. II. Lisboa: Livraria Ferin / Torres & C^a, 1932.
- Lima, Adolfo. "A autonomia dos educandos e as associações escolares – as solidárias", *Educação Social* Ano II No. 4 (1925): 106-121.
- Lima, Adolfo. *Metodologia: Vol. II*. Lisboa: Livraria Férin, 1921.
- Lima, Adolfo. *Orientação geral da educação: Educação geral e especial: educação técnica*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos, 1916.
- Lima, Adolfo, *Educação e ensino: educação integral*. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1914.
- Luzuriaga, Lorenzo. *La educación nueva*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1994.
- Monteiro, Henrique Pires. "A escola primária e o futuro cidadão". En *Liga Nacional de Instrução: Quarto Congresso pedagógico: Abril de 1914*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1916, 327.

- Neves, Azevedo. *A Árvore*. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial, 1909.
- Nóvoa, António “Uma educação que se diz nova”. En *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, eds. António Candeias y António Nóvoa y Manuel Henrique Figueira. Lisboa: Educa, 1995, 33.
- Nóvoa, António. “Álvaro Viana de Lemos: um pedagogo da Educação Nova”. *Arunce* No. 3-4 (1990): 72.
- Nóvoa, António. *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA, 2005.
- Oelkers, Jurgen “*La Reformpädagogic* au seuil de l’histoire”. En *L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L’Éducation Nouvelle, au-delà de l’histoire hagiographique ou polémique*, editado por D. Hameline y J. Helmchen y J. Oelkers (Genève, avril 1992). Bern: Peter Lang, 1995, 31-63.
- Perrenoud, Philippe. *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Raposo, Simões. “Os Jardins de Infância de Froebel”. *Froebel: Revista de Instrução Primária* No. 1 (1882): 4-5.
- Santos, Virgílio. “Disciplina e educação”. *Revista de Educação: Geral e Técnica, Série V* No. 3-4 (1917): 201-229.
- Sérgio, António. *Sobre educação primária e infantil*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, s/d.
- Tyack, David y Larry Cuban. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- Tyack, David y William Tobin. “The «grammar of schooling»: Why has it been so hard to change?”. *American Educational Research Journal* Vol. 31 No. 3 (1994): 453-479.
- Vasconcelos, António Faria de. “O self-government na escola”. *Revista Escolar, Ano V* No. 9 (1925): 353-365.
- Vasconcelos, António Faria de. *Problemas escolares: I*. Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1921.
- Vasconcelos, António Faria. *Une École Nouvelle en Belgique*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1915.

Vincent, Guy. L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Walgôde, António y Eusébio de Queirós. Guia para a organização e realização da Festa da Árvore. Porto: Companhia Portuguesa Editora, s/d.

El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español*

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ

Profesora e investigadora de la Universidad de la Laguna (España). Correo electrónico: teregonz@ull.edu.es. La autora es doctora en Historia, Maestra, Licenciada en Historia, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de La Laguna. Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Maestros para la democracia. La formación inicial del magisterio en España con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo”, *Historia da Educação* Vol. 22 No. 54 (2018), “La identidad cultural en Canarias y su proyección educativa”, en Teresa González Pérez (coord.), *Identidades Culturales y Educación* (Valencia/Tirant, 2017) y “Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 26 No. 2 (2016). Entre sus temas de interés están Historia de la Educación, Formación del magisterio, Historia regional y Educación de las mujeres.

Recibido: 5 de abril de 2017

Aprobado: 13 de marzo de 2018

Modificado: 21 de marzo de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.5>

* Este artículo forma parte del proyecto: “La pedagogía académica y la formación inicial del magisterio durante el franquismo” financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Laguna (España).

Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español

Resumen

Desde los primeros momentos de la rebelión militar, la ideología del nacionalcatolicismo anuló toda práctica educativa ajena a sus principios, poniendo un cerco a las innovaciones metodológicas y la renovación pedagógica. En este artículo estudiamos la formación inicial del magisterio español durante el franquismo. La capacitación de los aprendices del magisterio se realizó a través de unos planes de estudio diseñados por las autoridades educativas que desde el control ideológico, con una enseñanza sexista y segregada, sentaron las bases de la educación. Alejados de la modernidad pedagógica impusieron el modelo de maestro y maestra ideal y prefijaron los arquetipos de la masculinidad y feminidad. La evolución política y social condujo a la progresiva transformación de estos estudios, una trayectoria que culmina con el rango universitario y la enseñanza mixta.

Palabras clave: Nacionalcatolicismo, magisterio, programas, educación, masculinidad, feminidad.

The educational discourse of National Catholicism and the formation of the Spanish Faculty

Abstract

From the earliest moments of the military rebellion, the ideology of National Catholicism annulled any educational practice unrelated to its principles, putting a fence to methodological innovations and pedagogical renewals. In this article we study the early formation of the Spanish faculty during the Franco's regime. The training of teachers was carried out through curricula designed by educational authorities, who from an ideological control and with sexist and segregated teaching, set the foundations of education. Away from the pedagogical modernity they imposed the model of the ideal teacher and predetermined the archetypes of masculinity and femininity. The political and social evolution led to the progressive transformation of these studies, a trajectory that culminates into higher education and coeducation.

Keywords: National Catholicism, faculty, programs, education, masculinity, femininity.

O discurso educativo do nacionalcatolicismo e a formação do magisterio espanhol

Resumo

Desde os primeiros momentos da rebelião militar, a ideologia do nacionalcatolicismo anulou toda prática educativa a margem de seus princípios, pondo um cerco às inovações metodológicas e a renovação pedagógica. Neste artigo estudamos a formação inicial do magisterio espanhol durante o franquismo. A capacitação dos aprendizes do magisterio realizou-se através de uns planos de estudo desenhados pelas autoridades educativas que desde o controle ideológico, com um ensino sexista e segregada, sentaram as bases da educação. Afastados da modernidad pedagógica impuseram o modelo de maestro e maestra ideal e prefixaram os arquetipos da masculinidad e feminidad. A evolução política e social conduziu à progressiva transformação destes estudos, uma trajectória que culmina com a faixa universitária e o ensino misto.

Palavras-chave: nacionalcatolicismo, magisterio, programas, educação, masculinidad, feminidad.

Nacionalcatolicismo discours éducatif et la formation d'enseignement de l'espagnol

Resumé

Dès les premiers moments de la rébellion militaire, l'idéologie de nacionalcatolicismo annulé toute pratique éducative étrangère ses principes, mettre une clôture des innovations méthodologiques et le renouveau pédagogique. Dans cet article, nous étudions la formation initiale des enseignants au cours de la Franco espagnol. La formation des enseignants a été menée apprenants grâce à un programme conçu par les autorités éducatives du contrôle idéologique, avec une éducation séparée sexiste, ils ont jeté les bases de l'éducation. Ils pédagogique loin de la modernité imposées au modèle de l'enseignant idéal et enseignant et se fixent des archétypes de la masculinité et de la féminité. L'évolution politique et sociale a conduit à la transformation progressive de ces études, une trajectoire qui culmine avec le niveau universitaire et la coéducation.

Motsclés: nacionalcatolicismo, la dictature, les enseignants, les programmes, l'éducation, la masculinité, la féminité.

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la guerra civil el franquismo se legitimó a la fuerza, imponiendo un férreo control para perpetuarse en el poder, utilizando el aparato escolar para sustentar la legitimidad del régimen. Se apoyó en la doctrina del nacionalcatolicismo, cuyas connotaciones ideológicas y religiosas propagó entre la población a través de su red de propaganda y especialmente de la educación. Para el nacionalcatolicismo la educación era una herramienta básica para la penetración ideológica, para implantar la cultura política autoritaria y someter a los vencidos¹. La política educativa del franquismo supuso una ruptura con la etapa anterior, hecho que afectó a los modos de entender la pedagogía. La ideología del nacionalcatolicismo se construyó sobre los valores tradicionales de la sociedad y la Iglesia católica. Recurrió al sistema educativo como instrumento eficaz para transmitir su ideología y sus valores, para inculcar sus pautas morales y sus creencias. El apoyo de la Iglesia resultó crucial para afianzarse en el poder, además de su contribución a la despolitización de la sociedad recibió prerrogativas en la educación y ejerció el control moral, a la vez de la censura y supervisión de los libros.

El carácter confesional católico del régimen dictatorial se hizo patente desde los inicios de la sublevación. Desde el aparato del Estado, con posiciones fundamentalistas, se proclamó la regeneración del catolicismo, se esforzó en modelar las conciencias y en la reconstrucción de los valores tradicionales de la pedagogía. La exclusividad de la enseñanza católica quedó reflejada en las disposiciones oficiales y constituyó el discurso recurrente de las autoridades². De tal modo que, desde los primeros momentos de la rebelión militar, la ideología del nacionalcatolicismo anuló toda práctica educativa ajena a sus principios, poniendo un cerco a las innovaciones

1 María Elena Maza Zorrilla, "Las reglas del juego del nacionalcatolicismo", en Ana Esteban y María Jesús Izquierdo. *La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista* eds. (Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid, 2014), 142.

2 Gustavo Alares López, *Políticas del pasado en la España franquista (1939-1964)*. Historia, nacionalismo y dictadura (Madrid: Marcial Pons, 2017); Lino Camprubí Bueno, *Los ingenieros de Franco*. (Barcelona: Crítica, 2017); Feliciano Montero y Joseba Louzao (eds.), *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias* (Granada: Comares, 2016).

metodológicas y la renovación pedagógica. Daba prioridad a los contenidos ideológicos frente a los pedagógicos, con la finalidad de potenciar los principios patrióticos, morales y religiosos para modelar las conciencias, mutilando y maquillando el panorama nacional con el objetivo de destruir la memoria republicana.

La legislación se convirtió en un instrumento de poder y control del colectivo. Se dictaron normas específicas para los maestros y maestras tituladas con el Plan Profesional de 1931, así como para el alumnado egresado de dicho plan, al objeto de que cursaran y aprobaran la materia de Religión (Decreto de 10 de febrero de 1940 y Circular del 12 de febrero de 1940). El Ministerio desde el verano de 1937 convocó cursillos de dos semanas de duración para los maestros formados en el plan profesional de 1931, para que ningún maestro ni maestra pudiera ejercer la profesión sin haber superado la formación religiosa. Impuso la pedagogía adecuada al régimen y llevó a cabo una “contrarrevolución pedagógica”³. En la formación inicial se realizaron actividades de preparación ideológica (al margen de la realizada con el colectivo profesional). En este sentido, junto a las acciones formativas puestas en marcha por la administración educativa, se destaca el fundamental papel desempeñado por la Iglesia y por la Falange, en la formación político-ideológica del magisterio.

La diversidad de planes de estudio refleja las carencias existentes en la formación inicial. Si bien la trayectoria académica revela distancias entre la ideología y la realidad social, tal como hemos expuesto en trabajos anteriores⁴. La línea descrita se concretó en las construcciones de los saberes, en las formas concretas de organizar el universo de conocimientos, que debían integrar la capacitación inicial del magisterio de acuerdo con los postulados ideológicos del régimen. No obstante, el diseño de diferentes modelos de aprendices de maestros y maestras estaba condicionado por

3 José Ramón López Bausela, *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* (Madrid: Biblioteca Nueva / Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011), 22.

4 Teresa González Pérez, “Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975)”, *History of Education & Children’s Literature*, XII, 2 (2017): 69-91.

las circunstancias que envolvían al país. De tal modo que durante el periodo de guerra y de la posguerra se realizaron adaptaciones curriculares del Plan de estudios de 1914 y del Plan Profesional de 1931. También los cursos de formación breve, como el Plan Bachiller y la titulación para los Alférez provisionales, definieron el perfil del magisterio primario de acuerdo a las prioridades del gobierno. Progresivamente se diseñaron y aprobaron cinco planes de estudio que marcaron hitos en la preparación académica. Desde los años difíciles de la posguerra y la autarquía (Plan de 1942, Plan 1945 y Plan 1950) a la tecnocracia (Plan de 1967 y Plan de 1971). Estos planes implementados durante la dictadura reflejan la configuración de dos itinerarios: uno de carácter más ideológico profesional correspondiente al primer franquismo y, otro de carácter más pedagógico que comenzó a percibirse en la década de los años sesenta. Es importante tener en cuenta que los planes de estudio evolucionaron al tiempo que el régimen político. Los gestores educativos los fueron adaptando a las nuevas circunstancias sociales y, con base en ello, actualizando la configuración de una determinada identidad en la preparación del estudiantado. El programa equivalía a un listado de materias curriculares que debían ser enseñadas a la vez que determinaba la instrucción y contenidos de la formación académica.

La formación inicial del magisterio, desde el año 1936 hasta 1975, se caracterizó por el control ideológico y la construcción del modelo magisterial autoritario en sintonía con los valores del nuevo orden. Se rebajó el nivel académico y las exigencias para alcanzar la titulación de magisterio, hasta finales del franquismo cuando se recuperó la categoría universitaria, con el nivel de diplomatura. El modelo formativo sufrió un importante retroceso a nivel curricular y en el plano metodológico. La escasa consideración social de los estudios, y por ende, de la profesión magisterial resultaron negativos. Desde el magisterio se impulsaban los roles de género con una formación diferenciada para maestros y maestras, de tal manera que en la escolaridad reproducirían idénticos modelos entre los niños y las niñas. El objetivo de este trabajo es estudiar el discurso ideológico del nacional-catolicismo en la formación inicial del magisterio español. Analizamos la trayectoria del perfil profesional a través de los programas de formación inicial, que diseñaron el modelo de maestro y maestra ideal, analizando las bases que sustentaron la construcción de la masculinidad y la feminidad.

Empleamos la metodología científica diseñada para las investigaciones de carácter histórico educativo. Abordamos los contenidos objeto de estudio con la aportación de fuentes primarias y secundarias, además de las publicaciones realizadas sobre la temática en cuestión. El universo de análisis lo conforman los materiales documentales publicados por el régimen franquista (legislación, textos políticos fundamentales, propaganda, planes de estudio, etc.), las revistas de la época, además, de la revisión de las obras ya editadas.

1. ALGUNAS CUESTIONES RELATIVAS A LA POLÍTICA EDUCATIVA. LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DEL NACIONALCATOLICISMO

En los años de la contienda (1936-1939) se restringió la vida de las Escuelas de Magisterio. Se limitaron a continuar con la docencia de los cursos iniciados, a las convocatorias de exámenes y a la impartición de cursos intensivos y complementarios, pero no iniciando un plan de estudios. Sobre todo para las alumnas que habían iniciado sus estudios, pues los alumnos fueron movilizados para incorporarlos al ejército. En 1938 se suspendieron las actividades académicas para el alumnado masculino que cursaba estudios. Además para aquellos que no habían cursado las asignaturas de Religión e Historia Sagrada, se dictaron normas específicas para la realización de los exámenes de dichas materias⁵, con la consiguiente obligatoriedad para todos los maestros y maestras del plan profesional⁶, para aprobarlas en las convocatorias de junio o septiembre⁷. La actividad académica en alguno de estos centros se reanudó terminada la guerra⁸, aunque hubo centros que no vieron interrumpida su actividad, al encontrarse en aquellas zonas que quedaron bajo el poder de los nacionales desde los inicios del levantamiento militar. El retraso evidente de su funcionamiento en buena parte de la geografía española, que había sido escenario del conflicto armado, impidió que las Escuelas de Magisterio desempeñaran la tarea para la que habían sido creadas. Desde las editoriales de la revista Escuela

5 Órdenes de 7 de noviembre y 11 de diciembre de 1939.

6 Orden de 28 de diciembre de 1939.

7 Colección Legislativa del Ministerio de Educación Nacional, 1940. Circular del Director General de Enseñanza Primaria dirigida a los directores de Escuelas de Magisterio del 12 de febrero de 1940, 31.

8 Orden de 14 de julio de 1939.

Española se solicitaba que se restableciera el funcionamiento pleno y se desempeñaran las tareas asignadas con toda normalidad⁹. El caso es que se demoró la reapertura y entre otras razones, desde las esferas oficiales, se esgrimía que la causa era la entrada en vigor de la Ley de Enseñanza Primaria que se encontraba en proceso de elaboración. No obstante, se articularían medidas transitorias mientras se tramitaba la nueva normativa¹⁰. El ministro José Ibáñez Martín anunció que para los años 1942-1943 comenzarían a funcionar por lo menos una escuela por provincia¹¹.

El perfil del magisterio se caracterizó por un marcado carácter patriótico y escaso nivel científico, con una importante deficiencia cultural y pedagógica. La formación inicial del magisterio se definía por el control administrativo y de otras instancias sociales para garantizar los principios, la conducta moral y política del régimen. Además de la fuerte presencia de la asignatura de Religión y su Metodología junto a la Formación y Educación Patriótica que constituían los ejes de su preparación. Se impartía una enseñanza sexista y segregada, con un currículo que incluía materias distintas, para un modelo diferenciado entre maestros y maestras, que reflejaban la femineidad y masculinidad de acuerdo a los roles que marcaba la sociedad española del momento.

En esta época, especialmente en las instituciones educativas, se veló por mantener al personal afecto al régimen. Los valores democráticos estaban ausentes, además las bibliotecas de las Escuelas de Magisterio habían sido depuradas como lo fueron sus docentes. Las obras de los grandes pedagogos universales estaban incluidas en la lista de libros prohibidos, debido a la incompatibilidad de los ideales democráticos con los principios del régimen y los objetivos de formar un profesional al servicio de la patria¹². En los planes de estudio se introdujo una pedagogía decimonónica de corte católica y nacionalista, recogida en las obras de Rufino Blanco, Andrés Manjón y Ramón Ruiz Amado, con el objetivo de formar un tipo de

9 Escuela Española, n° 25 (1941): 317.

10 Escuela Española, n° 71 (1942): 563.

11 Escuela Española, n° 48 (1942): 242.

12 Antonio Viñao Frago "La educación en el franquismo (1936-1975)", *Educación en Revista*, N° 51, (2014): 26.

maestro y de maestra tradicional que debía garantizar la transmisión de los valores conservadores, religiosos y patrióticos para perpetuar el orden social basado en la jerarquía, la disciplina y el autoritarismo. De manera que el enfoque pedagógico se subrogaba a la política ideológica y así se refleja en el perfil del magisterio: “Importa la formación científica de los alumnos pero de nada serviría si esta formación científica no está al servicio de estos tres ideales: Dios, España y Nacionalindicalismo... Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo, la Nacionalindicalista, ha de ser nuestra, es decir: católica, tradicional y revolucionaria”¹³. En suma, el objetivo consistía en destruir la memoria republicana y dismantelar los vestigios de la modernidad educativa, dando prioridad a los contenidos ideológicos frente a los pedagógicos, con la finalidad de potenciar los principios patrióticos, morales y religiosos para modelar las conciencias, mutilando y maquillando el panorama nacional. El “nuevo estado” precisaba del magisterio y de las escuelas para sedimentar su proyecto, pues la educación constituía una pieza angular dentro del sistema: “La unidad nacional y el interés de la Patria exigen la cooperación armónica de todos los españoles e incumbe a los Maestros, incorpora al Movimiento nacional, bien preparados para la noble empresa el resurgir de España”¹⁴. Así recomendaba el empleo de la pedagogía tradicional encumbrada por Calasanz, Loyola, Manjón, Ponce de León, Vives, entre otros. Las figuras religiosas católicas deudoras de metodologías memorísticas y repetitivas eran los espejos didácticos propuestos, además de aconsejar la lectura de dos obras “admirables y además españolísimas: *El Criterio*, de Balmes, y *El Maestro mirando hacia dentro*, de Andrés Manjón... estos libros y aquellos métodos y doctrinas... les servirán de apoyo para formar y robustecer la conciencia católica de los niños”¹⁵. La tarea de los docentes estaba impregnada por la ideología político-religiosa, que amparaba la exaltación del gobierno de los sublevados, a la vez que encorsetaba su misión. Según “el anunciado carácter de ensayo pedagógico con que fueron presentados los programas, no perseguía otro objetivo que controlar estrechamente la labor de un

13 “El Maestro Nacionalindicalista”, Revista Nacional de Educación, N° 4 (1941): 101-104.

14 Boletín Oficial del Estado (BOE) n° 172, de 19 de diciembre de 1938, 3036.

15 BOE n° 172, 3036.

colectivo sujeto¹⁶. El programa y la uniformidad de los contenidos curriculares reflejaban la idea del ministro consciente de que los maestros no tenían capacidad de modificarlo, pero tenían que gestionarlo restaurando la escuela tradicional española sobre “cimientos católicos y patrióticos”¹⁷. La consolidación del sistema educativo con un férreo control ideológico y fuerte adoctrinamiento del magisterio se proyectó en la educación de las nuevas generaciones de españoles¹⁸.

Durante el periodo bélico y, a la vez, de reconstrucción nacional era primordial lograr mantener el funcionamiento educativo, normalizar la enseñanza primaria y la actividad docente. Sin embargo, fue un proceso complejo debido a la depuración del magisterio y las dificultades económicas. Por otra parte, se llevó a cabo la reorganización del Ministerio de Educación y el establecimiento de nuevos organismos. Por Decreto de 29 de marzo de 1939 se creó el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz que sustituía al Museo Pedagógico Nacional, y por Ley de 24 de noviembre de 1939 se estableció el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, desplazando a la Junta de Ampliación de Estudios. El Instituto de Pedagogía adquirió notoriedad a partir de 1943 al asignársele la máxima tarea pedagógica, así se le encomendó la organización docente, la pedagogía así como la elaboración de material pedagógico¹⁹. Más tarde se fundó el Consejo Nacional de Educación, por ley de 13 de agosto de 1943. Fue un organismo clave que tenía carácter consultivo y ejerció una acción intensa sobre cuestiones decisivas de la educación, tales como las leyes, programas educativos, planes de estudio, libros de texto, material didáctico, creación de centros, personal docente, etc. con la misión de “regenerar y reformar la enseñanza en todos sus grados”²⁰.

16 José Ramón López Bausela, , 337.

17 José Ramón López Bausela. 340.

18 José Ramón López Bausela, *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión* (Santander: Dykinson / Ediciones Universidad Cantabria, 2017), 144.

19 María Dolores Peralta Ortiz, *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2012), 81-82.

20 María Dolores Peralta Ortiz, *La escuela primaria y el magisterio*, 85.

Los libros pedagógicos eran aprobados por la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto anexa al Consejo Nacional de Educación, que según la Orden de 6 de mayo de 1940 ampliaba sus competencias para que dictaminara sobre los libros de Pedagogía destinados a la formación del magisterio. Dicha Comisión se encargaba de los manuales escolares, desde agosto de 1938, pero sus facultades se extendieron a los textos de las Escuelas de Magisterio. No obstante, la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto fue suprimida a través de la Orden de 9 de mayo de 1941 y pasaron a depender directamente del Consejo Nacional de Educación²¹.

De la misma manera en la enseñanza primaria, el programa educativo fue elaborado por las autoridades que durante el periodo bélico gestionaron la educación en la España en guerra. La estrategia fue desarrollar programas para redefinir el currículum escolar para que los maestros y maestras lo aplicaran con el objetivo de “restaurar la escuela tradicional”²². El diseño curricular afectó a toda la enseñanza básica, a todas las escuelas, y a los distintos niveles educativos, todos quedaron teñidos por la pedagogía de carácter patriótico y religioso. Añadir a lo anterior que la línea curricular prescribió unos contenidos específicos dirigidos a las niñas. Los programas escolares de 1938 sumaron las materias femeninas al currículo tradicional, de acuerdo con el rol fijado para las mujeres. En su aprendizaje el nuevo Estado pretendía, desde la escuela, formarlas como pequeñas mujeres para su misión de esposas, madres, administradoras del hogar y guardianas de los valores del nacionalcatolicismo²³. Así los programas escolares de 1938 incluían la formación obligatoria específica para las escuelas de niñas, con el objetivo de adiestrarlas desde la infancia como pequeñas mujeres en los quehaceres de carácter doméstico. Los contenidos curriculares con los saberes femeninos (labores, economía doméstica y puericultura) como ámbitos de conocimiento sobre los que debía girar la educación de las niñas y, por ende, la formación inicial de las maestras. En este sentido el mensaje a las maestras era muy claro: “Date cuenta, maestra, del gran problema y pon todos tus afanes en esto. Más, infinitamente más, que la enseñanza de

21 María Dolores Peralta Ortiz, *La escuela primaria y el magisterio*, 88.

22 José Ramón López Bausela, *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad* (Madrid: UNED/Universidad de Cantabria, 2012), 73-74.

23 José Ramón López Bausela, *Los programas escolares inéditos de 1938*, 63.

cualquier otra cosa. Labores, economía doméstica, puericultura, los ejes y fundamentos de la escuela de niñas”²⁴. La política de feminización diseñada por la Sección Femenina marcó la educación y la vida de las niñas y mujeres españolas. Las relaciones de género que implantó el régimen fueron similares a la de otros fascismos europeos (fascismo italiano y nacionalsocialismo alemán).

2. PROPUESTAS PARA REFORMAR LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

Entre 1936 y 1945 se realizaron una serie de modificaciones curriculares y reformas en los programas de formación adaptadas a las nuevas concepciones del magisterio. Hasta 1945, año en el que se promulga la Ley de Enseñanza Primaria, la formación inicial del magisterio respondió a soluciones inmediatas para resolver la preparación del alumnado que había iniciado sus estudios según el Plan de 1931 y atender la preparación inicial con una propuesta provisional durante los años de la guerra y posguerra. La evolución del currículum se refleja en los planes de estudio provisionales en el marco del periodo bélico.

En el contexto de las reformas educativas trazan el programa adaptado a las concepciones ideológicas y sus líneas maestras permiten analizar los principales sesgos del nacionalcatolicismo. La remodelación de los estudios de magisterio marcha paralela a las modificaciones efectuadas en la enseñanza primaria. En 1938 la Asesoría Técnica del Ministerio de Educación Nacional realizó un Informe sobre Escuelas Normales y Estudios²⁵. La escuela rural y la escuela urbana son las únicas variantes de la escuela nacional; en función de ella se articulan los dos anteproyectos del magisterio. Las referencias para la elaboración de los nuevos diseños curriculares eran el Plan de 1914 y el de 1931. El plan de estudios de 1931 fue un punto de inflexión que genera desencuentros y rechazo en la medida que fue diseñado por el gobierno republicano y patrocinado por ideales demo-

24 José Ramón López Bausela, Los programas escolares inéditos de 1938, 63-64.

25 Archivo de la Fundación Universitaria Española. Fondo de Pedro de Sainz Rodríguez, 92-8; María Dolores Peralta, La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo, 218.

cráticos²⁶. Las revistas *Escuela Española* y *El Magisterio Español* recogen en sus editoriales los debates e incluyen las propuestas²⁷.

2.1. Dicotomía entre el magisterio urbano y el magisterio rural

Mientras un sector apostaba por una formación vocacional-cultural otros apuntaban la importancia de dos modalidades de formación, una específica para zonas urbanas y otra para zonas rurales. De esta organización se derivarían dos tipos de centros, Escuelas de Magisterio Urbanas y Escuelas de Magisterio Rurales. En 1939 se presentaron al ministerio dos anteproyectos académicos. El Delegado de la Dirección de Primera Enseñanza de Madrid e Inspector de Enseñanza, Marcelino Reyero, planteaba la necesidad de ofrecer la adecuada preparación a los maestros y maestras en función del medio en el que iban a desempeñar su tarea. En este sentido publicó numerosos artículos donde argumentaba la importancia de la formación adaptada al medio geográfico. Al respecto decía que “El Maestro de la nueva España ha de tener una formación que responda a dos aspectos: cultural y formativo. Sus estudios han de tener un sentido teórico y práctico según el medio donde haya de aplicarlos, por lo cual han de ser, según se trate de Maestros Rurales o Maestros Urbanos, diferentes. Surgen como consecuencia dos clases de Maestros, rurales y urbanos, los cuales recibirán su formación en las Escuelas Normales de distinta clase, para que desde estas Escuelas salga la semilla adecuada para la educación de los niños españoles en las ciudades y en las aldeas”²⁸.

La importancia de impulsar la escolarización en las áreas rurales, para que la infancia dispusiera de escuelas, era reflejo de la precaria escolarización en los pueblos y aldeas²⁹. Este fue el discurso de los que defendían una formación inicial con una preparación elemental y especialización rural para el magisterio de estas zonas. Estimaban que se necesitaban maestros, pero

26 Josefina Álvarez hace una crítica, a colación de la reforma de la educación realizada en Francia, y escribe “vayamos con cuidado, que la delicadísima labor de educar es un problema, más de apóstoles que de eruditos a la violeta”. Artículo publicado en la *Revista Atenas*, N° 76, (1937): 294.

27 *Escuela Española*, N° 65 (1941): 483; *El Magisterio Español*, n° 6741 (1940): 935.

28 *El Magisterio Español*, N° 6658 (1939): 267.

29 María Dolores Peralta, *La escuela primaria y el magisterio*, 111.

elevant el rango profesional y académico no era una cuestión prioritaria en aquellas fechas. Había que instruir a la gente del pueblo para que surgieran vocaciones y a su vez enseñaran a sus gentes en su propio ambiente y para ese mismo ambiente. Sin embargo, había detractores que pensaban que la doble formación perjudicaba al colectivo, porque las dos categorías, separando a los maestros en urbanos y maestros rurales, dividirían al magisterio³⁰. Los proyectos de formación rural y urbana planteaban una preparación común y otra específica en el currículum de preparación inicial. Este proyecto seguía el modelo de los Seminarios de Maestros de las Escuelas del Ave María que patrocinó Andrés Manjón³¹. La repercusión de su programa formativo constituye una aportación significativa en el marco de la educación española que responde a una situación real de necesidad pedagógica³². Un peculiar hito en la formación magisterial que algunos maestros consideraron oportuno aplicar siguiendo su modelo para impulsar los valores cristianos y la cultura del entorno. En el Consejo Nacional de Educación se debatieron estos dos modelos de preparación del magisterio de carácter cultural y especialización urbana o rural, pero a la Comisión Permanente no se le presentaron las dos modalidades. Así quedaba incluida la formación cultural en los estudios de magisterio. Tanto en los anteproyectos de 1939 como en otras propuestas posteriores se barajaba el régimen de internado para desarrollar la vocación de los educadores. Existían antecedentes que demostraban su eficacia, como la Residencia de Estudiantes de la Junta de Ampliación de Estudios, la experiencia de los Seminarios de las Escuelas del Ave María y las Academias de Pedro Poveda, y se pretendía recuperar la vocación a través de estas instituciones³³.

El anteproyecto de la Comisión designada por Romualdo de Toledo planteaba la formación de maestros en las Escuelas de Magisterio y para los maestros rurales en las Escuelas de Magisterio Rurales. Estructuraban los estudios en dos cursos de formación cultural y dos cursos de especiali-

30 Petrus. “¿Hacia la creación de dos Magisterios?”, *El Magisterio Español*, N° 6634, (1939): 6.

31 Andrés Palma Valenzuela, “Maestros del pueblo para el pueblo”. *Revista de Antropología Experimental*, N° 6 (2010): 63-70.

32 Andrés Palma Valenzuela, “Maestros del pueblo para el pueblo”, 70.

33 “Ante todo: vocación”, *El Magisterio Español*, n° 6696 (1940): 683.

zación. El plan de estudios para el magisterio rural constaba igualmente de cuatro cursos. Las Escuelas de Magisterio Rurales tendrían como singularidad impartir la enseñanza en régimen de internado, al menos en parte del periodo de su formación, además tendrían un marcado carácter religioso, considerado un aspecto fundamental para su vocación, tal como se desprende del anteproyecto³⁴. Respecto a la formación religiosa el texto recoge lo siguiente: “En cada internado habrá un Capellán que tendrá a su cargo la formación religiosa y moral en colaboración con el profesor de Religión de la Escuela Normal. Los alumnos recogerán la influencia educadora de los retiros y ejercicios espirituales por medios prácticos en los dos años de especialización”³⁵.

La propuesta presentada por la asesora técnica del Ministerio de Educación Nacional, María Dolores Naverán (por encargo de Romualdo Toledo), se centró fundamentalmente en la escuela rural y en diseñar el perfil del magisterio para este tipo de escuelas, es decir, la formación de maestros y maestras rurales³⁶. Partía de la realidad española, de la importancia del espacio rural, por lo que proponía los dos modelos independientes: rural y urbano. La formación sería diferente, con un currículum específico y, por tanto, en centros con identidad propia. La asesora en su estudio presta atención preferente al magisterio rural, con la identificación prioritaria de la Escuela de Magisterio Rural para formar maestros y maestras. La Escuela de Magisterio Rural femenina tenía el objetivo de formar maestras encargadas de instruir a las niñas de las escuelas rurales, como futuras mujeres cristianas para el hogar campesino. De ahí el currículo con materias específicas para enseñar a aprender a ser mujeres hogareñas.

En el proyecto María Dolores Naverán diseñó el modelo y plan de estudios, con organigrama completo, sus objetivos y fines. Sistematizó las competencias de las Escuelas de Magisterio Rurales, entre ellas señalaba la finalidad de mejorar las condiciones de vida del mundo rural a través

34 Archivo de la Fundación Universitaria Española (AFUE). “Vocación profesional”. Base XVIII. Anteproyecto de Ley de Bases de la Enseñanza Primaria y Normal.

35 AFUE. “Vocación profesional”. Base XVIII. Anteproyecto de Ley de Bases de la Enseñanza Primaria y Normal”.

36 María Dolores Peralta, La escuela primaria y el magisterio, 173-175.

de la formación de maestros, tanto inicial como continua, y las actividades de extensión educativa-cultural para la población de las áreas consideradas rurales. Traza unas líneas generales para su funcionamiento en régimen externo, pero estimaba que los centros debían disfrutar de autonomía para adaptar el programa de estudios al entorno. A la sazón debían elaborar un proyecto con el programa a impartir que debía contar con la aprobación oficial. El cronograma general se correspondía con cinco años académicos, tres dedicados a la formación teórica y dos a la formación práctica. Una parte de las prácticas se desarrollaría en la escuela rural modelo y la otra parte en extensión educativa-cultural. Además puntualizaba la redistribución en ciclos de cinco meses, con un mes de vacaciones entre cada uno, para conocer el área en cada una de las estaciones. La estructura académica del sistema de formación para la enseñanza rural estaba compuesta por las materias de formación religiosa y formación patriótica igual que en el modelo urbano, materias culturales, materias didáctico-pedagógicas, materias de tipo sanitario, y materias específicas según la zona (por ejemplo, agraria, ganadera, pesquera) y prácticas de enseñanza a realizar en la “escuela rural modelo”.

Uno de los requisitos de acceso era que el alumnado tuviera procedencia rural, y este podía ingresar a partir de los catorce años. Para la formación continua planteaba jornadas pedagógicas trimestrales, cursos breves de 15 días durante el verano, programas radiofónicos y publicaciones pedagógicas para mantener actualizado al magisterio, así como el envío de folletos y cuadernillos. Había correspondencia entre la formación del magisterio y la enseñanza primaria con énfasis para el espacio rural. Así se instrumentaron las nuevas propuestas de programas para responder adecuadamente a las necesidades concretas del alumnado en el campo: La idea de transformar las áreas rurales a través de la educación y de la contribución que podían realizar los maestros y maestras, siguiendo un plan de fundación de Escuelas de Magisterio Rurales para lograr estos objetivos. La finalidad principal consistía en mejorar la calidad de la formación docente de los futuros maestros y maestras rurales para que sus estudios fueran realmente los más apropiados a su función. Combinar el aprendizaje de las materias curriculares con los conocimientos de actividades agropecuarias, constituiría la base de la preparación de los futuros docentes. Lo característico

de los egresados de las Escuelas de Magisterio Rurales era su identificación e integración en el mundo rural. Sin embargo, las propuestas de formación propia para el magisterio de escuelas rurales no prosperaron, quedaron en mero proyecto. En España no ha existido tradición en la formación específica del magisterio para áreas rurales, aunque sí la intención de preparar al magisterio que se destinaría a estas zonas, que por otra parte contaba con un importante censo escolar y poblacional.

3. MODALIDADES DE ESCUELAS DE MAGISTERIO

La Ley de Enseñanza Primaria promulgada el 17 de julio de 1945, sintetizaba los principios programáticos del régimen político y tuvo un amplio alcance. Estuvo vigente durante casi veinte años, hasta que fue sustituida por la Ley de Enseñanza Primaria de 21 de diciembre de 1965 y esta, a su vez, por la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, esta última representó un avance significativo aunque mantenía los pilares ideológicos del régimen.

El artículo 59 de la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, establece que las Escuelas de Magisterio se transformen “en espacios en los que se despierten y vigoricen las dotes vocacionales de los alumnos y el sentimiento religioso y humano de todo educador, así como un auténtico espíritu nacional en servicio de unidad de la Patria”. Estas instituciones serían un sostén ideológico para el régimen bajo la influencia del fascismo y el catolicismo. Es decir, del nacionalcatolicismo³⁷. Estas escuelas se hallaban “bajo la advocación de Jesús”, según disponía el artículo 60 del Reglamento de Escuelas del Magisterio de 7 de julio de 1950 y la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Título II, Capítulo 1º. Art.16.³⁸ La simbología religiosa era una de las notas características en la vida académica. Tanto los Crucifijos e imágenes de la Virgen María presidían las dependencias de los Centros, como también el retrato del Jefe del Estado

37 Adolfo Maíllo, Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional (Madrid: Editora Nacional, 1943).

38 Artículo 60 del Reglamento de Escuelas del Magisterio, Decreto de 7 de julio de 1950 (BOE 4 de agosto) y la Ley sobre Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Título II, Capítulo 1º. Art.16; Capítulo II, Art. 59.

omnipresente en todas las aulas (Reglamento de Escuelas del Magisterio de 7 de julio de 1950. Art. 2). La Religión y la Formación del Espíritu Nacional constituían las materias básicas del currículo.

De acuerdo con la Ley de 1945, según establece el artículo 62 de dicha ley, existieron tres modalidades de Escuelas de Magisterio: 1) Escuelas de Magisterio públicas sostenidas por el Estado; 2) Escuelas de Magisterio privadas y 3) Escuelas de Magisterio de la Iglesia. Las escuelas tendrían una organización diferenciada según el sexo tanto en sus instalaciones, como en la organización y disciplina³⁹. Estas escuelas tenían que acatar la normativa para su funcionamiento, incluso aquellas sostenidas por entidades privadas. El Reglamento disponía que el Maestro tenía que ser “ante todo, un ministro de la verdad, que es vida en Dios” y concluía declarando que lo que importaba era “desarrollar en sus detalles lo que fue innovación fundamental de la Ley, a saber, la aplicación a las Escuelas del Magisterio de los principios cristianos de libertad de enseñanza, merced a los cuales encuentran ancho cauce para su expansión las Escuelas de la Iglesia y las privadas, con lo que se amplía su cantidad y calidad el marco de la formación del Maestro en España, con mejores y más esperanzadoras perspectivas para el espíritu católico nacional que en ningún otro país del mundo” (Decreto de 7 de julio de 1950). Las Escuelas de Magisterio del Estado venían funcionando desde el siglo XIX, dependientes de organismos oficiales, y existían en las distintas provincias españolas. En los casos donde se carecía de centros de enseñanza superior equivalían a pequeñas universidades y ofrecían preparación a los jóvenes de ambos sexos.

Por lo que se refiere a las Escuelas del Magisterio de la Iglesia, la legislación concede al estamento eclesiástico la potestad para crear sus propias instituciones formadoras de maestros y maestras al amparo de la legislación⁴⁰. Las Escuelas Normales creadas y regidas por Instituciones Eclesiásticas serían, según el artículo 62 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, Escuelas de la Iglesia. El reconocimiento de este derecho

39 Ley sobre Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (BOE n° 199, de 18 de julio). Capítulo II. Art. 62.

40 José Ruiz Rico, *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco (1936-1971)* (Madrid: Tecnos, 1977), 73.

fue un elemento para reproducir sus esquemas ideológicos, su apostolado católico, junto a los valores patrióticos del régimen. El magisterio desde su óptica equivalía a un sacerdocio y había que “formar a quienes van a formar”. La Iglesia a la vez resolvía el problema de sus docentes, pues no contaba con titulados suficientes entre sus miembros para atender la enseñanza de todo el alumnado de sus centros educativos. Entre sus estudiantes había miembros de la comunidad religiosa junto a los seculares. Si bien despertaron vocaciones religiosas también magisteriales. Se proyectaron especialmente a captar aspirantes entre los sectores populares y en familias de economía modesta. Con limitados recursos y con el apoyo de algunas instituciones lograron mantenerse, ofreciendo formación magisterial a los sectores menos favorecidos, además de los miembros de sus propias órdenes religiosas. Los egresados y egresadas podían ejercer la enseñanza en los centros de la Iglesia y de patronato. Sin embargo, para poder desempeñar la profesión en las escuelas públicas nacionales debían superar unas pruebas de conjunto en las Escuelas de Magisterio del Estado.

La Ley de 1945 autorizó la creación de escuelas privadas y de la Iglesia, a la vez que recomienda el fomento del régimen colegial (artículo 64). Este modelo facilitaba la formación religiosa y patriótica, completada después con la asistencia obligatoria a campamentos y albergues. También el establecimiento de una Residencia para que el alumnado hiciera vida de internado o en su defecto “mediopensionado” o “externado” para que toda la formación y actividades de estudio se realizaran en el centro. La normativa de 1945 y el reglamento de Escuelas Normales de 1950 regularon la vida de las escuelas hasta la reforma de 1967, es decir, a lo largo de dos decenios. La eficacia y vitalidad de su actividad se reflejó en el avance de las Escuelas de Magisterio de carácter católico y en el número de alumnado egresado. Comoquiera que existía segregación por sexos, funcionaban escuelas de magisterio femeninas⁴¹ y escuelas de magisterio masculinas⁴², pero destacaban tanto en matrícula como en número de centros las insti-

41 Josefa Zaballos Crespo, Origen y evolución histórica de la escuela universitaria “Don Bosco”, (tesis doctoral dirigida por María del Carmen Labrador Herráiz. Universidad Complutense de Madrid, 2003), 221-224.

42 Josefa Zaballos Crespo, “Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid”, Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, N° 18 (2008): 225-228.

tuciones femeninas. Tanto las escuelas femeninas como masculinas, pertenecientes a la Iglesia, seguían un programa específico que facultaba a los titulados para ejercer en sus propios colegios. Para obtener la titulación oficial y poder ejercer la docencia en las escuelas nacionales de entonces, los egresados y egresadas tenían que examinarse de una reválida en las Escuelas de Magisterio del Estado. La expansión de las Escuelas del Magisterio de la Iglesia fue muy rápida; estas las instituciones se multiplicaron por toda la geografía española, incluidos los territorios insulares. Distintos órdenes religiosos instituyeron Escuelas de Magisterio (Carmelitas, Escolapias, Hermanas de la Caridad, Salesianos, Teresianas, etc.). Las primeras escuelas que comenzaron a funcionar fueron las Carmelitas de la Caridad y se establecieron en distintas capitales de provincias (Valencia, Zaragoza, Tarragona, Madrid, Barcelona). Se inauguraron en 1948, pero el proceso de instauración siguió en una línea de extensión progresiva, de manera que en el año 1951 había 44 escuelas en funcionamiento; cantidad que representaba el 41 % de las Escuelas de Magisterio, con un espectacular incremento de Escuelas de Magisterio de la Iglesia masculinas y Escuelas de Magisterio de la Iglesia femeninas. Entre 1948 y 1968, sumaron un total de 118 Escuelas del Magisterio de la Iglesia. La región que contó con mayor número fue Andalucía con 22 escuelas, siendo Valencia con 9 centros la capital de provincia con mayor número de Escuelas del Magisterio de la Iglesia, situándose incluso por delante de Madrid (8). También funcionaron Escuelas de Magisterio de la Iglesia en las provinciales insulares, tanto en Baleares como en Canarias. Sin embargo, en las provincias de Cuenca, Teruel y Toledo no existieron Escuelas del Magisterio de la Iglesia⁴³. La matrícula de alumnado era importante aunque no elevada. En algunos centros el total de alumnado era en torno a 100 y en otros entre 60 a 80 en cada una de ellas. En total se alcanzaron 25 mil titulados egresados entre las escuelas masculinas y femeninas, formados con una “pedagogía de inspiración cristiana”. Sin embargo, no en todas las provincias españolas funcionaron escuelas de ambos sexos. En esta época de crecimiento aumentó considerablemente el número de Escuelas de Magisterio que “pretendían

43 Josefa Zaballos Crespo, Origen y evolución histórica de la escuela universitaria “Don Bosco”, tesis doctoral, 198.

transformar la sociedad” y cuyo objetivo era erradicar el analfabetismo⁴⁴, pero el índice de egresados no cubría las demandas de maestros y maestras que se necesitaban para atender las necesidades de la educación primaria.

Más tarde, al margen de lo anterior, se crearon las Escuelas de Magisterio Nocturnas, a imitación de los Institutos Nocturnos para personas adultas que venían funcionando desde mediados de los años cincuenta, para atender a la población estudiantil que no podía cursar estos estudios por el sistema ordinario. El ministro Jesús Rubio García-Mina creó las Escuelas de Magisterio Nocturnas, con carácter experimental y de ensayo, con secciones masculina y femenina (Decreto de 20 de junio de 1958) en las mismas condiciones académicas que las Escuelas de Magisterio Diurnas (requisitos de ingreso, programas, exámenes, etc.). Inicialmente se establecieron en Madrid, cuyas enseñanzas se organizaron de acuerdo con la Orden Ministerial de 29 de septiembre de 1958. En el curso 1958-1959 comenzó el primer año de dichos estudios de acuerdo con “las necesidades específicas y normas pedagógicas y didácticas adecuadas a estas Escuelas nocturnas”. La Orden de 6 de octubre de 1960 organizó las enseñanzas en tres años académicos para la carrera en la Escuela de Magisterio Nocturna y Experimental de Madrid. La actividad docente se desarrollaba en las últimas horas de la tarde y primeras de la noche, con el objetivo de facilitar el acceso a estos estudios a quienes durante el día trabajaban y por constituir esta la única fuente de ingresos. La planificación seguía el modelo académico de los institutos con la organización de las clases en jornadas de cuatro horas didácticas, divididas en cinco clases de cuarenta y cinco minutos, ininterrumpidas de seis a diez de la noche. Es preciso clarificar el matiz del perfil del alumnado, pues “a diferencia del estudiante que trabaja se trataba de un trabajador que estudia”. Habitualmente eran trabajadores cuyas edades oscilaban entre los 20 y 30 años, muchos con responsabilidades familiares o faltos de recursos, que pretendían mejorar su formación cultural y profesional pero tenían dificultades para seguir la modalidad de enseñanza libre. Las Escuelas de Magisterio Nocturnas fueron la solución para ofrecer alternativas al alumnado que desempeñaba actividad laboral y no podía asistir a los centros oficiales. Así se especializaron las Escuelas

44 Josefa Zaballos Crespo, Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid, 53.

de Magisterio Nocturnas en la capacitación de alumnos que trabajaban, los cuales concurren en horario nocturno para compatibilizar el trabajo con su formación académica. Además dicha capacitación profesional les ofrecía la posibilidad de un trabajo inmediato que mejoraba su condición o posición socioeconómica. La propia extracción social de los aspirantes, procedentes de las capas medias bajas y bajas, hacía atractiva la profesión magisterial. También para resolver la masificación de los centros la oferta de plazas en los centros nocturnos contribuyó a la redistribución de estudiantes. Estos centros se establecieron en las principales provincias (Madrid, Barcelona y Valencia) donde había una mayor demanda. La Escuela de Magisterio Femenina “Santa María” se creó en Madrid por Orden de 28 de julio de 1961 (BOE. de 19 de agosto de 1961), dada la elevada matrícula de la Escuela “María Díaz Jiménez” y para ampliar la oferta de estos estudios además de establecer otra Escuela en Madrid, aunque era solo para mujeres. Años más tarde, por la Orden de 19 de octubre de 1967 (BOE. de 30 de octubre de 1967) se establecieron en dicha escuela los estudios nocturnos.

Los cambios y reformas en los estudios de magisterio fueron notorios a partir de 1960⁴⁵. La Ley de Enseñanza Primaria de 21 de diciembre de 1965 (BOE de 23 de diciembre) concedió importancia a los programas de formación del Magisterio Primario, junto a la modalidad de estudios nocturnos para aquellos aspirantes que no pudieran asistir por circunstancias laborales o personales (artículo 63) previa autorización del Ministerio de Educación Nacional. El artículo 62 permitía la expedición de títulos a las Escuelas de Magisterio de la Iglesia siempre que cumplieran con los requisitos oficiales. También el Ministerio a través de la ley fijó, de acuerdo con las Delegaciones Nacionales de Juventudes y Sección Femenina, los cursos de capacitación en las «actividades juveniles de tiempo libre» que habrán de realizar los alumnos para la obtención del título de Maestro. Sin embargo, a pesar de ciertos avances, dicha ley mantenía la separación de sexos (Art.14 de la ley) y un currículo diferenciado. Las materias específicas para cada sexo se impartirían por separado (Art. 61). Las Escuelas de

45 Miguel Beas, “Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970”, en Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, N° 14 /1 (2010): 401-402.

Magisterio de la Iglesia se adaptaron a la normativa en aras de cumplir con su cometido pedagógico, respondieron a los requisitos establecidos para los nuevos planes de estudio de acuerdo con las disposiciones oficiales del ministerio⁴⁶. Posteriormente, algunos de estos centros se reorganizaron y fusionaron, al unificarse las escuelas masculinas y femeninas, y otros desaparecieron⁴⁷.

El régimen de enseñanza en la época permitía alcanzar la titulación a través del sistema de enseñanza libre o no oficial. Las Escuelas de Magisterio acogieron dos modalidades de enseñanza, oficial y libre. La diferencia entre una y otra radicaba en que mientras en la primera se asistía regularmente a clase, en el segundo caso no se asistía. El alumnado solamente acudía a las fechas de convocatorias de exámenes y se preparaban en academias, clases particulares o por sí mismos. Además el estudiantado tenía un calendario de exámenes diferenciado según fuera su adscripción. Esta doble modalidad de enseñanza permaneció funcionando hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971. La referida Ley General de Educación de 1970, supuso la elevación del rango de los estudios profesionales de magisterio a diplomatura universitaria. A tal fin dispuso la integración de las Escuelas del Magisterio en la Universidad, pasando a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica. El programa de estudios se unificó así como el espacio académico, suprimiendo la segregación sexual al menos a nivel teórico. Las Escuelas de Magisterio de la Iglesia siguieron idéntico modelo y se adscribieron a sus respectivos distritos universitarios como Escuelas Universitarias⁴⁸.

4. MASCULINIDAD Y FEMINIDAD EN EL CURRÍCULO DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

El discurso político prestaba atención preferente a las nuevas generaciones y las instituciones de Falange se ocuparon de reforzar su función. A las

46 Josefa Zaballos Crespo, Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid, 54-55.

47 Josefa Zaballos Crespo, Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid, 62.

48 Josefa Zaballos Crespo, Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid, 63.

mujeres se les orientaba al hogar, exaltando la domesticidad, mientras a los hombres se les dirigía hacia la vida laboral y la defensa de la patria. La Sección Femenina fue el organismo que se ocupó de la reeducación femenina y desde las esferas del Frente de Juventudes primero y la Organización Juvenil Española (OJE) después de la reeducación la masculina. A lo anterior añadir que la construcción del género se planteaba desde posiciones tradicionales en donde se perfilaba la identidad de los hombres en la esfera pública y la identidad de las mujeres en la esfera privada, vinculadas a su papel en la familia. De manera que los hombres desempeñaban el trabajo remunerado y gozaban de los privilegios otorgados por el patriarcado. Pero las mujeres desarrollaran su rol en el hogar familiar, subordinadas al padre o al marido, aunque les competía un macro rol como organizadora de las actividades domésticas, esposa, educadora de los hijos y cuidadora de la familia. A excepción de las maestras y las enfermeras, consideradas como unas profesiones femeninas continuadoras del hogar, su misión se situaba en la vida privada, invisible y silenciosa del hogar⁴⁹.

El principal instrumento de la política de masculinización y de la política de feminización la ejerció el gobierno a través de las instituciones de la Falange. En la estructura política del régimen la Falange gozaba de una situación privilegiada⁵⁰. La política de la juventud y las competencias educativas las mantuvo hasta su disolución en 1977⁵¹. El papel socializador, su política generacional innovadora y el protagonismo político de la juventud garantizaron su éxito, al percibir un discurso más avanzado y progresista frente a los conceptos tradicionales de otras organizaciones⁵². Tanto el Frente de Juventudes como la Organización Juvenil Española y la Sección Femenina contribuyeron a la construcción de modelos de masculinidad y femineidad de la época según los principios del movimiento nacional, hecho que revierte en la construcción de las identidades masculinas y femeninas en el franquismo.

49 Nahir Lagos Arias, "Memorias de una educación represiva", *Revista Murciana de Antropología*, N° 23 (2016): 205-206.

50 José Ignacio Cruz Orozco, "Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo", *Revista de Educación*, N° 357 (2012): 518.

51 José Ignacio Cruz Orozco, "Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo...", 519-520.

52 José Ignacio Cruz Orozco, "Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo...", 520.

El aprendizaje de la masculinidad y el aprendizaje de la feminidad se sustentaba en la raíz “del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales... que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas”⁵³. A la juventud española se le ilusionaba con los mensajes políticos que anunciaban una buena nueva. Los discursos y arengas imbuidos por el nacionalcatolicismo movilizaban los ideales de los jóvenes, alentados por el afán de ser útiles o de servir a la patria, según fueran del sexo femenino o masculino. Desde la escuela fueron obligados a aprender las materias básicas, tanto la Historia como la Religión y la Formación Política, materias cargadas de ideología, con exaltación de valores, con el objetivo de mentalizarlos. Se actuaba sobre las subjetividades para aleccionarlos e inculcarle conductas patrióticas diferenciadas según el sexo. El franquismo promocionó el ideal de mujer y el ideal de hombre, que pretendía implantar a través de la educación. La adjudicación de arquetipos tradicionales en función del género, con un significado diferencial de los comportamientos y tareas asignadas a uno y otro sexo, imponía una jerarquía patriarcal y prácticas desiguales discriminatorias. Los roles de la sociedad patriarcal se reflejaron en la educación, que perpetuaron las diferentes misiones correspondientes a mujeres y hombres en la sociedad. Destacar el apego a prejuicios y estereotipos reiterados de forma diversa fue uno de los rasgos del franquismo. Se construyó un nuevo modelo de mujer basado en los arquetipos decimonónicos que sustentaba la sociedad tradicional⁵⁴. La función exclusiva de las mujeres era la dedicación al hogar de forma gratuita. Se legisló en este sentido porque se planeaba un futuro donde “debía ser, ante todo, ama de casa” y no traspasar la frontera doméstica⁵⁵. En esta etapa se consolidaron actitudes culturales en torno a la feminidad y la masculinidad; se normalizaron conductas discriminatorias junto a la pérdida de derechos cívicos, que se prolongaron en el tiempo y que han tenido consecuencias negativas para las mujeres.

53 Carlos Lomas, “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”, *Revista de Educación*, N° 342 (2007): 90.

54 Juan Carlos Manrique Arribas, “Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el ámbito de la familia y la actividad física”, *Feminismo/os*, N° 23 (2014): 47-68.

55 Eider de Dios Fernández, “Domesticidad y familia: ambigüedad y contradicción en los modelos de feminidad”, 26.

El Frente de Juventudes, el equivalente masculino de la Sección Femenina, a partir de 1940 se encargó de la formación política, física y premilitar de los jóvenes españoles, así como de la docencia de la materia de Trabajos Manuales. En sintonía con los postulados del régimen y el modelo de hombre impartían sus enseñanzas en las Escuelas de Magisterio, en los institutos de enseñanza media (secundaria) y la universidad. Con igual inspiración falangista, el papel del hombre que preconiza el Frente de Juventudes se caracteriza por virtudes como la lealtad o el sentimiento de servicio a la patria. El deporte y la educación física se consideraban instrumentos básicos para el adoctrinamiento de los jóvenes, así como el acatamiento de la autoridad y la obediencia al ideario del régimen con una estructura militar. Al Frente de Juventudes le sucedió en 1960 la Organización Juvenil Española (OJE). Ambos impartían una formación de acuerdo con el ideario propio del régimen: el carácter militar, patriótico y confesional (basado en la fe católica) primordial para la defensa de la patria. La formación de los alumnos de magisterio resultó esencial, en el sentido de que los egresados se encargarían de la formación de las nuevas generaciones de hombres que necesitaba la patria. Para el caso de los maestros también la Falange se ocupaba de la formación de las materias específicas. Los hombres fuertes, viriles, sin afectos y emociones, respondían al arquetipo tradicional de masculinidad, unos estereotipos reforzados a través de la educación. Los signos de la masculinidad tradicional se transmitían en las lecturas, textos, educación física, mensajes, imágenes y comportamientos.

La Sección Femenina se encargó de diseñar un currículo para la formación de las maestras acorde con el modelo de mujer. En la educación para las mujeres se significó en el desarrollo del prototipo de mujer que precisaba la España de entonces. Como organismo afín al régimen franquista exaltó el patriotismo y la religiosidad a la vez que fomentó la pedagogía y técnicas de educación física. La Sección Femenina tenía competencias en varias materias consideradas importantes en su proceso de aprendizaje y preparación docente. Entre ellas se indica la educación física, la formación del espíritu nacional o política y la macromateria de Labores que encerraba la economía doméstica, puericultura, corte y confección....

La normativa fijó objetivos distintos en función del sexo y de los roles

asignados. Se admitió una educación diferente para cada sexo y, a través de ella, se diseñaron roles masculinos y femeninos. Se aplicaba una enseñanza sexista y segregada, con formación diferenciada entre maestros y maestras, para atender a los roles diferenciados reflejo de la sociedad española del momento. El programa de estudios de carácter sexista se consolidó y se mantuvo vigente hasta la Ley de 1970 en todos los niveles educativos y, por ende, estaba presente en la formación del magisterio. El franquismo aportó una identidad femenina y encauzó su política de género para fomentar la imagen tradicional de la mujer en el hogar, como esposa, madre y educadora de los hijos⁵⁶. Para ello trazó una política natalista, de promoción del hogar y de la maternidad, y promulgó leyes que limitaban la participación de las mujeres en el mercado de producción, reduciéndola prácticamente a la economía doméstica. De manera que reconstruyó el perfil femenino con base en el rol establecido por la sociedad para las mujeres en relación con los valores del patriarcado⁵⁷. El matrimonio “constituía la plenitud de la femineidad por excelencia”⁵⁸. Esta política, semejante a la que desarrollaron los regímenes europeos, tanto los regímenes totalitarios como los no totalitarios, tras la Primera Guerra Mundial. Después del conflicto bélico, buena parte de la población femenina, hizo frente a la realidad consciente de su papel, por la despoblación motivada por la pérdida de tantos hombres en la guerra y el exilio. Las mujeres españolas, como las europeas de las dos posguerras mundiales, asumieron en esos momentos la misión encomendada políticamente a la población femenina. Las mujeres fueron protagonistas, en la reconstrucción de la sociedad a través de la natalidad y, en algunos casos, de reinserción en la sociedad de los que habían sufrido los efectos de la guerra. Según afirman algunas expertas esto explica el alto porcentaje de vinculación entre las mujeres y el franquismo⁵⁹.

Las ideas doctrinarias marcaron una imagen estructurada, aceptada de for-

56 Matilde Peinado y Jose Luis Anta, “Educar para el matrimonio en femenino: modelos y prácticas en la literatura de posguerra”, *Revista Athenea Digital*, N° 13/ 2 (2013): 35-46.

57 Matilde Peinado, “Las mujercitas” del franquismo: Cómo enseñar y aprender un modelo de femineidad (1936-1960), *Estudios Feministas*, N° 24/1 (2016): 282.

58 Matilde Peinado, “Las mujercitas” del franquismo, 288.

59 Angela Cenarro Lagunas, “Género y ciudadanía en el Franquismo”. *Ayer*, N° 102, (2016): 13-21; Angela Cenarro Lagunas. “Miradas y debates sobre la violencia franquista”. *Ayer*, N° 91 (2013): 241-253.

ma generalizada, extendieron el perfil del “buen ciudadano” y la “buena mujer” de acuerdo a sus principios ideológicos⁶⁰. Unos prototipos que marcaron el ideal de mujer anclada en valores de carácter tradicional y para ello tenía que recibir la formación adecuada⁶¹. Se argumentaba, con un discurso de carácter biológico, según el cual había diferencias congénitas específicas entre los hombres y las mujeres. En los hombres se desarrollaba más la inteligencia y en las mujeres, la sensibilidad. Por esta razón justificaban que los hombres tenían capacidad para desarrollar diversas actividades en la esfera de lo público y las mujeres, en el ámbito privado en armonía con el cuidado del hogar así como la crianza y educación de los hijos. Con base en estos postulados se fortalecía la subordinación de las mujeres, se eliminaba la autonomía, su capacidad de decidir por sí mismas y su integración en el espacio público. La elaboración de un diseño curricular diferenciado según el sexo, estimulaba a las mujeres para dedicarse al hogar, y a los varones para seguir estudiando, según convenía a la sociedad dirigente. Desde la escuela las niñas recibían una formación específica como pequeñas mujeres y orientada al hogar⁶². Para diseñar una educación acorde al papel que se esperaba de la mujer, se elaboró un currículum con asignaturas específicas para niñas tales como Hogar (que incluía Labores, Economía doméstica, Puericultura, etc.), Gimnasia o Educación Física y Formación del Espíritu Nacional, que comenzaban en la enseñanza primaria y se mantenían a lo largo de todo el ciclo educativo, con el objetivo de completar su formación para ser una perfecta ama de casa.

La formación del magisterio se caracterizó por un marcado carácter sexista, además de patriótico e ideologizado como hemos expresado anteriormente. En la formación de las maestras se reforzaron los roles y mensajes

60 Juan Carlos Manrique Arribas, *Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo*, 51.

61 Juan Carlos Manrique Arribas, *Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo*, 52, Juan Carlos Manrique, Víctor Manuel López, Luis Torrego y Roberto Monjas, “La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la Falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el período franquista”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008): 347-365; Juan Carlos Manrique Arribas, “Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961)”, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, N° 14 / 55 (2014): 442-443.

62 Eider de Dios Fernández, “Domesticidad y familia: Ambigüedad y contradicción entre los modelos de feminidad en el franquismo”, 23-46.

relativos a la feminidad y dedicación al hogar⁶³. Para atender a los roles diferenciados, reflejo de la sociedad española del momento, se instruye a maestras y maestros a través de una enseñanza sexista y segregada⁶⁴. En el caso de la formación de maestras “Se enseñó y se aprendió para lograr el bienestar de los otros”⁶⁵. La marcada presencia de la línea curricular específica para las maestras, con unos contenidos específicamente femeninos y dirigidos a las mujeres, dado que tenían la obligación de enseñar a las niñas, futuras mujeres, en su propósito de enseñarlas a “ser mujeres”. Tanto la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 como la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 establecieron un currículo diferenciado para la escuela de enseñanza primaria de niños y niñas. Del mismo modo se fijó la diferencia curricular para la formación de maestros y maestras en los planes de 1942, 1945, 1950 y 1967. Se diseñaron actividades y contenidos diferentes para alumnos y alumnas en las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional, Trabajos Manuales y Educación Física, así como las asignaturas destinadas exclusivamente para las alumnas como Hogar. Dicha diferenciación legitimó la masculinidad y feminidad. Durante todo el franquismo, excepto en el Plan de 1971, se marcó la diferencia curricular de género, tanto en los contenidos como en los espacios académicos. En la formación inicial de las maestras la materia de Labores incluía una amalgama de contenidos tales como: hacer vainica, diversos puntos de aguja, el zurcido de prendas ordinarias, sentar pedazos, ojales y colocar botones; aprendizaje de algunas tareas domésticas como la limpieza del hogar, la higiene y comidas con variedad de guisos. La materia de Labores formó parte de los programas de magisterio femenino pero también tenía presencia en todos los niveles educativos de forma obligatoria hasta la promulgación de la Ley General de Educación (1970). También la materia de Economía Doméstica fue clave en la difusión de la identidad femenina. Los contenidos que figuran

63 Miryam Carreño y Teresa Rabazas Romero, “Sobre el trabajo de ama de casa. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica”, *Revista Complutense de Educación*, N° 21/1 (2010): 62.

64 Aurora Morcillo, “El género en lo imaginario. El “ideal católico femenino” y estereotipos sexuales bajo el franquismo”, en *Represión, resistencias, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista* Mary Nash (ed.); (Granada: Comares Historia, 2013), 71-90; Eider de Dios Fernández, “«Las que tienen que servir» y las servidas. La evolución del servicio doméstico en el franquismo y la construcción de la subjetividad femenina.”. *Revista Historia Autónoma*, N° 3 (2013): 97-111.

65 Miryam Carreño y Teresa Rabazas Romero, “Sobre el trabajo de ama de casa”, 68.

en los manuales de Economía Doméstica, amparados en el rol tradicional, construyen la identidad femenina e inculcan esas ideas en la educación de las mujeres⁶⁶. De ahí su importancia en la formación de maestras, tal como expresan Myriam Carreño y Teresa Rabazas: “Los planes de estudio para las maestras constituyeron el marco imprescindible en el que se desarrollaron estos manuales. La obligatoriedad del aprendizaje de las enseñanzas específicas para las mujeres, les dieron vida y les concedieron autoridad”⁶⁷.

Los planes de estudio de magisterio incluyen la formación física y la Falange era la responsable de la elaboración de los programas académicos. La Educación Física era una materia obligatoria que evoluciona junto al currículo formativo y sus enseñanzas estaban a cargo del personal instruido por la Falange masculina o Falange femenina y nombrada al efecto para desempeñar la docencia. La Educación Física igualmente era una materia diferenciada por sexos. La Educación Física femenina seleccionaba el tipo de actividad y de ejercicios, prohibía determinados deportes por considerarlos no aptos para las mujeres. Los programas didácticos se orientaban a hacer más femeninas a las mujeres, evitar su masculinización y contribuir a su preparación física en función de su futura maternidad. De manera que la educación Física tenía connotaciones fisiológicas e higienistas. Es decir, que presentaba un sentido biológico “utilitario” y respondía a esquemas ideológicos⁶⁸.

La Ley de 1945 respecto a la Educación Física para los alumnos pretendía “formar una juventud fuerte, sana, disciplinada” y una preparación “para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas”⁶⁹. Para las alumnas concretaba que se las capacitaría específicamente “para la vida del hogar,

66 Myriam Carreño y Teresa Rabazas Romero, “Sobre el trabajo de ama de casa”, 62.

67 Myriam Carreño y Teresa Rabazas Romero, “Sobre el trabajo de ama de casa”, 69.

68 Teresa Rabazas Romero. “La educación física del Magisterio femenino en el Franquismo”. Revista Complutense de Educación, 171.

69 Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945; Boletín Oficial del Estado, N° 199, 18 de julio de 1945, 387-388.

artesanía e industrias domésticas”⁷⁰. El programa curricular evoluciona en los distintos planes de estudio de acuerdo con el momento político. Para el caso de las mujeres en el primer franquismo tenía carácter científico “bio-médico, fisiologista” y en el segundo tenía una orientación “técnico-higienista” con el objetivo profesional⁷¹. Su rótulo se modifica en los distintos planes de estudio: Gimnasia y Recreos dirigidos (Plan 1942), Educación Física (Plan 1945); Educación Física y Deportes (Plan 1950), Educación Física (Planes 1967 y 1971).

El discurso de la Sección Femenina se fue adaptando a las exigencias políticas que el régimen iba demandando para la formación de las mujeres. Durante los años cincuenta y sesenta, seguían legitimándose aquellas funciones sociales que las mujeres venían desarrollando en el ámbito privado, en el hogar familiar, relacionadas al modelo educativo femenino imperante a lo largo de la historia. En estos años la sociedad española evoluciona y la mentalidad se va transformando. No obstante, de forma progresiva los comportamientos se fueron adaptando a los cambios, con una mayor flexibilidad hacia las actividades que inician las mujeres. Se acepta de manera paulatina la incorporación laboral y el ejercicio profesional de aquellas féminas que acceden al trabajo remunerado. Esa actitud fue también favorable al acceso a las universidades y diversas titulaciones, aunque había espacios académicos no permitidos. Especialmente a partir de 1970 y la promulgación de la Ley General de Educación, se abrían espacios inimaginados y el camino hacia la apertura hacia nuevos horizontes que anunciaban la etapa final de la dictadura. La progresiva implantación de la enseñanza mixta significó la convivencia física de alumnos y alumnas, si bien no se cuestionaba el mantenimiento de dos modelos educativos bien diferenciados en función del sexo, posibilitó el lento pero progresivo cambio de actitudes.

70 Ley de Educación Primaria de 1945, 387-388; María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, “Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas”, *Bordón. Revista de pedagogía*, N° 65 / 4 (2013): 10.

71 Teresa Rabazas Romero, “La educación física del Magisterio femenino en el Franquismo”, 194.

CONCLUSIONES

El franquismo utilizó la educación para sustentar la legitimidad del régimen. La consolidación de un sistema educativo con un férreo control ideológico y fuerte adoctrinamiento del magisterio se proyectó en la educación de las nuevas generaciones de españoles. Los anteproyectos y las propuestas formativas trataban de responder a la realidad de la población española de la posguerra. El énfasis en las zonas rurales de los primeros momentos se diluyó y no prosperaron las iniciativas favorables al establecimiento de Escuelas de Magisterio Rurales. Los continuos cambios en los planes de estudios de magisterio, reflejan la indefinición de la política educativa así como la pobreza de miras respecto a la educación pública. Este panorama de inestabilidad tampoco contribuía a consolidar una buena reputación de la profesión magisterial. La prioridad de los contenidos ideológicos frente a los pedagógicos, con la finalidad de potenciar los principios patrióticos, morales y religiosos para modelar las conciencias. Dados los intereses de controlar y amedrentar a la población se desplegó la pedagogía autoritaria. Con el objetivo de destruir y anular las innovaciones pretéritas se persiguieron aquellas iniciativas que no fueran afines a la dictadura.

La Falange Española Tradicionalista como partido político del régimen gozaba de una estructura organizativa para difundir el ideario político y adoctrinar a la población. Disponía de dos instituciones encargadas de formar a la juventud de uno y otro sexo en los postulados del régimen, como garantía de continuidad y de defensa frente a otros ideales. El Frente de Juventudes primero y la Organización Juvenil Española después se ocuparon de la instrucción de los jóvenes y la Sección Femenina de las jóvenes, acuñando los perfiles de hombre y de mujer. El discurso de la Organización Juvenil Española y de la Sección Femenina se fue adaptando a las exigencias políticas que el régimen iba demandando para la formación de las nuevas generaciones. La masculinidad asociada al perfil que regía el sistema patriarcal, de hombre autoritario, representante de la familia con espacio de acción en la esfera de lo público, alejado de la vida privada... Desde la educación en la familia, en la escolaridad y socialización se reforzaba el rol masculino.

La evolución política de la dictadura se corresponde con la evolución de las políticas educativas y de género. Todos los planes de estudio incorporaban contenidos sexistas y materias específicas en función de la dualidad de los roles sociales definidos en aquel entonces. Solo el Plan de 1971 unificó el currículum aunque la supresión de las materias no significó la igualdad de género. El ideal de masculinidad y feminidad con sesgos de género marcaban el diseño de los programas educativos. La educación marcadamente sexista se reforzó a través de los planes de estudio de magisterio con materias diferenciadas, toda vez que maestros y maestras se encargarían de reproducir los patrones culturales y de conducta en las escuelas de enseñanza primaria de toda la geografía española. Las materias diferenciadas en los estudios de magisterio marcaron patrones de conducta sexuados que debían reproducir en la escuela y modelar a las nuevas generaciones en base en ellos. Tanto la feminidad como la masculinidad se proyectaron a través de la educación. Las maestras eran modelos de mujer y a su vez los maestros representaban el modelo de hombre. Las imágenes que proyectaban en la infancia, servían de imagen y semejanza de los respectivos géneros a través de los que inculcaban sus patrones de conducta que convenía al orden vigente. Las maestras eran modelos de mujer, ejemplos a imitar, por ello debían tener un comportamiento intachable y una vida recatada. No solo por la influencia que ejercían en las niñas de la escuela sino en las jóvenes y mujeres del entorno donde desempeñaban su profesión. De igual modo los maestros ejercían influencia en la escuela y el entorno, aunque ejemplo de masculinidad y de fidelidad al régimen, no estaban sometidos a las restricciones morales que sufrían las maestras por el hecho de ser mujeres. La identidad de la mujer estaba definida por su papel en la familia y la subordinación al sistema patriarcal. Los cambios políticos y sociales protagonizados en la década de los setenta abrieron perspectivas, provocaron una adaptación de los discursos a los nuevos retos de las mujeres, encaminados a una mayor participación en la esfera pública. De forma paulatina se fueron modificando los comportamientos y flexibilizando la incorporación de las mujeres al mundo laboral. El programa sexista se mantuvo vigente hasta la Ley de 1970. A pesar de producirse cambios importantes en la mentalidad masculina y femenina, a finales del franquismo los modelos sexuados permanecían inalterados y la coeducación seguía ausente. El discurso político infiltrado en los objetivos

formativos también marcó patrones androcéntricos en todos los ámbitos de la vida española, cuyo lastre aún no se ha superado. Volver la mirada atrás, casi ochenta años después del golpe militar, tras cuarenta años de dictadura y cuarenta años de democracia, nos revela el sinuoso camino recorrido en la formación inicial del magisterio. Una trayectoria teñida por los valores del Estado nacional católico, constreñida por el desinterés por el magisterio y, por ende, de la educación popular.

BIBLIOGRAFÍA

- Alares López, Gustavo. Políticas del pasado en la España franquista (1939-1964). Historia, nacionalismo y dictadura. Madrid: Marcial Pons, 2017.
- Aranzadi, Estanislao de. Repertorio cronológico de legislación 1940. Pamplona: Imprenta Aranzadi, 1941.
- Beas, Miguel. “Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970”. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 14, N° 1 (2010): 397-414.
- Camprubí Bueno, Lino. Los ingenieros de Franco. Barcelona: Crítica, 2017.
- Carreño, Miryam y Teresa Rabazas Romero. “Sobre el trabajo de ama de casa. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica”. Revista Complutense de Educación, Vol. 21, N° 1, (2010): 55-72.
- Cenarro Lagunas, Angela. “Género y ciudadanía en el Franquismo”. *Ayer*, N° 102 (2016): 13-21.
- Cenarro Lagunas, Angela. “Miradas y debates sobre la violencia franquista”. *Ayer*, N° 91 (2013): 241-253.
- Cruz Orozco, José Ignacio. Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo”. Revista de Educación, N° 357 (2012): 515-535.
- Dios Fernández, Eider de. “Domesticidad y familia: ambigüedad y contradicción en los modelos de feminidad. Ambigüedad y contradicción entre los modelos de feminidad en el franquismo”. En *Feminismo/s*, N° 23 (2014): 23-46.

- Dios Fernández, Eider de. “Las que tienen que servir» y las servidas. La evolución del servicio doméstico en el franquismo y la construcción de la subjetividad femenina”. *Revista Historia Autónoma*, N° 3 (2013): 97-111.
- Fernández Jiménez, María Antonia. *Pilar Primo de Rivera: el falangismo femenino*. Madrid: Síntesis, 2008.
- Franco, Rosario. *¿Eternas menores? Las mujeres en el franquismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- González Pérez, Teresa. “Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975)”. *History of Education & Children’s Literature*, XII/ 2 (2017): 69-91.
- Lagos Arias, Nahir. “Memorias de una educación represiva”. *Revista Murciana de Antropología*, N° 23 (2016): 203-224.
- López Bausela, José Ramón. *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid: Biblioteca Nueva / Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011.
- López Bausela, José Ramón. *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: UNED/Universidad de Cantabria, 2012.
- López Bausela, José Ramón. *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Santander: Dykinson/ Ediciones Universidad Cantabria, 2017.
- Lomas, Carlos. “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. *Revista de Educación*, N° 342, (2007): 83-101.
- Maíllo, Adolfo. *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional, 1943.
- Mainer Baqué, Juan y Julio Mateos Montero. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.
- Manrique, Juan Carlos López, Víctor Manuel, Luis Torrego, y Roberto. “Monjas, La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la Falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante

- el período franquista”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, N° 27 (2008): 347-365.
- Manrique Arribas, Juan Carlos. “Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el ámbito de la familia y la actividad física”. *Feminismo/os*, N° 23 (2014): 47-68.
- Manrique Arribas, Juan Carlos. “Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961)”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, N° 14/55 (2014): 427-449.
- Martí Ferrándiz, José Joaquín. *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*. Valencia: Universidad, 2002.
- Maza Zorrilla, María Elena. “Las reglas del juego del nacionalcatolicismo”. En *La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista*. Editado por Ana Esteban y María Jesús Izquierdo. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid, 2014, 137-146.
- Molinero, Carme. “Mujer, franquismo, fascismo. La clausura forzada en un mundo pequeño”. *Historia Social*, N° 30 (1998): 97-117.
- Montero, Feliciano y Joseba Louzao (eds.). *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias*. Granada: Comares, 2016.
- Morcillo, Aurora. “El género en lo imaginario. El “ideal católico femenino” y estereotipos sexuados bajo el franquismo”. En *Represión, resistencias, memoria Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Mary Nash (ed.). Granada: Comares Historia, 2013, 71-90.
- Muñoz Ruiz, María Carmen. “La construcción de las relaciones de género en el franquismo y sus conflictos. Los consultorios sentimentales”. *Arenal*, N° 10-2 (2003): 219-239.
- Palma Valenzuela, Andrés. *Avemarianos. Identidad y memoria*. Granada: Escuelas Ave María, 2005.
- Palma Valenzuela, Andrés. *El Seminario de Maestros del Ave-María. Un compromiso por la renovación social y educativa*. Granada: Universidad de Granada, 2008.
- Palma Valenzuela, Andrés. “Maestros del pueblo para el pueblo. En: *Revista de Antropología Experimental*, N° 10 (2010): 179-193.
- Peinado, Matilde. “Las mujercitas” del franquismo: cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960)”. *Estudios Feministas*, N° 24/1 (2016): 281-293.

- Peinado, Matilde y José Luis Anta Félez. Educar para el matrimonio en femenino: modelos y prácticas en la literatura de posguerra. *Revista Athenea Digital*, N° 13/2 (2013): 35-46.
- Peralta Ortiz, María Dolores. “Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo”. *Bordón. Revista de pedagogía*, N° 52/1, (2000): 69-86.
- Peralta Ortiz, María Dolores. *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontifica de Comillas, 2012.
- Pozo Andrés, María del Mar del y Rabazas Romero, Teresa. “Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas”. *Bordón. Revista de pedagogía*, N° 65/4, (2013): 119-133.
- Rabazas Romero, Teresa. “Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo”. *Bordón. Revista de pedagogía*, N° 53/3, (2001): 423-442.
- Rabazas Romero, Teresa. “La educación física del Magisterio femenino en el Franquismo”. *Revista Complutense de Educación*, N° 11/2, (2000): 167-198.
- Rabazas Romero, Teresa. “El currículo femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970)”. En *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico-generacionales* Sonsoles San Román Gago. Madrid: Instituto de la Mujer/ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002, 127-207.
- Saz Campos, Ismael. “Franco, ¿Caudillo fascista? Sobre las sucesivas y contradictorias concepciones falangistas del caudillaje franquista”. En *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, N° 27, (2012): 27-50.
- Riquer i Permanyer, Borja. *La dictadura de Franco*. Madrid: Marcial Pons, 2010.
- Viñao Frago, Antonio. “La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación em Revista*, N° 51 (2014): 19-35.
- Zaballos Crespo, Josefa. “Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid”. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, N° 18 (2008): 45-69.

Zaballos Crespo, Josefa. “Origen y evolución histórica de la escuela universitaria “Don Bosco””. (Tesis doctoral dirigida por María del Carmen Labrador Herráiz. Universidad Complutense de Madrid, 2003).

Fuentes documentales:

Archivo de la Fundación Universitaria Española (AFUE).

Fondo de Pedro de Sainz Rodríguez.

Vocación profesional. Base XVIII.

Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 172, de 19 de diciembre de 1938, 3036.

Colección Legislativa del Ministerio de Educación Nacional, 1940.

Circular del Director General de Enseñanza Primaria dirigida a los directores de Escuelas de Magisterio del 12 de febrero de 1940.

Documentos de la Sección Femenina de la FET y de las JONS.

Legislación:

Anteproyecto de Ley de Bases de la Enseñanza Primaria y Normal.

Reglamento de Escuelas del Magisterio, Decreto de 7 de julio de 1950.

Ley sobre Educación Primaria de 17 de julio de 1945.

Planes de Estudio de Magisterio (Planes de 1942, 1945, 1950, 1965 y 1971)

Órdenes de 7 de noviembre y 11 de diciembre de 1939.

Orden de 28 de diciembre de 1939.

Orden de 14 de julio de 1939.

Revistas:

Escuela Española, nº 25 (1941), nº 65 (1941), nº 71 (1942), nº 48 (1942).

Revista Nacional de Educación, nº 4, Madrid, MEN, (1941)

El Magisterio Español, nº 6741 (1940), nº 6658 (1939), nº 6696 (1940): 683.

Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada*

ANTONIO LUZÓN TRUJILLO

Afiliado institucionalmente con la Universidad de Granada (España). Correo electrónico: aluzon@ugr.es. El autor es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “La educación en los objetivos de desarrollo del milenio y en los del desarrollo sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los Derechos Humanos”. Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa No. 61 (2016). Entre sus temas de interés están: Educación comparada e internacional, Políticas curriculares comparadas, Derechos y participación, entre otros.

SOLEDAD MONTES MORENO

Afiliada institucionalmente a la Universidad de Granada (España). Correo electrónico: smontes@ugr.es. La autora es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo”, Teresa González (ed.), Reformas educativas y formación de profesores, Madrid: Biblioteca Nueva, 2015. Entre sus temas de interés están: Políticas y reformas educativas, Historia de la escuela, Formación del profesorado, derechos y participación, entre otros.

Recibido: 24 de abril de 2017

Aprobado: 18 de septiembre de 2017

Modificado: 21 de febrero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Análisis y evaluación de los programas de Formación Profesional Básica en la transición de la juventud a la vida laboral y adulta (EDU2014-52702-R)” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España).
Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada

Resumen

Este artículo aborda desde una perspectiva histórica la formación inicial del profesorado de los primeros niveles educativos en España y su posterior evolución. El objetivo es analizar las distintas etapas y problemáticas por las que ha pasado la formación inicial del profesorado hasta la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación, transformaciones institucionales profundas encuadradas en un determinado contexto sociopolítico en cada momento histórico, que vislumbra los avances y retrocesos, las luces y las sombras de la formación inicial del profesorado en España durante algo más de dos siglos de existencia. Se estudia el carácter innovador de las reformas, su carácter profesionalizador y su repercusión educativa, así como la identidad del profesorado correspondiente a este nivel educativo y la imagen del alumnado aspirante que proyecta sus expectativas y motivaciones en una trayectoria profesional imprecisa y desdibujada.

Palabras clave: formación inicial de maestros y maestras, reforma educativa, Escuelas Normales, política educativa, Historia de la Educación.

Historical perspective of the initial formation of Infantile and Primary Education teachers in Spain. An unfinished task

Abstract

This paper approaches from an historical perspective the initial formation of the first educational levels teachers in Spain and its subsequent evolution. The aim is to analyse the different stages and problems through which the initial formation of teachers has passed until the creation of University Education Departments, profound institutional transformations framed in a particular socio-political context in each historical moment, that glimpses the progress and setbacks, the ups and downs of the initial formation of the teachers in Spain for over two centuries of existence. It is under study the innovative nature of the reforms, their professional nature and their educational repercussions, as well as the identity of the teachers corresponding to this level of education and the image of the prospective students who project their expectations and motivations in an imprecise and blurred professional trajectory.

Key words: initial formation of teachers, educational reform, Teachers-training colleges, educational policy, history of education.

Perspectiva histórica da formação inicial do profesorado de Educação Infantil e Primária em Espanha. Uma tarefa inacabada

Resumo

Este artigo aborda desde uma perspectiva histórica a formação inicial do profesorado dos primeiros níveis educativos em Espanha e sua posterior evolução. O objectivo é analisar as diferentes etapas e problemáticas pelas que tem passado a formação inicial do profesorado até a criação das Faculdades de Ciências da Educação, transformações institucionais profundas enquadradas num determinado contexto sociopolítico na cada momento histórico, que vislumbra os avanços e retrocessos, as luzes e as sombras da formação inicial de o profesorado em Espanha durante algo mais de dois séculos de existência. Estuda-se o carácter inovador das reformas, seu carácter profissionalizador e sua repercussão educativa, bem como a identidade do profesorado correspondente a este nível educativo e a imagem do alumnado aspirante que projeta suas expectativas e motivações numa trajetória profissional imprecisa e turva.

Palavraschave: formação inicial de professores e mestres, reforma educativa, Escolas Normais, política educativa, História da Educação.

Perspective historique de la formation initiale du Corps Enseignant d'Éducation infantile et primaire en Espagne. Une tache inachevée

Résumé

Cet article aborde dès une perspective historique la formation initiale du corps enseignant des premiers niveaux éducatifs en Espagne et leur évolution postérieure. L'objectif est d'analyser les différentes étapes et problématiques que la formation initiale des enseignants a connus jusqu' à la création des Facultés de Sciences de l'Éducation, des transformations institutionnelles profondes encadrées dans un contexte sociopolitique déterminé, à chaque moment historique, qui laisse entrevoir les progrès et les reculs, les lumières et les ombres de la formation initiale du corps enseignant en Espagne pendant un peu plus de deux siècles d'existence. On étudie le caractère innovateur des réformes, leur caractère de professionnel et leur répercussion éducative, ainsi que l'identité du corps enseignant correspondant à ce niveau éducatif et l'image des effectifs scolaires qui projette leurs attentes et motivations dans une trajectoire professionnelle imprécise et peu réelle.

Motsclé: formation initiale de maitres et maitresses, réforme éducative, Écoles Normales, politique éducative, Histoire de l'Éducation.

1. UN TIEMPO DE FORMACIÓN INACABADA E IMPRECISA

La aparición de instituciones dedicadas a la formación de maestros en España se sitúa en 1839, con la creación del Seminario Central de Maestros en Madrid, o Escuela Normal, bajo la dirección del médico liberal Pablo Montesino. Hasta esta fecha es difícil historiar la formación de los maestros, “pues la mayoría de las veces esta era una actividad que se aprendía al lado de otros maestros, ejerciendo como ayudante o pasante de un maestro ya instalado en el oficio”¹. Según establecía la Ley de 21 de julio de 1838, sobre Instrucción Primaria², la creación de la Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino en Madrid en 1839, pretendía “normalizar” académicamente la formación de los maestros e implementar la institucionalización de los sistemas nacionales de educación emergentes. Uno de los objetivos de esta institución era formar a un conjunto de alumnos, seleccionados de cada una de las provincias, para que pudiesen establecer Escuelas Normales en sus respectivos lugares de origen. El primer contenido profesional que pretende propiciar un modelo para la formación de personas lo aporta el Plan Gil de Zárate de 1843³. Este reglamento sentó las bases de una mediocridad científica y académica de estas escuelas, lo que supuso una pobre valoración del modelo profesional y un desprecio por la educación del pueblo. En este marco, los maestros quedaron ligados a lo rural y a las clases más humildes⁴.

No obstante, el arranque de esta primera etapa no se produce hasta la Ley Moyano de 1857⁵, con cuya publicación las Escuelas Normales son

1 Véase en Julio Cabero y Felicidad Loscertales, “La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas”, *Revista de Educación*, n.º 306 (1995): 87-125.

2 Ley Autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente en Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. en *Historia de la Educación en España*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, T. II. (Madrid: Servicio de Publicaciones, 1979), 145-154.

3 Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1843, en *Colección legislativa de Instrucción Pública*, 1856, 60-65.

4 Véase en Félix Ortega, “Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España”, *Revista de Educación*, n.º 284 (1987): 19-38 y también en Inmaculada Egido, María Castro y Mercedes Lucio-Villagas en *Diez años de investigación sobre profesorado* (Madrid: CIDE, 1993).

5 Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, en *Gaceta de Madrid*, no. 1710, de jueves 10 de septiembre de 1857, <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

tratadas por primera vez como centros profesionales. Esta ley establecía dos clases de maestros y de escuelas —elementales y superiores—, así como la existencia de una Escuela Normal Central en Madrid y una en cada capital de provincia, disponiendo que cada Normal disfrutase de una Escuela Práctica Aneja para que los futuros maestros pudieran iniciarse en ellas. Además, esta norma elaboró un plan de estudios estable, concretó las exigencias a su profesorado y organizó sus dependencias económicas y administrativas. La función de las Escuelas Normales era la de transmitir un saber elemental que proporcionase a los hijos de las clases populares herramientas como la escritura, la lectura y el cálculo, así como crear hábitos de moralidad en los alumnos. Las enseñanzas se articulaban en torno a una fuerte dimensión cultural, careciendo prácticamente del componente pedagógico⁶. De esta forma, el Magisterio queda institucionalizado por primera vez en nuestra historia, introduciendo un plan de estudios que tendría vida prácticamente hasta 1914. Esta normativa también dispuso la creación de la Escuela Normal para maestras, en 1858, que, a pesar de ser una formación diferenciada, supuso un gran avance, experimentando hasta 1882 un lento y progresivo crecimiento pedagógico general y curricular, impulsando su prestigio profesional equiparable a otros centros normalistas femeninos europeos⁷.

Pero además de la Ley Moyano, otros dos vectores generales confluyen en la génesis y desarrollo de las instituciones educativas de formación de maestros⁸. El primero de ellos es la caracterización y definición teórica del pensamiento educativo que puede ser denominado “formalización del pensamiento pedagógico docente”, que hunde sus raíces en el marco europeo e interpreta como imprescindible la cualificación y preparación del profesorado en aras del progreso económico, político y cultural de las sociedades. El segundo eje viene determinado por las corrientes de

6 Puede consultarse: Leoncio Vega, *Las escuelas normales en Castilla y León, 1838-1900* (Salamanca: Amarú Ediciones, 1988).

7 Véase los artículos publicados por Agustín Escolano, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, n° 269 (1982): 55-76 y Carmen Colmenar, “La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España”, *Revista de Educación*, n° 290 (1989): 135-158.

8 Leoncio Vega, *Las escuelas normales en Castilla y León*.

metodología pedagógica que, procedentes de los contextos anglosajón y centroeuropeo, impactan en nuestro país a principios del siglo XIX.

La vida de las Escuelas Normales se fue deteriorando en el transcurso del siglo XIX debido al olvido administrativo y a la precariedad. Desde la Ley Moyano estos centros no fueron objeto de las necesarias reorganizaciones hasta 1889. Al final del siglo se emprende una nueva tarea legislativa con el Decreto del ministro Gamazo de 23 de septiembre de 1898⁹, que reduce a dos cursillos de cinco meses cada uno, la formación de maestros de grado elemental (para niños y niñas de 6 a 9 años), y a dos cursos de nueve meses el de los superiores (niños y niñas de 10 a 12 años) y a uno más el de maestros normales. Se trata de un plan que brinda una mayor acogida al componente pedagógico y a las prácticas de enseñanza, pero que no tiene la estabilidad esperada, sucediéndose una serie de reformas a principios del siglo XX, sin modificaciones curriculares importantes¹⁰.

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes donde, a pesar de las grandes contradicciones del partido conservador, hay una apuesta por la presencia del Estado en la educación pública y su defensa¹¹. La educación de la infancia va adquiriendo mayor notoriedad y se vincula cada vez más a una cuestión social, adquiriendo especial relieve la apuesta por la escuela pública¹².

1.1. La formación de maestros ante la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

La formación inicial de maestros y maestras sufre en 1901 una importante involución al incluirse la formación elemental y superior entre las ense-

9 Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales, Colección Legislativa de Instrucción Pública (1898): 152-191.

10 Puede consultarse la obra de Antonio Molero, *Las Escuelas Normales del Magisterio: un debate histórico en la formación del maestro español, 1839-1989* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1989).

11 Para más información puede consultarse el capítulo de Manuel de Puelles, "La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos", en *Cien años de educación en España*. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigido por Pedro Álvarez Lázaro (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación BBVA, 2001), 3-25.

12 A este respecto es ilustrativo consultar la difundida obra de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid: La Piqueta, 1991).

ñanzas propias de los institutos generales y técnicos. Sin embargo, el nuevo espíritu reformador del nuevo plan propulsado en 1903 por el recién creado Ministerio de Instrucción Pública, vislumbra algunas influencias de la Institución Libre de Enseñanza. Tales reflejos tendrán una visión más acabada en el Plan Cultural de 1914¹³. Este Plan, también llamado decreto Bergamín, marca, sin embargo, un hito fundamental en la evolución institucional de las Escuelas Normales, al dotarlas de independencia pedagógica y administrativa en relación directa con el Ministerio de Instrucción Pública. Desde el punto de vista organizativo cabe resaltar la supresión de la separación existente entre grado superior y elemental, unificándose el título de maestro. Por otra parte, se reduce el número de alumnos por clase a cincuenta, se crean becas y bolsas de viaje, se establece el acceso a la enseñanza pública por oposición y se revaloriza la profesión dándole entidad al periodo formativo, que será de cuatro años con examen de ingreso y reválida final. Desde la perspectiva histórica de la sucesiva aparición de los planes de estudio, la tendencia enciclopedista alcanza uno de sus puntos culminantes con el decreto Bergamín, en detrimento del enfoque pedagógico. A juicio de Julia Melcón¹⁴, este plan fue uno de los más completos de cuantos se legislaron después de la Ley Moyano hasta 1931 y también de los de mayor duración.

Paulatinamente se comienzan a escuchar críticas sobre esta reforma, especialmente dirigidas al predominio de la formación cultural. Este hecho, junto a la ausencia de recursos económicos y materiales que caracterizaba a las Normales, favoreció un ambiente de cambio que culminó con el Decreto de 29 de septiembre de 1931, conocido como Plan Profesional¹⁵. Esta norma supuso el cambio de *status* de los estudios de Magisterio, que dejaron de ser de un nivel equivalente a estudios primarios a Bachillerato de Estado, lo que supuso un avance significativo, se pasó de un aislamiento a incardinarse en el resto del sistema educativo, con peso específico y conexiones con los niveles universitarios a través de la Sección de

13 Real Decreto de 30 de agosto de 1914 por el que se reorganizan las Escuelas Normales, Colección Legislativa de Instrucción Pública (1914): 307.

14 Julia Melcón, La formación del profesorado en España, 1837-1914 (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), 160.

15 Decreto de 29 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid, n° 273, del 30/09/1931, 209.

Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. La carrera de Magisterio fue planteada por los republicanos como verdaderamente profesional, con predominio de materias didácticas y psicopedagógicas; se fusionaron las Escuelas Normales masculinas y femeninas en instituciones únicas y se introdujo la colocación directa de los alumnos al finalizar sus cuatro años de estudio, lo que elevó el nivel de exigencia. La formación culminaba mediante un año completo de prácticas supervisadas y remuneradas. En esta línea se producía una selección de los candidatos, con la obligación de haber cursado el bachillerato superior. También supuso la equiparación en años de estudio con las carreras universitarias de las Facultades de Letras y Ciencias, junto con la introducción de asignaturas optativas y líneas de especialización.

Las innovaciones de esta reforma la convirtieron en el primer intento en la historia de las Escuelas Normales de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica¹⁶.

1.2. El plan profesional de la república, la depuración y el adoctrinamiento ideológico tras la guerra civil

La organización del Plan Profesional de 1931 quedó totalmente estructurada con la promulgación, por orden de 17 de abril de 1933¹⁷, del reglamento de Escuelas Normales, que desarrolla la normativa por la que habría de regirse la vida interna y externa de estas instituciones. Pero la auténtica reforma de estas instituciones viene establecida por el Decreto del 29 de septiembre de 1931, donde se afirma que:

“Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos los aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el maestro, toda la reforma se frustraría sin un maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear

16 Véase los artículos publicados por Agustín Escolano, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, 55-76 y Mariano Pérez Galán, “La enseñanza en la Segunda República”, *Revista de Educación*, nº Extraordinario. (2000): 317-332.

17 Orden de 17 de abril de 1933 por la que se aprueba el Reglamento de las Escuelas Normales, En *Gaceta de Madrid*, nº 112 (22 de abril de 1933): 575.

escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de los medios necesarios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella”¹⁸.

En esta normativa se establecían los tres períodos de formación del profesorado primario: de cultura, que se realizaría en los institutos de Segunda Enseñanza; otro de formación profesional, que se cursaría en las Escuelas Normales y un tercer período, de práctica docente, que se realizaría en las escuelas primarias.

La guerra civil constituyó un evento que rompió radicalmente con los avances e innovaciones educativas republicanas. Todas las normativas surgidas en las décadas de 1940 y 1950 rompieron radicalmente con los planteamientos formativos republicanos y representaron una supeditación de las Escuelas Normales a la nueva ideología nacional-católica. Las reformas realizadas a lo largo de estos años supusieron una transformación involutiva, mediante periodos de formación más breves, personas jóvenes susceptibles de adoctrinamiento y la inclusión de unas materias que inducían y favorecían el cambio ideológico¹⁹.

Acabada la guerra y depurado el cuerpo docente, el magisterio se nutre de personas a las que, por su adscripción política o sus méritos de guerra, se les había concedido el título de maestro tras cursillos acelerados o pruebas muy benignas. El Plan Provisional de 1942²⁰ aniquila definitivamente los avances habidos a lo largo del siglo XX en materia de formación de maes-

18 Citado en Gaceta de Madrid, nº 273, (30/09/1931): 2091.

19 Para una información más amplia puede consultarse el artículo de María Rosa Domínguez Cabrejas, “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 12 (1991):17-32.

20 Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 por la que se anuncia una convocatoria para ingreso en las Escuelas Normales y un curso no oficial para Bachilleres (denominado Plan Provisional), Boletín Oficial del Estado del 30 de septiembre de 1942, 7.

tros, retrocediendo a la etapa de creación de las Escuelas Normales. Las normas introducidas en la década de 1940 supusieron la adaptación de las Escuelas Normales a la nueva ideología nacional-católica.

Después de varias órdenes ministeriales entre 1942 y 1945, que configuran un Plan Provisional²¹, la publicación en 1945 de la Ley de Educación Primaria²² significa un nuevo cambio en los planes de estudio de la formación de maestros. Además de un fuerte componente ideologizador²³, desde el punto de vista orgánico se reitera la separación de sexos y se establece un nuevo nombre para las Normales: “Escuelas de Magisterio”. En 1950 se aprueba su reglamento normativo²⁴, desarrollándose un *curriculum* que agrupa los aspectos formativos en torno a los siguientes objetivos: formación religioso-moral, formación político-social, formación física, cultura general, formación profesional teórica y formación profesional práctica. Ya no se exige el bachillerato superior y la carrera queda compuesta por tres años de cultura general y un año de formación profesional. Se configura así una carrera de escasa identidad, con tres cursos a los que se llega tras los primeros cuatro años de bachillerato, tan solo, a los 14 años. La normativa de este lustro (1945-50) presenta múltiples deficiencias, debido a la búsqueda de la adoctrinación ideológica más que la capacitación profesional.

En el contexto desarrollista de finales de los años 60 aparece publicada una orden ministerial de 1 de junio de 1967²⁵ por la que se aprueba un nuevo plan de estudios, introductor de importantes novedades que culminarán en 1971 con la incorporación de estos centros a la Universidad. La orden de 1967 vuelve a exigir el bachillerato superior para el acceso a las Normales —a diferencia de la norma de 1945—, se recupera la deno-

21 Véase en Manuel de Guzmán, *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales* (Barcelona: Prima Luce, 1973).

22 Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, Boletín Oficial del Estado, 23 de mayo de 1945.

23 Véase Agustín Escolano, “Las escuelas normales, 55-76.

24 Decreto del 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio, en Boletín Oficial del Estado, n° 219, 7 de agosto de 1950; 3468 a 3478.

25 Orden de 1 de junio de 1967 por la que se establece el Plan de Estudios de Escuelas Normales, Boletín Oficial del Estado, 136 del 8 de junio, 7955.

minación tradicional de estos centros y se pone nuevamente el énfasis en la capacitación profesional, con una considerable presencia de contenidos pedagógicos y didácticos²⁶. Aunque la formación adquiere tintes más profesionalizadores, la reducción del periodo de formación a tan solo dos cursos, la no introducción de cambios en la estructura institucional y en la formación continua del profesorado, así como la instrumentación ideológica fueron, entre otros, factores condicionantes de su fracaso. La vigencia de este plan formativo fue muy corta, ya que tres años después la Ley General de Educación (LGE), reordenó el sistema educativo en su conjunto. Este nuevo plan de formación del Magisterio de 1967 se ajusta al modelo tecnocrático²⁷ iniciado por el ministro López Rodó en 1957, y que tuvo su expansión en la etapa desarrollista de la década de los años sesenta, donde la educación es considerada de especial relevancia para el progreso económico y la modernización del país. Se deduce una vez más que las reformas de formación del profesorado están implícitas en el marco de una determinada regulación social.

1.3. La academización de la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria

Con la reforma iniciada en 1970, mediante la publicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto (LGE)²⁸, por el también tecnócrata Villar Palasí, se abre una nueva etapa para las Escuelas Normales caracterizada por la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad, superándose así una dilatada época de marginación académica. Se exige como requisito de acceso la superación del curso de orientación universitaria; los estudios adoptan la estructura de ciclo universitario corto y se contempla el paso a los estudios de licenciatura mediante un curso de adaptación.

26 Respecto a este tema es interesante consultar el capítulo de Miguel Beas, Juan Antonio Lorenzo y Soledad Montes, "Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo", coordinado por Teresa González Pérez, en *Reformas educativas y formación de profesores* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), 49-80.

27 Véase en Teresa González Pérez, *Reformas educativas y formación de profesores* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

28 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, *Boletín Oficial del Estado*, nº 187 del 6 de agosto de 1970, 3-88.

A partir de 1971 las Universidades van a adquirir un protagonismo relevante en el diseño del nuevo Plan de estudios, que con carácter experimental clasifica las nuevas materias en comunes, encaminadas a una especialización y materias optativas. Para los nuevos tecnócratas, inspiradores de la LGE, la importancia que se daba a las didácticas específicas en los planes anteriores devaluaba la competencia profesional del nuevo maestro, que ante todo tenía que ser “educador”²⁹. Sin embargo, en 1977, ya en periodo democrático, este plan experimental, orientado a prestar una mayor atención a las materias profesionales y a la preparación del profesorado para la primera etapa, se estructura definitivamente en plan de estudios de tres cursos y cinco especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial, aunque estas dos apenas tuvieron una significativa relevancia). Los intentos innovadores de 1977 no se consolidaron y, desde entonces, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica vivieron un periodo de confusión y ambigüedad: ni estaban completamente integradas en la Universidad ni tenían relaciones sólidas con la escuela primaria ni la formación impartida era calificada de suficientemente profesional³⁰.

La titulación de Diplomado en Profesorado en EGB, para ejercer de maestro o maestra, que impartían las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado se situaba en el primer ciclo de las enseñanzas universitarias, al que se accedía de tres modos posibles: 1) superando el Curso de Orientación Universitaria; 2) procediendo de Formación Profesional de Segundo Grado; o 3) superando la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. La relativa facilidad de acceso a estos estudios determinaba su elevada demanda. Eran escasos los centros que tenían establecido un lími-

29 Para más información puede consultarse el capítulo de Sara Morgenstern, “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”, en Modelos de poder y regulación social en Pedagogía, compilado por Thomas S. Popkewitz, (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994), 135.

30 Para ampliar la información pueden consultarse los textos de, José Gimeno Sacristán y Miguel Fernández Pérez, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española* (Madrid: Mui, 1980); Pilar Benjam, *La formación de maestros, una propuesta alternativa* (Barcelona: Laia, 1986); Jaume Carbonell, “La formación inicial del Profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”, *Revista de Educación*, n° 284 (1987): 39-52. y Sara Morgenstern, “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”, 129-160.

te de acceso y, aun en estos, no solía aplicarse a todas las especialidades y, en las que se aplicaba, la nota mínima exigida no era alta. Esta circunstancia permitía que una buena parte del alumnado procediera de candidatos universitarios cuya primera o segunda opción de matrícula en otros estudios les fue rechazada.

Una vez aprobada la Constitución de 1978, en período de transición democrática, se produce otro momento relevante. En 1987, durante el proceso de reforma de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, y la configuración de una nueva reforma del sistema educativo, se intenta una progresiva integración en un mismo centro de todas las titulaciones relacionadas con la formación de educadores, que dará lugar a las Facultades de Educación. Por otra parte, en 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo³¹ más conocida como LOGSE, donde en su artículo 55 reconoce la cualificación y formación del profesorado como un factor fundamental que favorece la calidad y la mejora de la enseñanza. Este elemento considerado de especial relevancia indica, al menos, la voluntad política real de reformar la formación inicial de los futuros docentes. Este espíritu reformador en torno a la formación del profesorado por parte de los Estados ha sido una constante en la década de los ochenta en los países industrializados y está estrechamente vinculado con la regulación social y el poder político que conforman un conjunto complejo de interacciones entre instituciones sociales³².

Las instituciones educativas responsables de la formación del profesorado en España hasta la publicación de la LOGSE eran las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, los Institutos de Ciencias de la Educación y los Centros de Profesores. Una vez aprobada la LOGSE y después de diversas reuniones, el 31 de enero de 1991 se elaboró, en una sesión celebrada en la Escuela Universitaria «María Díaz Jiménez de Madrid, el documento Propuestas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB respecto

31 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, nº238 de 4 de octubre de 1990, 2892-2894.

32 En esta línea puede consultarse ampliamente la obra compilada por Thomas Popkewitz, Modelos de poder y regulación social en Pedagogía (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994), 7.

a la creación de centros superiores de formación del profesorado», acogiendo a la adicional 12.3 de la mencionada ley. Esta adicional pretende impulsar la creación de centros superiores de formación del profesorado con el fin de que se incorporen a ellos todos los centros que impartan tanto los planes de estudio relacionados con dicha formación como las nuevas titulaciones de carácter pedagógico. A partir de este documento, cada universidad tomó iniciativas particulares para implementar esta disposición.

1.3.1. Hacia la integración institucional y curricular. Del profesor de EGB al Maestro

La integración institucional se concreta con la creación de la primera Facultad de Educación de la Universidad Complutense en 1991³³. Un año después (curso 1992-93), comienza su andadura la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, agrupando las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía. A partir de la aprobación de la LOGSE, la formación inicial del profesorado de los niveles básicos, inicia un nuevo proceso de reforma de tendencia socialdemócrata que cuestiona el modelo tecnocrático anterior. Se extiende la idea de una identidad profesional basada en la renovación pedagógica mediante la acción e investigación, así como una “práctica reflexiva y crítica”³⁴. Por ello la identidad del futuro docente pasa por el hecho de que “los docentes no son meros transmisores del conocimiento, sino parte activa en el desarrollo del currículum”³⁵.

Por tanto, la reforma de la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria, según contemplaba la LOGSE, deja atrás el carácter tecnocrático atribuido al profesorado y esta adquiere un perfil más profesionalizador

33 Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED, Boletín Oficial del Estado, nº 245 de 12 de octubre de 1991, 33128 -33129.

34 Véase Sara Morgenstern, “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”, 150.

35 Puede consultarse el documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, titulado Plan de investigación educativa y de formación del profesorado (Madrid: Secretaria General Técnica 1989), 52.

y, por tanto, una mayor actualización científico-didáctica³⁶. De las cinco especialidades del Plan de Estudios de 1977, se pasó a siete especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje), debido tanto a las exigencias de calidad en la formación de los maestros para la adquirida profesionalización como a la demanda social de nuevas especialidades. La nueva estructura del sistema educativo dejaba a los denominados especialistas titulados en Ciencias, Filología y Ciencias Humanas sin espacio docente, ya que los futuros maestros iban a dejar de impartir docencia al alumnado comprendido entre los doce a catorce años, que corresponde al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En definitiva, la mayor autonomía curricular con que cuenta cada Universidad, el incremento de especialidades, el fuerte componente profesionalizador y la introducción de créditos prácticos en las materias, fueron elementos básicos de los nuevos planes de estudio. Pero la innovación no adolecía de defectos, como la falta de exigencia del requisito de la selectividad para el ingreso en los centros, la persistencia de los tres años de duración del periodo formativo o las débiles conexiones con las instituciones donde ríen a ejercer su profesión los alumnos: las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria.

Con la adaptación de las nuevas titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), auspiciado por el llamado proceso de Bolonia, las titulaciones de Diplomado de Magisterio reducen drásticamente su especialización, quedando reducidas tan solo a las especialidades de Educación Infantil y Primaria con el título de grado (cuatro años), en las Facultades de Educación.

1.3.2. Configuración de la formación inicial del profesorado en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

A partir del curso 2009-2010, 28 universidades imparten los nuevos gra-

36 Véase Teresa González Pérez, Reformas educativas y formación de profesores,

dos en educación adaptados al nuevo marco impuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), auspiciado por el proceso de Bolonia, iniciado diez años antes. La mayoría de los centros que no iniciaron los nuevos grados en educación en ese curso lo hicieron en el 2010-2011, (como la Universidad de Granada), necesariamente para cumplir el plazo marcado por Europa.

La adaptación de los planes de estudio referentes a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria contempla escasas novedades, siguiendo un modelo simultáneo al igual que gran parte de países europeos. Las más llamativas se refieren a la duración de los estudios y su equiparación al resto de titulaciones universitarias, tiempo dedicado al *Practicum*, distribución de créditos ECTS en las materias y su incidencia en la enseñanza.

La nueva estructura instaurada por el proceso de Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, elimina las diferencias entre titulaciones de ciclo corto de tres años (diplomaturas) y ciclo largo de cinco años (licenciaturas), pasando todas a cuatro años de duración (240 créditos), denominándose Grados. El segundo ciclo será de Posgrado, reservado a los estudios preferentemente de Máster (60 créditos) de un año de duración por lo general, salvo excepciones, y un tercero asignado al Doctorado.

La nueva configuración de la titulación de Grado para la profesionalización de la formación inicial del profesorado de los niveles de Infantil y Primaria mantiene la simultaneidad de la formación teórico-práctica, pero haciendo especial referencia al tiempo dedicado al periodo de prácticas, no tanto al de formación específica. Se le concede más tiempo al periodo de prácticas, donde los dos o tres meses se configuran en el denominado *Practicum* de 60 créditos, el equivalente a un año de implicación real en la compleja dinámica de un centro educativo. Al mismo tiempo la implantación del nuevo sistema de créditos ECTS o sistema de transferencia de conocimiento ha supuesto una nueva ordenación de las enseñanzas y su sistema formativo. La introducción del tiempo no lectivo, como la tutorización, y el trabajo del alumnado fuera de clase como tiempo formativo en el proceso de enseñanza han ganado peso y ha obligado a cambiar muchas inercias formativas ancladas en el pasado.

Al igual que en la década de los noventa con la LOGSE se demandaba un profesorado más implicado en el proceso de enseñanza, como elemento “transformador” del aprendizaje, en la actualidad se demanda un profesorado “colaborativo”³⁷, preparado para dar respuesta a situaciones cada vez más complejas que la sociedad le exige. Sin embargo, surge la pregunta: ¿prepara y forma el Grado de Magisterio a los futuros profesores de acuerdo con los cambios que la sociedad actual exige? No hay estudios que puedan ofrecer una respuesta fehaciente a este interrogante, pero desde diversas fuentes, como WISE, o Cumbre Mundial por la Innovación en Educación³⁸ se asegura que los conocimientos académicos ya no tendrán tanta relevancia e irán adquiriendo importancia las habilidades personales, así como la capacidad de empatizar con los demás o de tomar decisiones ante situaciones imprevistas. En este sentido, la función del profesorado será más bien la de servir de guía, ante la preponderancia de la transmisión de los conocimientos. La autonomía del alumnado con la orientación por parte del profesorado son las claves a considerar en la profesionalización docente.

2. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO IMPLICADO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

El profesorado de las antiguas Escuelas de Magisterio ha evolucionado al compás de las transformaciones habidas en estas instituciones. El profesorado ha jugado un papel importante como actor en el marco de una estructura educativa, ya no solo por las implicaciones profesionales que supone su función, sino por su incidencia social. En otras palabras, ha reproducido algunas de sus características más típicas: las singularidades propias del mundo académico. Hasta su integración en los departamentos universitarios como miembros de pleno derecho, el profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado vivía, profesional-

37 Véase Eduardo Coba Arango, “La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, publicado en CEE Participación Educativa, nº 16 (Monográfico, 2011): 31-38. En <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-coba-arango.pdf>

38 Para más información puede consultarse, Encuesta WISE 2015: Conectando la educación con el mundo real, en World Innovation Summit for Education (WISE, 2015). http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf

mente hablando, en un cierto aislamiento respecto al desarrollo científico y a los cambios en las pautas de la cultura universitaria de las Facultades universitarias. Puede incluso afirmarse que su conducta profesional estaba más próxima al Bachillerato que a la Enseñanza Superior. La vida cotidiana de estas Escuelas Universitarias ilustraba, en parte, este carácter doméstico y familiar en palabras de los sociólogos Julia Varela y Félix Ortega³⁹, que caracterizaba a los centros de enseñanza no universitaria con su tipología de horarios, su distribución de espacios y otros muchos componentes de su estructura organizativa. La misma adscripción del profesorado a seminarios poco definidos indicaba su absoluta inclusión en el organigrama del Centro, en tanto que marco académico común, más que su incardinación científica en un ámbito disciplinar específico. Sin duda, el objetivo central de la formación de maestros (“enseñar a enseñar”) y las obligadas relaciones con las escuelas básicas determinaban en buena medida esta tendencia, orientada esencialmente a la formación, obviando la investigación. La investigación de Varela y Ortega (1984) es elocuente: “Existe una alta proporción de profesores (uno de cada cuatro) que nunca ha investigado dentro de la institución a la que actualmente se encuentra vinculado; 2. la investigación adolece de falta de continuidad y de regularidad entre los que dicen investigar; 3. la concreción material de la investigación –libros, artículos– es una actividad que pocos profesores realizan”.

En consecuencia, se trataba de un profesorado mayoritariamente licenciado, con una proporción pequeña de doctores, y dedicado sobre todo a la docencia práctica, en perjuicio de la investigación. Se caracterizaba, además, por un *ethos moral*⁴⁰ congruente con la tarea que tenía encomendada, a la que solía estar muy ligada por su procedencia profesional y hasta personal. En efecto, una proporción significativa del profesorado de las Escuelas Normales provenía de familias donde había uno o varios docentes, donde ellos mismos, también, en volumen notable, habían llegado a la formación de maestros después de haberlo sido en la práctica. Este pro-

39 Julia Varela y Félix Ortega, en *El aprendizaje de maestro*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984. Véase especialmente la página 88.

40 Véase de esta obra anteriormente citada, la página 81.

greso significaba una movilidad social evidente, aunque restringida, puesto que se producía dentro de la actividad docente y de un marco conceptual similar.

La conversión en universitarias de las Escuelas Normales introduce también cambios mayores reseñables entre su profesorado, conforme se va acentuando y completando esa incorporación. Para empezar, se diversifica la procedencia de los profesores que van accediendo a estas enseñanzas, tanto en lo que se refiere a su procedencia social y académica, como en lo relativo a su nivel de cualificación universitaria. La distancia que, en este concepto, separaba a los profesores de las Normales de aquellos que ejercían la docencia en la Universidad iría disminuyendo hasta hacerse casi irrelevante.

Otra de las ideas motrices a plantear es la pedagogía subyacente en las Escuelas de Formación del Profesorado. En ocasiones, en nombre de una modernización pedagógica se han creado nuevas desigualdades, introducidas mediante nuevas fórmulas de fragmentación cultural, empobrecimiento de vectores críticos, indispensables para un verdadero desarrollo democrático⁴¹.

Por último, la promoción de macrofacultades de Ciencias de la Educación o de Educación también incide en esta plena integración, lo que no significa que este tipo de centros sean una solución idónea. Desde su creación han venido pareciendo un artificio sin demasiada consistencia semántica, hasta se sugiere, a veces, que estamos ante lo que el antropólogo Marc Augé⁴² llama “no lugares” o “espacios desimbolizados, desprovistos de sentido”, sin identidad ni redes de relación ni historia. Por el momento, no han cuajado –al menos en su más pura definición– los intentos de formar un sistema universitario unificado de formación de profesores, que podría servir además como eje identitario de estos “espacios”.

41 Véase Juan Carlos González Faraco, *Cómo se fabrican los maestros* (Huelva: Hergué Editorial, 2000).

42 Véase Marc Augé, *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, (Barcelona: Gedisa 1993), 147.

3. IMAGEN DEL ALUMNADO ASPIRANTE AL MAGISTERIO: TRAYECTORIAS Y MOTIVACIONES

Hay estudios sobre el alumnado de las Escuelas Normales, como el de Hernández Díaz⁴³ y Martín Fraile⁴⁴ que dan cuenta de los primeros pasos de la imagen del alumnado que accede a estas instituciones para formarse como futuro docente. A excepción del singularísimo y encomiable Plan Profesional de 1931, puede decirse que, en su larga historia, la regla ha sido considerar esta carrera como de fácil logro, asequible a cualquiera y de escaso prestigio. A este “pasado sin gloria”, en palabras de Félix Ortega⁴⁵, le ha sucedido un tiempo de reformas y esperanzas que comenzó con la Ley General de Educación (1970) y la conversión de las “Normales” y de su alumnado en universitarios. La pregunta, inevitable y lógica, es si estas reformas, en las que se mezclan los cambios institucionales y académicos, han removido sustancialmente las tradicionales características definitorias de los aspirantes a futuros docentes de los primeros niveles del sistema educativo y, a renglón seguido, las del maestro o maestra en ejercicio. Mucho nos tememos que la respuesta, según no pocos investigadores, como Ghilardi en 1989, no es muy halagüeña, al constatar que, entre las mejoras de las condiciones de trabajo y las de la capacitación profesional, no hay necesariamente interdependencia y concausalidad. Las palabras de Juan Carlos Tedesco son significativas en este sentido:

“Las mejoras introducidas en el proceso de formación de los maestros y destinadas a mejorar su estatus profesional no han tenido un impacto significativo en el reconocimiento de la condición profesional de los docentes (...) La profesionalización desde el punto de vista del mejoramiento de la capacidad profesional

43 José María Hernández Díaz, “Los alumnos de las escuelas normales en el siglo XIX”, Cuadernos de Realidades Sociales, n° 22 (1983): 71-94.

44 Bienvenido Martín Fraile, “La cultura escolar y el oficio de maestro”, Educación XXI, 18-1 (2015): 147-166.

45 Félix Ortega, “La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas”, Revista de Occidente, n° 97 (1989): 114-133.

no pudo contrarrestar los efectos de otras variables, tales como el origen social de los docentes y la alta proporción de mujeres”⁴⁶.

Uno de los primeros trabajos que abordaron la cuestión del origen socioeconómico de los estudiantes de Magisterio, con garantías científicas, fue una tesis de licenciatura de la Universidad de Valencia de Bernardo de la Rosa⁴⁷ en 1968, que analizaba una encuesta aplicada a casi ochocientos sujetos de toda España. Los resultados obtenidos fueron estudiados años después por el mismo autor, a través de una muestra de más de mil trescientos individuos en 1976. En ambos casos se obtenían conclusiones similares: el mayor contingente de candidatos proviene de la clase media-baja; los padres de los estudiantes suelen ser trabajadores cualificados, agricultores, industriales y comerciantes pequeños, empleados y funcionarios de mediana posición administrativa; la mayor parte de los aspirantes al magisterio proceden de núcleos rurales, en los que predomina la actividad agraria; las circunstancias y la posición socioeconómica de los candidatos influyen decisivamente en la elección de la carrera. Sin embargo, destacan otros factores que condicionan claramente la elección: corta duración de los estudios, facilidades para cursar los estudios sin asistir regularmente a clase, posibilidad de encontrar empleo estable, considerar esta carrera como un estadio para otros estudios posteriores. Por otra parte, las calificaciones obtenidas no son factores determinantes en la elección de esta carrera, aunque tal vez los alumnos con expediente brillante suelen acceder a otros estudios; las mejoras económicas y la elevación del prestigio social de la docencia atraen más estudiantes (esta referencia está muy condicionada por los cambios que para el magisterio supuso la Ley General de Educación).

Sanjuán Nájera, en un interesante estudio de 1957 titulado *Llegar a maestro y quedarse en maestro*, aludía a dos tipos de aspirantes. El primero corresponde a aquellos alumnos que pretenden ser maestros, por razones diversas: unas de tipo vocacional, otras relacionadas con la superación per-

46 Se puede consultar Juan Carlos Tedesco, “Tendencias actuales de las reformas educativas”, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n° 11 (1995): 13-20.

47 Bernardo de la Rosa “La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de Magisterio” (Tesis de licenciatura en Biblioteca de la Universidad de Valencia, 1968).

sonal, con la mejora de status social, y casi siempre bajo la influencia de la familia. Su meta es llegar a maestro y, por eso, si lo logran, se sienten satisfechos. El segundo grupo está conformado por los que se quedan en maestros. Estos aspiraban a estudios superiores de mayor entidad pero las malas calificaciones o la presión paterna por asegurarles el porvenir les obligan a tomar la senda del Magisterio (“Si responde bien, lo meteremos en la Universidad; si flojea, que se haga Maestro”). Este grupo supera con creces al anterior; de él cabe suponer una escasa vocación y un ejercicio profesional mediocre. Su concepción de la carrera es la de ser medio, estadio, trampolín para alcanzar metas ulteriores. Y, en ese sentido, están dispuestos a escapar de la profesión en cuanto la ocasión sea propicia.

En 1972, Alfredo Gómez Barnusel publicó otro estudio pionero en el análisis sociológico del magisterio, titulado *Sociedad y Magisterio*, con datos estadísticos, cuestionarios y otros registros empíricos centrados en las Islas Baleares y en las décadas de los años cincuenta y sesenta. Algunas de sus conclusiones, en relación al alumnado de las Escuelas Normales, son el aumento progresivo del número de mujeres en proporción al de varones, hasta llegar a superarlos. A diferencia de otros estudios las Escuelas Normales gozan de escaso prestigio, de ahí que sean poco atractivas para los hombres. Por otra parte, el alumnado alude a “que les gusta la enseñanza” como motivo principal de su elección, pero es solo una motivación aparente, ya que de forma implícita hay otras motivaciones encubiertas, como que el magisterio es una carrera de “fácil logro”, asequible económicamente, pudiéndose estudiar en la provincia donde se reside y eleva socialmente la consideración respecto al lugar de origen (el pueblo), además de disponer de un trabajo seguro.

3.1. La infravaloración de los estudios de Magisterio. El factor trayectoria

En los primeros años de la década de los ochenta, 1984, Julia Varela y Félix Ortega realizan, a partir de un muestreo centrado en el Distrito Universitario de Madrid, uno de los más completos estudios sobre los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Se sirven, para ello, del cuestionario como principal instrumento de investigación. Sus conclusiones vienen a confirmar muchas de las notas sociológicas de-

finitorias que sobre este alumnado ya se habían establecido en los trabajos citados de Sanjuán Nájera (1957), De la Rosa (1968), Gómez Barnusel (1972), Hernández Díaz (1983) y Martín Fraile (2015). Precisamente el estudio de Julia Varela y Félix Ortega (1984) analiza el llamativo incremento del alumnado a partir del curso 1975-76 y su hipótesis explicativa nos lleva a considerar un nuevo factor que influye en el prestigio de la carrera y su entonces reciente inclusión en las Universidades, junto con las antiguas Escuelas Normales. Este factor es la implantación de la selectividad en 1974, medida de la que quedan al margen estas instituciones. No es raro que terminen siendo el refugio de quienes son rechazados en otros centros o de los que, sin la menor vocación docente, no se atreven a emprender estudios de más difícil acceso o continuidad, *a priori*. Los efectos de esta minusvaloración sobre este alumnado (una posible conciencia de inferioridad frente a otros estudios) son preocupantes tanto en lo que respecta a su etapa formativa como a su futura inserción profesional. Algunas de las percepciones negativas con que los estudiantes acceden a los estudios de magisterio recogidas en esta investigación aluden a que pueden ser considerados estudios como lugar de paso, de transición o refugio para excedentes de otras titulaciones, entre otras.

En cuanto al origen social, utilizando indicadores como nivel cultural de los padres, situación profesional de los mismos y nivel de ingresos familiares, prácticamente todos los estudios coinciden en afirmar que se trata de alumnos cuyas familias presentan un nivel de estudios predominantemente primarios, y que sus cualificaciones profesionales y niveles de ingresos son bajos o medio-bajos. Esto traducido al concepto de clase social, nos ofrece un grupo académico estrechamente ligado a clases medias-bajas. Estas consideraciones llevan a clasificar aún al oficio de maestro como “semiprofesión”⁴⁸.

El factor trayectoria escolar es claramente influyente. El estudio de Julia Varela y Félix Ortega de mitad de los ochenta, confirma el hecho de que los estudiantes que optan por los estudios de Magisterio suelen haber adquirido en el Bachillerato posiciones mediocres en cuanto a las califi-

48 Véase la obra de Félix Ortega y Agustín Velasco, *La profesión de maestro* (Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991).

caciones, aunque hay excepciones. De igual modo, puede deducirse de la investigación citada que los estudios de Magisterio están reservados, en buena medida, a grupos sociales cuya única cultura académica procede de la academia misma y, por lo tanto, lo que en ella hagan ha de resultar de decisiva trascendencia para su posterior acción docente.

Por lo que se refiere a las variables de sexo y edad, prácticamente todos los estudios citados coinciden en afirmar que nos encontramos ante una población joven, pues más del 90 % de los alumnos se matriculan por primera vez en edades comprendidas entre los 19 y 23 años; y mayoritariamente femenina, hecho que se acentúa más en las especialidades de Infantil y Primaria. Este fenómeno de la feminización de la profesión docente es dominante en los niveles inferiores. Las causas de este proceso no parecen estar muy claras, aunque se han apuntado como posibles la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo, su mejor preparación académica, la disminución de tasas de natalidad, el nivel económico del país y el descenso en la edad de ingreso en el sistema educativo⁴⁹. Por otra parte, también podemos encontrar raíces históricas e ideológicas, en el sentido de que tradicionalmente se ha venido considerando al magisterio primario como profesión específicamente de mujeres, como una prolongación del hogar.

En cuanto a la motivación vocacional, las investigaciones realizadas a mediados de la década de los ochenta⁵⁰, como las de Hernández Díaz (1983), Julia Varela y Félix Ortega (1984), Fernando Albuerne, Gerardo García-Álvarez y Martín Rodríguez Rojo (1985)⁵¹, Carmen García Colmenares y Amparo Pinto (1985)⁵², así como en décadas posteriores Félix Ortega y Agustín Velasco (1991), junto a las de Antonio Guerrero Serón (1993)⁵³, Mercedes González Sanmamed (1995) y Encarnación Sánchez

49 Véase la obra de Juan Ignacio Pozo, *Aprendices y maestros*, (Madrid: Alianza Editorial, 1996), 35.

50 Ya citadas anteriormente.

51 Véase la obra colectiva de Fernando Albuerne López, Gerardo García-Álvarez García y Martín Rodríguez Rojo, *Escuelas universitarias de magisterio: análisis y alternativa* (Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo, 1985).

52 Véase el texto de Carmen García Colmenares y Amparo Pinto, "Los alumnos de magisterio: características y motivación", *Tabanque. Revista Pedagógica*, nº 1 (1985): 19-31.

53 Véase la obra de Antonio Guerrero Serón, *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1991)

Lissen (2009) ponen de manifiesto que, prácticamente tres cuartas partes de los alumnos elegían la carrera por motivos vocacionales, concretados en los tópicos de “porque me gustan los niños” y por “la influencia social del Magisterio”.

Otro bloque a considerar, aunque ya muy distanciado del anterior, se concentra en torno a la brevedad de la carrera y los escasos recursos económicos como motivos de elección. La investigación de Albuérne, García-Álvarez y Rodríguez Rojo (1985) constata que la mayoría de los alumnos de Magisterio tienen una trayectoria académica media-baja y eligen sus estudios por razones vocacionales. Por otra parte, García Colmenares y Pinto (1985) y Sánchez Lissen (2003 y 2009) encuentran que la vocación es el motivo señalado por una amplia mayoría de alumnos de primer curso de Magisterio para acceder a estos estudios, siguiéndole por orden de importancia el deseo de acceder a estudios superiores, y en tercer lugar, el hecho de ser una carrera corta y fácil.

Por su parte, Pedro González Blasco y Juan María González-Anleo⁵⁴ pidieron a una muestra representativa de profesores españoles que seleccionaran dos motivos para elegir su ocupación, entre siete dados. Los motivos intrínsecos y altruistas fueron más seleccionados que los circunstanciales y, entre los primeros, la vocación fue el más frecuente. Nuevamente, los motivos vocacionales e intrínsecos vuelven a ser mayoritarios en el estudio de Guerrero Serón, según el cual más de un 65 % de los diplomados en Magisterio en los años ochenta seleccionaron esta carrera por razones vocacionales.

Aun siendo los motivos intrínsecos razones importantes para seleccionar la profesión docente, como pone de manifiesto el estudio de Félix Ortega y Agustín Velasco, también hallaron frecuencias elevadas en los motivos circunstanciales, como la falta de recursos económicos o el gusto por el trato con niños.

54 Véase la investigación de Pedro González Blasco y Juan M. González-Anleo, *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, (Madrid: SM, 1993).

Por último, Ángel Forner, en un estudio titulado *Valoración de los factores de impacto en los estudios para maestro en la Universidad de Barcelona*, realizado en el año 2000, recoge datos de estudiantes de Magisterio, caracteriza al alumnado, incluyendo también sus creencias y actitudes en el perfil. En síntesis, señala una serie de características relevantes, tales como: el mantenimiento de una elevada feminización de la profesión, persistencia del factor vocacional, aceptable capacitación docente de los futuros maestros, el aprendizaje más significativo, la buena preparación técnica, dificultades para las tareas de gestión y administración educativas, aceptación acrítica del sistema y de los objetivos de la educación. También se recogen elementos importantes a considerar. Se prescinde de las funciones de la escuela que no sean estrictamente instructivas. Así, la escuela ya no es un elemento de transformación social, donde el maestro no tiene responsabilidades en la transmisión de valores, sino otros agentes de socialización como la familia y la sociedad.

La consideración de estas circunstancias a la hora de plantear nuevas reformas o modificaciones de los sistemas de formación inicial de maestros y maestras son imprescindibles porque, como afirma Gimeno Sacristán:

“(…) cuando la profesión carece de status, cuando la institución de formación y los formadores no son boyantes al lado de otras estructuras académicas, es difícil concebir esperanzas de que en ellas se genere y cultiven conocimientos y metodologías que hagan de la formación de profesores una fuerza de cambio educativo y por ello de progreso social”⁵⁵.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La historia de la formación inicial del profesorado en España se ha ido construyendo, como no podría ser de otra manera, al hilo de la realidad social, económica y política de nuestro país, y también ha caminado de la mano de determinados referentes pedagógicos y de políticas educativas

55 José Gimeno Sacristán, “Presentación”, en *Formación de Profesorado. Tradición, Teoría. Práctica*, compilado por Thomas Popkewitz (Valencia: Universidad de Valencia, 1990) XI.

provenientes del extranjero, europeos en su mayor parte. La dicotomía entre una formación academicista-pedagógica, la relevancia, el reconocimiento o el valor social de la profesión de maestro, los requisitos de acceso a su formación inicial, su incardinación en la formación universitaria o la financiación de las distintas reformas llevadas a cabo a lo largo de la historia son algunos de los elementos que han de ser analizados con mayor profundidad.

Así, un análisis histórico más dilatado sobre los dilemas y controversias en la formación inicial del profesorado de los niveles de Educación Infantil y Primaria nos ayudará a desvelar las claves de una formación inacabada y en permanente mutación. Es comúnmente aceptado que la formación del profesorado sigue suscitando interés, tanto a escala local como global, así como la educación de la infancia ha ido adquiriendo con el paso del tiempo una mayor notoriedad y presencia, estando vinculada a una cuestión social, adquiriendo especial relieve la apuesta por la escuela pública. Es justo desde este espacio en el que se construye una formación inicial docente incardinada en cada momento histórico y cultural. La cuestión es interpretar las claves que, a lo largo de más de siglo y medio de andadura, nos ofrecen los distintos contextos y los complejos mecanismos de control para mejorar y orientar la formación inicial del profesorado de los primeros niveles educativos por la senda de una mayor armonización e integración del conocimiento, así como vislumbrar las exigencias que plantean las peculiaridades y los retos profesionales del profesorado y la escuela del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Albuérne, Fernando, Gerardo García-Álvarez y Martín Rodríguez Rojo M. Las escuelas universitarias de magisterio: análisis y alternativa. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo, 1985.
- Augé, Marc. Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Benejam, Pilar. La formación de maestros, una propuesta alternativa. Barcelona: Laia, 1986.

- Cabero, Julio y Felicidad Loscertales. “La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas”. *Revista de Educación*, n° 306 (1995): 87-125.
- Carbonell, Jaume. “La formación inicial del Profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”, *Revista de Educación*, n° 284 (1987): 39-52.
- Beas, Miguel, Juan Antonio Lorenzo y Soledad Montes. “Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo”. En *Reformas educativas y formación de profesores*, editado por Teresa González Pérez. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, 49-80.
- Coba, Eduardo. “La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *CEE Participación Educativa*, n°16, (Monográfico, 2011): 31-38. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-coba-arango.pdf>
- Colmenar, Carmen. “La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España”. *Revista de Educación*, n° 290 (1989): 135-158.
- Domínguez Cabrejas, María Rosa. “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 12 (1991): 17-32.
- Egido, Inmaculada, María Castro y Mercedes Lucio-Villegas. *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE, 1993.
- Escolano, Agustín. “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”. *Revista de Educación*, n° 269 (1982): 55-76.
- Forner, Ángel. “Investigación educativa y formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 39 (2000): 33-50.
- García Colmenares, Carmen y Amparo Pinto, . “Los alumnos de Magisterio: características y motivación”. *Tabanque. Revista Pedagógica*, n° 1 (1985): 19-31.
- Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Gimeno Sacristán, José. “Presentación”. En *Formación de Profesorado. Tradición, Teoría. Práctica*, compilado por Thomas Popkewitz. Valencia: Universidad de Valencia, 1990, XI.
- Gimeno Sacristán, José y Miguel Fernández Pérez. *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid: Mui, 1980.

- Gómez Barnusel, Alfredo. “Sociedad y Magisterio”. Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts, n° 8 (1972): 45-55.
- González Blasco, Pedro y Juan M. González-Anleo. El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid: S.M., 1993.
- González Faraco, Juan Carlos. Cómo se fabrican los maestros. Huelva: Hergué Editorial, 2000.
- González Pérez, Teresa. “La política de formación de profesorado en España: De la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias”. En Reformas educativas y formación de profesores, coordinado por Teresa González Pérez. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, 81-105.
- González Sanmamed, Mercedes. “Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. Adaxe, n° 11 (1995): 65-75.
- Guerrero Serón, Antonio. Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1993.
- Guzmán, Manuel de. Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales. Barcelona: Prima Luce, 1973.
- Hernández Díaz, José María. “Los alumnos de las escuelas normales en el siglo XIX”. Cuadernos de Realidades Sociales, n° 22 (1983): 71-94.
- Martín Fraile, Bienvenido. “La cultura escolar y el oficio de maestro”. Educación XXI, Vol.18, n° 1 (2015):147-166.
- Melcón, Julia. La formación del profesorado en España (1837-1914). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Plan de investigación educativa y de formación del profesorado. Madrid: Secretaría General Técnica, 1989.
- Molero Pintado, Antonio. Las Escuelas Normales del Magisterio: un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- Morgenstern de Finkel, Sara. “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”. En Modelos de poder y regulación social en Pedagogía, compilado por Thomas S. Popkewitz. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994, 129-160.

- Ortega, Félix. “Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España”, *Revista de Educación*, n° 284 (1987): 19-38.
- Ortega, Félix. “La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas”, *Revista de Occidente*, n° 97 (1989): 114-133.
- Ortega, Félix y Agustín Velasco . *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- Pérez Galán, Mariano. “La enseñanza en la Segunda República”. *Revista de Educación*, n° extraordinario (2000): 317-332.
- Popkewitz, Thomas S. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994.
- Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Puelles, Manuel de. “La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos”. En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, dirigido por Pedro Álvarez Lázaro. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fundación BBVA, 2001, 3-25.
- Rosa Acosta, Bernardo de la. “La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de Magisterio”. (Tesis de licenciatura en Biblioteca de la Universidad de Valencia, 1968).
- Sánchez Lissen, Encarnación. “La vocación entre los aspirantes a maestro”. *Educación XXI*, n° 6 (2003): 203-222.
- Sánchez Lissen, Encarnación. “Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n° 16 (2009): 135-148.
- Sanjuán Nájera, Manuel. “Llegar a maestro y quedarse en maestro”. *Bordón*, n° 6 (1957): 133-137.
- Tedesco, Juan Carlos. “Tendencias actuales de las reformas educativas”. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n° 11(1995): 13-20.
- Varela, Julia y Félix Ortega. *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez Uría. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- Vega, Leoncio. *Las escuelas normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1988.

World Innovation Summit for Education, WISE. Encuesta WISE 2015: Conectando la educación con el mundo real. En: http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf

Referencias legislativas

Decreto de 29 de septiembre de 1931. Gaceta de Madrid, 273, del 30/09/1931, 209.

Ley Autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente en Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. Historia de la Educación en España, T. II. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1979, 145-154

Ley de Bases de 17 de julio de 1857, autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. Colección Legislativa en España, LXXIII, 88-70.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Gaceta de Madrid, nº 1710, de jueves 10 de septiembre de 1857. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 187 del 6 de agosto de 1970, 3-88.

Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945. Boletín Oficial del Estado, del 23 de mayo de 1945.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, 2892-2894.

Orden de 1 de junio de 1967 por la que se establece el Plan de Estudios de Escuelas Normales. Boletín Oficial del Estado, 136 del 8 de junio de 1967, 7955.

Orden de 17 de abril de 1933 por la que se aprueba el Reglamento de las Escuelas Normales. Gaceta de Madrid, 112 del 22 de abril de 1933, 575.

Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 por la que se anuncia una convocatoria para ingreso en las Escuelas Normales y un curso no oficial para Bachilleres (denominado Plan Provisional). Boletín Oficial del Estado del 30 de septiembre de 1942, 7700.

- Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales. Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1898, 152-191.
- Real Decreto de 30 de agosto de 1914 por el que se reorganizan las Escuelas Normales. Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1914, 307.
- Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED. Boletín Oficial del Estado, 245, de 12 de octubre de 1991, 33128-33129.
- Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1843. Colección legislativa de Instrucción Pública de 1856, 60-65.

Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar*

PABLO PINEAU

Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Correo electrónico: pablopineau@gmail.com.ar. El autor es doctor en Educación de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto”. Revista Brasileira de História da Educação Vol. 18 No. 48 (2018). Entre sus temas de interés están Historia de la educación.

Recibido: 24 de abril de 2017

Aprobado: 20 de diciembre de 2017

Modificado: 12 de abril de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.7>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Historia de la Educación y Literatura”, financiación propia. Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar

Este artículo indaga en los cruces entre Historia de la Educación y Literatura para analizar la experiencia escolar en una búsqueda de superar los límites de abordajes tradicionales. Focaliza en un conjunto de novelas de formación, memorias de estudiantes y memorias de profesores en los cuales distintos escritores consagrados, docentes y alumnos latinoamericanos y especialmente argentinos relatan experiencias escolares ficticias o verdaderas.

En todos ellos, el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo no aparece como una entidad aislada de la sociedad, sino como su símbolo. Las instituciones educativas son presentadas como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron el destino y la identidad de sus protagonistas.

Palabras clave: literatura, experiencia escolar, novela de formación, memorias de estudiantes, memorias de docentes.

History of Education and Literature. Diverse perspective to understand the school experience

This paper explores the History of Education and Literature to analyze the school experience beyond the limitations of traditional approaches. It focuses on a set of novels of formation, students and teachers' memoirs in which different recognized writers, teachers and students from Latin America, and especially from Argentina, report fictitious or reliable school experiences.

In all of them, the place where the educational process takes place does not appear as an isolated entity of society, but as a symbol. The educational institutions are presented as one of the key spaces where life experiences that carved the destiny and identity of its protagonists were developed.

Key words: literature, school experience, bildungsroman (novel of formation), students' memoirs, teachers' memoirs.

História da Educação e Literatura. Miradas cruzadas para compreender a experiência escolar

Resumo

Este artigo indaga nos cruces entre História da Educação e Literatura para analisar a experiência escolar numa busca de superar os limites de abordagens tradicionais. Focaliza num conjunto de novelas de formação, memórias de estudantes e memórias de professores em os quais diferentes escritores consagrados, professores e alunos latinoamericanos e especialmente argentinos relatam experiências escolares fictícias ou verdadeiras.

Em todos eles, o lugar onde leva-se a cabo o processo educativo não aparece como uma entidade isolada da sociedade, sina como seu símbolo. As instituições educativas são apresentadas como um dos espaços centrais onde se desenvolveram as experiências de vida que talharam o destino e a identidade de seus protagonistas.

Palavras-chave: literatura, experiência escolar, novela de formação, memórias de estudantes, memórias de professores.

Histoire de l'Éducation et la Littérature. Regards croisés pour comprendre l'expérience scolaire

Cet article mène une enquête sur les croisements entre l'Histoire de l'Éducation et la Littérature, afin d'analyser l'expérience scolaire dans la recherche pour dépasser les limites d'abordage traditionnelles. Il focalise dans un ensemble de romans de formation, mémoires d'étudiants et mémoires de professeurs entre lesquels plusieurs écrivains de renommé, enseignants et étudiants latino-américains et spécialement argentins, relatent des expériences scolaires fictives ou réelles.

Dans tous, le lieu où se réalise le processus éducatif n'apparaît pas comme une entité isolée de la société mais comme son symbole. Les institutions éducatives sont présentées comme un des espaces centraux où se sont déroulé les expériences de vie qu'ont taillée le destin et l'identité de leurs protagonistes.

Mots clés: littérature, expérience scolaire, roman de formation, mémoires d'étudiants, mémoires d'enseignants.

INTRODUCCIÓN

“Reflexioné que todas las cosas le suceden a uno precisamente, precisamente ahora. Siglos de siglos y solo en el presente ocurren los hechos: innumerables hombres en el aire, en la tierra y en el mar, y todo lo que realmente pasa me pasa a mí...”

Jorge Luis Borges, *El jardín de los senderos que se bifurcan*¹

En los últimos años, la producción académica fue abandonando una historia de la educación que construye como su objeto, en forma exclusiva y discreta, temas como las ideas pedagógicas, las instituciones educativas, la legislación al respecto, o la biografía de ciertos sujetos «ilustres», para dar lugar a una historia de la educación más «social» y “cultural” que busca dar cuenta de lo educativo como campo de debates y producciones mediante su inscripción en relatos mayores. Al respecto, Agustín Escolano Benito² sostiene que en los últimos años la historiografía educativa se ha vuelto más antropológica y etnográfica, y menos racionalista e “ideológica”. De esta forma, ha consolidado nuevos objetos de estudio, entre los que queremos destacar aquí aquellos que se refieren a los saberes y prácticas vinculados al mundo de las emociones y los sentimientos, a la generación de las percepciones estéticas, y a la reconstrucción de las vivencias de los sujetos intervinientes. En términos metodológicos, esto ha implicado sumar al análisis una serie de fuentes no tradicionales para pensar los fenómenos educativos y escolares, entre los que se encuentran la cultura material, los libros de textos, los cuadernos de clase, las representaciones icónicas, los medios de comunicación masiva y, en el caso que nos interesa en este escrito, la literatura.

En todos estos movimientos y cruces, la “experiencia escolar” se ha tornado un interesante objeto de análisis para nuestro campo de indagación. Pero, ¿de qué se habla cuando se habla de “experiencia”? Según parece

- 1 Jorge Luis Borges, “El jardín de los senderos que se bifurcan”, en *Obras completas*, Jorge Luis Borges, (Buenos Aires: MC Editores, 1974), 475.
- 2 Agustín Escolano Benito, “Reseña del libro: Stuart Walton, *Humanidad. Una historia de las emociones*”, *Historia y Memoria de la Educación*, Vol. 2 (2015).

hace referencia a deducirse de la cita de Borges con la que se inicia este artículo, es un “a mí y aquí”, es algo irrepetible, inasible, idiosincrásico y fugaz. Es un “acontecer en uno”, un suceder que hace tajos, produce efectos, indica caminos y desvíos, deja marcas, conforma o modifica destinos. La historia es el resultado de lo que (nos) hicieron –y supimos hacer con– nuestras experiencias³.

El peso de su impronta convoca a intentar recuperarla, frenarla y revisitarla, y una de las mejores formas de hacerlo es la narración. Narrar un hecho es tratar de volver a él, reinstalarse en las sensaciones que produjo, iluminar algunas nuevas, y clarificar las que quedaron oscuras. Pero, además, narrar es el intento de compartir la experiencia, de ofrecérsela a –y con, y contra, y a pesar de, y junto a, y mediante– los otros, de permitir nuevas miradas que sumen aristas, matices o pliegues. Es ponerlo en la circulación social, en tensar su carácter idiosincrásico para volverla colectiva.

Para nuestro campo de trabajo, una mención especial merecen las formas de narración escritas de la experiencia escolar. En las sociedades modernas “narrar” se tradujo mayoritariamente en “escribir”, y “acto educativo” en “escuela”. Así, las generaciones pasadas nos han legado muchos escritos en los cuales se propusieron reconstruir su experiencia educativa, fundamentalmente la escolar, tal vez como un homenaje a la institución que los dotó de la poderosa arma de la lectoescritura⁴.

Jaume Trilla⁵ sostiene que las narraciones pedagógicas tienen dos posibilidades para pensar la educación: su valor didáctico y su valor gnoseológico. Con el primero se refiere a sus potencialidades para “hacer vivir vicariamente la experiencia educativa real del autor. (..) La narración, mucho más que el tratado y el ensayo, genera una suerte de empatía del lector hacia el autor, quien suele ser también el protagonista de la narración”. Con el

3 Jorge Larrosa, “Sobre la experiencia”, *Educación y Pedagogía*, vol. 18 (2006): 43-51.

4 Martha Isabel Lenero Llaca, “Indicios literarios de la escuela: Aproximaciones a una poética de la memoria”, en *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, (coord.) María Esther Aguirre Lora (México: Ediciones Díaz de Santos, 2013), 83-109.

5 Jaume Trilla, “Pedagogías narrativas”, en *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Jaume Trilla (Barcelona: Ed. Laertes, 2002), 136 y ss.

segundo, su valor gnoseológico, se refiere a que “la narración de lo realizado en forma de experiencia, obliga a un cierto tipo de conceptualización, y, por tanto, de reflexión sobre la experiencia. La escritura narrativa es una forma de memorización a ritmo lento que posibilita una revisión también pausada de lo realizado. Además, el pensamiento inductivo que es propio del acto narrativo supone atender a algo que es propio de la realidad: el matiz, la diferencia. El matiz que se resiste al concepto y al código pero que, por ello mismo, obliga a repensar los propios conceptos y códigos mediante los que el escritor intentaba memorizar, expresar y reflexionar la experiencia”.

En función de estos planteos, en este artículo nos proponemos analizar una selección de narraciones literarias, ficticias o verdaderas, para reconstruir la experiencia escolar. Son producciones de autores diversos –escritores consagrados, alumnos y docentes– de la literatura latinoamericana, con mayor presencia de la argentina⁶, a fin de poder reconstruir y comprender la experiencia escolar.

1. LA “NOVELA DE FORMACIÓN”

En la escritura “cultura” –la llamada literatura académica–, la temática pedagógica y escolar ha sido abordada por muchos escritores consagrados. Una de sus modalidades destacadas han sido las “novelas de formación, aprendizaje o educación” (*Bildungsroman*): relatos que se ocupan de la vida de un protagonista sensible que intenta aprender la naturaleza del mundo, descubrir su significado, y adquirir una filosofía de la vida y del arte de vivir. Se originó en la Alemania en el siglo XVIII, ejemplificada con “Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister” de Goethe⁷.

6 Cabe aclarar que en un análisis más exhaustivo sobre el tema, se deberían sumar los géneros producidos por la escuela para su propio uso, como los textos escolares, los escritos rituales –himnos, discursos, juramentos– y las composiciones y descripciones. Además, es posible identificar la irrupción de géneros más contemporáneos como las letras de canciones, la literatura infantil y juvenil, y hasta el absurdo y la parodia. También merecen ser investigadas las producciones textuales de formato informático como los blogs.

7 Otros ejemplos son *El árbol de la ciencia*, de Pío Baroja; *La montaña mágica*, de Thomas Mann; *El cazador oculto*, de J. D. Salinger; *Las tribulaciones del estudiante Törless*, de Robert Musil; *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce; *Siddharta* y *Demian*, de Hermann Hesse y *El palacio de la luna*, de Paul Auster. Para América Latina, “*Don Segundo Sombra*”, de Ricardo Güiraldes; *Paradiso* de José Lezama Lima, “*Río Fugitivo*” de Edmundo Paz-Soldán, “*Chico Carlo*” de Juana de Ibarbourou, y “*Las Buenas Conciencias*” de Carlos Fuentes.

Este género rompió con la tradición narrativa conocida hasta entonces, al abandonar la centralidad de describir acontecimientos externos a los sujetos –como eran las novelas de aventuras y de caballería–, para focalizar en el desarrollo interno del protagonista, mutaciones que se vuelven el punto central del argumento. Su estructura está bien definida, y el tiempo de la narración transcurre generalmente de manera lineal. En algunos casos abarca toda la vida de un hombre; en muchos focaliza en su adolescencia y juventud, y ocasionalmente en su adultez y vejez. El interés del relato se dirige a la percepción que el protagonista tiene del mundo que lo rodea, quien en su proceso de aprendizaje debe sacar de su existencia una “lección de vida” y, una vez alcanzada su madurez, debe lograr integrarse a la sociedad. El conflicto se manifiesta en la dialéctica entre los requerimientos sociales y la voluntad de autoformación, en las fricciones entre las condiciones del medio y los ideales de un individuo en un período de formación.

Mijail Bajtin se dedicó al análisis de este género en uno de sus trabajos. Allí sostiene que este tipo de narración:

“...ofrece una imagen del hombre en proceso de desarrollo. En oposición a la unidad estática (de otros géneros), en este tipo de novela se propone una unidad dinámica de la imagen del protagonista. El héroe mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la fórmula de la novela. La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento y en esta relación se reevalúa y se reconstruye todo el argumento de la novela. El tiempo penetra en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino”⁸.

En estas narraciones, las experiencias que le van sucediendo al personaje son lo que lo van cambiando y volviendo otro. Si al empezar el relato es uno, es otro al terminarlo afectado por su desarrollo. O sea, estas narra-

8 Mijail Bajtin, “La novela de educación”, en *Estética de la creación verbal*, Mijail Bajtin (México: Siglo Veintiuno, 1995), 212.

ciones son el pasaje de un ser “no educado” a uno “educado”. Los cambios producidos se explican como efectos de esas experiencias educativas —muchas veces escolares—, de las formas en que las va incorporando y lo fueron moldeando. Y a su vez, es posible suponer que seguirán fraguando su futuro.

La “novela de formación” se hace cargo de las concepciones educativas modernas, en las cuales los colectivos “infancia” y “juventud” fueron separados del de la “adulthood”. Los menores fueron comprendidos como seres incompletos, lo que los convirtió en sujetos que debían ser educados en instituciones específicas. Se construyó un sujeto pedagógico, el “alumno”, y se lo volvió sinónimo de infante normal. Educar fue completar al niño o joven para volverlo adulto, en la fricción ya señalada entre la voluntad de autoformación y los condicionamientos sociales.

Detengámonos para este apartado en el caso en el análisis de la novela “La ciudad y los perros” del peruano Mario Vargas Llosa publicada en 1962, cuya trama se centra en la vida de un grupo de alumnos varones del Colegio Militar “Leoncio Prado” de Lima. Allí concurren mayoritariamente los hijos díscolos de las familias pudientes, muchachos “de carácter débil”, enviados allí “para que se hagan unos hombres”; y los miembros de familias modestas que apuestan a un ascenso social. El encuentro entre ambos constituye uno de los focos de desarrollo de la obra.

En esa institución, los protagonistas sufren una serie de experiencias asociadas a la construcción de la virilidad y de las jerarquías sociales, que forjan su carácter y lo vuelven “otro”. De hecho, cambian sus nombres por apodos que los identifican dentro del grupo de pares tales como ‘El Jaguar’, ‘Cava’, ‘El Poeta’ o ‘El Boa’. Son todos “perros”, epíteto despectivo con el que son llamados los cadetes más jóvenes por el resto de los integrantes de la institución.

Veamos el siguiente párrafo:

“Ha olvidado la casa de la avenida Salaberry, en Magdalena Nueva, donde vivió desde la noche en que llegó a Lima por prime-

ra vez, y el viaje de dieciocho horas en automóvil, el desfile de pueblos en ruinas, los arenales, los valles minúsculos, a ratos el mar, campos de algodón, pueblos y arenales. Iba con el rostro pegado a la ventanilla y sentía su cuerpo roído por la excitación: “Voy a ver Lima”. A veces, su madre lo atraía hacia ella, murmurando, “Richi, Ricardo”. Él pensaba: “¿Por qué llora?”. (...). Y sintió como, de nuevo, una ansiedad feroz, como tres días antes, cuando su madre, llamándola aparte para que no la oyera la tía Adelina, le dijo: “Tu papá no está muerto, es mentira, Acaba de volver de un viaje muy largo y nos espera en Lima”⁹.

Luego de una serie de sucesos familiares dolorosos, Ricardo, el protagonista, ingresa al Colegio Militar. El niño de ocho años que dejó su pueblo al enterarse de la existencia de su padre, atraviesa su adolescencia y sus vicisitudes asociadas —por ejemplo, su primer amor— en esa institución. Allí se convierte en El Esclavo, es maltratado como tal y termina encontrando un final trágico. Su carácter se forja en ese devenir entre las condiciones subjetivas y personales, y las sociales y colectivas.

Como es regla en las novelas de formación, el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo —en este caso, la Academia Militar— no aparece como una entidad aislada de la sociedad, sino como su símbolo. Lo que ocurre en un espacio mayor —la ciudad en este caso, como lo indica el nombre de la obra— tiene su resonancia en el otro espacio menor, la institución educativa, y viceversa. La sociedad limeña se refleja, a veces en forma distorsionada, dentro del internado. Sus diferencias, sus humillaciones, sus hipocresías se presentan murallas dentro. El autor fija una mirada desolada en la fuerte jerarquía piramidal que impera en el colegio —microcosmos de Lima, y por extensión de todo el Perú, de Latinoamérica y de la sociedad capitalista—, donde la traición, la violencia, la explotación, el patriarcado y la degradación humana son la garantía para que los estratos altos de la pirámide conserven sus privilegios. Las contradicciones de la sociedad peruana —como los problemas de clase y raza, ya que en el colegio conviven blancos ricos, blancos pobres, cholos, serranos e indios— afloran en la obra para denunciar su corrupción y brutalidad.

9 Mario Vargas Llosa, *La ciudad y los perros* (Barcelona: Seix Barral, 1963), 15.

Véanse al respecto los párrafos con los que se inician la novela, en la que en un pantallazo se presentan las relaciones de los personajes tanto dentro como fuera de la institución, en una imagen que apela a la sordidez de ambos mundos:

“—Cuatro— dijo el Jaguar.

Los rostros de suavizaron en el resplandor vacilante que el globo de luz difundía por el recinto, a través de escasas partículas limpias de vidrio: el peligro había desaparecido para todos, salvo para Porfirio Cava. Los dados estaban quietos, marcaban tres y uno, su blancura contrastaba con el suelo sucio.

—Cuatro— repitió el Jaguar—. ¿Quién?

—Yo— murmuró Cava—. Dije cuatro

Apúrate —replicó el Jaguar—. Ya sabes, el segundo de la izquierda.

Cava sintió frío. Los baños estaban al fondo de las cuadras, separados de ellas por una delgada puerta de madera, y no tenían ventanas. En años anteriores, el invierno sólo llegaba al dormitorio de los cadetes, colándose por los vidrios rotos de las rendijas; pero este año era agresivo y casi ningún rincón del colegio se libraba del viento, que, en las noches, conseguía penetrar hasta en los baños, disipar la hediondez acumulada durante el día y destruir su atmósfera tibia. Pero Cava había nacido y vivido en la sierra, estaba acostumbrado al invierno: era el miedo lo que erizaba su piel.

—¿Se acabó? ¿Puedo irme a dormir? —dijo Boa: un cuerpo y una voz desmesurados, un plumero de pelos grasientos que corona una cabeza prominente, un rostro diminuto de ojos hundidos por el sueño. Tenía la boca abierta, del labio inferior adelantado colgaba una hebra de tabaco. El Jaguar se había vuelto a mirarlo.

—Entro de imaginaria a la una— dijo Boa —. Quisiera dormir algo

—Váyanse — dijo el Jaguar —. Los despertaré a las cinco.

Boa y Rulos salieron. Uno de ellos tropezó al cruzar el umbral y maldijo.

Apenas regreses, me despiertas —ordenó el Jaguar—. No te demores mucho. Van a ser las doce.

—Sí — dijo Cava. Su rostro, por lo común impenetrable, parecía fatigado—. Voy a vestirme”¹⁰.

Como en este caso, muchas veces la imagen de las instituciones educativas que este género transmite es bastante negativa. Un fuerte tono de denuncia, que se hizo más evidente en las producciones de la segunda mitad del siglo XX al calor de sus movimientos sociales y culturales, tiñe a estas obras en tonos de una queja que presenta imágenes desagradables, silencios obligados y humillaciones diversas. De esta forma, la experiencia escolar suele ser narrada por los escritores “consagrados” de dicho periodo como frustrante, degradante, aburrida e intelectualmente pobre. Se detienen en describir envejecimientos y obsolencias varias —de mobiliario, programas y docentes—, sufrimientos de los alumnos por abandono, maltrato, crueldad o degradación, aislamientos institucionales y aprendizajes absurdos y mecánicos. En estos casos, la experiencia escolar aparece como un acto de imposición absoluta, omnímota y omnipotente, sin ningún lugar a un porqué, a una explicación, o a un diálogo.

2. GÉNEROS ESCOLARES

A su vez, la escuela también produjo géneros¹¹ de escritura más propios, que en la jerarquía literaria académica alcanzaron posiciones menores. Entre ellas se encuentran las “estudiantinas” —obras compuestas por los recuerdos escolares de los alumnos—, y las memorias de docentes. Ambos casos son generalmente obras cortas compuestas por textos breves y anecdóticos, en primera persona, con mucha presencia de un autor que cuenta situaciones de su vida escolar siempre desde el recuerdo, desde alguien que ya ha dejado la condición y la rememora —ya sea su condición de estudiante o docente— para revivirla en tonos mayormente laudatorios, pero que en periodos más actuales —como en el resto de los casos— avanzan los registros de denuncia.

10 Mario Vargas Llosa, *La ciudad y los perros*, 48.

11 Cabe aclarar que estamos usando esta categoría no en sentido estricto sino amplio para referirnos a agrupamiento de escritos con ciertas características comunes de estilo o contenido.

Inscribiéndose en las concepciones modernas sobre educación, la escuela es presentada como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron el destino y la identidad del autor. Esto es evaluado frecuentemente en forma muy efectiva. Si positiva, la melancolía y la devoción son tópicos comunes en estas obras; si negativa, en forma de denuncia, burla o parodia.

2.1 Las estudiantinas

Pueden ser consideradas un tipo de *Bildungsroman* generalmente panegíricas limitadas a la experiencia escolar. Para el caso argentino se destaca tempranamente “Juvenilia”, de Miguel Cané¹², escrita originariamente en 1882. El libro fue un éxito en poco tiempo, por lo que fue reeditado por su autor en 1901 sin producirle cambios. En ella él autor reconstruye su paso por el Colegio Nacional de Buenos Aires en la década de 1860, institución recientemente creada por el presidente Bartolomé Mitre como parte de su proyecto de construcción de un Estado Nacional fuerte en consonancia con los intereses de una oligarquía pro-capitalista en ascenso. En esa obra, Cané construyó la versión oficial sobre las experiencias de paso por la escuela media, que perduró por mucho tiempo y fue repetida en muchas obras posteriores.

Josefina Ludmer¹³ sostiene que *Juvenilia* se ubica en el clivaje en el cual la pelea entre Buenos Aires y el Interior por la construcción de la Nación se desplaza de los campos de batalla militar al debate cultural. Por tal, en la obra, Cané muestra el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas, la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción, y la formación de una nueva élite letrada más moderna que ocuparía el aparato estatal en breve.

Como en el resto de las *Bildungsroman*, los cambios externos se inscriben junto con los internos. Las referencias geográficas de la ubicación del Colegio, cerca de los espacios donde se discutía la “política” nacional permi-

12 Miguel Cané (1851-1905), abogado, profesor universitario, intendente de la ciudad de Buenos Aires, diputado, senador, diplomático y escritor vinculado a la oligarquía terrateniente que dominó el país hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX.

13 Josefina Ludmer, *El cuerpo del delito. Un manual* (Buenos Aires: Perfil, 1999), 78 y ss.

ten reformar el mecanismo de identificación entre los sucesos internos y externos. Por ejemplo, Cané, en su condición de estudiante, participó en las revueltas de “crudos y cocidos” de 1863¹⁴. Así lo recuerda:

“Como escribo sin plan y a medida que los recuerdos vienen, me detengo en uno que ha quedado presente en mi memoria con una clara persistencia. Me refiero al famoso 22 de abril de 1863, en que “crudos” y “cocidos” estuvieron a punto de ensangrentar la ciudad; los cocidos por la causa que los crudos hicieron triunfar en 1880, y recíprocamente. Yo era crudo y crudo “enragé”. Primero porque mis parientes, los Varela, uno de los cuales, Horacio, era como mi hermano mayor, tenían esa opinión, según leía, de tiempo en tiempo, en la tribuna, y en segundo lugar porque la mayor parte de los provincianos eran cocidos. (..).

(E)l rumor de lo que pasaba dentro nos hacía arder por penetrar en el recinto de la Legislatura. ¡Imposible! Entonces de común acuerdo y comprendiendo que era allí donde se desenvolvían las escenas más interesantes, resolvimos reingresar al Colegio y llegar a la Legislatura por las azoteas. Lo hicimos, y a favor del tumulto que entre los claustros se notaba, ganamos el techo y como gatos nos corrimos hasta dominar el patio de la Legislatura. Al primero que vi fue a Horacio Varela, tranquilo, sonriendo y apoyado en sus muletas. Así que me conoció, me pidió que fuera inmediatamente a su casa a avisar a la familia que no volvería hasta tarde, que no temieran, etcétera. “Pero no puedo salir, Horacio, no me dejan”. La verdad era que había trabajado tanto por llegar a mi punto de observación y esperaba que en aquel patio tuvieran lugar cosas tan memorables, que lanzaba ese pretexto, harto plausible, para quedarme allí. “Un estudiante a quien no dejan salir, ¡pobrecito! —Entonces ustedes ya no saben escaparse?” Yo habría podido contestar que lo hacía con una frecuencia

14 Los «cocidos» eran quienes proponían que la Ciudad de Buenos Aires fuera convertida en la Capital Federal del país y fuera separada de la provincia de Buenos Aires, y los «crudos» los que se oponían a eso.

que me ponía a cubierto de semejante reproche, pero preferí la acción y desaparecí. Me escapé con éxito, corrí a casa de Horacio, tranquilicé a la familia, volví al Colegio y, jadeante, extenuado, ocupé nuevamente mi sitio de observación, de donde di cuenta a Horacio de mi comisión.”¹⁵.

La historia personal, la historia familiar y la historia nacional se tejen conjuntamente; la disputa entre porteños y provincianos se da tanto puertas adentro como puertas afuera, los edificios se interconectan, y las estrategias del estudiante sirven a las causas políticas. Metafóricamente, al espacio donde se decide el futuro del país no se llega por la calle sino por el colegio. El estudiante devino político.

Otro elemento típico de este tipo de obras es la presentación de los profesores en forma arquetípica, lo que favorece los procesos de constitución subjetiva mediante experiencias de identificación o de rechazo. En aquellos años, la condición de profesor de escuela media era muy prestigiosa y conformaba una especie de aristocracia. Hombres varones blancos en su totalidad, provenían casi exclusivamente de sectores socialmente acomodados. Algunos tenían algún título universitario profesional –lo que se consideraba habilitante por tal para el ejercicio de la docencia–, otros pocos eran clérigos, y un tercer grupo lo constituían laicos autodidactas reconocidos. Todos representantes de la alta cultura, sus descripciones enfatizan características como el «buen gusto», la «sobriedad» o la erudición. En el caso de Cané, el caso paradigmático es el francés Amadeo Jacques, republicano exiliado en Argentina, al que opone al clerical Padre Agüero y al español José María Torres. Así describe a su profesor admirado:

“Jacques llegaba indefectiblemente al Colegio a las nueve de la mañana; averiguaba si había faltado algún profesor, y en caso afirmativo, iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, pasaba la mano por su vasta frente como para refrescar la memoria, y en seguida, sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de fí-

15 Miguel Cané, *Juvenilia y otras páginas argentinas* (Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1952).

sica, de matemáticas en todas sus divisiones, aritmética, álgebra, geometría descriptiva o analítica, retórica, historia, literatura, ¡hasta latín! (...).

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del Colegio!, sonar la campana de salida, uno de los alumnos se dirigió arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido, y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase. Había venido de buen humor ese día, y su palabra salía fácil, elegante y luminosa.

En ciertos momentos se olvidaba, y nos hablaba en francés, que todos entendíamos entonces. ¡Qué pintura inimitable de ese maravilloso fenómeno de la vegetación, de aquellas plantas con corazón de madre, absorbiendo el letal carbono de la atmósfera, y esparciendo a raudales el oxígeno, la esencia de la vida! ¡Cómo nos hablaba de la bajeza miserable del hombre que pisotea una planta, o abate un árbol para coger un fruto! ¡Aun suena en mis oídos su palabra, y, al recordarla, aún se apodera de mi alma aquella emoción nueva e inexplicable entonces para mí! (...)

Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter; jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor, que ha persistido hasta hoy, es llamarnos sus discípulos. A más, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacía ver en él, no sólo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que había luchado cuerpo a cuerpo con Napoleón, nombre simbólico de la tiranía”¹⁶.

En síntesis, Juvenilia da cuenta de la construcción cultural de una nueva élite nacional en la segunda mitad del siglo XIX que se proponía insertar a

16 Miguel Cané, Juvenilia y otras páginas argentinas.

la Argentina en el mundo occidental y capitalista, eliminando de su historia toda marca originaria y colonial previa. Para tal, era necesario acelerar el dominio de Buenos Aires sobre el interior y consagrar a la cultura francesa como símbolo de distinción. Los hechos relatados en esa obra se erigen como una de sus pruebas más contundentes.

Al cumplirse los cien años de la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires, Florencio Escardó¹⁷ –destacado médico egresado de esa institución–, publicó su *estudiantina*. Escrita en la década de 1960, la obra habilita temas contemporáneos no presentes en la *Juvenilia* de Cané, tales como las diferencias de género –llama a un capítulo «el androceo»– y la iniciación sexual de los adolescentes. En la introducción, el autor aclara que no pretende reconstruir exactamente seres o acontecimientos sino el modo como los vivió una «generación de adolescentes», la que cursó sus estudios hacia finales de la década de 1910 –egresó en 1922–, y busca dar cuenta de las distintas modernizaciones que por entonces se sucedían en Argentina, entre las que se encuentra la consolidación de una incipiente clase media¹⁸.

Esos cambios están representados en la inauguración del nuevo edificio, «la casa nueva» del título de la obra, que trocó campanas por timbres, terminó con los restos de la arquitectura colonial previa, erigió un edificio de aspecto francés, y permitió el lento ingreso de una población masculina hija de la inmigración llegada a Argentina en las décadas previas. Los apellidos patricios protagonistas de la obra de Cané son trocados por nuevos de esos orígenes.

Por ejemplo, cuenta de uno de sus compañeros:

“Había en la división dos hermanos [...] Una tarde, paseando por el barrio de San Telmo, encontré al mayor cargando una

17 Florencio Escardó (1904-1992), destacado pediatra y sanitarista argentino. Ocupó el cargo de decano de la Facultad de Medicina y vicerrector de la Universidad de Buenos Aires. Su obra renovó la pediatría acercándola a los planteos de la medicina social y del psicoanálisis. Fue escritor y miembro de la vanguardia modernizadora argentina de las décadas de 1960 a 1970.

18 Al respecto véase Ezequiel Adamosky, *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003* (Buenos Aires: Planeta, 2009).

canasta de almacén tan llena de mercaderías que apenas podía transportarla. Lo acompañé casa por casa a hacer el reparto, terminado el cual fuimos al almacén donde hallamos al menos que había concluido el suyo. Y de ahí fuimos a su casa. Vivían en la primera habitación de una casa de inquilinato en la calle Balcarce con su madre, una española viuda que trabajaba su oficio de planchadora; Los muchachos con su reparto (que tenía como única retribución las propinas) lo ayudaban y se ayudaban para estudiar y para mantener a un hermano menor que cursaba la escuela primaria”¹⁹.

Como en su antecesor, el contexto se inscribe en la trama de la obra: aquí la Primera Guerra Mundial ocupa el lugar que el enfrentamiento entre «crudos y cocidos» en Juvenilia, y se proyecta en hechos posteriores como el peronismo y la Segunda Guerra Mundial. Al respecto, Escardó sostiene que:

“Llegó la guerra con sus terribles realidades morales y ya no nos fue tan fácil hablar de recuerdos. Algunos de aquellos compañeros que conocíamos tiernos muchachos de doce años, [...], con quienes habíamos compartido el banco, la billetera y las confidencias, se hicieron nazis y antisemitas. Era para no creerlo, pensándolo bien, su Intimo modo de ser, su apellido, sus tradiciones de familias debieron hacérselo pensar.”²⁰

El dispositivo de identificación con los docentes que señalamos en la obra de Cané está también presente en esta. Escardó rescata a aquellos que proponían un vínculo más mundano y menos libresco con los contenidos, del tipo que luego él usaría en su cátedra. Así recuerda a uno de sus profesores de geografía:

“Don Samuel Donovan dictaba geografía de Europa. Asia y África

19 Florencio Escardó, *La casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires* (Buenos Aires: Campano, 1963).

20 Florencio Escardó, *La casa nueva*.

ca; detrás de sus anteojos gruesos como peceras se movían agudos y velocísimos sus ojos celestes de esgrimista eximio; un tic inagotable lo hacía estirar con las manos flexionadas los puños almidonados que emergían de sus mangas. Nos enseñó el desprecio por los textos manidos y convencionales que matan el estudiante la imaginación y el libre examen. Cuando algún muchacho lo apremiaba desde la premisa de que sólo se podía aprender la materia guiado por un texto, le espetaba entre impaciente y burión:

—Mire el mapa, lea “La Nación”.

Y su respuesta tenía la misma trascendencia universal de aquella de Sydenham a Richard Blackmore: “Lea el Quijote”. Si el muchacho se encocoraba, sin traición alguna don Samuel lo invitaba a dirimir diferencias en la pedana del Jockey Club, en cualquiera de las formas de esgrima desde el palo, el sable o el florete; cuando el mozo del fondo en su desconcierto no sabía qué hacer lo enviaba a comprar el diario y sobre cualquier telegrama comenzaba a tejer la visión geográfica de la ciudad nombrada con sus gentes, con su historia, con sus leyendas, con sus monumentos, con sus vinos o sus tejidos, dejándonos tan embobados que el día en que por obra de un gesto brioso el puño desprendido de la manga saltó sobre nuestras cabezas, nadie del auditorio se agachó a recogerlo, absortos como estábamos en sus descripciones; al final de la hora se marchó sin él y nunca volvió a buscarlo. Quedó en nuestro poder como un trofeo. Del mismo modo nos enseñó la triste utilidad del dato numeral por sí mismo; entrando en La clase se dirigía a conjunto preguntando del golpe:

—¿Quién conoce la altura del Monte Blanco?

—Nunca faltaba el erudito que respondiera:

—4810 metros.

Y él:

—Usted no sabe nada, 4810 metros con veinticinco centímetros.

Y salía del aula haciendo gestos de desilusión, para volver al rato a gozar de nuestro desconcierto y mirando de cerca al informado a través de las peceras le decía:

—No aprenda macanas, amigo, sepa que un monte muy alto tie-

ne alrededor de 5000 metros y que el más alto está en el Tíbet, que luego viene el Tupungato o cualquier otro; pero que todos son muy altos; están cubiertos de nieve y nadie vive en ellos, entonces, ¿Qué le importan los metros? Hábleme más bien de las mesetas, que es allí dónde viven las gentes.

Creo que don Samuel no dio nunca una lección formal; entraba y salía del aula cuando le venía la gana y nos tenía en vilo. Al final del curso habíamos adquirido, junto con un montón de nociones vividas, un profundo desprecio por los Boero y por toda la ralea de escritores de textos”²¹.

El texto de Escardó da cuenta del desplazamiento del lugar de la enseñanza media en la Argentina en el período de entre guerras. Más abierta y tolerante, es una prueba más de su proceso de modernización periférica²² que de todas maneras no logra desprenderse de sus marcas de distinción culturales heredadas —por ejemplo, no hay en toda la obra una sola mención a las tradiciones americanas—, y adelanta futuros conflictos a desatarse en décadas posteriores.

En ambos casos —Cané y Escardó—, las biografías posteriores de los autores permiten encontrar fuertes elementos de identificación con los docentes presentados. En Cané, miembro de la oligarquía europeizante latinoamericana de fines del siglo XIX, se destaca la admiración por el enciclopedismo y el afrancesamiento, la constitución de una élite letrada sobre estas bases, y su identificación con la causa republicana. En Escardó, representante de las clases medias en ascenso del siglo XX que abrazaron causas progresistas, se remarca el desprecio por el saber memorístico, erudito y estructurado junto con la valoración del saber “de la vida”, el rescate de lo mundano y del habitus del “*bon vivant*”. En los dos, la institución educativa es presentada como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron el destino y la identidad de sus autores. Los debates que estructuraron la construcción de la Nación —Buenos Aires y el Interior, *parvenus* y aristócratas, clericales y liberales, inmigrantes

21 Florencio Escardó, *La casa nueva*.

22 Beatriz Sarlo, *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. (Buenos Aires: Nueva Visión, 1988).

y nativos, hispanistas y «afrancesados», modernos y tradicionales— se presentan como ejes de la formación inicial de estos hombres destinados a ser parte de las élites culturales. Según sus voces, el país se reflejaba en el Colegio, y viceversa.

Con el tiempo, estas reglas de género se fueron debilitando, y permitieron la aparición de nuevos modelos. Por ejemplo, el relato se orientó al presente—su narrador ya no es alguien que recuerda su adolescencia, sino un adolescente que la vive en ese momento, o un joven que acaba de finalizarla—, y se retrae la nostalgia dando lugar a recordar principalmente situaciones molestas. El recuerdo melancólico deja paso a la reconstrucción de la experiencia subjetiva infantil y juvenil en el momento en que se produce. Las descripciones se humanizaron, y los profesores y alumnos se mostraron más reales y expuestos. El “deber ser” de las semblanzas previas da paso a presentaciones de sujetos más conflictivos y complejos, en las que no faltan tintes de denuncia y burla.

Veamos como ejemplo el caso de “Palermo” (2003), la novela breve en la que el Alejandro Caravario reconstruye su escuela secundaria en la década de 1980, durante el renacer democrático argentino en una escuela pública a la que concurre una clase media integrada. Así presenta a Liporace, su profesor de historia del último año:

“Tenía el cuello ladeado y una frente descomunal (...). (Recuerdo) cómo le llenábamos el saco de escupidas. El tipo recorría las hileras de pupitres, y cada estudiante que dejaba atrás se transformaba de inmediato en un artillero. Nos untábamos el dedo mayor con saliva, y, con un rápido y corto movimiento, lanzábamos el proyectil. A Pablo le llamaba la atención que, a pesar de que invariablemente se iba con el saco cubierto de manchas espumosas, Liporace nunca se enteró de nada. Al menos nunca dejó de pasearse por el aula con la retaguardia desprotegida. Nunca dejó de someterse a los ataques que, aunque repetidos—dice Pablo—, no perdían el encanto. Según el, un clima de fiesta sigilosa dominó cada clase de historia de quinto año. Hasta que, cuando faltaba

un mes para terminar el curso, Liporace se quedó seco mientras esperaba el 111. El corazón”²³.

El proceso de identificación entre alumnos y profesores de los textos anteriores ha invertido la carga, y da lugar a una producción de identidades juveniles por oposición y no por identificación. Liporace, con su vida nimia y su muerte anodina, es presentado como “lo que no se debe ser” por las futuras generaciones. Movimientos similares se presentan en las memorias de los docentes, como se expondrá en el próximo apartado.

2.2 Las memorias de docentes

Por otra parte, las memorias de docentes —no necesariamente verídicas— son también un tipo de escrito generado por la escuela para recuperar las experiencias de los sujetos. Son un género aún menor que las estudiantinas, seguramente por el lugar subordinado que los docentes han ocupado en la intelectualidad y la academia latinoamericana. A esto debe sumarse la condición de género —la mayoría de sus autores son mujeres—, lo cual dificultó aún más su jerarquización.

Movimientos similares a los identificados en la estudiantina a lo largo del siglo XX se ven aquí. Los primeros homenajes dejan paso a la asociación entre escuela y sensaciones desagradables, que se traduce del pasaje de la satisfacción sentida en la tarea a su padecimiento. Para el primer caso, vamos a referirnos a Jennie Howard, una de las maestras convocadas a Argentina por D. F. Sarmiento para dirigir Escuelas Normales a fines del siglo XIX, quien escribió en su idioma original sus memorias “En otros años y climas distantes”. En ella hace la siguiente evaluación de su tarea:

“Las mismas maestras norteamericanas que habían organizado la Escuela y permanecido al frente de ella en los pasados años tomaron asiento en el palco oficial. Tan bañadas de lágrimas estaban los ojos al contemplar la conmovedora escena y al recibir las expresiones de gratitud de los afectuosos alumnos de los primeros tiempos y de los años intermedios, que apenas podían res-

23 Alejandro Caravario, Palermo, (Buenos Aires: Paradiso Ediciones, 2003).

ponder a los que se agolparon luego a su alrededor para saludarlas con palabras cariñosas. Cuando, más tarde, se encontraron con el banquete, a la cabecera de las largas filas de mesas, pudieron abarcar con la mirada cada una de las promociones habidas desde la inauguración de la Escuela, veinticinco años ha, representadas por hombres y mujeres, muchos de ellos casados, con hijos y titulares de puestos dignos y útiles, llegados todos en aquel momento para colocar los flores de la gratitud y del recuerdo afectuoso a los pies de quienes habían tratado de guiarlos hacia los más altos ideales de la humanidad. Quedaron entonces borrados y olvidados para ellas los años de exilio de la tierra natal, los oscuros días de desalentadora labor y las ingratitudes ocasionales”²⁴.

Con el tiempo, se fortaleció una mirada melancólica ante el “prestigio perdido” plagada de malestar y desasosiego. La literatura también da cuenta de esas posiciones permeadas por el discurso hegemónico que muestra un docente resignado, que ha perdido la autoridad y el reconocimiento de otrora, y que no se encuentra preparado para ejercer su tarea en determinadas condiciones concretas. Además del texto de Alejandro Caravario presentado en el apartado anterior, queremos referirnos acá a “Autorretrato” (1954), el anti poema del chileno Nicanor Parra, quien se desempeñó como profesor de matemática en una escuela media de su país. Presentamos aquí unos párrafos:

“Considerad, muchachos,
 Este gabán de fraile mendicante:
 Soy profesor en un liceo oscuro,
 He perdido la voz haciendo clases.
 (Después de todo o nada
 Hago cuarenta horas semanales)
 ¿Qué les dice mi cara abofeteada?
 ¡Verdad que inspira lástima mirarme!
 Y qué les sugieren estos zapatos de cura
 Que envejecieron sin arte ni parte.

24 Jennie Howard, *En otros años y climas distantes* (Buenos Aires: Ed. Raigal, 1951).

En materia de ojos, a tres metros
 No reconozco ni a mi propia madre
 ¿Qué me sucede? —¡Nada!
 Me los he arruinado haciendo clases
 La mala luz, el sol,
 La venenosa luna miserable.
 Y todo ¡para qué! (...)

Sin embargo, yo fui tal como ustedes,
 Joven, lleno de bellos ideales,
 Soñé fundiendo el cobre
 Y limando las caras del diamante:
 Aquí me tienen hoy
 Detrás de este mesón inconfortable
 Embrutecido por el sonsonete
 De las quinientas horas semanales”²⁵.

Junto a estos movimientos de pérdida de reconocimiento, se comprueba que, en la segunda mitad del siglo XX muchos docentes se sumaron a las impugnaciones culturales contemporáneas que cuestionaban tanto las matrices tradicionales previas como la avanzada tecnocrática de entonces. Desde estas posiciones, jaquearon el autoritarismo y la vinculación cosificada con el saber enseñado, y propusieron nuevas prácticas que recuperan la palabra de los alumnos y relaciones más críticas y productivas con los conocimientos que tensaban la matriz selectiva fundacional²⁶.

La literatura de la época da cuenta de esta situación, generalmente más en tono de denuncia que de propuesta. Hebe Uhart, en su cuento “Danielito y los filósofos” de 1983 relata una mesa de examen de filosofía en una escuela secundaria. Mientras toman el escrito, los profesores conversan acerca de sus vacaciones (uno a Europa, otro a Estados Unidos). En la mesa se presentaron tres alumnos. Dos aprueban. El tercero es Daniel, al que ya habían aplazado tres veces en la materia.

25 Nicanor Parra, *Poemas y antipoemas* (Santiago: Editorial Nascimento, 1954).

26 Hemos profundizado estos temas en Pablo Pineau y Alejandra Birgin, “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”, *Teoría e Prática da Educação*, Vol. 18, No. 1 (2014): 47-61.

“Buen – dijo la profesora Lene—. No te voy a meter en honduras porque no sos para eso. Estás aprobado.

Lo dijo con voz del más profundo desprecio.

Habitualmente, cuando se le dice a un chico que está aprobado, va corriendo a comunicarlo al comité de apoyo que lo espera afuera. Cosa curiosa, Danielito no se movía de ahí, estaba quieto, parado, mirando a uno y otro. (...)

Danielito dijo entonces algo inesperado, siempre con su voz monocorde:

—La verdad es que yo a los filósofos no los entiendo. Yo comprendo las cosas como a mí me parece, como yo pienso, de otra manera.

La profesora Lene no registró el pensamiento de Danielito porque estaba haciendo la planilla resumen. Sin escuchar, le dijo:

—Vaya, vaya a su casa. Su madre lo debe estar esperando atormentada. Hay que ver lo que es la angustia de una madre cuando su hijo da examen. Lo apruebo por su madre”²⁷.

A lo largo del siglo, las evaluaciones de la tarea han invertido su valor, el festejo transmutó en lamento y denuncia, los dolores pesan más que las alegrías, y el paso del tiempo no trajo el reconocimiento sino la decadencia y la impugnación. Pero en todos los casos, la importancia de las experiencias laborales y profesionales es determinante: en el momento de la escritura, los autores son aquello que la tarea docente ha hecho con ellos. La construcción de la subjetividad es producto de la experiencia escolar, que por tal merece ser narrada por escrito.

A MODO DE CIERRE

Los cambios actuales en las Ciencias Sociales han convocado a la historia de la educación respecto a cómo lograr reconstruir las experiencias concretas de sujetos activos, más allá de entenderlas como efecto de las intenciones de las políticas y acciones llevadas a cabo por las formas de poder. De esta manera, ha buscado separarse de abordajes previos que

27 Hebe Uhart, *La luz de un nuevo día*, (Buenos Aires: CEAL, 1983).

focalizaban en los efectos “civilizatorios” y “disciplinadores”, en tanto y en cuanto prácticas de “normalización” y moldeamiento de sujetos que se presentan bastante poco agentes en dichos procesos.

El cruce entre los registros de la historia de la educación y la literatura permite desplegar el abanico de respuestas producidas. De acuerdo a esto, en este texto nos hemos propuesto indagar en ciertos puntos y ejemplos de la escritura de la experiencia escolar, en especial en algunos de los dispositivos narrativos que buscan comunicar las experiencias subjetivantes escolares a partir de la segunda mitad del siglo XIX. En ellos, la institución educativa es presentada como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias que tallaron el destino y la identidad de sus autores.

Al empezar, citábamos a Borges para intentar pensar qué es la experiencia. Tal vez sea bueno volver allí para terminar. Como sigue desarrollando el cuento de donde fue extractado ese párrafo, el intento de transmisión de la experiencia es por definición fallido: la experiencia solo le sucede a uno. Pero es en esta condición de imposibilidad donde alcanza su mayor nivel de productividad, ya que genera nuevas experiencias en el receptor. Si transmitir es un acto imposible, la escritura es una de las mejores formas de explotar las potencialidades que dicha imposibilidad encierra. Se presenta así un campo muy fértil para futuras indagaciones en historia de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Borges, Jorge Luis. Obras completas. Buenos Aires: MC Editores, 1974.
- Cané, Miguel. Juvenilia y otras páginas argentinas. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1952.
- Caravario, Alejandro. Palermo. Buenos Aires: Paradiso Ediciones, 2003.
- Escardó, Florencio. La casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Campano, 1963.
- Howard, Jennie. En otros años y climas distantes. Buenos Aires: Ed. Rialgal, 1951.
- Parra, Nicanor. Poemas y antipoemas. Santiago: Ed. Nascimento, 1954.
- Uhart, Hebe. La luz de un nuevo día. Buenos Aires: CEAL, 1983.
- Vargas Llosa, Mario. La ciudad y los perros. Barcelona: Seix Barral, 1963.

Fuentes secundarias

- Adamovsky, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta, 2009.
- Bajtín, Mijail. “La novela de educación”. En *Estética de la creación verbal*, editado por Mijail Bajtín. México: Siglo XXI, 1995, 200-247.
- Escolano Benito, Agustín. “Reseña del libro: Stuart Walton, *Humanidad. Una historia de las emociones*”. *Historia y Memoria de la Educación*, Vol. 2 (2015): 353-364.
- Larrosa, Jorge. “Sobre la experiencia”. *Educación y Pedagogía*, vol. 18 (2006): 43-51.
- Lenero Llaca, Martha Isabel. “Indicios literarios de la escuela: Aproximaciones a una poética de la memoria”. En *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, editado por María Esther Aguirre Lora. México: Ediciones Díaz de Santos, 2013, 83-109.
- Ludmer, Josefina. *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Ed. Perfil, 1999.
- Pineau, Pablo y Alejandra Birgin. “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. *Teoria e Prática da Educação*, Vol. 18 No. 1 (2015): 47-61.
- Sarlo, Beatriz. *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- Trilla, Jaume. “Pedagogías narrativas”. En *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, editado por Jaume Trilla. Barcelona: Laertes, 2002, 136-162.

La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas*

CONSUELO FLECHA GARCÍA

Afiliada institucionalmente a la Universidad de Sevilla (España). Correo electrónico: cflecha@us.es. La autora es doctora en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “The Integration of women in Universities and professions in Europe”. En *Women and Knowledge: from the challenges of the past to empowerment for the future*, Tamar Groves and Alicia Gonzalez Pérez (eds.), Italia: Aracne Editrice, 2017. Entre sus temas de interés están: Mujeres, Historia de la educación.

Recibido: 24 de abril de 2017

Aprobado: 12 de diciembre de 2017

Modificado: 3 de enero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.8>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Mujeres y saber. El acceso femenino a la sociedad del conocimiento en España” financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (España).

Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas

En este artículo se pretende realizar un acercamiento a los modelos pedagógicos propuestos a la Inspección de Primera Enseñanza en el primer tercio del siglo XX en España. Unas décadas de evolución de las finalidades a cubrir, pasando de actuaciones más fiscalizadoras a otras de orientación y de guía pedagógica. Para ello se han revisado las normativas legales, la literatura pedagógica y diferentes informaciones transmitidas por la prensa. Los contextos políticos y pedagógicos fueron importantes a la hora de introducir los sucesivos cambios, entre ellos el estilo educativo que debía acompañar el ejercicio profesional de la Inspección. En cuanto a quienes fueron protagonistas de esta labor, se pone la mirada en algunas de las mujeres inspectoras que se incorporaron en la segunda década del siglo. Toda esta realidad contribuyó, con avances y con retrocesos, a concretar pautas formativas, modos de proceder y un tipo de presencias en los centros destinados a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: inspección, enseñanza, formación, España, 1900/1936, inspectoras.

The Inspection of primary education in Spain in the first third of the twentieth century: models, contexts and protagonists

Abstract

This paper intends to approach the pedagogical models proposed to the Inspection of primary school in the first third of the 20th century in Spain. A few decades of evolution of the purposes to be explored, moving from more auditing activities to others of orientation and pedagogical guidance. For this purpose we have reviewed legal regulations, pedagogical literature, and different information transmitted by the press. The political and pedagogical contexts were important to introduce the successive changes such as the educational style that had to go with the professional exercise of the Inspection. Concerning to the protagonists of this task, we pay attention to some of the female inspectors who joined in the second decade of the century. All this reality contributed, with progress and setbacks, to settle guidelines, ways of proceeding and a kind of presence in the institutions intended to improve teaching-learning processes.

Key words: inspection, education, training, Spain, 1900/1936, Female inspectors.

A Inspeção de primeiro ensino na Espanha do primeiro terço do século XX: modelos, contextos e protagonistas

Resumo

Neste artigo pretende-se realizar uma aproximação aos modelos pedagógicos propostos à Inspeção de Primeiro Ensino no primeiro terço do século XX em Espanha. Umhas décadas de evolução das finalidades a cobrir, passando de atuações mais fiscalizadoras a outras de orientação e de guia pedagógica. Para isso se revisaram os regulamentos legais, a literatura pedagógica e diferentes informações transmitidas pela imprensa. Os contextos políticos e pedagógicos foram importantes à hora de introduzir as sucessivas mudanças, entre eles o estilo educativo que devia acompanhar o exercício profissional da Inspeção. Quanto a quem foram protagonistas deste labor, põe-se a mirada em algumas das mulheres inspetoras que se incorporaram na segunda década do século. Toda esta realidade contribuiu, com avanços e com retrocessos, a especificar pautas formativas, modos de proceder e um tipo de presenças nos centros destinadas à melhora dos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: inspeção, ensino, formação, Espanha, 1900/1936, inspetoras.

L'Inspection du premier enseignement dans l'Espagne du premier tiers du XX siècle : modèles, contextes et protagonistes.

Resumé

Dans cet article on prétend réaliser une approche des modèles pédagogiques proposés à l'Inspection du Premier Enseignement dans le premier tiers du XX siècle en Espagne. Quelques décennies d'évolution des buts à atteindre, en passant d'actions de contrôle à d'autres d'orientation et guide pédagogique. Pour ce faire, on a examiné les normes légales, la littérature pédagogique et différentes informations transmises par la presse. Les contextes politiques et pédagogiques ont été importants au moment d'introduire les changements successifs, entre eux le style éducatif qui devait accompagner l'exercice professionnel de l'inspection. En ce qui concerne ceux qui ont été les protagonistes de cette tâche, on pose son regard sur quelques femmes inspectrices qui s'y sont incorporés dans la deuxième décennie du siècle. Cette réalité a contribué, avec ses progrès et ses reculs, à concrétiser des modèles formatifs, façons d'agir et un type de présence dans les centres destinés à l'amélioration des processus enseignement-apprentissage.

Mots-clés: inspection, enseignement, formation, Espagne, 1900/1936, inspectrices.

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XIX numerosos países de Europa y de América establecieron sistemas educativos nacionales. Fue una de las consecuencias del movimiento de progreso y de modernidad promovido por intelectuales de la Ilustración y acelerado por la Revolución Francesa de 1789. Esta corriente de transformación social incorporó principios democratizadores en los asuntos públicos, aprobó propuestas a favor de una nueva ciudadanía masculina y puso en marcha actuaciones innovadoras; un horizonte difícil de ignorar en el futuro que los gobiernos liberales estaban dispuestos a poner en marcha¹.

La instrucción pública pasó a convertirse entonces en un derecho de los ciudadanos y un deber de los Estados, los cuales empezaron a definir y a proyectar escuelas de enseñanza primaria bajo la responsabilidad de los municipios, pero supeditadas al cumplimiento de determinadas condiciones que garantizaran su idoneidad y el logro de los objetivos encomendados. Sucesivas disposiciones aprobadas por los gobiernos de España y de algunos países latinoamericanos a partir de la Constitución de 1812 así lo ponen de manifiesto, aunque dicho interés se reflejara con excesiva lentitud en la cadencia de decisiones para llevarlas a la práctica, al menos hasta la Ley española de Instrucción Pública de 1857 siendo ministro Claudio Moyano².

El paulatino desarrollo de los sistemas educativos estuvo acompañado de un control de las autoridades que velaban por su recto funcionamiento, las cuales encargaron de la vigilancia a personas destacadas o a Juntas locales y provinciales. El cuidado de las condiciones recogidas en las nuevas norma-

1 Selección de algunas publicaciones ya clásicas sobre estos temas, que difundieron trabajos centrados en distintas perspectivas de influencia del pensamiento ilustrado y de la Revolución Francesa en los sistemas educativos: Simposio Internacional, Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988); Miguel A. Pereira (coord.), "La Educación en la Ilustración Española", Revista de Educación, n° extraordinario (1988); Gabriela Ossenbach Sauter y Manuel de Puellas Benítez (coords.), La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España (Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1990).

2 Manuel de Puellas Benítez, Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado (Barcelona: Pomares-Corredor, 2004).

tivas, mostraban la preocupación de asegurar mayores logros en las aulas. Una supervisión no estrenada en ese momento, ya que venía realizándose a las escuelas, maestros y maestras y contenidos de la enseñanza, mediante diferentes procedimientos. Personas comisionadas para ello desde hacía varios siglos con nombres distintos –veedores, visitadores de escuelas, curadores o corregidores–, son una prueba de esa voluntad. Veedores de la Hermandad de San Casiano –llamados celadores en sus primeras Ordenanzas–, seleccionados entre “los profesores más antiguos y beneméritos”, recibían como encargo “que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros”³. En el caso de la Sociedad Económica de Madrid, el Socio curador podía “advertir a los maestros y maestras los defectos que notare, y reconvenirles sobre sus omisiones o faltas, visitando la escuela patriótica con frecuencia, y haciéndose respetar en ella”⁴. Visitadores generales contemplados en los Estatutos del Colegio Académico al hablar de los exámenes de “todos los que pretendan obtener título de lectores de letras antiguas en el Reyno (sic)”⁵. O Corregidores, a los que el rey Carlos III dio instrucciones para ocuparse de “cuidar de que los maestros de Primeras letras cumplan exactamente con su ministerio”⁶.

La Constitución de 1812, en su Título IX “De la Instrucción Pública”, inaugura una etapa de mayor responsabilidad e implicación del Estado en la enseñanza en general, y en su inspección en particular; su artículo 369 recoge que “Habrá una Dirección General de Estudios, compuesta de

- 3 Real Cédula de Felipe V, de 1 de septiembre de 1743: “Prerrogativas y exenciones de los maestros de Primeras letras; y requisitos para su examen y aprobación”, n° 5: “Que haya veedores en dicha Congregación, que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros; y a este fin se elijan por el mi Consejo personas en la mi Corte de los profesores más antiguos y beneméritos, dándoseles por él el título de visitadores”. Novísima Recopilación de las Leyes de España (Madrid, 1805), Tomo IV, Libro VIII de las Ciencias, Artes y Oficios, Título Primero: De las escuelas y maestros de Primeras letras, y de educación de niñas, Ley 1, 1.
- 4 Estatutos para la Sociedad Económica de Madrid de los Amigos del País. Real Orden de 29 de octubre de 1775, Título XIV: “De las Escuelas Patrióticas”, n° 4, en Memoria de la Sociedad Económica. Tomo Segundo (Madrid: Don Antonio de Sancha Impresor, 1780), 28.
- 5 Ley III, por provisión del Consejo de 22 de diciembre de 1780: “Observancia de los estatutos del Colegio Académico del noble Arte de Primeras letras; su fin y objeto; y número de sus individuos”. Novísima Recopilación de las Leyes de España, Tomo IV, Libro VIII, Título I, 3.
- 6 Ley VIII de Carlos III en Cédula de 15 de mayo de 1788, cap. 28: “Cuidado de los Corregidores y Justicias sobre que los maestros de Primeras letras cumplan con su ministerio, y tengan las calidades que se requieren”, en Novísima Recopilación, Tomo IV, Libro VIII, Título 1, 8.

personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública”. Principio constitucional que se llevará a la práctica administrado desde la Dirección General de Estudios, pero delegado a los municipios⁷ y, más tarde, a un Cuerpo de inspectores⁸ que contribuirá a un seguimiento menos ocasional, a actuaciones bien definidas, a sugerencias de cambio articuladas, a impregnar la tarea inspectora de un carácter profesionalizado. Fue solo un tímido y lento inicio de esta concepción renovada que necesitó muchas décadas hasta adquirir el enfoque técnico y científico apropiado; y aún más, para mantenerse con una continuidad de tiempos largos.

Cuando la Ley Moyano de 1857 y otras normativas posteriores fueron conformando en España el marco jurídico que acompañaba las actuaciones de la inspección en las realidades concretas de cada escuela, el interés de los gobiernos se dirigió a la selección de estos profesionales. Se aprobó en 1885 el sistema de oposición para ingresar en el cuerpo de Inspectores⁹, aunque no comenzará a aplicarse hasta el año 1907. Eran pasos importantes para clarificar su identidad profesional, aunque todavía subrayando demasiado la perspectiva de control y de vigilancia.

El contexto y circunstancias políticas, económicas y sociales de cada momento demandaban modalidades específicas en las normas con que regulaban la inspección de la enseñanza las autoridades ministeriales¹⁰.

7 Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821, aprobado por Decreto de las Cortes, Art. 17: “La elección de los maestros para las escuelas públicas, la vigilancia sobre su conducta y la facultad de removerlos habiendo justa causa, corresponden a los Ayuntamientos”. En Colección de los decretos y órdenes generales expedidos por las Cortes Ordinarias de los años 1820 y 1821. (Madrid: Imprenta Nacional, 1821), 7, 365.

8 Creado por Real Decreto de 30 de marzo de 1849 sobre Escuelas Normales e Inspectores de Instrucción Primaria, Arts. 17-23, del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas. En Gaceta de Madrid, n.º 5315, lunes 2 de abril de 1849, 2.

9 Real Orden aprobando el Reglamento del cuerpo de Inspectores de primera enseñanza de 24 de noviembre de 1885 del Ministerio de Fomento, en Gaceta de Madrid, n.º, 329, 25 de noviembre de 1885, 658. Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 21 de agosto de 1885, organizando el cuerpo de Inspectores del Ramo de primera enseñanza del Ministerio de Fomento, en Gaceta de Madrid, n.º. 330, de 26 de noviembre de 1885, 666-667.

10 La historia de la Inspección de Primera Enseñanza cuenta con valiosas publicaciones de referencia para profundizar en el tema. Algunas de alcance nacional otras, regional o local. Entre ellas: Juan Alfredo Jiménez Eguizábal, *La inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española*

Modelos que reflejan cómo se concebía pedagógicamente la inspección, qué tipo de personas eran consideradas idóneas para desempeñarla, qué medios estaban dispuestos a facilitar los gobiernos, qué mayor o menor autonomía se facilitaba respecto de los ideales político-ideológicos, cómo evolucionaban las finalidades de la supervisión de escuelas. Protagonistas de esta tarea educativa que habían de cumplir determinados requisitos para poder ejercerla, y que debían pasar los sistemas de selección. Con el paso del tiempo, se sumaron las demandas de quienes tenían ya experiencia en el desempeño de este quehacer; concepciones diferentes que fueron articulando paulatinamente el devenir histórico de un servicio a la calidad de los procesos educativos formales, en cualquiera de los modelos que la han definido.

Trayectoria no carente de tensiones, inquietudes, opiniones enfrentadas y malestar en una u otra de las posturas defendidas. Porque el Estado tardó más tiempo del que muchos pedagogos y maestros esperaban, en superar un perfil de inspección controladora y proponer otra más educativa, de orientación, de guía, de acompañamiento. Algo que se ganó poco a poco, que se afianzó con los primeros Ministros de la Segunda República¹¹, y que volvió a rectificarse en el periodo franquista¹². En muchas de las disposiciones legales encontramos algo de todo ese conjunto de situaciones que aportaban sentido propio y referencias contextuales a su articulado, el cual tenía que alentar al buen desempeño de unas funciones destinadas a conseguir resultados educativos eficaces. Planteamientos que, por sus consecuencias, convertían la inspección en un indicador relevante del estilo pedagógico de las aulas.

(1931-1936) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1984) y “Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1849-1936)”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 17 (1998): 205-220; María Teresa López del Castillo, *Historia de la inspección de primera enseñanza en España* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013); Elías Ramírez Aísa, “Génesis y configuración de la inspección de educación en la España liberal, 1808-1874” tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, 1998); Alfredo Mayorga Manrique, *Inspección educativa: siglo y medio de la inspección educativa en España, 1849-1999* (Madrid: Santillana, 2000).

11 Elías Ramírez Aísa, “La nueva inspección escolar de la Segunda República Española: 1931-1936”, *Bordón. Revista de pedagogía*, 49, 1 (1997), 47-56.

12 Domingo Muñoz Marín, “La inspección de enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)”, *Anales de Pedagogía*, 11 (1993): 209-228.

De manera semejante estaba sucediendo en los países latinoamericanos en donde, con antecedentes de actividad de inspección escolar previa a los procesos de independencia, fue en el siglo XIX cuando las leyes reguladoras de los sistemas de enseñanza incluyeron la inspección como un servicio de mejora de las escuelas. Por ejemplo, la Ley 1420 de Educación Común promulgada en Argentina en 1884, contempló la creación del cargo de Inspector de Escuelas Primarias con sus funciones y competencias¹³. También lo hizo Chile en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1866; México en la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria de 1891, o Uruguay, en la Ley de Instrucción Pública de 1877. En un principio como tarea de vigilancia y evaluación de docentes¹⁴, de dirigir y de juzgar, pero más tarde de dirigir y de orientar como, entre otros países, en Colombia en el primer tercio del siglo XX¹⁵.

A partir de esta rápida referencia a los orígenes de la inspección, este artículo de carácter histórico va a centrarse en un espacio geográfico concreto, España, y en un periodo cronológico delimitado, el que va desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el año 1900, hasta la etapa previa a la guerra civil de 1936. Décadas de especial interés por los temas de la enseñanza en muchos países y de un positivo incremento de los medios puestos a su servicio, entre los que no podía faltar el relacionado con los procedimientos de inspección de la tarea en las aulas. De ahí que el objetivo de este trabajo sea ofrecer una visión diacrónica de cómo fueron evolucionando las funciones a desempeñar por la inspección de primera enseñanza, de la influencia de los contextos políticos y nombrar, del protagonismo en aquel periodo, de algunas de las primeras generaciones de mujeres inspectoras, aún menos estudiadas que muchos de sus compañeros de profesión.

Para ello he acudido a diferentes fuentes documentales: publicaciones pe-

13 Myriam Southwell y María Ana Manzione, “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”, *Historia de la Educación. Anuario*, 12, 1, (ene-jun 2011): 125-155.

14 Inés Dussel, “Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”, *Revista Argentina de Educación*, XIII, 23. (1995): 55-82.

15 Carlos Hernando Berrío Sánchez y José Gustavo Franco Cañas, “Estudio retrospectivo y prospectivo de la supervisión educativa en Colombia y Antioquia”. trabajo de Grado, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Medellín, 1993).

dagógicas que fueron avanzando el diseño del deber ser de la función inspectora; textos legislativos que muestran la voluntad de los gobiernos sobre el ejercicio de ese deber; documentos hemerográficos que recogen noticias, comentarios, informaciones; expedientes personales de quienes desempeñaron ese quehacer pedagógico; y, como punto de partida, la producción bibliográfica sobre aspectos de la misma temática que aquí se trata. La búsqueda, lectura, revisión y análisis de toda esta diversidad de fuentes ha hecho posible la elaboración de este relato¹⁶. Y con la voluntad de dar presencia y voz a una de las tendencias historiográficas que se va afianzando, la “historia de las mujeres y de las relaciones de género”, se seleccionan algunos perfiles biográficos de Inspectoras; aquella generación pionera que estrenó un nuevo campo profesional y que merece ser incorporada al discurso histórico¹⁷.

1. INSPECCIÓN Y MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA: ACONSEJAR E ILUSTRAR

La creación en mayo de 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes¹⁸ debe entenderse como un signo elocuente de la incidencia de los problemas educativos en la conciencia de los gobernantes; como necesidad de una atención más específica a los diferentes niveles de la enseñanza; como consecuencia lógica de haber escuchado las voces de muchas instancias educativas reclamando ayuda y coordinación. Y sobre todo, porque los bajos índices de alfabetización habían intensificado la urgencia de aplicar soluciones. Pero también significó una respuesta a las solicitudes de municipios y provincias para sus Escuelas e Institutos en el marco de una intencionalidad pedagógica que debía incorporarse al quehacer del profesorado y a las visitas de inspección. Una voluntad de seguimiento de los contenidos de enseñanza, de los métodos didácticos, de los recursos y materiales. Finalidades y pautas de actuación que intensificaran el carácter

16 Julio Ruiz Berrío “El método histórico en la investigación histórico-educativa”, en la investigación histórico-educativa: tendencias actuales. (coords.) Antonio Viñao Frujo y Narciso de Gabriel Fernández. (Barcelona: Ronsel, 1997), 131-202

17 Hernández Sandoica, Elena. Tendencias Historias Gráficas actuales. Escribir historia hoy. (Madrid: Akal, 2004).

18 Real Decreto de 18 de abril de 1900, Gaceta de Madrid de 19 de abril: 316-317. Dice que la instrucción general es una de las instituciones “que reclaman urgentes reformas y necesarias actividades” por ser fuerza generadora de cultura moral.

técnico-pedagógico de la función inspectora, al entender que era uno de los paliativos eficaces.

Seguramente esta conciencia explica la presencia de la Inspección en el punto de mira del Congreso de Diputados desde los primeros días del año 1900. El periódico vespertino *La Época* del 5 de enero, informaba de una intervención de ese mismo día por parte del parlamentario liberal Lorenzo Álvarez Capra, señalando las contradicciones que existían entre el número de inspectores de enseñanza y la diversidad de asuntos que tenían el encargo de atender¹⁹. Y a continuación es la prensa de Barcelona, el periódico *Las Noticias*, donde refiriéndose a la discusión del presupuesto del Ministerio de Fomento en el Congreso, resume las palabras del parlamentario conservador Juan de la Cierva, defendiendo que los presupuestos económicos del Estado incluyeran una partida económica para inspectores de enseñanza ante la necesidad de los mismos: “que tal como se consignan en el presupuesto, son de absoluta necesidad”²⁰.

Concurrieron como elementos favorecedores de estas opiniones las líneas de renovación pedagógica que estaban difundiendo, dentro y fuera de España, nuevas metodologías en los procesos educativos; experiencias del movimiento de Escuelas Nuevas, propuestas teóricas de personas y de grupos con influencia en la educación, iniciativas de inspectores e inspectoras. En todos los casos, convergentes en la urgencia de asesoramiento y de actualización continua del profesorado mediante acciones de intercambio y colaboración entre las Escuelas Normales y la Inspección. Habían pasado apenas dos meses desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública, cuando el titular de la cartera Antonio García Alix, modifica la organización de las Escuelas Normales y de la Inspección Provincial de primera enseñanza, entendiendo que “la inspección de las Escuelas representa en el organismo de la primera enseñanza una función tan importante como la de las Escuelas Normales”²¹. Destaca además el carácter técnico de la misión inspectora, la amovilidad de los puestos de destino para hacer

19 “Congreso”, *La Época*, Madrid, 5 de enero, 1900, 2.

20 “Final del Congreso”, *Las Noticias*, Barcelona, 14 de enero, 1900, 3.

21 Real Decreto de 6 de julio de 1900, *Gaceta de Madrid* del 8; 113 a 115, “modificando la actual organización de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza”.

posible una continuidad y estímulo en el trabajo, e insiste en un sistema de acceso a las plazas por oposición.

Una normativa bien acogida en general pero insuficiente en cuanto a su finalidad, por ejemplo para el profesor de la Escuela Normal Central de Maestros Pedro de Alcántara García, pues debiendo ser un importante instrumento de cultura para los maestros, no era así después del medio siglo transcurrido desde su creación²²:

“Algo, y aun algo más, hay que hacer para que la Inspección de las Escuelas sea eficaz y un instrumento de cultura para los Maestros. Tal como se halla organizada, nunca podrá servir, ni medianamente bien siquiera, los intereses nacionales en cuyo favor ha sido instituida. ¡En más de cincuenta años no hemos podido, sabido o querido organizar una adecuada Inspección de primera enseñanza!”²³.

Sin embargo, el plan de oposiciones propuesto en la normativa de julio de 1900 reflejaba el interés de disponer para la función inspectora de personas bien formadas pedagógicamente, como demuestran las distintas pruebas que habían de superarse, eliminatoria cada una de ellas. Cumplido el requisito inicial de ser Maestro Normal con tres años de experiencia en escuela pública, empezaría leyendo en público una Memoria, preparada con anterioridad, sobre lo que pensaban debía ser la Inspección y, a continuación, traducir de un libro en lengua francesa. La tercera prueba consistía en escribir, en un máximo de cinco horas, sobre un punto de Pedagogía general o de Historia de la Pedagogía sacado a suerte de un cuestionario de treinta temas. Superadas las tres pruebas, se exponía oralmente una pregunta de Metodología y dos de Legislación y de Organización comparada. Para concluir, la Visita de inspección a una escuela pública, redactando una nota en un máximo de tres horas, sobre las observaciones realizadas²⁴.

22 Juan Clímaco Arroyo, “Triste homenaje”, *La Escuela Moderna* XVI, 184 (1906): 449-465, y Octavio Martín García, “Alcántara García y las escuelas de magisterio”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1989): 22-37.

23 Pedro de Alcántara García, “En el siglo XX”, *La Escuela Moderna* XI, 118 (1901): 9.

24 Artículo 32 del Real Decreto de 6 de julio de 1900, *Gaceta de Madrid* del 8 de julio.

Esta secuencia de contenidos y de exámenes pone de manifiesto los indicadores de idoneidad requeridos en el desempeño de una supervisión escolar que estaba ganando adhesiones sociales y urgencia educativa. Redactar una Memoria implicaba haberse documentado previamente acerca del concepto o conceptos de inspección que la literatura pedagógica proponía, haber reflexionado sobre la propia experiencia en el aula e identificar aquellos aspectos que necesitaban orientación e impulso; tener la capacidad de elaborar una propuesta personal articulada sobre el esperado desempeño futuro. La exigencia de un idioma garantizaba la posibilidad de acceso a bibliografía extranjera, a conocimientos elaborados en otros contextos y experiencias, favorecedoras de la renovación de ideas y de métodos.

Era muy reveladora, pedagógicamente, la elección de las disciplinas sobre las que habían de responder, oralmente o por escrito. De Pedagogía general, de la ciencia que estudia la educación en su complejidad, sus fines y sus principios. De Historia de la pedagogía, o legado de propuestas y de realizaciones vividas en distintas épocas y culturas, las cuales hablan tanto de evolución perfectiva como de permanencia de ciertas ideas y prácticas. Exponer oralmente una pregunta de Metodología podía indicar, no solo el saber acerca de la cuestión señalada, sino también el esquema organizativo, el estilo adoptado para expresarlo o el dominio de recursos lingüísticos. Igual modalidad para los temas de Legislación y de Organización, donde el hecho de especificar la perspectiva “comparada” añadía el valor de haberse asomado a otros países y conocer cómo se estaba procediendo en ellos.

2. MISIÓN FISCALIZADORA. REACCIONES

Discutido de forma notoria por muchos protagonistas del mundo educativo fue el decreto de reforma de la Inspección de abril de 1901, aprobado siendo ministro el Conde de Romanones²⁵. Desacuerdo debido a que significaba un retroceso el definir su misión como “fiscalizadora”, contemplar la existencia de inspectores especiales nombrados por el gobierno y recuperar la movilidad de los destinos. Condiciones que provocaron una enérgica protesta. En la revista *La Escuela Moderna* de ese mismo mes,

25 Real Decreto de 12 de abril de 1901, Gaceta de Madrid del 13 de abril.

escribía Pedro de Alcántara un largo y vehemente comentario del decreto, manifestando que era llamado “con dudosa exactitud, de organización de la Inspección de primera enseñanza”, y que su contenido constituía “una triste decepción”. Algunas otras afirmaciones de la crónica publicada por este profesor sobre las pretensiones de la normativa, son las siguientes:

“No encaja, ni mucho menos, en los moldes en que creemos debe vaciarse toda reforma del Cuerpo de Inspectores. [...] Para el Sr. Conde de Romanones la Inspección de la primera enseñanza es «el medio de que dispone el Poder central para ejercer su misión fiscalizadora sobre todos cuantos ejercen el Magisterio en la Nación, y al mismo tiempo para que por su conducto pueda conocer en cada momento las más perentorias necesidades de la enseñanza y de la educación popular». Y después [...] concluye en el preámbulo del Decreto asentando, a propósito de los cargos de Inspectores, que su «fin primordial es denunciar y corregir abusos»²⁶.

La Inspección debía ser un medio útil y legítimo del que disponían las autoridades ministeriales, pero no reducida a recabar información sobre “las más perentorias necesidades de la enseñanza”; ni centrando su cometido principal en “denunciar y corregir abusos”. Estas medidas retrotraían a épocas satisfactoriamente superadas, como señala el mismo Pedro de Alcántara. Pero no quiere finalizar el elenco de observaciones críticas ni confesar su total disconformidad con los criterios del Ministro sobre esta cuestión, sin declarar al margen de cualquier disimulo, que él estaba más en lo cierto. Postura y actitud compartida por una buena parte de la prensa profesional donde se había recibido con igual disgusto; incluso en la que solía situarse en puntos de vista más cercanos al gobierno:

“El criterio del Sr. Ministro respecto de la materia es diametralmente opuesto al nuestro, y nosotros creemos estar más en lo cierto que Su Excelencia, quien tal vez se halle a estas horas pesa-

26 Pedro de Alcántara García, “Crónica de la Enseñanza en España”, *La Escuela Moderna*, XI, 121 (1901): 393.

roso de su obra, sobre todo si ha leído la prensa profesional, que la ha recibido con disgusto (bastaba que pasa por más afecta a la situación, como la Educación Nacional), considerándola como un paso atrás con relación lo que acerca de la materia había legislado”²⁷.

Un grupo de Maestros públicos murcianos, de las Escuelas de Cartagena, escriben y publican una carta al Ministro, manifestando no solo la misma inquietud sino describiendo lo que, de acuerdo con su experiencia, debía tenerse en cuenta a la hora de proponer una reorganización de la Inspección de primera enseñanza. La verdadera tarea de la que había de ocuparse es uno de los aspectos en que se detienen y sobre el que proponen. Alejándose, indudablemente, de la idea de mero papel de vigilante, de policía que denuncia y corrige, para destacar las ventajas que tendría establecer una continuidad con la formación recibida en las Escuelas Normales en cuanto a estímulo, consejo, cultura, entusiasmo e innovación. Labor a la que el inspector debía añadir la cercanía frecuente al trabajo en las aulas, y la de aportar sugerencias relativas a formas nuevas de hacer, pues solo de esa manera entraría en las escuelas “la última palpitación del progreso pedagógico”:

“El Inspector no debe ser de ningún modo un simple vigilante, un policía de los Maestros, porque su misión ha de ser más profunda y transcendental que la de denunciar y corregir abusos; su misión es la de perpetuar las influencias de la Escuela Normal, la de estimular, aconsejar o ilustrar a los Maestros; la de sostener en ellos un vivísimo entusiasmo y un esfuerzo apasionado y continuo; la de procurar el ansia de lo nuevo y el espíritu de observación, de ensayo y de crítica. El Inspector ha de vivir en frecuente contacto con el Maestro, ha de trabajar con él, enseñándole modernas formas de enseñanza, señalándole nuevos rumbos, siendo, en fin, una pedagogía viviente que lleve á la Escuela la última palpitación del progreso pedagógico”²⁸.

27 Pedro de Alcántara García, “Crónica de la Enseñanza”, 395.

28 Félix Martí Alpera y Enrique Martínez Muñoz, “Proyecto de Inspección de Primera Enseñanza. Carta dirigida al Ministro Romanones. Cartagena, 2 de septiembre de 1901”, *La Escuela Moderna*, XI, 126 (1901): 211.

Actuaciones que habían de complementar además, a juicio de este grupo, organizando conferencias, encargando informes y estudios a los maestros acerca de la realidad escolar, y también memorias sobre la actividad que desarrollaban en las escuelas, solicitando mejoras a la autoridades municipales y ministeriales, recompensando a quien trabaje bien en las aulas y castigando al que actúe mal, creando bibliotecas pedagógicas circulantes, favoreciendo las colonias y excursiones escolares, etc.²⁹. Continuaban desgranando ideas de cómo imaginaban la inspección y las cualidades de quienes la ejercieran, partiendo de una certeza contrastada: “deberían ser Inspectores los mejores Maestros de España”³⁰. Reconociendo, como fruto de lo ya vivido, la dificultad de seleccionarlos aplicando tantos criterios, se inclinaban por establecer unas condiciones previas:

“De ilustración, de moralidad, de experiencia y de amor a la enseñanza [...] que no sea inferior a los Maestros cuyas Escuelas inspeccione. Ha de ser Maestro normal, ha de haber practicado la enseñanza pública cinco años lo menos, y al ser nombrado no tendrá menos de 25 años ni más de 50”³¹.

Y como sabían bien que el sistema de oposiciones se prestaba a ‘abusos’, proponían que únicamente pudieran presentarse a las plazas quienes obtuvieran el certificado de aptitud; una fórmula que meses antes había propuesto Pedro de Alcántara García³² para aspirantes con título de Maestro Normal. Disponer de este certificado exigía la superación de una prueba rigurosa compuesta de varios ejercicios. Una vez aprobada se abría la posibilidad de concurrir a las oposiciones y tener acceso a una plaza. En la selección entraban también otros aspectos, como la categoría de Escuela que desempeñaran, los años de servicio, los méritos acumulados en la enseñanza y su participación en distintas actividades pedagógicas. Estos maestros incluían también al “personal que actualmente desempeña las inspecciones provinciales de primera enseñanza” ya que, al haber sido nombrados discrecionalmente y sin comprobarse públicamente su pre-

29 Félix Martí Alpera, “Proyecto de Inspección”, 211-212.

30 Félix Martí Alpera, “Proyecto de Inspección”, 214.

31 Félix Martí Alpera, “Proyecto de Inspección”, 215.

32 Pedro de Alcántara García, “Crónica de la Enseñanza”, 394.

paración, debían obtener ese Certificado de aptitud y, en caso contrario, abandonar el cargo:

“Certificado de aptitud [...] con ejercicios por el estilo (y algo reforzados) de los estatuidos por el Sr. García Alix para las oposiciones [...] realizados ante un Tribunal especial, competente y de altura. [...] Y los que lo obtuvieran no podrían ejercer la Inspección sin justificar haber practicado en Escuelas”³³.

Un año después, en 1902, desde otro espacio académico, la Universidad, el catedrático asturiano Aniceto Sela se unía a quienes demandaban un estilo renovado de inspección:

“Necesitamos la creación de un cuerpo de inspectores técnicos, que guíen, que aconsejen, protejan y mejoren a los actuales maestros, por medio de frecuentes visitas, de lecciones modelo, de conferencias pedagógicas, etcétera”. Pero terminando con una convicción poco asumible entonces: “Estos inspectores, cuidadosamente elegidos, no deben proceder, por regla general, del magisterio”³⁴.

Aun conociendo estas declaraciones, el Conde de Romanones se autofirma en su postura sobre las características del ejercicio de inspección, al ratificar su carácter fiscalizador y de confianza, “como delegación de las atribuciones del Gobierno en las funciones fiscalizadoras de la enseñanza oficial, el nombramiento de los Inspectores será de la confianza del Ministro”; al mantener la movilidad del cargo: “para la mayor eficacia de los trabajos de Inspección, el cargo de Inspector tendrá siempre carácter transitorio”; al insistir en la contingencia de las visitas a las escuelas: “la inspección tendrá siempre carácter circunstancial, debiendo girarse las visitas al establecimiento docente que haya de ser inspeccionado cuando el Ministro determine su oportunidad”³⁵. Pronunciamientos difíciles de asi-

33 Félix Martí Alpera, “Proyecto de Inspección”, 215.

34 Aniceto Sela, “Política pedagógica de la Regencia”, *Nuestro tiempo* II, 18 (1902): 968-969.

35 Artículos 2º, 3º y 8º del Real Decreto de 24 de agosto de 1902 relativo a la Inspección de la enseñanza oficial, *Gaceta de Madrid* del 28, 893.

milar en los ámbitos de la enseñanza, al seguir acentuando una orientación de criterios y de condiciones consideradas inadecuadas e ineficaces para un recto desarrollo de los procesos educativos.

El elenco de cuestiones que el Ministro señalaba como responsabilidad de la inspección era exhaustivo. Nada quedaba fuera del control del gobierno, mediando las visitas de inspección a los Centros; la dirección y administración del centro, las relaciones académicas en la Junta de Profesorado, la aptitud, celo, moralidad y asistencia a clase de cada docente, la asistencia, aprovechamiento y disciplina académica del alumnado. Igualmente la justicia en el modo de proceder en las calificaciones; la aptitud, moralidad y laboriosidad de los empleados y dependientes del centro; el cumplimiento de las disposiciones administrativas; la situación económica y condiciones de su administración; el estado del material de enseñanza, del mobiliario, de la salubridad; la capacidad y conservación del local, las mejoras necesarias o la propuesta de recompensas. Y como si el legislador temiera omitir algún otro aspecto, aludía a las instrucciones de carácter particular que recibiría cada Inspector al serle conferido el cargo³⁶. Este programa amplio de actividades a realizar requería una visita larga, detenida o, de no ser posible, varias más frecuentes, mostrando en ellas un talante de cercanía y de aliento. Así acompañarían mejor el esfuerzo de maestros y maestras para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La constante diligencia legislativa para definir y organizar la Inspección por parte de los gobiernos es prueba, no solo de la utilidad que se le reconocía sino también de la insolvencia para acertar en una solución con garantía de continuidad. Estas páginas se detienen básicamente en la formación que revelaba, implícitamente, la modalidad de oposiciones y otros elementos incluidos en las normativas o, más explícitamente, que describían los planes de preparación sistemáticos diseñados a partir de 1907; aspectos fundamentales por su incidencia en el estilo de actuación posterior. Los programas reglados fueron perfilándose, como veremos, en diferentes experiencias durante un cuarto de siglo, hasta lograr en 1932 la incorporación de la especialidad de Pedagogía dentro de la carrera de Filosofía y Letras.

36 Artículo 11 del Real Decreto de 24 de agosto de 1902, 893.

3. HACIA UNA FORMACIÓN SISTEMATIZADA

La creación de un Grado Normal Superior en 1907 representaba una oportunidad, en la intención de las autoridades ministeriales, de conseguir una “preparación profesional teórica y práctica de los alumnos, tanto para la enseñanza como para la inspección, desarrollando su espíritu educador y atendiendo especialmente a las aplicaciones de la Metodología”. Se delegaba su organización y dirección en la Junta para el Fomento de la Educación Nacional³⁷. La finalidad asignada era “la preparación profesional teórica y práctica” mediante “la ampliación y mejora de la cultura”, “de los problemas de mayor importancia en el estado actual de la ciencia”, “la comunicación constante con el profesorado” encargado de orientar los trabajos y conducta, y de observar sus “aptitudes dentro y fuera de la clase, en las excursiones, juegos, viajes, etc.”³⁸. La duración era de dos años para un grupo becado que no podía exceder de treinta estudiantes, añadiendo la salvedad de que “la Junta fijará en cada convocatoria el número de plazas que corresponda a mujeres”. En la selección de aspirantes se tendría en cuenta su “orientación y nivel de la cultura, y sobre todo las aptitudes y grado de formación pedagógica”. Quienes aprobaran el primer año, en el segundo viajarían “al extranjero para continuar sus estudios bajo la dirección e inspección de la Junta y del Profesorado del Curso”³⁹. Finalizar este itinerario de estudio daba derecho a ocupar una plaza en la Inspección o en las Escuelas Normales⁴⁰. El Grado Normal significaba introducir por primera vez una enseñanza sistemática y reglada en la formación para el acompañamiento profesionalizado a maestros y maestras.

37 Creada por Real Decreto de 10 de enero de 1907, Gaceta de Madrid de 14 de enero, 158-159, era un “organismo de carácter técnico encargado de preparar las reformas de primera enseñanza, dirigir su organización y procurar su mejora”. Francisco Javier Galicia Mangas, *La Inspección de Educación: régimen jurídico* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), 74.

38 Real Decreto de 11 de enero de 1907, artículo 3º, Gaceta de Madrid del 14, 158.

39 La Junta para Ampliación de Estudios creada en 1907 y su política de pensiones, será el medio más utilizado en años posteriores para viajar a países donde podían visitarse personas e instituciones relevantes por su protagonismo en el movimiento de renovación pedagógica. De las diferentes publicaciones sobre esta realidad, señalo una obra pionera: Teresa Marín Eced, *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para ampliación de estudios* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, 1990).

40 Real Decreto de 11 de enero de 1907, artículos 6ª a 11º, Gaceta de Madrid del 14, 158.

Un cambio de Gobierno, del liberal Marqués de la Vega Armijo al conservador Antonio Maura, y la oposición a este Grado Normal por parte del magisterio, de las Escuelas Normales y de la Inspección, lograron que no llegara a ponerse en práctica. La prensa se hizo amplio eco de la huelga de estudiantes que protestaban por crear fuera de las Escuelas Normales un Grado que había sido suprimido en ellas en 1901: “Los alumnos de la Escuela Normal declarados en huelga han dirigido una instancia al señor ministro de Instrucción pública manifestando que no entrarán en las clases hasta que se derogue lo decretado recientemente”⁴¹. Otro periódico del mismo 31 de enero informaba que su solicitud había sido resuelta: “La huelga que sostenían los alumnos de la Escuela Normal ha tenido, al cabo, solución. [...] La solicitud ha sido inmediatamente resuelta, disponiendo [...] quede sin curso. [...] En su consecuencia, los futuros maestros, tornaron á concurrir a las clases”⁴². Habían logrado un objetivo, pero sobre la base de cumplir la condición que las autoridades les había impuesto: “Los Sres. San Pedro y Silió contestaron que no podían hacer nada mientras los escolares no se colocasen en el terreno legal y volviesen a sus clases, como lo han hecho ya”⁴³. Cuatro meses después, en junio, la Asamblea Nacional Pedagógica celebrada en Madrid dio un paso más al dirigir una reclamación al Ministerio solicitando el restablecimiento del Grado Normal en las Escuelas Centrales de maestros y maestras⁴⁴. Este hecho levantó una abierta polémica difundida en periódicos de información general y en revistas profesionales a lo largo de aquel año 1907.

Al no ponerse en práctica el Grado Normal, el Ministro de Instrucción Pública Faustino Rodríguez San Pedro, aprobó en el mes de noviembre de 1907 una amplia reorganización de la Inspección. El contenido de esta normativa no se limitaba a la gestión de los abusos. Incluía un triple objetivo: llevar a las Escuelas primarias la acción gubernativa y la orientación pedagógica del Ministerio de Instrucción Pública, informar a éste sobre el estado de la enseñanza y proponer las reformas convenientes para su buen funcionamiento. Los aspectos a observar y orientar los concretaba en per-

41 “Noticias generales”, *El Heraldo de Madrid*, 31 de enero, 1907, 3.

42 “Escolares que triunfan”, *El País*, Madrid, 31 de enero, 1907, 3.

43 “Información política”, *El Globo*, Madrid, 1 de febrero, 1907, 3.

44 “Asamblea Pedagógica Nacional”, *La Época*, Madrid, 10 de junio, 1907, 2.

sonal y material docente, métodos de enseñanza, aprovechamiento de los alumnos, asistencia escolar, condiciones de los locales y su higiene, conducta moral de los Profesores, enseñanza ética y cívica respetando las leyes del país, las relaciones de los Maestros con el Municipio, el vecindario, las Juntas locales de primera enseñanza y, en general, sobre todo cuanto ayudara a formar un juicio exacto del estado de la instrucción primaria. Agregándoles un deber más, el de impartir conferencias de temas pedagógicos todos los años, y en periodo de vacaciones, al magisterio de su zona⁴⁵.

Respecto a las oposiciones cambian mucho los ejercicios al compararlos con lo regulado por el ministro García Alix en 1900. La exigencia de tres años en una escuela pública pasa a ser de cinco, o de diez si la escuela es privada. En los contenidos de las pruebas se mantenía el tener que elaborar y escribir sobre un caso —anteriormente sobre “un punto”— de Pedagogía o Historia de la Pedagogía y la traducción de francés; en cuanto a Legislación escolar, la redacción de un informe sobre un caso práctico. No se nombra nada en relación con cuestiones de carácter organizativo y metodológico. Figuraban, sin embargo, como disciplinas nuevas la Psicología y la Ética, teniendo que explicar un tema sobre cada una, y además “la crítica de una obra declarada de utilidad para las Escuelas”⁴⁶. En esta propuesta se prescinde de la visita de observación a una escuela, última prueba que cerraba el procedimiento de oposición aprobado en el año 1900 y citado más arriba.

Dos años después, en 1909, se produce un acontecimiento de inequívoco significado en el programa formativo de quienes aspiraran a una plaza en la Inspección de Primera Enseñanza o en las Escuelas Normales. Es la apertura de la Escuela Superior del Magisterio⁴⁷. Respondía, con otra estructura y alcance, al no estrenado Curso o Grado Normal Superior de 1907, debido a los aludidos problemas de aquel momento. Se actualizaba ahora el objetivo anterior, dándole el rango de un Centro propio, específico, y organizado de modo:

45 Real Decreto de 18 de noviembre de 1907, artículos 1º, 2º y 35º. Gaceta de Madrid, del 24 de noviembre, 723 y 725.

46 Real Decreto de 18 de noviembre de 1907, artículo 7º, 724.

47 Creada por Real Decreto de 3 de junio de 1909, Gaceta de Madrid nº. 155, de 4 de junio, 1395-1402.

“que sus enseñanzas tengan un carácter práctico, educativo y de aplicación; para lograr la mejor especialización [...]; para que el carácter de los futuros Profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Primera Enseñanza se forje en ejercicios pedagógicos, inteligentemente dirigidos; para que adquieran, en cuanto quepa, un caudal de considerables conocimientos técnicos y de cultura general, y para que consigan las aptitudes especiales encaminadas a transmitirlos y difundirlos con expedición e intenso resultado, que es el arte del Maestro”⁴⁸.

Toda una serie de características que recogían ideas pedagógicas, necesidades de las escuelas y hasta reclamaciones del magisterio difundidas por diferentes medios: enseñanza práctica, especialización, conocimientos pedagógicos, culturales, técnicos, arte. Un diseño curricular largamente esperado. Pero llama la atención que esta normativa incluya dos decisiones de trato desigual entre futuros inspectores e inspectoras. Una de ellas referida al sueldo, establecido en el artículo 82 para inspectores en 2.500 pesetas y para inspectoras de 2.000 pesetas. Y la segunda, que los alumnos Maestros tendrían opción a ocupar una plaza “en las Inspecciones de primera enseñanza”, sin ninguna concreción, mientras que las alumnas Maestras, en las “Inspecciones municipales de Primera enseñanza de niñas”. Diferencias marcadas en razón del sexo que no se correspondían, en el primer caso, con la igualdad de sueldo que venían recibiendo maestras y maestros desde el año 1883⁴⁹; algo a lo que todas las candidatas estaban acostumbradas por su condición de maestras. En el segundo caso, por incluir limitaciones implícitas y explícitas para las inspectoras, al circunscribir su ejercicio profesional al ámbito municipal y a escuelas de niñas, mientras que no se especificaba ninguna precisión semejante en el caso de los inspectores⁵⁰. Estas limitaciones desaparecerán cuando en 1911 se reorganiza la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde no figuran ya esas condiciones de desigualdad entre inspectores e inspectoras⁵¹.

48 Exposición del Real Decreto de 3 de junio de 1909, 1396.

49 Según Ley de 6 de julio de 1883 del Ministerio de Fomento, Gaceta de Madrid n.º. 189, de 8 de julio, 43.

50 Artículos 30 y 104 del Decreto de 3 de junio de 1909, 1398 y 1401.

51 Real Decreto de 10 de septiembre de 1911, Gaceta de Madrid n.º. 258, de 15 de septiembre, 707 y 714. (712 a 718).

4. PRINCIPALMENTE UNA ACCIÓN TUTELAR

Cuando el Conde de Romanones vuelve a encargarse de la cartera de Instrucción Pública, su modo de entender y de legislar sobre la Inspección ha variado considerablemente. Ha escuchado las opiniones de maestros y pedagogos y la función fiscalizadora anterior es sustituida por una perspectiva pedagógica de confianza en el profesorado tal como recomendaban las nuevas corrientes educativas. Lo demuestra en el Real Decreto de 1910 que reorganiza la Inspección de primera enseñanza, explicando en su Exposición justificativa una verdadera rectificación de la opinión anterior. Ahora propone lo siguiente:

“A todos los inspectores se les exigen condiciones depuradas de capacidad pedagógica, porque importa mucho consignar que esta inspección no está, ni debe estar, inspirada en el principio de la desconfianza en el profesorado, ni ha de tener tampoco carácter exclusivamente fiscal o denunciador, sino que lleva principalmente una acción tutelar”⁵².

Con estas palabras se posiciona en una actitud muy diferente, la de una inspección como apoyo, estímulo, impulso e información. Regula el ingreso mediante el sistema de oposición, e introduce también algunos cambios en el procedimiento respecto a lo establecido por el ministro Faustino Rodríguez San Pedro en 1907. Iguales requisitos previos en la exigencia de cinco años de ejercicio en una escuela pública, o de diez cuando la escuela era privada. Mantiene los contenidos de las pruebas, la escrita sobre un caso práctico de Legislación escolar y otro de Pedagogía, Historia de la Pedagogía, y añade Organización escolar y Didáctica. Permanece también el explicar un tema de Psicología pedagógica, además de traducir de un libro en francés. Omite el tema de Ética y la crítica a una obra declarada de utilidad pública para las Escuelas. Pero vuelve a la práctica de la visita a una escuela, pública o privada, redactando un informe con las observaciones sobre personal, material y organización.

52 Exposición y artículo 18 del Real Decreto de 7 de mayo de 1910. Gaceta de Madrid del 29, 411-413.

En cuanto a la formación en la Escuela Superior del Magisterio, después de dos años de experiencia y con un nuevo cambio de gobierno político, se ve la conveniencia de precisar algunos aspectos del proyecto para adaptarlo mejor a las finalidades que de ese Centro se esperaban. Por ejemplo, a partir del curso 1911-1912 la distribución de las sesenta plazas de matrícula ofertadas tenía que ser, de diez en cada una de las tres secciones —ciencias, letras y labores—, para las alumnas, y para los alumnos de veinte en la sección de ciencias y de quince en la de letras⁵³; aunque dificultades surgidas en su primera aplicación llevaron a matizar ese tipo de selección, de forma “que siempre sea igual el número de alumnos ingresados, cualesquiera (sic) que sea su sexo”⁵⁴.

Adaptación también, y muy especialmente, a ratificar el carácter propiamente pedagógico del proyecto, poniendo el énfasis en algunas modificaciones del plan de estudios para orientar al profesorado hacia el “aspecto metodológico de su enseñanza”. Se quería “formar pedagogos” en línea con una tendencia “que cada día se advierte más en los establecimientos similares de todos los países”⁵⁵. Motivo por el cual se suprime la modalidad de matrícula libre, ya que la no asistencia a las clases impedía vivir el ambiente del Centro, recibir la influencia del profesorado y dificultaba, en consecuencia, el llegar a ser “verdaderos discípulos de la Escuela de Estudios Superiores y llevar la huella especial de sus enseñanzas y de su orientación pedagógica”⁵⁶.

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM) —aparece con esta denominación al hablar de los cambios que se introducen—, va a asumir unas indicaciones que subrayan el objetivo de desarrollo “del espíritu científico y de investigación”, la necesidad de atender “principalmente a las aplicaciones y problemas metodológicos”, la utilización más específica de los espacios, destinando a las lecciones gabinetes, laboratorios y talleres con el propósito de que estas localizaciones pudieran favorecer el no diso-

53 Real Orden de 30 de junio de 1911. Gaceta de Madrid del 23 de julio, 290.

54 Real Decreto de 20 de octubre de 1911, Gaceta de Madrid del 24, 184.

55 Exposición del Real Decreto de 10 de septiembre de 1911, Gaceta de Madrid n.º. 258, del 15 de septiembre, 712.

56 Artículo 51 del Real Decreto de 10 de septiembre de 1911, 716.

ciar “la exposición oral de las prácticas experimentales o demostraciones objetivas”. Esta reforma incorporaba como actividad formativa “la construcción de material de enseñanza, sencillo y práctico, de las respectivas materias, para que se habitúen a no depender exclusivamente del proporcionado por la industria, y para que sepan amoldarlo a las necesidades de las Escuelas primarias”. Con la finalidad de ampliar y de perfeccionar lo aprendido, el Centro tenía que organizar “cursos breves sobre materias especiales, a cargo de personas eminentes, y con ejercicios académicos, conferencias, certámenes, exposiciones, paseos, excursiones, colonias escolares y otros actos”, todo lo cual redundaría en enriquecimiento cultural, firmeza vocacional y formación del carácter⁵⁷. Una cascada de orientaciones que conducían hacia una formación de excelencia al alumnado que se matriculaba.

5. EL DERECHO A SER INSPECTORAS

Un avance en el reconocimiento de derechos a las mujeres fue el de ejercer como inspectoras de primera enseñanza; derecho no negado explícitamente por ninguna normativa, pero sin haberse materializado en su formalidad al dar por supuesto, como era común, que el lenguaje masculino no incluía a las mujeres. Este hecho se produjo sin especiales debates al aprobar los presupuestos del Estado para el año 1913 donde figuraba la creación de plazas para inspectoras en las cabeceras de los distritos universitarios. Sí ejercía ya desde el 1 de agosto de 1891 Matilde García del Real (Oviedo, 1856-Madrid, 1932) como inspectora municipal de las escuelas públicas de niñas en Madrid⁵⁸. Enseguida se publican unas primeras plazas para Inspectoras y el ministro Antonio López Muñoz destaca en la Exposición de motivos del Real Decreto la importante novedad que representaba crear la Inspección femenina. Pero, ¿cómo se sustanciaba esta ‘innovación’? Sus palabras dejan ver una mentalidad que se movía en el ‘sí, pero no’:

“Inspección femenina, a cuya gestión habrá de confiarse un número prudente de Escuelas de niñas. Se trata de un ensayo al cual

57 Exposición del Real Decreto de 10 de septiembre de 1911, 714.

58 Escalafón del Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza. Gaceta de Madrid, 4 de abril de 1908, 60.

va resueltamente el Ministro que suscribe, deseoso de contribuir a la obra iniciada en anteriores disposiciones de este departamento, por las cuales la mujer va logrando en España las facilidades necesarias para realizar su vida y toda la posible colaboración en la función docente. Es de esperar que las nuevas inspectoras cumplirán su misión con tal eficacia que anime a dar mayor alcance a este ensayo, cuyo desarrollo en la práctica servirá de norma para adoptar las determinaciones que se estimen más útiles⁵⁹.

Lo primero que se percibe en la lectura de este texto es desconfianza en las candidatas, pues incluye puntualizaciones impropias sobre mujeres adultas, muchas con experiencia profesional previa en las aulas, con los mismos o más estudios y títulos que sus compañeros, con idénticas aspiraciones profesionales, y en una etapa política de gobiernos liberales. Que la gestión encomendada a las inspectoras sea de “un número prudente de Escuelas de niñas”, que se plantee como “un ensayo”, como algo provisional para comprobar si demostraban capacidad suficiente y para no quedarse atrás el Ministro respecto de lo que habían hecho algunos de sus antecesores, son argumentos que delatan inseguridad, sospecha, hasta temor de si “las nuevas inspectoras cumplirán su misión”, incluso vanidad personal. Solo cuando los resultados fueran convincentes —¿desde qué criterios?—, el Ministerio se animaría “a dar mayor alcance a este ensayo”. Pero era dudar también de la acción docente del profesorado de la EESM que calificaba positivamente las asignaturas cursadas por las alumnas candidatas a la adjudicación de esas plazas. Seguro que a ellas no les pillaron de sorpresa estas consideraciones discriminatorias y, una vez más, hicieron oídos sordos a su alrededor para situarse en el lugar donde habían previsto estar. Fueron nombradas diez Inspectoras auxiliares de primera enseñanza, procedentes de la primera promoción de la EESM, para las capitales de distrito universitario⁶⁰. Y de nuevo en estas circunstancias las nuevas Inspectoras tuvieron ocasión de demostrar que no renunciaban a nada de lo que les correspondía. Al publicarse el Escalafón de Inspectores de primera enseñanza en enero de 1914, se vieron colocadas en un grupo aparte, fuera del

59 Real Decreto de 7 de febrero de 1913, Gaceta de Madrid del 9 de febrero, 338.

60 Reales Órdenes de 7 de marzo de 1913, Gaceta de Madrid del 13 de marzo, 663-664.

número de orden que por sus méritos merecían. Ante la desigualdad que suponía presentaron un recurso, obteniendo del Tribunal Supremo una sentencia que reconocía su derecho a ser situadas en el escalafón común⁶¹. Sus nombres, destinos y algunos datos sobre ellas, respetando el número de mérito que aparece en la propuesta del Claustro de dicha Escuela, son los siguientes:

Juliana Torrego Pedrazuela (Madrid, 1885), en la Inspección de Madrid. Maestra Normal en la sección de Labores. Intervino en el inicio de una nueva Asociación Nacional de Inspectores como vocal de la Junta Directiva⁶². Formó parte de la Comisión para introducir el cine en la escuela y de la Comisión ejecutiva de construcción de edificios para las Escuelas Nacionales de Madrid⁶³. Estudió un año en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, participó en 1924 en la Semana Pedagógica celebrada en El Escorial⁶⁴, dirigió en el verano de 1931 las Colonias escolares de verano para niñas⁶⁵, perteneció al Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Madrid⁶⁶ y fue Vocal tesorera de la Junta Central de Protección a los Huérfanos del Magisterio Nacional⁶⁷.

María Quintana Ferragut (Mequinenza, Zaragoza, 1878-Madrid, 1968), en la Inspección de Sevilla. Estudió en la Escuela Normal de Maestras de Zaragoza y ejerció en Escuelas de Tudela y de Sevilla antes de matricularse en la Escuela Superior del Magisterio. Maestra Normal en la sección de Labores. Trasladada a Madrid, sobresalió por su dedicación a cuestiones educativas paraescolares, como la Federación Ibérica de Sociedades Protectoras de Animales y Plantas, de la que era vocal en la sección de Madrid⁶⁸ y,

61 Sentencia del Tribunal Supremo de 15 de marzo de 1915. Real Orden de 8 de mayo, en Colección legislativa de instrucción pública. Año 1915, Madrid, 1915, 300-305.

62 María Teresa López del Castillo, Historia de la inspección de primera enseñanza en España, 397.

63 María del Mar del Pozo Andrés, "La 'etapa dorada' de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922)", Revista de Educación 314 (1997): 316.

64 "Semana Pedagógica", El Imparcial, Madrid, 6 de diciembre, 1924, 4.

65 Asunción, Servant González, "La educación en Vallecas durante la Segunda República" (tesina inédita, Universidad de Madrid, 1986).

66 "Informaciones y Noticias de Enseñanza", ABC, Madrid, 30 de octubre, 1931, 34.

67 "Protección a los Huérfanos del Magisterio. Nueva Junta Central". La Época, Madrid, 19 de marzo, 1935, 4. "Protección a los Huérfanos del Magisterio". ABC, Madrid, 29 de marzo, 1935, 36.

68 "Federación Ibérica de Sociedades Protectoras de Animales y Plantas". La Asociación. Revista de

dentro de ella, secretaria de la Liga de Bondad⁶⁹, la cual desarrollaba en la infancia sentimientos de piedad, justicia y amor hacia los animales y las plantas⁷⁰. Era socia de la Real Sociedad Española de Alpinismo, en la Sección Central Peñaranda, promotora de Escuelas Maternales y de Colonias escolares.

Leonor Serrano de Pablo (Hinojosas de Calatrava, Ciudad Real, 1890-Madrid, 1942), en la Inspección de Barcelona. Maestra de Primera Enseñanza Superior en 1907 y Maestra Normal de la sección de Ciencias. Se especializó en el sistema pedagógico de María Montessori, asistió en Roma a uno de los Cursos Internacionales Montessori con un grupo de maestras, propuso al Ayuntamiento de Barcelona adoptar ese método en la educación preescolar, y publicó las obras tituladas *La Pedagogía Montessori* y *El método Montessori*, entre otros muchos libros. Viajó becada por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) por varios países de Europa. Una educadora de vocación y una escritora comprometida, estudió la carrera de Derecho y ejerció unos años la abogacía⁷¹.

Teodora Hernández San Juan (Santander 9-11-1877), en la Inspección de Granada, aunque pronto se trasladaría a la de Córdoba. Maestra Normal en la Sección de Labores. Entre las iniciativas en que colaboró está el Museo Pedagógico Provincial de Córdoba, de cuyo Patronato formó parte desde su constitución en 1922⁷².

Ángela Trinxé Velasco (Barcelona, 1887), en la Inspección de Madrid. Maestra Superior en 1908 y Maestra Normal en la sección de Ciencias. Pensionada por la JAE visitó escuelas de Francia y Bélgica. Se ocupó de

Primera Enseñanza, Teruel, 4 de julio (1925): 6.

69 José Jalón Carrasco, “Niños que no necesitan maestros para educarse”, *El Defensor de los Maestros*, Vitoria, 20 de agosto (1926): 4.

70 “Reparto de premios”, *La Libertad*, Madrid, 8 de diciembre, 1925, 5.

71 Isabel Segura Soriano, “Leonor Serrano Pablo. Más allá de la escuela”, en *Retratos de Maestras. De la Segunda República hasta nuestros días*, ed. Consuelo Flecha (Madrid: Cuadernos de Pedagogía, 2005), 49-55; María del Carmen Agulló (ed.), “Vida y obra de una mujer nueva”, en *Leonor Serrano de Xandri, La educación de la mujer del mañana* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 20-28.

72 “El Museo Pedagógico Provincial de Córdoba”, *La Escuela Moderna*, XXXII, 374 (1922): 849.

Bibliotecas circulantes y formó parte de la Junta del Patronato de Mutualidades Escolares de Zaragoza.

Adelaida García de Castro y García de Castro (Sevilla, 1882-Valencia, 1928), en la Inspección de Valencia. Estudia magisterio en la Escuela Normal de Málaga y obtiene después el título de Maestra Normal en la Sección de Labores. Desempeñó el cargo siempre en Valencia hasta su muerte prematura. Entre otras actividades en las que participó, la de miembro de la Junta Valenciana de Colonias Escolares.

Elena Sánchez Tamargo (Santianes, Oviedo, 1886), en la Inspección de Oviedo. Maestra Normal en la sección de Ciencias. Contaba con experiencia anterior de maestra en la escuela de niñas de Candás. Desempeñó una labor inspectora muy valorada y reconocida como demuestran los Colegios de Asturias y una calle de Oviedo que llevan su nombre.

Adelaida Díez y Díez (Bisjueces, Burgos, 1887), en la Inspección de Valladolid. Maestra de primera enseñanza superior en 1906, Grado de Bachiller en 1907. Maestra Normal en la sección de Ciencias. Realizó cursos sobre Ciencias en la Escuela Central de Artes e Industrias y sobre Mineralogía en la JAE. Agregada a la Real Sociedad Económica de Historia Natural, de 1928 a 1930 fue Concejala del Ayuntamiento de Valladolid.

Victoria Adrados Iglesias (Turégano, Segovia, 1888-Salamanca 1970), en la Inspección de Salamanca. Maestra Normal en la sección de Ciencias. Pensionada por la JAE en 1914 para visitar escuelas de Francia, Bélgica y Suiza. Destacó en el ejercicio profesional por sus inquietudes pedagógicas, interesándose por las cantinas y roperos escolares, las colonias escolares, las guarderías, entre otras iniciativas. Su hijo, el filólogo Rodríguez Adrados, escribió de ella: “Pienso en lo que sería Salamanca cuando a ella llegó mi madre, en 1913: la primera mujer que tuvo allí un cargo público. Luchaba valientemente para hacer que las cosas, en Salamanca y en los últimos pueblos, funcionaran. Se enfrentaba a quien hiciera falta. Y lloraba a los maestros muertos como si fueran de la familia”⁷³.

73 Francisco Rodríguez Adrados, “Elogio de los viejos maestros”. ABC, Madrid, 28 de septiembre (1999): 3.

Luisa Bécares Mas (Castell de Castells, Alicante, 1890-Madrid, 1985), en la Inspección de La Coruña. Maestra Normal en la sección de Ciencias. Bachiller en 1915. Licenciada en Ciencias Exactas. Socia agregada de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Viajó a Francia y Bélgica en dos ocasiones pensionada por la JAE. Perteneció al Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Madrid.

A estas primeras se unieron otras a medida que iban finalizando sucesivas promociones de la EESM. Y en su hacer y en sus publicaciones, se percibe claramente la formación recibida. Una inspectora de Jaén, Josefa Segovia Morón (Jaén, 1891-Madrid, 1957), la primera que ejerce en esa provincia, explicaba algunos rasgos de la nueva inspección en un artículo de 1917:

“Veamos, antes de ocuparnos en Inspección femenina, en qué está la diferencia entre el Inspector de hace algunos años y el Inspector de nuestros días. Este es el compañero del maestro, que aclara sus dudas, que le guía, le corrige, vela por sus intereses, le premia, le alienta, le consuela... Lo estudia de cerca y comprende las amarguras que devora allá en las soledades de su escuela, y si no puede poner remedio a todas, porque también su poder es bien limitado, le proporciona, y no es poco, la satisfacción que trae consigo el interés de las personas que nos ligan a su afecto”⁷⁴.

Estas inspectoras habían incorporado a su concepto de inspección y a su práctica unas características y un estilo que querían difundir y desde las que actuaban en sus visitas a las escuelas.

6. LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA SE AFIANZA

Las normativas sobre Inspección de la enseñanza no cesan; en mayo de 1913 una nueva reforma vuelve a reorganizarla, suscita reacciones de disgusto. Uno de los motivos, el que junto a los inspectores profesionales se incorporan inspectores natos –los Consejeros de Instrucción pública– y

74 Josefa Segovia Morón, “La Inspección Femenina”. Boletín de las Academias Teresianas, 8, 2ª etapa (1917): 122.

especiales –personas a las que el Ministerio encomienda una inspección determinada–, se crea la Inspección Central y el cargo de Inspector general con autoridad sobre los inspectores profesionales⁷⁵. Una estructura muy jerarquizada en la que el gobierno se otorgaba la prerrogativa de realizar nombramientos discrecionales para la Inspección. Decisiones en las que se veía el interés de una mayor influencia ideológica dentro de las escuelas de enseñanza primaria; una postura atribuida especialmente a los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, si nos atenemos a una información publicada el 15 de junio de ese mismo año:

“El vizconde de Val de Erro ha presentado en el Senado un mensaje dirigido a las Cortes contra la nueva organización de la inspección de primera enseñanza y de las juntas de Instrucción pública. A continuación se explica en el documento el motivo capital de las infracciones legales y se afirma que el fin perseguido por el decreto de 5 de mayo no es otro que el de entregar toda la instrucción primaria de España a la Institución libre de enseñanza”⁷⁶.

Impulsa al autor de estas afirmaciones el recelo que levantaba el Director General de Primaria Enseñanza, Rafael Altamira, debido a su vínculo con la Institución Libre de Enseñanza. La misma creación de ese organismo, la persona nombrada para regirla, el carácter inamovible dado a su cargo –una situación diferente de lo que ocurría en otras Direcciones Generales–, rodeaba de sospechas todo lo que saliera de esa fuente⁷⁷. En el mismo sentido se interpretó la composición de los tribunales de oposiciones y el sistema para el acceso a inspector profesional. Como estaban constituidos por el Director general de primera enseñanza, el director del Museo Pedagógico⁷⁸, el de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Inspe-

75 Real Decreto de 5 de mayo de 1913. Gaceta de Madrid del 13, 446-451.

76 Carlos de Santiuste, “La inspección de enseñanza”, *Revista general de enseñanza y bellas artes*, junio (1913): 3.

77 El Ministro de Instrucción Pública Joaquín Ruiz Jiménez aceptó la dimisión el 29 de septiembre de 1913.

78 Manuel Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico desde 1882 y catedrático de Pedagogía de la Universidad Central desde 1904, promovía un modo de actuar del magisterio en las aulas en el que los conocimientos no podían separarse de las actitudes y de los comportamientos. Como hombre

tor general de primera enseñanza y un Inspector provincial o de zona, se leía la voluntad decidida de dejar en manos de institucionistas la selección de los nuevos inspectores profesionales. El contenido de los comentarios, el lenguaje con que se expresan y hasta el formato utilizado, reflejan la airada repulsa que provocaba. Continúa el texto anterior:

“En el Cuerpo de Inspectores de Primera enseñanza se ingresará por oposición, formando parte del tribunal compuesto de cinco jueces, TRES POR LO MENOS (sic) procedentes de la Institución libre de enseñanza. Estos opositores estarán bajo la coyunda de la Institución libre de enseñanza un año antes de comenzar a ejercer, pues estarán en el extranjero realizando los trabajos que le marque el Director de acuerdo con la Junta para Ampliación de Estudios, monopolizada ésta, como es sabido, por la Institución Libre de Enseñanza”⁷⁹.

Las normativas seguían subrayando en la inspección el carácter de estímulo y de orientación al profesorado, de celebración de conferencias y de conversaciones pedagógicas, de reuniones y lecciones prácticas de metodología y organización escolar. Como preocupaba que todas estas funciones llegaran a ser bien entendidas y asumidas, se decidió incluir en la formación sistemática que recibían en la EESM la asignatura de Técnica de la Inspección de Enseñanza. El encargado de impartirla fue el Inspector Francisco Carrillo Guerrero, con plaza ganada en las oposiciones de 1908; este profesor publicó un manual con el mismo título, Técnica de la Inspección de Enseñanza, cuyos capítulos están formados por las monografías redactadas por sus alumnos para ser leídas en clase”⁸⁰. Se comienza

de la Institución Libre de Enseñanza buscaba contribuir a la renovación educativa en España. Del profesor Ángel García del Dujo que ha estudiado y publicado sobre esta importante institución pedagógica, señalo el libro publicado en 1985: Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1985) y uno de sus artículos: “El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía”, Revista de ciencias de la educación: órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 231-232 (2012): 279-288.

79 Carlos de Santiuste. “La inspección de enseñanza”, 3.

80 Francisco Carrillo Guerrero, Técnica de la Inspección de Enseñanza. Resumen del primer curso oficial de esta asignatura explicado al grupo de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del

afirmando que el inspector no es un policía; después, que debía proceder “más como abogado que como fiscal, más como apóstol que como embajador, más como amigo que como superior, más como padre que como juez; aunque de todo ello debe tener algo”. Y en la última parte de la obra se refiere al inspector como “hombre recto, justo, que pasa por el pueblo llenándolo de majestad y grandeza”⁸¹. Describe también aspectos técnicos, entre otros el referido a las bibliotecas circulantes, las cuales debían difundir conocimientos, bien “ofreciéndolos en su recinto”, bien “enviándolos a todos los hogares, por lejanos que se encuentren”⁸². Un libro que ha sido considerado como “uno de los tratados pioneros y más influyentes en la época sobre la historia y las funciones de la Inspección educativa”⁸³.

Avances y Retrocesos. A modo de Conclusión

Instaurada la dictadura de Primo de Rivera, la Inspección va a vivir una etapa de seguimiento y de control por parte de delegados gubernativos, nombrados precisamente con la finalidad de intervenir en el desarrollo de la enseñanza⁸⁴. Las funciones asignadas suponían una injerencia directa en asuntos hasta entonces gestionados directamente por la Inspección: la posibilidad de visitar las escuelas, la jurisdicción sobre las Juntas locales de primera enseñanza, los edificios escolares, las viviendas e incapacidades para la enseñanza de maestros y maestras, la supervisión de las memorias sobre el estado actual de la enseñanza, etc. Se abandonaba así la línea de renovaciones que habían marcado las décadas anteriores.

A ella se va a retornar con los primeros gobiernos de la Segunda República, cuando una de las ideas que canalizan las intervenciones educativas

Magisterio, durante el año 1914 a 1915 (Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1915), Introducción.

81 Francisco Carrillo Guerrero. Técnica de la Inspección de Enseñanza, 9, 74 y 218.

82 Francisco Carrillo Guerrero. Técnica de la Inspección de Enseñanza, 179.

83 Alexandre Camacho Prats, “Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos” (tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, 2014), 203. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54551/1/ACP_TESI.pdf

84 Real Orden de 29 de agosto de 1924 relativa a visitas de las Escuelas públicas y privadas por los Delegados gubernativos, Gaceta de Madrid del 4 de septiembre, 1206-1207.

no es solamente abrir nuevas escuelas, sino “asegurar su máxima eficacia” por medio de una decidida orientación pedagógica que se deja bajo la responsabilidad de la inspección; esta va a ser la verdadera tarea a desempeñar. Las medidas aprobadas en junio de 1931 subrayando esta perspectiva introducen una modalidad inspectora pensada para favorecer la cercanía entre quienes, sin abandonar las aulas, asumen el encargo de cuidado y de orientación de la realidad vivida de las escuelas; es la figura del “inspector maestro”, que podía intervenir con sugerencias más creíbles, más experimentadas, más efectivas en los contextos concretos. Se vuelve a restablecer la inmovilidad en las plazas ocupadas, las funciones de la Inspección Central, los Centros de Colaboración, la insistencia en el papel de impulsar, de proponer, de guiar el mejor desarrollo de los procesos educativos. Todo se encamina a que la Inspección sea “cada día más técnica y menos burocrática”, dedicada a orientar, guiar, proponer, alejada del carácter fiscalizador y convertida en “consejera y colaboradora de la escuela y del maestro”; para que transmita entusiasmo hacia una labor en la que los gobernantes habían puesto grandes expectativas⁸⁵.

No faltaron oportunidades a la Inspección en la etapa republicana de participar en espacios donde se podían intercambiar experiencias pedagógicas, ampliar su saber cerca de intelectuales de relevancia en la ciencia y en la cultura. Entre otros lugares, en los Cursos organizados en los años 1933, 1934 y 1935 por la Universidad Internacional de Verano de Santander⁸⁶, para lo que el gobierno estableció un sistema de becas que incentivara la asistencia de Inspectores e Inspectoras Profesionales de Primera enseñanza⁸⁷. Participó un grupo de inspectoras e inspectores en cada edición.

En una buena parte de este movimiento innovador, se va a producir un

85 Una investigación de referencia para saber sobre la Inspección en esta época es la ya citada de Juan Alfredo Jiménez Eguizábal, *La inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936)*.

86 Consuelo Flecha García, “Compartiendo saberes y experiencia en la Universidad Internacional de Santander”, en *Mujeres con voz. Voces desde el silencio: Una historia necesaria de la UIMP*, (coord.) Pilar Folguera (Santander: UIMP, 2010), 71-125.

87 Real Orden de 27 de abril de 1933, *Gaceta de Madrid* de 5 de mayo, 875.

giro durante los gobiernos conservadores de 1934 y 1935, cuando se anulan muchas de las medidas que habían sido promulgadas con la finalidad de hacer de la Inspección un medio de renovación del magisterio, de las aulas, de las escuelas. Y de manera más acentuada durante las primeras décadas de la dictadura franquista⁸⁸.

Sin embargo, una lectura diacrónica de estas tres décadas, no dejan de poner de manifiesto que la tarea inspectora fue acogiendo dimensiones que cualificaban su hacer desde el punto de vista pedagógico. Desde la necesidad temprana de aumentar el número de inspectores, de incorporar el asesoramiento pedagógico, de ganar en carácter técnico, unas veces con misión fiscalizadora, otras acentuando el aliento y el apoyo. Con la incidencia que tuvo la incorporación de mujeres a esta tarea pedagógica cuando las escuelas funcionaban en un sistema de enseñanza segregada; se entendió como necesidad, pero también como respuesta a uno de los cambios que la modernidad estaba reclamando.

Pasos que fueron marcando un avance indiscutible, pues a pesar de los retrocesos puntuales ni se apagó el espíritu innovador ni fue posible eliminar las dinámicas experimentadas antes con resultados satisfactorios. Tiempos que fueron diseñando los trazos del modelo pretendido, donde los contextos concretos jugaron un papel importante, donde quienes desempeñaban la Inspección, mujeres y hombres, se implicaron en la diversidad de iniciativas renovadoras que iban surgiendo y contribuían a que se aplicaran en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Publicaciones periódicas

Alcántara García, Pedro de. “Crónica de la Enseñanza en España”. *La Escuela Moderna* XI, 121 (1901): 392-398.

Alcántara García, Pedro de. “En el siglo XX”. *La Escuela Moderna* XI, 118 (1901): 1-11.

88 Domingo Muñoz Marín, “La inspección de Enseñanza Primaria durante el franquismo”, en *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*, (coord.). Enrique Soler Fierrez (Madrid: Escuela Española, 1995), 173-226. Adolfo Maillo García, *Historia crítica de la Inspección Escolar en España* (Madrid: Josmar), 1989.

- “Asamblea Pedagógica Nacional”. *La Época*, Madrid, 10 de junio, 1907, 2.
- Berrio Sánchez, Carlos Hernando y José Gustavo Franco Cañas. “Estudio retrospectivo y prospectivo de la supervisión educativa en Colombia y Antioquia”. (Trabajo de Grado, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Medellín, 1993).
- Arroyo, Juan Clímaco. “Triste homenaje”. *La Escuela Moderna* XVI, 184 (1906): 449-465.
- “Congreso”. *La Época*, Madrid, 5 de enero, 1900, 2.
- Dussel, Inés. “Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”. *Revista Argentina de Educación*, XIII, 23, (1995): 55-82.
- “El Museo Pedagógico Provincial de Córdoba”, *La Escuela Moderna*, XXXII, 374 (1922): 848-858.
- “Escolares que triunfan”. *El País*, Madrid, 31 de enero, 1907, 3.
- “Federación Ibérica de Sociedades Protectoras de Animales y Plantas”. *La Asociación*. *Revista de Primera Enseñanza*, Teruel, julio (1925): 6.
- “Final del Congreso”. *Las Noticias*, Barcelona, 14 de enero, 1900, 3.
- “Información política”. *El Globo*, Madrid, 1 de febrero, 1907, 3.
- “Informaciones y Noticias de Enseñanza”. *ABC*, Madrid, 30 de octubre, 1931.
- “Noticias generales”. *El Heraldo de Madrid*, 31 de enero, 1907.
- Gaceta de Madrid*.
- García del Dujo, Ángel. “El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía”. *Revista de ciencias de la educación: órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 231-232 (2012): 279-288.
- Jiménez Eguizábal, Juan Alfredo. “Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1849-1936)”. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 17 (1998): 205-220.
- Jalón Carrasco, José. “Niños que no necesitan maestros para educarse”. *El Defensor de los Maestros*, Vitoria, agosto (1926): 4.
- Martí Alpera, Félix y Enrique Martínez Muñoz. “Proyecto de Inspección de Primera Enseñanza. Carta dirigida al Ministro Romanones. Cartagena, 2 de septiembre de 1901”. *La Escuela Moderna*, XI, 126 (1901): 210-215.
- Martín García, Octavio. “Alcántara García y las escuelas de magisterio”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1989): 22-37.

- Muñoz Marín, Domingo. “La inspección de enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)”. *Anales de Pedagogía*, 11 (1993): 209-228.
- Pereira, Miguel A. (coord.). “La Educación en la Ilustración Española”. *Revista de Educación*, nº extraordinario (1988).
- Pozo Andrés, María del Mar del. “La ‘etapa dorada’ de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922)”. *Revista de Educación* 314 (1997): 285-320.
- “Protección a los Huérfanos del Magisterio. Nueva Junta central”. *La Época*, Madrid, 19 de marzo, 1935, 4.
- “Protección a los Huérfanos del Magisterio”. *ABC*, Madrid, 29 de marzo, 1935, 36.
- Ramírez Aísa, Elías. “La nueva inspección escolar de la Segunda República Española: 1931-1936”. *Bordón. Revista de pedagogía*, 49, 1, (1997): 47-56.
- “Reparto de premios”. *La Libertad*, Madrid, 8 de diciembre, 1925, 5.
- Rodríguez Adrados, Francisco. “Elogio de los viejos maestros”. *ABC*, Madrid, 28 septiembre (1999): 3.
- Santiuste, Carlos de. “La inspección de enseñanza”. *Revista general de enseñanza y bellas artes*, junio (1913): 1-4.
- Segovia Morón, Josefa. “La Inspección Femenina”. *Boletín de las Academias Teresianas*, 8 2ª etapa (1917): 121-123.
- Sela, Aniceto. “Política pedagógica de la Regencia”. *Nuestro tiempo* II, 18 (1902): 961-970.
- “Semana Pedagógica”. *El Imparcial*, Madrid, 6 de diciembre, 1924, 4.
- Southwell, Myriam y María Ana Manzione. “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”. *Historia de la Educación. Anuario*, 12, 1, (ene-jun 2011): 125-155.

Fuentes legislativas

- Escalafón del Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 4 de abril de 1908.
- Estatutos para la Sociedad Económica de Madrid de los Amigos del País. Real Orden de 29 de octubre de 1775. En *Memoria de la Sociedad Económica*. Tomo Segundo. Madrid: Don Antonio de Sancha Impresor, 1780.

- Ley III, por provisión del Consejo de 22 de diciembre de 1780, Novísima Recopilación de las Leyes de España, Madrid, 1805, Tomo IV, Libro VIII.
- Ley VIII de Carlos III en Cédula de 15 de mayo de 1788, Novísima Recopilación de las Leyes de España, Madrid, 1805, Tomo IV, Libro VIII.
- Ley de 6 de julio de 1883 del Ministerio de Fomento, Gaceta de Madrid de 8 de julio.
- Real Cédula de Felipe V, de 1 de septiembre de 1743, Novísima Recopilación de las Leyes de España, Madrid, 1805, Tomo IV, Libro VIII.
- Real Decreto de 30 de marzo de 1849, Gaceta de Madrid de 2 de abril.
- Real Decreto de 6 de julio de 1900, Gaceta de Madrid de 8 de julio.
- Real Decreto de 18 de abril de 1900, Gaceta de Madrid de 19 de abril.
- Real Decreto de 6 de julio de 1900, Gaceta de Madrid de 8 de julio.
- Real Decreto de 12 de abril de 1901, Gaceta de Madrid de 13 de abril.
- Real Decreto de 24 de agosto de 1902, Gaceta de Madrid de 28 de agosto.
- Real Decreto de 10 de enero de 1907, Gaceta de Madrid de 14 de enero.
- Real Decreto de 11 de enero de 1907, Gaceta de Madrid de 14 de septiembre.
- Real Decreto de 18 de noviembre de 1907, Gaceta de Madrid de 24 de noviembre.
- Real Decreto de 3 de junio de 1909, Gaceta de Madrid de 4 de junio.
- Real Decreto de 7 de mayo de 1910, Gaceta de Madrid de 29 de mayo.
- Real Decreto de 10 de septiembre de 1911, Gaceta de Madrid de 15 de septiembre.
- Real Decreto de 20 de octubre de 1911, Gaceta de Madrid de 24 de octubre.
- Real Decreto de 7 de febrero de 1913, Gaceta de Madrid de 9 de febrero.
- Real Decreto de 5 de mayo de 1913, Gaceta de Madrid de 13 de mayo.
- Real Orden de 24 de noviembre de 1885, Gaceta de Madrid de 25 de noviembre.
- Real Orden de 30 de junio de 1911. Gaceta de Madrid de 23 de julio.
- Real Orden de 8 de mayo de 1915, Colección legislativa de instrucción pública. Madrid, 1915.
- Real Orden de 29 de agosto de 1924, Gaceta de Madrid de 4 de septiembre.
- Real Orden de 27 de abril de 1933, Gaceta de Madrid de 5 de mayo.
- Reales Órdenes de 7 de marzo de 1913, Gaceta de Madrid de 13 de marzo.
- Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes, Colección de los decretos y órdenes generales expedidos por las Cortes Ordinarias de los años 1820 y 1821. Madrid: Imprenta Nacional, 1821, Vol. 7.

Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 21 de agosto de 1885, Gaceta de Madrid de 26 de noviembre.

Libros

- Agulló Díaz, María del Carmen (ed.). “Vida y obra de una mujer nueva”. En Leonor Serrano de Xandri, *La educación de la mujer del mañana*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, 20-28.
- Camacho Prats, Alexandre. “Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos”. (Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, 2014). http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54551/1/ACP_TESI.pdf
- Carrillo Guerrero, Francisco. *Técnica de la Inspección de Enseñanza. Resumen del primer curso oficial de esta asignatura explicado al grupo de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, durante el año 1914 a 1915*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1915.
- Flecha García, Consuelo. “Compartiendo saberes y experiencia en la Universidad Internacional de Santander”. En *Mujeres con voz. Voces desde el silencio: Una historia necesaria de la UIMP*. Santander: UIMP Pilar Folguera (coord.) 2010, 71-125.
- Galicia Mangas, Francisco Javier. *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.
- García del Dujo, Ángel. *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1985.
- Hernández Sandoica Elena. *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Akal, 2004.
- Jiménez Eguizábal, Juan Alfredo. *La inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1984.
- López del Castillo, María Teresa. *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.
- Maillo García, Adolfo. *Historia crítica de la Inspección Escolar en España*. Madrid: Josmar, 1989.
- Marín Eced, Teresa. *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para ampliación de estu-*

- dios. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, 1990.
- Mayorga Manrique, Alfredo. *Inspección educativa: siglo y medio de la inspección educativa en España, 1849-1999*. Madrid: Santillana, 2000.
- Muñoz Marín, Domingo. “La inspección de Enseñanza Primaria durante el franquismo”. En *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*, (coord.) Enrique Soler Fierrez. Madrid: Escuela Española, 1995, 173-226.
- Ossenbach Sauter, Gabriela y Manuel de Puelles Benítez, (coords.), *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1990.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2004.
- Ramírez Aísa, Elías. “Génesis y configuración de la inspección de educación en la España liberal, 1808-1874”. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, 1998).
- Ruiz Berrío, Julio. “El método histórico en la investigación histórico-educativa”. En *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Antonio Viñao Frago y Narciso de Gabriel Fernández (coords.). Barcelona: Ronsel, 1997, 131-202.
- Segura Soriano, Isabel. “Leonor Serrano Pablo. Más allá de la escuela”, en *Retratos de Maestras. De la Segunda República hasta nuestros días*, ed. Consuelo Flecha. Madrid: Cuadernos de Pedagogía, 2005, 49-55.
- Servant González, Asunción. *La educación en Vallecas durante la Segunda República*. Tesina inédita. Madrid: Universidad de Madrid, 1986.
- Simposio Internacional, *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

Para citar este artículo: Flecha García, Consuelo. “La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas”, Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 177-216. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.8>



Etnohistoria y política educativa. Repensando el sujeto y las fuentes en la reforma educativa republicana en España (1931-1936)*

JUAN ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

Afiliado institucionalmente con la Universidad de Burgos (España). Correo electrónico: ajea@ubu.es. El autor es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la institución en mención. Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Ocio, política y educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles”, *Revista Española de Pedagogía* No. 73 (2015). Entre sus temas de interés están Historia de la política educativa, Política curricular, Emprendimiento.

CARMEN PALMERO CÁMARA

Afiliada institucionalmente con la Universidad de Burgos (España). Correo electrónico: cpalmero@ubu.es. La autora es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la institución en mención. Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 86 (30.2) (2016). Entre sus temas de interés están Historia de la Política Educativa, Educación Comparada.

Recibido: 24 de octubre de 2017

Aprobado: 13 de marzo de 2018

Modificado: 22 de marzo de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.9>

* Este artículo forma parte del proyecto: “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Impacto de la educación en la red de emprendimiento en los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares (Referencia EDU 2012-39080-C07-06)” financiado por Ministerio de Economía y Competitividad a través del Plan Nacional de I+D+I (2012-2015) (España).
Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Etnohistoria y política educativa. Repensando el sujeto y las fuentes en la reforma educativa republicana en España (1931-1936)

Resumen

La historia de la política educativa, al igual que otras historias especializadas, ha experimentado distintos cambios historiográficos como reacción a los modos en que los historiadores han ido percibiendo la crisis epistemológica de las ciencias sociales. En este contexto de cambio, el artículo como primer objetivo trata de mostrar el potencial innovador y la fecundidad heurística que aporta la rehabilitación de lo cotidiano, el retorno a una filosofía del sujeto y la utilización de fuentes etnográficas para explicar las estructuras y funcionalidad del poder, identificando los paralelismos y divergencias entre la lógica de los discursos y el sentido de las prácticas en la historia de la política educativa. Actitudes epistemológicas que se aplican al estudio de la reforma educativa republicana en España, asumiendo como segundo objetivo desvelar que las cuestiones controvertidas y disputadas de la política educativa de esta época son susceptibles de historiarse de forma más solvente a partir de las miradas cruzadas que nos proporcionan los recuerdos y olvidos de sus actores, el recurso a la oralidad y, en general, la investigación etnográfica.

Palabras clave: historia de la educación, política educativa, epistemología, etnografía, oralidad, reforma educativa republicana en España.

Ethnohistory and educational policy. Rethinking the subject and the sources in the republican educational reform in Spain (1931-1936)

Abstract

The history of educational policy, like other specialized ones, has experienced different historiographical changes in response to the ways in which historians have been perceiving the epistemological crisis of the Social Sciences. In this changing context, our first objective is to show the innovative potential and the heuristic fruitfulness that rehabilitation of everyday life offers, the return to a philosophy of the subject and the use of ethnographic sources to explain the structure and functionality of power by identifying the similarities and divergences between the logic of the speeches and the sense of practices in the history of educational policy. These epistemological attitudes are applied to the study of the republican educational reform in Spain. Our second objective is to reveal that the controversial and disputed issues of the educational policy

of this period are susceptible of being depicted in a better way from diverse perspective provided by the memories and omissions of its actors, the orality, and in general, the ethnographic research.

Key words: history of education, educational policy, epistemology, ethnography, orality, republican educational reform in Spain.

Etnohistoria e política educativa. Repensando o sujeito e as fontes na reforma educativa republicana em Espanha (1931-1936)

Resumo

A história da política educativa, ao igual que outras histórias especializadas, tem experimentado diferentes mudanças historiográficas como reacção aos modos em que os historiadores têm ido percebendo a crise epistemológica das ciências sociais. Neste contexto de mudança, o artigo como primeiro objectivo trata de mostrar o potencial inovador e a fecundidade heurística que contribui a reabilitação do quotidiano, a volta a uma filosofia do sujeito e a utilização de fontes etnográficas para explicar as estruturas e funcionalidade do poder, identificando os paralelismos e divergências entre a lógica dos discursos e o sentido das práticas na história da política educativa. Atitudes epistemológicas que se aplicam ao estudo da reforma educativa republicana em Espanha, assumindo como segundo objectivo desvelar que as questões controvertidas e disputadas da política educativa desta época são susceptíveis de historiarse de forma mais solvente a partir das miradas cruzadas que nos proporcionam as lembranças e esquecimentos de seus actores, o recurso à oralidade e, em general, a investigação etnográfica.

Palavras-chave: história da educação, política educativa, epistemologia, etnografia, oralidade, reforma educativa republicana em Espanha.

L'ethnohistoire et la politique éducative. Á repenser le sujet et les sources de la réforme de l'éducation républicaine en Espagne (1931-1936)

Résumé

Comme d'autres types d'histoires spécialisées, l'histoire de la politique éducative a connu différents changements au niveau historiographique en réponse aux façons dont les historiens ont entendu la crise épistémologique des sciences sociales. Dans ce contexte de changement, cet article a pour but principal de révéler le potentiel d'innovation et

la fécondité heuristique, laquelle favorise premièrement, la réhabilitation de ce qui est quotidien, et en deuxième lieu, elle incite à la philosophie du sujet et l'utilisation des sources ethnographiques expliquant les structures et la fonctionnalité du pouvoir. Il est ainsi qu'il est possible d'identifier les parallélismes et les divergences entre la logique des discours et le sens des pratiques historiques de la politique éducative. Ces conduites épistémologiques appliquées à l'étude de la réforme éducative républicaine en Espagne permettent d'approuver comme deuxième objectif de cet article, que les questions controversées et disputées de la politique éducative de cette époque, sont susceptibles d'être racontées d'une manière plus efficace, cela à partir des regards croisés pourvues par les souvenirs et les oublis de leurs acteurs, ainsi que le recours à l'oralité et en général, à la recherche ethnographique.

Mots clés: histoire de l'éducation, politique éducative, épistémologie, ethnographie, oralité, réforme éducative républicaine en Espagne.

“Mas cada cual el rumbo siguió de su locura;
agilizó su brazo, acreditó su brío;
dejó como un espejo bruñida su armadura
y dijo: El hoy es malo, pero el mañana....es mío”.
Antonio Machado. Campos de Castilla (CXLIV)

INTRODUCCIÓN

La arquitectura de un número monográfico de revista ordenado a renovar la construcción historiográfica de la educación en el siglo XX, y cuya razonada causa final es el intento de exponer las miradas cruzadas que nos ayudan a identificar y explicar las interacciones y transformaciones operadas en este interesante período de la historia sociocultural y educativa, legítimamente puede dar cabida, entre sus contribuciones, a la historia de la política educativa como atalaya privilegiada para el registro y explicación, en el contexto más realista y amplio, de evidencias, prácticas y modos empíricos de producción de poder¹.

1 Una aproximación conceptual y metodológica a la nueva historia política de la educación que focaliza las relaciones de poder y sus interacciones con la historia de la política educativa puede verse, entre

El presente artículo se plantea como primer objetivo mostrar los efectos positivos inducidos en la historia de la política educativa a través de la incorporación de metodologías etnográficas, fundamentalmente centradas en el sujeto y en la ampliación de fuentes, poniendo de manifiesto el interés en estudiar cómo los actores crean, construyen y ejercen poder para reconstruir los significados del pasado más inmediato². Dar voz y participación a los protagonistas, registrar sus percepciones y vivencias, aprender a ver justo allí donde parecía que no había nada que ver, es dar paso a una mirada que, convenientemente triangulada con la literatura científica y los materiales archivísticos, proporciona la perspectiva adecuada para construir el marco interpretativo general y las hipótesis explicativas de los hechos, discursos y prácticas pedagógicas implementadas en la educación del siglo XX³. En esta línea, se someten también a revisión las repercusiones que esta renovación metodológica ha comportado en las principales y más reconocidas líneas de investigación empírica de la política educativa.

Pero, en todo caso, la comprensión cabal y refinada del nuevo modo de hacer historia de la política educativa sólo puede cobrar cuerpo en un ejercicio de construcción de la historiografía pedagógico-política sobre escolarización y sociedad. Por ello, como segundo gran objetivo, se aborda –provistos de la mirada original del sujeto y prestando atención a la ampliación de fuentes– la historia de la política educativa republicana en la España de 1931 a 1936, como una de las variables más influyentes y decisivas en la evolución del pensamiento pedagógico y en el proceso de escolarización, y a la vez como uno de los medios de acceso privilegiados a la situación, avances e inflexiones de la práctica escolar.

otros, en Juan Manuel Fernández Soria, “La nueva historia política de la educación”, *Historia de la Educación* 25 (2006):71-103; Manuel de Puelles Benítez, *Política educativa en perspectiva histórica* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2017).

- 2 Veáanse, entre otros: Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (Switzerland: Springer International Publishing, 2016); Manuel Ferraz (Ed.), *Repensar la historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, (Madrid: Biblioteca Nueva, 2006).
- 3 Véanse, entre otros: María del Mar del Pozo Andrés, “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”, *Historia de la Educación*, 25 (2006): 291-315; Antonio Viñao Frago, “La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos”, *Annali di Storia dell’Educazione e dell’Istituzione Scholastiche*, 12 (2005):19-33.

1. LA CONSIDERACIÓN DEL ACTOR

La historia de la educación, al igual que otras historias especializadas, ha experimentado distintos cambios historiográficos surgidos en buena parte como reacción a los modos en que los historiadores han ido percibiendo la crisis epistemológica de las Ciencias Sociales. En el trasfondo de estos impulsos, durante las últimas décadas se han producido, junto a la aparición de nuevos campos historiográficos, cambios sustanciales en el enfoque y la forma de concebir la disciplina, tanto en sus paradigmas científicos como en sus criterios académicos, certeramente identificados y analizados en rigurosos trabajos publicados a finales del siglo XX y dedicados a roturar los nuevos perfiles de la historia general y educativa⁴.

En esta desafiante y, en cierto modo, disruptiva tendencia epistemológica, uno de los obstáculos más controvertidos que han tenido que solventar los historiadores ha sido el de la localización, organización, manejo y evaluación de las fuentes pertinentes, que asegure tanto su autenticidad, como su veracidad y significación. Aspectos sobre los que ya en 1984, con cierta prognosis, el profesor Escolano sistematizaba el interesante debate provocado por las tendencias historiográficas en torno a la ampliación del concepto de fuente, así como sobre la extensión del perfil y competencias de la actividad investigadora⁵.

En este nuevo mapa de situación, parece una tesis suficientemente contrastada que la historia de la educación en su constante propósito de develar campos de investigación relevantes ha atinado admirablemente a

4 Véanse las fundamentadas propuestas de: Marc Léopold Benjamin Bloch, *Introducción a la historia* (México: FCE, 1985); David Crook and Richard Aldrich, *History of Education for the Twenty-First Century* (London: Institute of Education, 2000); Lucien Febvre, *Combates por la Historia* (Barcelona: Ariel, 1974); Jacques Le Goff y Pierre Nora, *Hacer la historia*. I. Nuevos problemas, II. Nuevos enfoques, III. Nuevos temas (Barcelona: Laia, 1978-1980); Antonio Nóvoa, “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation* 73 (1997); Antonio Nóvoa y Julio Ruiz Berrio (Eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades* (Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993); Kadriya Salimova and Erwin V. Johannimgmeir (Eds.), *Why should we teach history of education?* (Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993).

5 Agustín Escolano, “Introducción”, en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Tomo de Historia de la Educación I (Madrid: Anaya, 1984), IX-XLIII.

centrar la atención en la denominada rehabilitación de lo cotidiano⁶. En las circunstancias actuales, ya no se descuida el significado del actor educativo y de su praxis diaria, sus vivencias, relaciones y conflictos con otros actores, así como su papel decisivo en la configuración institucional del poder, enriqueciéndose notablemente la amplitud y diversidad del objeto histórico. Y prestando atención a las señales que guarda y emite el sujeto pueden comprenderse mejor las significaciones y orientaciones generales de la política educativa, el modo en que las decisiones políticas llegan y son aplicadas por sus receptores, proporcionando acercamiento crítico e impulso metódico para plasmar los paralelismos y las incoherencias entre la lógica de los discursos y de las prácticas. En esta línea, cobra sentido el método de trabajo etnográfico que valora la oralidad de los actores –testimonios directos de quienes participaron en el desarrollo de un proceso histórico–, cuya palabra y testimonios emergen como fuente esencial para la construcción, razonablemente creativa y solvente, de la historia reciente de la política educativa⁷. Además, el retorno de la atención al sujeto en la metodología histórica rehabilita la parte explícita y reflexiva de la acción humana generando una revalorización de lo político por considerarlo como el nivel más abarcador y comprensivo de la organización y funcionamiento social⁸.

Los efectos y el potencial innovador de estas tendencias nos coloca en la tesitura de romper con fórmulas y esquemas convencionales con los que se ha venido cultivando la historia de la política educativa –no siempre suficientemente elástica para objetivar los fenómenos relacionados con el

6 Agustín Escolano, “Ethnohistory of the School. Representations of Modernity”, *Sisyphus. Journal of Education* 4, 1 (2016): 12-41.

7 Véanse: Jorge Eduardo Aceves, “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, ed. Luis Jesús Galindo (México: Pearson, 1998), 207-276; Julio Ruiz Berrio, “El método histórico en la investigación histórico-educativa”, en *La investigación histórico-educativa*, ed. Narciso de Gabriel y Antonio Viñao (Barcelona: Ronsel, 1997), 131-202; Pilar Folguera, *Cómo se hace historia oral* (Madrid: Eudema, 1994); Linda Shopes, “Diseño de proyectos de historia oral y formas de entrevistar”, *Revista Historia y Fuente Oral*, 25 (2001): 133-141.

8 Véanse, entre otros: Fernando Cabral Pinto (coord.), *Educação, História e Políticas. Tributo a Rogério Eernandes* (Lisboa: Edições Piaget, 2015); Isabel Morant, “Introducción”, en *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación*, ed. Roger Chartier (Valencia: Fundación Cañada Blanch, 1999).

poder– y nos conduce a sugerir que las grandes cuestiones más disputadas y controvertidas de la política educativa reciente son susceptibles de historiarse con un tratamiento ventajoso desde el recurso a la dimensión creativa de la oralidad y a procesos de investigación etnográficos vinculados a los recuerdos, silencios y olvidos de los actores del sistema educativo⁹. Orientación que, además de potenciar la discusión y la labor crítica en la explicación histórica, cumple con el objetivo que se le plantea a todo investigador de impulsar la ampliación del universo de fuentes como materia prima de la producción historiográfica.

2. EL DESAFÍO DE HISTORAR EL PODER

No resulta exagerado afirmar que la práctica totalidad de los conflictos actuales, sobre los que la política educativa debe explicar y normativizar el curso de su acción práctica, manifiestan una evidente carga de historicidad, tal y como patentizan de forma ejemplar los rigurosos estudios históricos de política educativa de Marc Depaepe¹⁰, Alejandro Mayordomo¹¹ y Antonio Viñao¹², demostrando hasta qué punto el hecho político-educativo se encuentra sometido al cambio histórico. De forma paralela, en el ámbito de la ciencia política en general politólogos contrastados como Skocpol¹³, Flora y Heidenheimer¹⁴ y Fernández-Carvajal¹⁵, han mostrado con acierto el valor correctivo de la historia para interpretar la realidad política.

Además, cuando esta acertada interacción de la historia y la política edu-

9 Daniel Bertaux, *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2005).

10 Marc Depaepe, «L'apport de l'histoire de l'éducation a la définition des politiques éducatives. Quelques réflexions méthodologiques», en *L'offre de l'école* (París: Publications de la Sorbonne-INRP, 1983).

11 Alejandro Mayordomo, *Perspectivas de la política educativa española* (Valencia: Universidad de Valencia, 1985).

12 Antonio Viñao, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria* (Madrid: Siglo XXI, 1982).

13 Theda Skocpol, "Bringing the State back in: strategies of analysis in current research", en *Bringing the State Back In*, eds. Peter Evans, Dietrich Rueschemeyer y Theda Skocpol (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

14 Peter Flora and Arnold Heidenheimer (Eds.), *The development of welfare state in Europe and in America* (New Brunswick: Transaction Books, 1981).

15 Rodrigo Fernández-Carvajal, *El lugar de la ciencia política* (Murcia: Universidad de Murcia, 1981).

cativa se focaliza sobre coyunturas recientes, el recurso a la oralidad del sujeto de la acción política, a su testimonio y, en general, al diseño etnográfico¹⁶, aporta nuevas dimensiones para la comprensión del contenido de las normas y declaraciones de carácter político-administrativo, así como de los mecanismos y prácticas más significativas de la política, que exhiben contenidos e imágenes plurales, versátiles y permanentemente mutables; rasgos que han influido poderosamente en el complejo proceso de construcción de la política como ciencia social independiente.

De este modo, los recuerdos, también los silencios, del sujeto objetivan un mundo narrado que propicia encontrar un punto de equilibrio entre la teoría y la praxis al historiar el poder. Relatos que convenientemente sometidos a crítica nos permiten, no solo construir teorías idiográficas que explican casos concretos, sino también a partir de los testimonios que nos merecen credibilidad elaborar teorías nomotéticas que forman parte de una tradición compartida¹⁷, superando, de este modo, tanto el denominado hiperfactualismo peculiar del funcionamiento político en Estados Unidos, como el normativismo, especialmente jurídico, propio de la administración europea.

En estas condiciones, historiar la política educativa es todavía una nueva y aun en gran parte inexplorada área de investigación. En esta línea, conviene significar, siquiera de forma sucinta, algunas contribuciones de los procesos etnográficos a los principales enfoques de investigación de la ciencia política: formalismo, estudios de poder, utilidad y de la decisión y enfoque de grupos¹⁸.

A veces, se ha querido identificar la historia de la política educativa con el formalismo, que se presenta como el enfoque más antiguo en ciencia

16 Agustín Escolano y Jose María Hernández (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2002).

17 Umberto Eco, "Prólogo", en *El discurso histórico*, ed. Jorge Lozano (Madrid: Alianza Editorial, 1994).

18 Jay D. Scribner y Donald H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (Washington-London: The Falmer Press, 1995).

política empírica. Identifica, a efectos prácticos, la política con las normas e instituciones vigentes en una comunidad, lo que explica en parte su dependencia jurídica. El objeto de estudio se circunscribe a las estructuras legales, que incluyen tanto las organizaciones gubernamentales formales y el derecho que las rige, como las leyes constitucionales, orgánicas o equiparables y sus interpretaciones en la práctica política. La metodología etnográfica –aunque lógicamente ajustada y limitada al objeto de esta visión del trabajo, consistente básicamente en localizar, compilar y clasificar el material objeto de estudio– evidencia cómo la historia política no se agota en la esfera oficial, sino que tiene mayor alcance, toda vez que permite analizar el impacto de estas pautas en el comportamiento de los actores, intentando establecer también las condiciones en que opera la estructura social dentro de la política de un Estado en un tiempo determinado.

Especial interés puede representar el impacto en el enfoque centrado en los estudios de poder que, como el anterior, arranca desde los primeros momentos de institucionalización de la ciencia política empírica moderna, y donde la oralidad y las entrevistas en profundidad a testigos directos pueden contribuir a fortalecer los estudios que a lo largo de los últimos años se han ido produciendo en busca no solo de encontrar las élites, sino también medirlas y ver cómo evolucionan e interactúan.

El diseño etnográfico ha contribuido también al fortalecimiento de la corriente de investigación denominada utilidad de la decisión política (*rational choice*). La teoría de la elección racional, producto surgido fuera del campo de la ciencia política, fundamentalmente en los círculos matemáticos y económicos, lleva camino de convertirse en una de las más fructíferas. Su objetivo es la construcción de un modelo lógico que, proyectado sobre los hechos sociales, nos ayude a explicar su génesis y desarrollos. Y en esta tarea cobra sentido la consideración de las percepciones, los discursos y sobre todo las diferentes estimativas de los actores políticos.

Por último, nos referimos al enfoque de grupos como línea de investigación de la política, que fuera expuesto de forma articulada y explícita por primera vez en 1908 por Arthur Fisher Bentley en su libro *The Process of*

*Government. A Study of Social Pressures*¹⁹. El punto de atención básico se sitúa en el grupo y no en el individuo, ya que se parte del supuesto de que el primero tiene mayor influencia que el segundo en el diseño de los procesos políticos. En su conjunto, los estudiosos de esta corriente contemplan el sistema político como una malla gigante de grupos en constante interacción mediante presiones y contrapresiones cuya resultante final define los objetivos y situación del sistema político. Se trata de una línea de investigación de gran interés, donde la incorporación de la etnografía, repensando el sujeto, ha contribuido a resolver importantes problemas asociados a la lógica de la acción colectiva, a la participación en la política educativa, a las explicaciones de equilibrio y funcionalidad de los sistemas y organizaciones educativas y a los procesos de modernización escolar²⁰.

En nuestro recorrido por las principales tendencias de investigación empírica en política, hemos ido advirtiendo la frescura y sintonía que puede proporcionar el recurso a la oralidad y al testimonio del sujeto de la política educativa. No se trata de una simple moda, ni comporta una desviación metodológica. El recurso a estas nuevas fuentes y su contraste y triangulación con los documentos de archivo y la literatura científica contribuye a fundamentar la explicación de la historia de la política educativa, interdisciplinaria y metodológicamente plural, en el contexto más realista posible, reinterpretando el orden del discurso del poder²¹ y la lógica de sus prácticas con un sentido de totalidad²².

3. ETNOGRAFÍA Y REFORMA EDUCATIVA REPUBLICANA EN ESPAÑA

Las consideraciones hasta ahora expuestas nos conducen a explicar de

19 Arthur Fisher Bentley, *The Process of Government, A Study of Social Pressures* (Chicago: University of Chicago Press, 1908).

20 Véanse, entre otros: Carmen García Colmenares y Luz Martínez Ten, *La escuela de la República. Memoria de una ilusión* (Madrid: FETE-UGT, La Catarata, 2014); Angel Serafín Porto y Raquel Vázquez, *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República* (Santiago de Compostela: Andavira, 2017).

21 Michel Foucault, *L'Ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre* (París: Gallimard, 1970) (Traducción: *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets, 1987).

22 Véanse, entre otros: Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000); Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao, *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica. España, siglo XX* (Madrid: Morata, 2017).

manera concreta e inmediata qué es y en qué consiste repensar el sujeto en la historia de la política educativa, tratando de mostrar su fecundidad heurística y concretar las ventajas asociadas a esta actitud metodológica de dar voz a los protagonistas, focalizando nuestra atención en el estudio de la política educativa republicana en España (1931-1936), un ciclo bien significativo y documentado de la historia de la administración general y educativa, que exhibe profundas transformaciones operadas bajo la influencia, entre otros factores, de los complejos mapas de situación, disputadas demarcaciones y equilibrios de poder que genera la vida pública española en esta época²³.

El *corpus* de trabajos sobre la obra educativa llevada a cabo en este corto, pero decisivo, período de nuestra historia contemporánea enfatiza, con ligeras variantes, el influjo de un importante cambio de mentalidad y tendencia social, manifestado de forma particular en la institucionalización de un ciclo cultural de especial significación pedagógica²⁴. Además, balances historiográficos, como la exhaustiva revisión de la investigación histórico-educativa producida en España, cuya edición fue cuidadosamente preparada por los profesores Jean Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana²⁵, nos reafirman en el interés de esta importante coyuntura histórica por sus repercusiones en los procesos de escolarización en nuestro país y que, por lo demás, han motivado algunas de nuestras publicaciones²⁶.

23 Fernando Cos Gayón, *Historia de la Administración Pública en España* (Madrid: Escuela Nacional de Administración Pública, 1976).

24 Véanse, entre otros: Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República Española* (Madrid: Edicusa, 1975); *Historia de la Educación en España, Vol IV, La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)* (Madrid: MEC, 1991); Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República Española* (Madrid: Edicusa, 1975); Mercedes Samaniego Boneu, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista* (Madrid: CSIC, 1977).

25 Jean Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (Madrid: CIDE, 1994).

26 Véanse: Alfredo Jiménez Eguizábal, *La inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1984); Carmen Palmero Cámara, *Educación y Sociedad en La Rioja Republicana (1931-1936)*, (Salamanca-Logroño: Universidad Pontificia de Salamanca-Gobierno de La Rioja, IER, 1990); "La Escuela Republicana en Burgos", en *La Escuela Primaria en Castilla y León*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Amarú Ediciones, 1993), 139-158.

La llegada de la Segunda República, en la primavera de 1931, supuso un camino hacia la modernidad²⁷ y un hito fundacional: “–un tiempo por escribir desde las auras de libertad y los renovados ideales de regeneración de la patria que el cambio de régimen político traía–”²⁸.

La sociedad española –cambiante y en crisis fundamentalmente a partir de 1917, con antecedentes en 1898²⁹– inicia en treinta y seis horas decisivas del 13 y 14 de abril de 1931³⁰ una experiencia político-social esperanzadora³¹, cuyo punto de partida se halla en el legado histórico que asume y que la Revista de Escuelas Normales –órgano de la asociación nacional de su profesorado numerario– resume en tres categorías muy expresivas: “inmoralidad, despilfarro e incultura”³². La República “como forma de ser nacional”³³ dispondrá de 1920 días para modificar su problemática coyuntural y estructural.

Las principales notas que se presentan en la evolución de España durante el primer tercio del siglo XX –y que convergen en 1931 con diferente formulación del problema nacional– exigen la adaptación de un nuevo modelo educativo, originando un verdadero problema pedagógico. En una referencia sintética y generalizadora, afrontamos una coyuntura histórica con una problemática específica, en general adversa y restrictiva, de la que destacamos algunos aspectos con notables implicaciones educativas.

El primer tercio del siglo XX, especialmente el decenio 1921-1930, significa para España un importante crecimiento demográfico que determina

27 Agustín Escolano y Rogério Fernandez (eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, (Zamora: SEDHE, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997).

28 Agustín Escolano, “Introducción”, en *El niño republicano*, ed. Joaquín Seró Sabaté (Madrid: Edaf, 2000), I.

29 Jaime Vicens Vives, *Historia social y económica de España y de América* (Barcelona: Vicens Vives, 1977), 350-383.

30 Horas decisivas que son relatadas con detalle en Joaquín Arrarás, *Historia de la Segunda República española I* (Madrid: Editora Nacional, 1956), 7-41; Manuel Tuñón de Lara, *La España del siglo XX*, II (Barcelona: Laia, 1974), 383 y ss.

31 «Semánticamente, la palabra República era compendio de esperanzas políticas». Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980), 35

32 *Revista de Escuelas Normales* 89 (1932): 137.

33 Declaración de D. Manuel Azaña en su discurso en la sesión de clausura de la Asamblea Nacional de Acción Republicana. *El Sol* 29 de marzo de 1932.

el alza de la población escolar de 1931 provocando un agudo problema de escolarización, debido a que en general, y sobre todo en los niveles básicos, la demanda de educación no puede ser satisfecha, entre otras razones, por el escaso número de maestros y escuelas, además de cierta desidia política, mal estado de las escuelas e insuficiente formación de los maestros, como habían puesto de manifiesto los distintos viajes por las escuelas de España de Luis Bello³⁴. Los dirigentes republicanos deberán profundizar en el análisis de este fenómeno e implantar, prioritariamente, adecuados mecanismos –más escuelas y mejores maestros, junto a una mayor intensidad y énfasis en su función social– que contribuyan decisivamente a alcanzar el objetivo de democratizar la educación.

Sin embargo, este objetivo, con todos sus adjetivos de universalidad, obligatoriedad y gratuidad, difícilmente va a poder ser abordado sin una continuidad en las directrices de la política encargada de racionalizar el proyecto de España contenido en la Constitución de 9 de diciembre de 1931. Las oscilaciones de un débil sistema de partidos y la inestabilidad del consenso republicano van a ser claros obstáculos en los proyectos de resolución de las contradicciones sociales, religiosas, económicas y culturales que deberá afrontar la República³⁵.

Otros aspectos que resultan significativos constatar están relacionados con un marco internacional en estado crítico³⁶ y con las reformas –militar, eclesiástica y agraria, entre otras³⁷– que la Segunda República se ve obligada a emprender, originando una dispersión de fuerzas que explica la

34 Luis Bello, I. El cerco de Madrid; viaje a la sierra; por Castilla y León; Asturias; el prejuicio contra el maestro; la Sociedad de Amigos de la Escuela- II. Por Andalucía: Cádiz, Málaga, Granada; Las dos Castillas: Toledo, Soria - III. Extremadura: suma de varios viajes, Cáceres y Badajoz, cien kilómetros en Portugal- IV. Más Andalucía: las siete Huelvas, Sevilla: viaje preliminar; viaje de instrucción a Tánger; Jaén: viaje a Santiago de la Espada (Madrid: Magisterio Español, 1926-1929)

35 Véanse: Niceto Alcalá-Zamora, Los defectos de la Constitución de 1931 (Madrid: Espinosa, 1936); Arturo Mori, Crónica de las Cortes Constituyentes de la II República Española (Madrid: M. Aguilar, 1932).

36 Juan José Carreras, “El marco internacional de la II República”, *Arbor* 426-427 (1981): 37-50.

37 Véanse: Eduardo Espín Templado, “El panorama militar”, *Revista de Occidente* 7-8 (1981): 39-57; Arxiu Vidal i Barraquer, *Esglesia i Estat durant la Segona República Espanyola (1931-1936)*. Edición presentada y comentada por Miquel Batllori y Victor Manuel Arbeloa (Barcelona: Abadía de Montserrat, 1971-1977); Francisco Díaz de Arcaya, *La reforma agraria de 15 de septiembre de 1932*. Comentada con su doctrina parlamentaria y disposiciones complementarias (Madrid: Reus, 1935).

limitada respuesta a las constantes demandas de mejoras económicas para la educación que se producen durante la coyuntura republicana, lo que va a condicionar decisivamente el objetivo de generalizar la escolarización.

Toda esta fenomenología política, económica y social resulta pertinente para comprender que desde el principio la Segunda República pretendiera significarse por su condición de período de reforma de la educación, sustentándose para ello en una extraordinaria acumulación ideológico-cultural con base en las generaciones de 1898, 1914 y 1927, la denominada metafóricamente como España excesiva. Unos objetivos reformadores, con notables efectos en el pensamiento pedagógico y en las prácticas educativas, en los que van a confluír fundamentalmente los principios del liberalismo, la moderna pedagogía de los institucionistas, así como el peso específico del proyecto educativo socialista³⁸.

La cuestión obviamente no podía reducirse a sustituir el retrato del rey D. Alfonso XIII de las escuelas, la Segunda República, para significarse por su condición de período de reforma de la educación, tenía que delimitar objetivos en el campo del pensamiento, de las instituciones y del proceso de escolarización. Bajo la tutela estatal, se impulsarán decididamente desde las primeras medidas legislativas los principales ejes reformistas: establecimiento del laicismo, escuela unificada y profunda renovación metodológica³⁹. Objetivos reformistas de la política educativa republicana, que mostrarán una especial sensibilidad hacia la escuela primaria –base del sistema educativo y en general del progreso social– que se percibe como el problema prioritario. La República tenía el deber imperativo de resolver una cuestión resuelta en toda Europa: el problema de la escuela prima-

38 Resulta relevante subrayar el importante papel de impulso y difusión de la política educativa republicana que es preciso atribuir al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y de la Revista de Pedagogía, así como el papel de comunicación de noticias y experiencias entre profesionales de la educación que tienen la Revista de Escuelas Normales y El Magisterio Español. Véanse, entre otros: Revista de Escuelas Normales 89 (1932): 136; 106 (1935): 1; Revista de Pedagogía 136 (1933): 186; El Magisterio Español, 26 de enero de 1932; 10 de enero de 1933.

39 El reflejo en la prensa de estas medidas fue lógicamente dispar. Posición de equilibrio, el diario El Sol. Paladín de la crítica, El Debate. En apoyo al contenido de las principales disposiciones legislativas del gobierno republicano, El Socialista.

ria⁴⁰. Y en esta línea se acometió una reforma del aparato administrativo poniendo en marcha los Consejos de protección escolar y reformando la inspección educativa, un ambicioso plan de creación de escuelas a través de un plan quinquenal, una radical transformación de la formación profesional de maestros, el decidido impulso de las instituciones relacionadas con la primera enseñanza y el cuidado de la escuela por dentro. Marcelino Domingo, maestro de primera enseñanza y Ministro de Instrucción Pública en 1931 y 1936, dirigiéndose a los inspectores y maestros afirma: “No basta convertir la enseñanza primaria en un problema de cantidad de escuelas suficientes. La calidad es un imperativo de gobierno paralelo a la cantidad. La Escuela ha de ser taller y jardín”⁴¹.

El examen de la cuestión planteada nos ha conducido a exponer las principales tesis que forman parte del registro objetivo de la cultura político-pedagógica de la coyuntura republicana, significada, sin duda, por su condición de período de reforma de la educación –aparato administrativo, escuelas y maestros, renovación metodológica–, orientada hacia un objetivo primordial que al final de la experiencia republicana quedaría incumplido: la promulgación de una Ley de Instrucción Pública.

Un balance equilibrado de la coyuntura republicana denota la existencia de un contraste entre las aspiraciones de 1931 y los resultados de 1936 en algunos aspectos cruciales como la creación de escuelas, reducidas a la mitad de las planificadas, la formación profesional de los maestros excesivamente contestada, la revitalización, solo cumplida parcialmente, de la escuela por dentro, entre otras realidades. En cierto sentido fue la coyuntura de las buenas intenciones, que se vieron truncadas de forma abrupta por la Guerra Civil el 18 de julio de 1936. Pero estas limitaciones, no invalidan, más bien, por el contrario, refuerzan y ponen en valor el *leit motiv* de la política educativa republicana de convertir la escolarización, tanto en su dimensión cuantitativa, como cualitativa, en una cuestión fundamental de Estado.

40 Marcelino Domingo, *Le escuela en la República* (La obra de ocho meses) (Madrid: M. Aguilar, 1932). Véase también: Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección general de Primera enseñanza* (Madrid: M. Aguilar, 1933).

41 *Revista de Escuelas Normales* 119 (1936): 123.

Pero si nos preguntamos ahora en torno a cómo esas medidas reformistas quedaron plasmadas en la cultura y en las prácticas empíricas de las escuelas, sobre el efecto real e interpretado de las disposiciones y cambios legislativos, las significaciones culturales y el sentido acordado que en la colectividad de maestros generó la escuela unificada, los códigos y los cambios efectivos en la escuela por dentro, las percepciones y los sentimientos de la comunidad educativa, sobre cómo se aplicó la reforma y cómo se practicaron las nuevas metodologías y las relaciones didácticas nos encontramos con un repertorio de interrogantes de interés general que solo podremos afrontar con cierta solvencia y garantías de éxito a través de las líneas etnográficas y microhistóricas de la nueva historia cultural en la que se abren paso el sujeto y la oralidad.

Consecuentemente, la construcción del trabajo nos remite, más allá de los fondos archivísticos y la literatura científica, a una historia con palabras, al contraste con la voz y los testimonios directos de quienes participaron en la gestión de la experiencia republicana, y que, por lo demás, han ido desapareciendo —*fugit irreparabile tempus*⁴²—. Para producir conocimiento histórico, no simplemente un relato ordenado de vida y experiencia, y también para avanzar conceptualmente, vertebrar las experiencias y lograr una visión de conjunto, planificamos los componentes esenciales de las entrevistas a maestros e inspectores —las preguntas o problemas que se pretenden investigar, proposiciones acerca de cómo se puede responder a esos interrogantes, la unidad de análisis y la lógica que conecta los datos con las proposiciones— y nos adentramos en el muestreo por referencia en cadena⁴³. Contactamos con unos pocos maestros e inspectores que presentaban el perfil deseado. Esas personas identificaron a otras que fueron incluidas en la muestra y así sucesivamente hasta lograr medio centenar de participantes.

Ahora bien, para comprender correctamente la identidad y dimensiones

42 “*Sed fugit interea, fugit irreparabile tempus / singula dum capti circumvectamur amore*” (Pero entre tanto huye, huye irreparable el tiempo, mientras nos demoramos atrapados por el amor hacia los detalles). Virgilio, *Geórgicas*, libro III (vv. 284-285).

43 Patrick Biernacki y Dan Waldorf, “Snowball sampling: Problemas and techniques of cain referral sampling”, *Sociological Methods and Research* 10 (1981): 141-163.

de la educación en torno a la coyuntura republicana, incluso para valorarla –rastreado el poder y con el afán de demostrar la importancia de la educación para un estado soberano⁴⁴–, consideramos oportuno –siguiendo en este sentido uno de los dictámenes más consensuados de la ciencia política contemporánea⁴⁵– que nuestro discurso, desde sus primeros análisis, se interese por generar, además del registro del impacto y efectividad de las estructuras legales y normas institucionales, argumentos y respuestas a los problemas más significativos de la función social de la educación y de la escuela, elevando también a objeto fundamental de investigación la explicación de los procesos y mecanismos de la acción educadora, mostrando cómo emergen distintas formas de regulación social del poder. Lógicamente, intentamos seleccionar temas de estudio que no solo sean teóricamente apasionantes, sino también de primera importancia práctica.

En lo que afecta a la cuestión metodológica, desde el mismo inicio de nuestro planteamiento investigador ya éramos plenamente conscientes de que asumíamos riesgos al emprender una tarea de observación, registro y descripción sometida a numerosas limitaciones y condicionantes fisiológicos, psicológicos, sociales y culturales. Por ello, especial interés metodológico representó para nosotros, introducirnos en la medida de lo posible en su entorno natural, aprendiendo y compartiendo su mundo de significados, sin establecer límites temporales, lo que nos facilitó la realización de entrevistas, el acceso directo a temas, documentos y aspectos de la vida cotidiana, contrastar la información y observar las reacciones al problema. Y de esta manera, fuimos a lo largo de las últimas décadas del siglo XX realizando entrevistas, obteniendo apuntes, notas de campo, agenda, diario personal, grabaciones en audio e informes manuscritos y mecanografiados⁴⁶, tal y como aparecen ejemplificados en la Figura 1:

44 Manuel de Puelles Benítez, “Política de la educación. Viejos y nuevos campos de conocimientos”, *Revista de Ciencias de la Educación* 178-179 (1999): 187-206.

45 David Easton, *A framework for political analysis* (New Jersey: Prentice-Hall, 1965).

46 Indicamos los Informes de los maestros e inspectores seleccionados para este trabajo con un breve apunte biográfico: Salvadora Devesa Cano, nacida en Alicante el 3 de abril de 1908, maestra normal, número 226 del Escalafón, con destino en Cádiz, número 2 de las oposiciones de 1932 e ingreso en el cuerpo el 19 de noviembre de 1932. Francisca González Rivero, nacida en Santander el 17 de enero de 1900, maestra normal, número 215 del Escalafón de 1935, con destino en Navarra, número 17 de la promoción de 1925 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, con ingreso en el Cuerpo

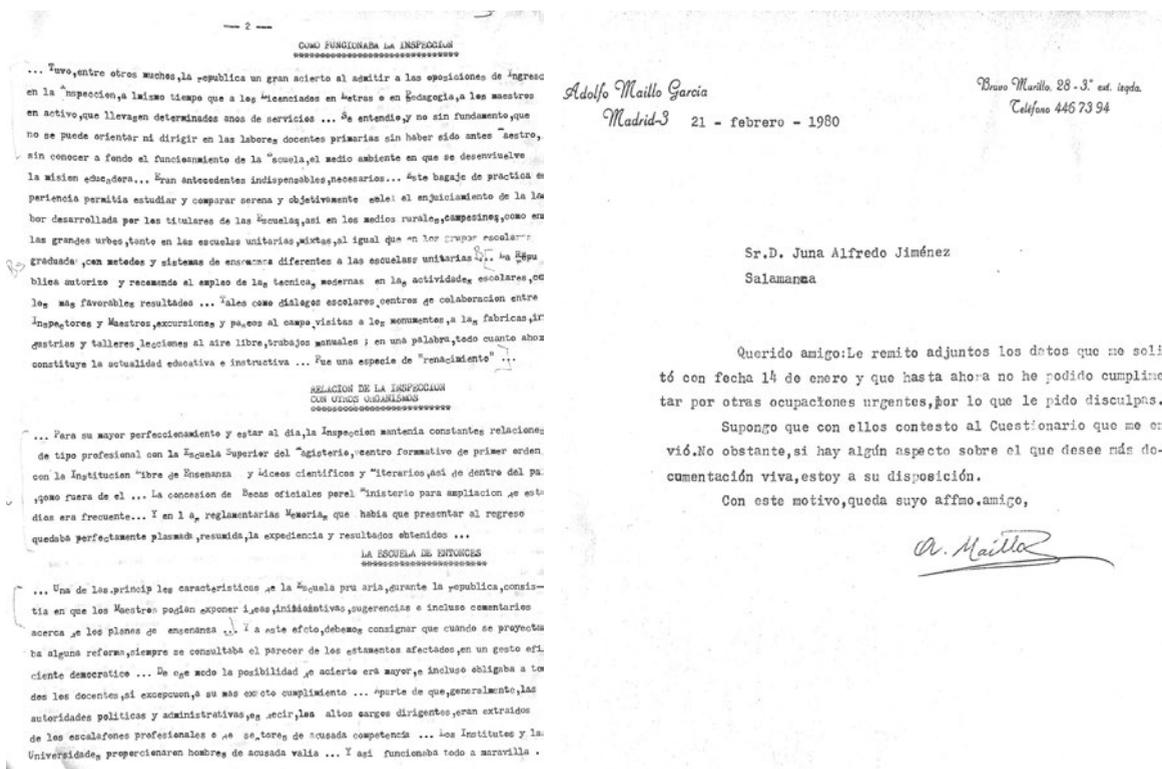


Figura 1. Informes de maestros e inspectores:
D. Alejandro Manzanares Berrián y D. Adolfo Mailla García
Fuente: Archivo personal

el 6 de junio de 1932. Antolín Herrero Porras, nacido en Palencia el 1 de septiembre de 1901, maestro normal, número 263 del Escalafón con destino en Palencia, número 39 de la oposición de 1932 e ingreso en el cuerpo el 19 de noviembre de 1932. Alfonso Iniesta Corredor, nacido en Albacete el 7 de febrero de 1901, maestro, número 345 del Escalafón, con destino en Orense y número 42 de las oposiciones de 1934 e ingreso el 21 de diciembre de 1934. Adolfo Mailla García, nacido en Cáceres el 25 de mayo de 1901, maestro, número 240 del Escalafón, con destino en Salamanca, número 16 de las Oposiciones de 1932 e ingreso en el cuerpo el 19 de noviembre de 1932. Alejandro Manzanares Berrián, nacido en Vizcaya el 10 de marzo de 1894, maestro, número 327 del Escalafón, con destino en Vizcaya y número 24 de las oposiciones de 1934 e ingreso el 21 de diciembre de 1934. Luis María Mestras Martí, nacido en Gerona el 23 de mayo de 1902, maestro normal, número 300 del Escalafón, con destino en Baleares y número 1 de las oposiciones de 1931 e ingreso el 11 de enero de 1934. José Muntada Bach, nacido en Barcelona el 24 de septiembre de 1900, maestro normal, número 301 del Escalafón, con destino en Pontevedra y número 12 de las oposiciones de 1931 e ingreso el 11 de enero de 1934. Cipriano Pinés Espadas, nacido en Ciudad Real el 23 de septiembre de 1902, maestro normal y licenciado, número 272 del Escalafón, con destino en Valencia y número 48 de la oposición de 1932 e ingreso el 19 de noviembre de 1932. Ubaldo Ruiz Tablado, nacido en Burgos el 16 de mayo de 1905, maestro normal, número 225 del Escalafón, con destino en Ávila, número 1 de las oposiciones de 1932 e ingreso en el cuerpo el 19 de noviembre de 1932.

Coherentes con el carácter limitado y comprensivo de este trabajo, aludiremos de forma sintética a los principales ámbitos y sistemas de mediación sobre los que los testimonios recogidos aportaron y siguen aportando hoy argumentos decisivos y elementos de contraste para el conocimiento en profundidad de la reforma educativa republicana.

Desde la perspectiva del análisis histórico-pedagógico general, debemos subrayar los amplios conocimientos científicos y técnicos, así como el equilibrio y la madurez intelectual y humana de los inspectores y maestros entrevistados. Estamos convencidos de que estas cualidades personales deben atribuirse en gran parte al impacto formativo de la Escuela Superior del Magisterio, creada por Real Decreto de 3 de junio de 1909 para mejorar la formación profesional de los futuros inspectores y profesores de escuelas normales⁴⁷. Una institución pionera en la formación superior de los docentes e inspectores con 23 años de historia y más de setecientos alumnos formados a lo largo de sus veintidós promociones: “La supresión de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1932 fue un duro golpe para la Inspección y las Escuelas Normales. De ella había salido un gran contingente de inspectores jóvenes que llevaron a las provincias los aires renovadores de las modernas teorías pedagógicas”⁴⁸.

Las entrevistas con maestros e inspectores, aunque en los primeros contactos aparecían como pinceladas y reflexiones complementarias, permitieron introducir paulatinamente nuevos elementos y variables —unas veces de carácter compilador, otras con carácter más específico— en el conocimiento sobre la educación republicana, además de facilitarnos numerosas publicaciones impresas de la época y utillaje material. Buena parte de las señas de identidad más específicas de la reforma educativa han podido definirse y matizarse suficientemente por los testimonios aportados sobre la organización pedagógica de la escuela, el trabajo escolar, los sistemas de

47 Alfredo Jiménez Eguizábal, “Evolución institucional de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Objetivos y contenidos a través de los planes de estudio”, en *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*, eds Antonio Molero Pintado y María del Mar del Pozo Andrés (Madrid: Universidad de Alcalá, 1989).

48 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a D. Luis María Mestras. Audio y 6 folios mecanografiados.

aprendizaje, los componentes curriculares y por la forma de resolver los problemas cotidianos. Atendiendo a los datos y argumentos contenidos en los testimonios, que todavía hoy siguen emitiendo señales que suscitan nuevos estudios, hemos podido enfocar la verdadera fisonomía de la escuela republicana, necesariamente sometida a contraste con la archivística disponible, tales como expedientes, libros de correspondencia escolar, libros de visita de inspección y boletines de educación.

A nuestro modo de ver, tres importantes y nucleares aspectos de la reforma educativa republicana van a quedar nítidamente reflejados y proyectados a través de la historia oral, cuyos apuntes nos proporcionan informaciones precisas y los contrastes necesarios para valorar correctamente los nexos y disfunciones entre las pretensiones legislativas, los discursos teóricos de las reformas pedagógicas y la praxis escolar:

- a) El amplio debate pedagógico que se genera en torno al ideario educativo republicano y que abre ciertamente nuevas perspectivas para la escuela.
- b) La modificación de la administración educativa a través de la creación de los Consejos de protección escolar de primera enseñanza y la reforma de la Inspección educativa, con importantes efectos y repercusiones en los ámbitos provinciales.
- c) El alcance del movimiento reformista en la creación de escuelas, la formación de los maestros, cambios organizativos, curriculares y materiales en la escuela y pujanza de la extensión educativa y la cultura popular.

Un primer conjunto de datos e informaciones contenidas en la oralidad de maestros e inspectores alude al debate ideológico y a las implicaciones de una política escolar concebida como arma ideológica de la revolución española, que va a desencadenar un cambio de mentalidad colectiva en relación con la imagen social de la educación: “Escuela nueva con espíritu nuevo. ... de la tolerancia, de la solidaridad, escuela sin barreras lingüísticas, ni raciales, ni religiosas, ni de costumbres: escuela de la más profunda humanidad”.⁴⁹

En esta línea, los testimonios reflejan puntualmente el nivel de expecta-

49 Boletín de Educación de Palencia 1 (1933):1.

ción y las actitudes y comportamientos de las asociaciones del magisterio con implantación en las diferentes provincias: “Cabe señalar, la intensa movilización y dinámica asociativa del magisterio en busca de una escuela primaria obligatoria y gratuita en todos los grados”⁵⁰. De forma convergente con esta afirmación, encontramos significativas valoraciones en torno a iniciativas de gestación territorial del Frente Único del Magisterio con la novedosa propuesta de acción conjunta por regiones⁵¹, así como las acciones emprendidas por las secciones provinciales de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza⁵². Recuerdos de maestros e inspectores que ponen de manifiesto las movilizaciones que llevaron a cabo las distintas asociaciones de estudiantes del magisterio a favor de una escuela unificada: “Los maestros eran proclives a la renovación metodológica, conocían las innovaciones pedagógicas europeas a través de la prensa profesional, y en su mayoría participaban en movimientos asociativos”⁵³.

Actitudes y comportamientos que ponen de relieve la actitud generalizada de apoyo con que contó buena parte de la normativa educativa emanada del Ministerio. En la implantación del nuevo ideario educativo republicano, a pesar de las controversias sociales suscitadas por alguno de sus puntos básicos como el laicismo escolar y los consecuentes intentos de sustitución de la enseñanza impartida por las Órdenes Religiosas, se advierte una gran confianza en la escuela como vehículo de renovación de la sociedad a través de la transformación individualizada de los ciudadanos, suscitándose inevitablemente la necesidad de modernizar el sistema educativo con especial énfasis en la primera enseñanza y en la educación popular: “Es innegable que la República significó desde sus inicios una

50 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente de D. Cipriano Pinés Espadas. Audio y 2 folios mecanografiados.

51 “Ha quedado constituido en esta provincia el Frente Único del Magisterio primario, integrado por representantes de las tres Asociaciones: Nacional, Trabajadores y Confederación. Ha tomado los siguientes acuerdos: Dirigirse a la Comisión del Frente Único del Magisterio de Valladolid interesando se estudie la posibilidad de actuar conjuntamente las Asociaciones profesionales de la región castellano-leonesa”. Boletín de Educación de Palencia 6 (1934): 12

52 Véase: Libro de Actas de Sesiones del Ayuntamiento de Burgos. 12 de julio de 1933. Folio 101.

53 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a Doña Francisca González Rivero. Audio y 9 cuartillas manuscritas.

renovada confianza en la educación, un estímulo para los maestros y un claro avance en la escolarización”⁵⁴.

En segundo lugar, hay que aludir al impacto de la reforma de la administración educativa. Desde la Gaceta de Madrid podía impulsarse un determinado modelo educativo, pero su eficacia pasaba necesariamente por la reforma del aparato administrativo que, además de la reorganización del Consejo de Instrucción Pública, en los niveles municipales y provinciales va a tener una marcada incidencia a través de los Consejos de protección escolar y de la Inspección educativa.

Y es que, en efecto, aunque diversas instituciones de representación política –gobierno civil, diputación– estuvieron implicadas, con diferentes niveles de responsabilidad, en la construcción de la escuela pública, son los ayuntamientos los principales gestores de las medidas reformistas. La documentación producida por los Consejos de protección escolar ponen bien de manifiesto el compromiso de la mayor parte de las corporaciones municipales que se manifiesta en el esfuerzo presupuestario por destinar a instrucción pública cantidades significativas, además de las obligaciones contraídas en el proceso generalizado de petición de construcción de escuelas, así como por su papel activo en los Consejos locales de protección escolar, reflejando una profunda preocupación por el funcionamiento de la escuela y por superar su tradicional aislamiento. Iniciativas que se ven corroboradas, aunque rebajadas en su nivel de éxito, por los testimonios de los propios inspectores: “Dejábamos constancia en nuestras visitas de las dificultades y aislamiento de los maestros, visitando al alcalde siempre dispuesto a escuchar, si bien en ocasiones se tornaba difícil encontrar la solución del problema”⁵⁵.

El cotejo de la oralidad y testimonios de maestros e inspectores con el contenido de los Libros de Actas de los Consejos de protección escolar⁵⁶ y de los Libros de visitas de inspección, al tiempo que dan cuenta de la

54 Cita textual extraídas del Informe personal correspondiente a D. Alejandro Manzanares Berriáin. Audio y 7 folios mecanografiados.

55 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a Doña Salvadora Devesa Cano.

56 Archivo Histórico Provincial de Logroño. Libro de Actas de Sesiones del Consejo Local de Primera

nueva orientación pedagógica de la inspección educativa, nos proporciona datos de innegable valor en torno a la descripción de la escuela en sus aspectos materiales, tales como dotación, ubicación y tipo, calidad de local y cantidad del material, información sobre la matrícula y asistencia media de los alumnos, aspectos de la organización y enseñanza, proporcionando datos y evidencias sobre las relaciones escuela-sociedad, que expresan la presencia o ausencia de colaboración entre ambas⁵⁷. Por los textos vivos hemos conocido deficiencias generalizadas en la iluminación y ventilación de las escuelas, así como la escasa dotación de material fijo y móvil. Los informes recogidos también nos han permitido aquilatar el sentido y alcance de las funciones administrativas: expedientes de construcción de edificios escolares, aprobación de presupuestos de material escolar, nombramientos de maestros interinos y concesión de licencias, entre otras.

Los testimonios aluden, de forma paralela a los libros de actas y de visitas, a la preocupación por los aspectos materiales de la educación, pero inciden también en sugerentes aspectos higiénicos y estéticos, que reflejan la penetración en el pensamiento pedagógico de las ideas paidológicas: “El higienismo y el respeto al niño formaba parte del día a día en las escuelas, los maestros”⁵⁸. Así, podemos comprobar cómo las iniciales preocupaciones por el cumplimiento de las ordenanzas y la fiscalización de actividades se habían ido transformando en certeras orientaciones didácticas y organizativas, vehiculadas sobre todo a través de los informes de las visitas de inspección, cuyo conjunto perseguía el propósito explícito de transformar la escuela por dentro, si bien integrado en su constitución por elementos ideológicos muy diversos⁵⁹.

En tercer lugar, focalizamos nuestra atención investigadora en el alcance

Enseñanza de Castañares. Abierto en 1931.

57 Véanse, entre otros, los siguientes Libros de Visita de Inspección de las Escuelas de: Alesón (La Rioja). Abierto en 1930; Alba de Tormes (Salamanca). Abierto en 1865; Barceño (Salamanca). Abierto en 1871; Campo de Ledesma (Salamanca). Abierto en 1861; Cantalapiedra (Salamanca). Abierto en 1878; Guadramiro (Salamanca). Abierto en 1860; Herce. (La Rioja). Abierto en 1935; Medina del Campo (Valladolid). Abierto en 1934; Mota del Marqués (Valladolid). Abierto en 1932; Peralejos de Abajo (Salamanca). Abierto en 1860; Rodilana (Valladolid). Abierto en 1935.

58 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a D. Ubaldo Ruiz Tablado. Audio y 2 cuartillas manuscritas.

59 Rafael Álvarez, Juan Comas y Juvenal de Vega, Manual del inspector de Primera Enseñanza (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934)

del denso movimiento de reforma pedagógica emprendida con importantes efectos organizativos y curriculares.

Los testimonios dan cumplida cuenta de la importancia concedida por el movimiento reformista a los aspectos pedagógicos, desde la fijación del almanaque escolar, hasta el ensayo de nuevos métodos docentes: “en las visitas de inspección no solo comprobábamos aspectos concretos de la vida escolar, sino que hacíamos lecciones modelo seguidas de crítica y proponíamos la adquisición y renovación del material”⁶⁰. Acertada orientación pedagógica que resulta coincidente y se refuerza a través del análisis del contenido del Boletín de Educación⁶¹, puesto en marcha por la política educativa republicana como mecanismo formativo del magisterio y como instrumento de colaboración de maestros e inspectores: “En los Boletines se informaba de las últimas disposiciones del Ministerio, con las normas para su aplicación. Insertaba el Boletín provincial trabajos útiles. Hasta los niños podían intervenir con sus trabajos en equipo”⁶².

El contraste del estudio material del Boletín de Educación con las informaciones proporcionadas a través de los propios inspectores y maestros nos permite afirmar la tesis sobre la difusión y efectividad del Boletín, que se articula como una vía de coordinación y difusión pedagógica, necesaria desde el punto de vista de la reforma puesta en marcha a partir de 1931. Constituye un medio de colaboración entre los inspectores, profesores y maestros, y es el exponente de las actividades educativas de la provincia, mostrando la realidad de sus problemas así como las instrucciones y posibles pautas para su mejor solución. Su contenido, en la medida que gira en torno a tres vértices fundamentales de la enseñanza primaria –escuela, normal, inspección–, proporciona una información útil sobre las relaciones del ecosistema que forman escuela y sociedad, sentando las bases de un coherente y ambicioso programa de renovación escolar.

En los testimonios de maestros e inspectores, hay que valorar la im-

60 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a D. Antolín Herrero Porras. Audio y 2 folios mecanografiados.

61 Boletín de Educación de León 5 (1934): 107.

62 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a D. José Muntada Bach, Audio y 18 folios mecanografiados.

portancia de los indicios y datos acerca de la realidad del trabajo y de la organización escolar, así como de las funciones que cumplía la escuela: “Se preparaba la lección diariamente, con una disciplina persuasiva se buscaba instruir y educar, procurando que la escuela y las familias se conocieran y ayudaran en su misión”⁶³. Por los textos vivos hemos podido conocer, a pesar de la precariedad de los edificios, la utilización en la escuela de un método activo, el planteamiento de una lección racional y eficaz donde el niño investiga y descubre, constatando la preparación diaria y anticipada de contenidos y medios por parte del maestro. Una organización de la escuela en la que alcanza notable significación el programa escolar influido por el principio de la Escuela Nueva. También hemos accedido a informaciones de carácter político-administrativo que incluyen la sensibilidad y efectos de disposiciones legislativas e información más específicamente pedagógicas como las relativas a programas y libros escolares, regímenes disciplinarios y académicos en la organización interna de las escuelas –excursiones, exposiciones escolares, fiestas–, mecanismos de formación continua de maestros y otras informaciones relacionadas con situaciones cotidianas de la vida escolar.

De otra parte, en el orden formativo, hay que destacar los datos suministrados sobre la nueva concepción y organización de las Normales, donde se pretendía formar a los nuevos maestros con un acentuado perfil profesional y pedagógico –métodos activos, mayor énfasis de las prácticas docentes– y acceder a relatos muy interesantes sobre iniciativas espectaculares como la implantación de gabinetes de psicología en las escuelas Normales. También se refleja la preocupación por la gestación y vicisitudes del nuevo sistema de selección de los maestros a través de cursillos y un claro apoyo y respaldo a los mecanismos impulsados para la formación y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio a través de los Centros de Colaboración Pedagógica⁶⁴: “En el Centro trabajábamos maestros e inspectores los principales problemas de organización escolar y estudiába-

63 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a D. Alfonso Iniesta Corredor. Audio y 3 folios mecanografiados.

64 Boletín de Educación Nacional 8 (1934): 9-15; Boletín de Educación de León 3 (1933): 61-68; Boletín de Educación de Salamanca 6 (1934): 22-23. Archivo de La Inspección de Logroño. Libro de Actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza. Abierto el 5 de septiembre de 1931. Sesión de

mos las nuevas corrientes pedagógicas imperantes en Europa, realizando una inestimable labor de difusión pedagógica”⁶⁵.

Finalmente, en relación con la extensión educativa y la cultura popular, los testimonios aluden a la promoción de bibliotecas e instituciones circunesculares –cantinas, colonias, roperos–, al desarrollo de las Misiones Pedagógicas, a las campañas de alfabetización encomendadas a los maestros y a la proliferación de actividades de extensión y dinamización cultural⁶⁶, muy próximos incluso a nuestras preocupaciones actuales, acreditándose sin discusión la existencia de un proceso de renovación pedagógica.

Estamos convencidos que la información y perspectivas que proporcionan los testimonios de los actores de la política educativa contribuyen a enriquecer las tesis más generales sobre el sentido y alcance de la reforma educativa republicana, mostrando el decisivo papel que protagonizaron los maestros e inspectores en el desarrollo y aplicación práctica de las innovaciones pedagógicas. Líneas de actuación que alcanzaron respaldo y reconocimiento internacional cuando la reforma republicana de la inspección figura expresamente valorada como movimiento de vanguardia y actuación ejemplificante en la publicación de la Oficina Internacional de Educación que en 1937 describe la inspección de enseñanza de treinta y nueve países⁶⁷.

Llegados a este punto, tenemos la impresión de haber objetivado procesos renovadores a través de la voz y el recuerdo de los protagonistas de la educación, lo que nos permite mantener un optimismo pedagógico en torno

19 de abril de 1932. La Revista de Pedagogía informa de las actividades que llevan a cabo de manera conjunta inspecciones de diferentes provincias: “Organizada por la inspección de Burgos, Logroño y Álava se ha celebrado en Miranda de Ebro un curso de lecciones prácticas y de conferencias pedagógicas, al que han asistido más de 200 maestros”, *Revista de Pedagogía* 125 (1932): 239.

65 Cita textual extraída del Informe personal correspondiente a D. Adolfo Maíllo García. Audio y 7 folios mecanografiados.

66 Véase: Archivo de La Inspección Provincial de Educación de Córdoba. Libro de Actas de Sesiones del Consejo Provincial de Primera Enseñanza. Abierto con fecha de 1931.

67 Bureau International D’éducation (BIE), *L’inspection de l’enseignement d’après les données fournies par les Ministères de L’Instruction Publique* (Genève: BIE, 1937).

a las posibilidades de la etnografía en la construcción de la historia de la política educativa. Percepción y sentimiento similar al que en 1935 expresa Alberto Malche, profesor de Pedagogía en la Universidad de Ginebra en su Prefacio a la interesante obra de Roberto Dottrens *El problema de la inspección y la educación nueva*⁶⁸ —publicada bajo los auspicios del Instituto J.J. Rousseau y de la Sociedad Belga de Paidotecnia y traducida por el inspector general de primera enseñanza Antonio Ballesteros y Usano—, cuando caracteriza a educadores e inspectores como sembradores del porvenir: “Una especie de fe les anima. Creen en la educación humana; ven en ella el más poderoso agente del progreso moral y social. Vuestros alumnos serán los directores hacia 1970, muchos verán el año 2000”.

CONSIDERACIONES FINALES

Bajo el estímulo de los cambios epistemológicos experimentados en las ciencias sociales, los historiadores se han visto obligados —al borde del acantilado (*‘au bord de la falaise’*)⁶⁹— a emprender nuevas reflexiones sobre la pertinencia de los objetos que construyen, sobre los métodos que utilizan y la forma en que escriben sus resultados.

En este contexto de reactivación epistemológica y metodológica, los intentos de dar voz y participación a los actores como el que aquí hemos presentado pueden contribuir a enriquecer sin duda los análisis más generales al permitir una mayor profundización en los aspectos que circulan entre los presupuestos político-administrativos de la educación y la práctica pedagógica, casi siempre resistentes a ser plasmados en la documentación impresa que genera una época. En este sentido, podemos asegurar que la historia oral y en general el recurso etnográfico muestra, tal vez mejor y de forma más convincente que otras posibles metodologías, las vicisitudes y niveles de realización de la política educativa, erigiéndose también en una de las vías privilegiadas para hacer inteligible y articular la praxis escolar.

68 Robert Dottrens, *El problema de la inspección y la educación nueva* (Prefacio de Alberto Malché, traducción y estudio sobre la organización escolar en España de Antonio Ballesteros y Usano), (Madrid: Espasa-Calpe, 1935).

69 Roger Chartier, *Au bord de la falaise. L’histoire entre certitudes e inquiétudes* (París: Albin Michel, 1997).

No es exagerado afirmar que el acercamiento de la historia al sujeto y a la historia de los otros, en tanto que signos de la vida social, nos proporciona las claves para conocer el alcance real, efectos y grados de mitificación de las políticas educativas, los modos empíricos de producción del poder, así como las representaciones sociales y educativas en los que se materializan, la lógica de la acción colectiva y los cambios operados en el discurso pedagógico y en la práctica escolar.

Es demasiado arriesgado pensar que la historia de la política educativa responde a una función lineal. Por el contrario, al historiar el poder emergen certidumbres y acuerdos, también controversias e inquietudes en una trayectoria plagada de contrapuntos. Pero ante todo, quisiéramos atraer la atención hacia cómo en el seno de toda la fenomenología legal y administrativa que rezuma la creación, distintas reorganizaciones y expansión de los escenarios políticos, por encima incluso de las influencias y enfrentamientos de diferentes actitudes ideológicas, emerge la tesis central que sostiene la estrecha vinculación de las cuestiones del poder al sujeto que lo ejerce y, consecuentemente, a las percepciones y sentimientos de quienes lo vivencian. Y es, justamente, en esta perspectiva donde hemos puesto de manifiesto que la historia oral y el diseño etnográfico, debidamente sometidos a contraste y complementados con el recurso a fuentes impresas con las que resultan lógicamente compatibles, aportan una aproximación creativa, imprescindible para interpretar la dialéctica y contradicciones que exhibe la política y en nuestro estudio el propio desarrollo de la reforma educativa republicana. En este sentido, hemos querido mostrar cómo el diseño etnográfico, cuando es posible, también ayuda a problematizar la historia, se erige como método eficaz y produce nuevos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias. Documentos inéditos de archivo

Archivo Histórico Provincial de Burgos

Libro de Actas de Sesiones del Ayuntamiento de Burgos. Sesión de 12 de julio de 1933.

Archivo Histórico Provincial de Logroño

Historia Caribe - Volumen XIII N° 33 - Julio-Diciembre 2018 pp 219-254

Libro de Actas de Sesiones del Consejo Local de Primera Enseñanza de Castañares. Abierto en 1931.

Archivo de la Inspección Provincial de Educación de Logroño

Libro de Actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza. Abierto en 1931.

Archivo de la Inspección Provincial de Educación de Córdoba

Libro de Actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza. Abierto con fecha de 1931.

Libros de Visita de Inspección

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Alesón (La Rioja). Abierto en 1930.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Alba de Tormes (Salamanca). Abierto en 1865.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Barceño (Salamanca). Abierto en 1871.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Campo de Ledesma (Salamanca). Abierto en 1861.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Cantalapiedra (Salamanca). Abierto en 1878.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Guadramiro (Salamanca). Abierto en 1860.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Herce (La Rioja). Abierto en 1935.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Medina del Campo (Valladolid). Abierto en 1934.

Libro de visitas de Inspección de la Escuela de Mota del Marqués (Valladolid). Abierto en 1932.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Peralejos de Abajo (Salamanca). Abierto en 1860.

Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Rodilana (Valladolid). Abierto en 1935.

Informes y testimonios de maestros e inspectores en activo durante el período republicano

D^a Salvadora Devesa Cano. Audio y 2 folios mecanografiados. Alicante, 4 de diciembre de 1980.

D^a Francisca González Rivero. Audio y 9 cuartillas manuscritas. Santan-

- der, 21 de septiembre de 1980.
- D. Antolín Herrero Porrás. Audio y 2 folios mecanografiados. Logroño, 20 de mayo de 1983.
- D. Alfonso Iniesta Corredor. Audio y 3 folios mecanografiados. Madrid, 14 de mayo de 1981.
- D. Adolfo Maíllo García. Audio y 7 folios mecanografiados. Salamanca, 21 de febrero de 1980.
- D. Alejandro Manzanares Beriaín. Audio y 7 folios mecanografiados. Logroño, 19 de octubre de 1982.
- D. Luis María Mestras. Audio y 6 folios mecanografiados. Gerona, 14 de abril de 1982.
- D. José Muntada Bach. Audio y 18 folios mecanografiados. Barcelona, 3 de marzo de 1982.
- D. Cipriano Pinés Espadas. Audio y 2 folios mecanografiados. Madrid, 4 de mayo de 1980.
- D. Ubaldo Ruiz Tablado. Audio y 2 cuartillas manuscritas. Ávila, 17 de mayo de 1981.

Publicaciones periódicas. Prensa profesional y pedagógica de difusión nacional (1931-1936)

Diarios: El Debate, El Socialista, El Sol.

Prensa pedagógica: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, El Magisterio Español, Revista de Escuelas Normales, Revista de Pedagogía.

Boletines de Educación (se indica el año inicial de publicación): Boletín de Educación Nacional (1933). Boletines Provinciales: Alicante (1933), León (1933), Logroño (1934), Málaga (1934), Navarra (1935), Palencia (1933), Salamanca (1934), Toledo (1935), Zaragoza (1936)

Fuentes secundarias

Aceves, Jorge Eduardo. "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación". En Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, editado por Luis Jesús Galindo. México: Pearson, 1998, 207-276.

Alcalá-Zamora, Niceto. Los defectos de la Constitución de 1931. Madrid: Espinosa, 1936.

Álvarez, Rafael, Juan Comas y Juvenal de Vega. Manual del inspector de

- Primera Enseñanza. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.
- Arrarás, Joaquín. Historia de la Segunda República española. I. Madrid: Editora Nacional, 1956.
- Bello, Luis. I. El cerco de Madrid; viaje a la sierra por Castilla y León; Asturias; el prejuicio contra el maestro; la Sociedad de Amigos de la Escuela - II. Por Andalucía: Cádiz, Málaga, Granada; Las dos Castillas: Toledo, Soria - III. Extremadura: suma de varios viajes, Cáceres y Badajoz, cien kilómetros en Portugal - IV. Más Andalucía: las siete Huelvas, Sevilla: viaje preliminar; viaje de instrucción a Tánger; Jaén: viaje a Santiago de la Espada. Madrid: Magisterio Español, 1926-1929.
- Bentley, Arthur Fisher. The Process of Government. A Study of Social Pressures. Chicago: University of Chicago Press, 1908.
- Bertaux, Daniel. Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2005.
- Biernacki, Patrick y Dan Waldorf . “Snowball sampling: Problemas and techniques of cain referral sampling”. Sociological Methods and Research 10 (1981): 141-163.
- Bloch, Marc Léopold Benjamin. Introducción a la historia. México: FCE, 1985.
- Bureau International D’Éducation (BIE). L’inspection de l’enseignement d’après les donnés fournies par les Ministères de L’Instruction Publique. Genève: BIE, 1937.
- Cabral Pinto, Fernando (Coord.). Educação, História e Políticas. Tributo a Rogério Eernandes. Lisboa: Edições Piaget, 2015.
- Carreras, Juan José “El marco internacional de la II República”. Arbor 426-427 (1981): 37-50.
- Chartier, Roger. Au bord de la falaise. L’histoire entre certitudes e inquiétudes. París: Albin Michel, 1997.
- Cos Gayón, Fernando. Historia de la Administración Pública en España. Madrid: Escuela Nacional de Administración Pública, 1976.
- Crook, David y Richard Aldrich. History of Education for the Twenty-First Century. London: Institute of Education, 2000.
- Depaepe, Marc. L’apport de l’histoire de l’éducation a la définition des politiques éducatives. Quelques réflexions méthodologiques. En L’offre de l’école. París: Publications de la Sorbonne-INRP, 1983.

- Díaz de Arcaya, F. La reforma agraria de 15 de septiembre de 1932. Comentada con su doctrina parlamentaria y disposiciones complementarias. Madrid: Reus, 1935.
- Domingo, Marcelino. Le escuela en la República (La obra de ocho meses). Madrid: M. Aguilar, 1932.
- Dottrens, Robert. El problema de la inspección y la educación nueva (Prefacio de Alberto Malche, traducción y estudio sobre la organización escolar en España de Antonio Ballesteros y Usano). Madrid: Espasa-Calpe, 1935.
- Easton, David. A framework for political analysis. New Jersey: Prentice-Hall, 1965.
- Eco, Umberto. Prólogo a J. Lozano. El discurso histórico, Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- Escolano, Agustín. “Introducción”, En Diccionario de Ciencias de la Educación. Tomo de Historia de la Educación I. Madrid: Anaya, 1984, IX-XLIII.
- Escolano, Agustín. “Introducción” en El niño republicano, editado por Joaquín Seró Sabaté. Madrid: Edaf, 2000.
- Escolano, Agustín: “Ethnohistory of the School. Representations of Modernity”. *Sisyphus. Journal of Education* 4,1 (2016): 12-41.
- Escolano, Agustín y Rogério Fernández (Eds.). Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). Zamora: SEDHE, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997.
- Escolano, Agustín y Jose María Hernández (Coords.). La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanc, 2002.
- Espín Templado, Eduardo. “El panorama militar”. *Revista de Occidente* 7-8 (1981): 39-57.
- Febvre, Lucien. Combates por la Historia. Barcelona: Ariel, 1974.
- Fernández-Carvajal, Rodrigo. El lugar de la ciencia política. Murcia: Universidad de Murcia, 1981.
- Fernández Soria, Juan Manuel. “La nueva historia política de la educación”. *Historia de la Educación* 25 (2006):71-103.
- Ferraz, Manuel (Ed.). Repensar la historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- Flora, Peter and Arnold Heidenheimer (Eds). The development of wel-

- fare state in Europe and in America. New Brunswick: Transaction Books, 1981.
- Folguera, Pilar. *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema, 1994.
- Foucault, Michel. *L'Ordre du discours*. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre. París: Gallimard, 1970. (Traducción: *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1987).
- García Colmenares, Carmen y Luz Martínez Ten. *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Madrid: FETE-UGT, La Catarata, 2014.
- Guereña, Jean Louis, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Eds.). *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, 1994.
- Jiménez Eguizábal, Alfredo. *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1984.
- Jiménez Eguizábal, Alfredo. “Evolución institucional de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Objetivos y contenidos a través de los planes de estudio”. En *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*, editado por Antonio Molero Pintado y María del Mar del Pozo Andrés. Madrid: Universidad de Alcalá, 1989.
- Le Goff, Jacques y Pierre Nora. *Hacer la historia*. I. Nuevos problemas, II. Nuevos enfoques, III. Nuevos temas. Barcelona: Laia, 1978-1980.
- Lozano Seijas, Claudio. *La educación republicana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- LLopis Roberto. *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección general de Primera enseñanza*. Madrid: M. Aguilar, 1933.
- Mayordomo, Alejandro. *Perspectivas de la política educativa española*. Valencia: Universidad de Valencia, 1985.
- Molero Pintado, Antonio. *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa, 1975.
- Molero Pintado, Antonio. *Historia de la Educación en España, Vol IV, La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: MEC, 1991.
- Morant, Isabel. “Introducción”. En *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación*, editado por Roger Chartier. Valencia: Fundación

- Cañada Blanch, 1999.
- Moreno, Pedro Luis y Antonio Viñao. *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica*. España: Siglo XX. Madrid: Morata, 2017.
- Mori, Arturo. *Crónica de las Cortes Constituyentes de la II República Española*. Madrid: M. Aguilar, 1932.
- Nóvoa, Antonio. “La nouvelle histoire américain de l’éducation” *Histoire de l’éducation* 73 (1997).
- Nóvoa, Antonio y Julio Ruiz Berrio (Eds.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993.
- Palmero Cámara, Carmen. *Educación y Sociedad en La Rioja Republicana (1931-1936)*. Salamanca-Logroño: Universidad Pontificia de Salamanca-Gobierno de La Rioja, IER, 1990.
- Palmero Cámara, Carmen. *La Escuela Republicana en Burgos*. En *La Escuela Primaria en Castilla y León*, coordinada por José María Hernández Díaz. Salamanca: Amarú Ediciones, 1993, 139-158.
- Pérez Galán, Mariano. *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa, 1975.
- Pozo Andrés, María del Mar del. “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”, *Historia de la Educación*, 25 (2006): 291-315.
- Porto, Ángel Serafín y Raquel Vázquez. *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira, 2017.
- Puelles Benítez, Manuel de. “Política de la educación. Viejos y nuevos campos de conocimientos”. *Revista de Ciencias de la Educación* 178-179 (1999): 187-206.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Política educativa en perspectiva histórica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2017.
- Ruiz Berrio, Julio. “El método histórico en la investigación histórico-educativa”. En *La investigación histórico-educativa*, editado por Narciso de Gabriel y Antonio Viñao. Barcelona: Ronsel, 1997, 131-202.
- Ruiz Berrio, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Salimova, Kadriya and Erwin V. Johannigmeir (Eds.). *Why should we teach history of education?* Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993.

- Samaniego Boneu, Mercedes. *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid: CSIC, 1977.
- Scribner, Jay D. and Donald H. Layton (Eds.). *The study of educational politics*. Washington-London: The Falmer Press, 1995.
- Shopes, Linda. “Diseño de proyectos de historia oral y formas de entrevistar”. *Revista Historia y Fuente Oral*, 25 (2001): 133-141.
- Skocpol, Theda. “Bringing the State back in: strategies of analysis in current research”. En *Bringing the State Back In*. editado por Peter Evans, Dietrich Rueschemeyer y Theda Skocpol. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Vicens Vives, Jaime. *Historia social y económica de España y de América*. Barcelona: Vicens Vives, 1977, 350-383.
- Vidal i Barraquer, Arxiu *Esglesia i Estat durant la Segona República Espanyola (1931-1936)*. Edición presentada y comentada por Miquel Batllori y Victor Manuel Arbeloa. Barcelona: Abadía de Montserrat, 1971-1977.
- Viñao, Antonio. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- Viñao, Antonio. “La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos”. *Annali si Storia dell’Educazione e dell Istituzione Scholastiche* 12 (2005): 19-33.
- Yanes-Cabrera, Cristina, Juri Meda y Antonio Viñao (Eds.). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016.
- Para citar este artículo:** Jiménez Eguizábal, Juan Alfredo y Palmero Cá-

A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos*

LIBÂNIA N. XAVIER

Afiliada institucionalmente a la Universidad Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Brasil). Correo electrónico: libanianacif@gmail.com. La autora es doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (Brasil). Entre sus temas de interés están Historia, Sujetos e procesos educacionales.

MIRIAM W. CHAVES

Afiliada institucionalmente a la Universidad Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Brasil). Correo electrónico: miriamfeld2@gmail.com. La autora es doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (Brasil). Entre sus temas de interés están Historia, Sujetos e procesos educacionales.

Recibido: 20 de abril de 2017

Aprobado: 25 de enero de 2018

Modificado: 6 de febrero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Procesos Educativos e Historia de la Profesión Docente” financiado por el Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq (Brasil). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos

Resumo

O texto aborda a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise. Desenvolvendo uma análise pautada na variação de escalas de observação (REVEL, 1998), fixa o olhar sobre o processo global e inquiri suas reverberações na realidade brasileira. Reflete sobre a invenção da instituição escolar, como parte do arcabouço institucional e simbólico que sustenta as sociedades modernas (DUBET, 2006) e destaca as negociações que permeiam a constituição das identidades de professores e alunos, sublinhando o seu caráter dinâmico e instável (DUBAR, 1998). Conclui que, no Brasil como em outros países, a escola tem atuado, historicamente, como instância de negociação, reforçando os ideais de modernidade que balizam o seu modo de organização e funcionamento, enquanto suas práticas diárias evidenciam as contradições desse modelo.

Palavras-chave: processos de escolarização; mudanças sociais; modernidade.

La invención de la escuela pública y sus desarrollos en Brasil: entre el ideal de modernidad y los problemas contemporáneos

Resumen

El texto se acerca a la obsesión del paradigma de la escuela en la modernidad y analiza su crisis. Además, desarrolla un análisis basado en la variación de escalas y observación (REVEL, 1998), fija la mirada sobre el proceso global y cuestiona sus reverberaciones en la realidad brasileña. También refleja acerca de la invención de la institución escolar, como parte estructural institucional y simbólica que sostiene las sociedades modernas (DUBET, 2006) y destaca las negociaciones que penetran la formación de las identidades de profesores y alumnos, destacando su carácter dinámico e inestable (DUBAR, 1998). El texto concluye que en Brasil como en otros países, la escuela ha actuado históricamente, como instancia de negociación, reforzando los ideales de modernidad que sirven como parámetro para su modo de organización y funcionamiento, mientras sus prácticas diarias evidencian las contradicciones de ese modelo.

Palabras-clave: procesos de escolarización; cambios sociales; modernidad.

The invention of Public School and its development in Brazil: between the ideal of modernity and the contemporary problems

Abstract

The paper approaches to the obsession of the paradigm of the school and analyzes its crisis. In addition, it develops an analysis based on the variation and observation of scales (REVEL, 1998), it concentrates the focus on the global process and questions its reverberations on the Brazilian reality. It is also reflects the invention of the Public School as a part of the institutional material that sustains modern societies (DUBET, 2006) and highlights the negotiations that penetrate the formation of the identities of both teachers and students by highlighting its dynamic and unstable character (UBAR, 1998). The paper concludes that in Brazil as in other countries, the school has acted historically, as an instance of negotiation, reinforcing the ideals of modernity that serves as a parameter for its mode of organization and functioning, while its daily practices show the contradictions of the model.

Key words: schooling process; social changes; modernity.

L'invention de l'école publique et ses déploiements au Brésil: entre l'idéal de modernité et les problèmes contemporains

Résumé

Le texte porte sur l'établissement du paradigme scolaire dans la modernité, ainsi que sur l'analyse de sa crise. À partir d'une étude basée sur la variation d'échelles d'observation (REVEL, 1998), on se tourne vers le processus global et met en cause ses réverbérations dans la réalité brésilienne. On réfléchit au sujet de l'*invention de l'institution scolaire* dans le cadre de la structure institutionnelle et symbolique qui soutient les sociétés modernes (DUBET, 2006) et met en relief les négociations qui pénètrent la constitution des identités des professeurs et des apprenants, tout en soulignant son caractère dynamique et instable (DUBAR, 1998). On conclut qu'au Brésil tout comme dans d'autres pays l'école joue un rôle historique d'instance de négociation, ce qui renforce les idéaux de modernité qui bornent son mode d'organisation et de fonctionnement, tandis que ses pratiques quotidiennes mettent en évidence les contradictions du modèle qu'elle représente.

Mots clés: processus de scolarisation; changements sociaux; modernité.

APRESENTAÇÃO

A percepção de que a educação escolar, a aprendizagem e a socialização dos alunos, bem como o trabalho dos professores não estão correspondendo mais ao que deles sempre se esperou tem se apresentado como uma constante. Porém, se esse sentimento tem sido partilhado por muitos, sua compreensão requer o conhecimento a respeito do projeto que, historicamente, conformou a própria escola como uma instituição aceita e naturalizada por todos. Ao longo do último século, ao mesmo tempo em que se transformou na agência socializadora por excelência, a escola também se tornou alvo de críticas e insatisfações, indicando que sua consolidação e crise devem ser entendidas como partes constitutivas de um mesmo processo. A rápida passagem de um tempo de promessas, em que se acreditava no seu potencial de integração e ascensão social, para um tempo de incertezas, no qual perdura certo desencanto com seu trabalho pedagógico¹, nos impõe uma reflexão sobre as condições históricas de sua produção, a fim de melhor entendê-la na atualidade.

Walo Hutmacher definiu a escola como um sistema de relações que envolve alunos, professores, familiares dos alunos, funcionários e gestores escolares, além de outros representantes da comunidade escolar e de seu entorno². A escola se afigura, assim, como espaço de relações, em meio ao qual esses sujeitos interagem entre si e, também, com as agências Governamentais. Tais instâncias de interação obedecem aos parâmetros estabelecidos por diretrizes organizacionais oriundas de organismos internacionais, que imprimem à vida escolar um modo de funcionamento institucional padronizado. Contudo, cada escola possui uma cultura e uma identidade próprias, conformadas pelas práticas pedagógicas que, mediante dinâmicas de interação entre países, organismos internacionais, Governos nacionais e os sujeitos propriamente escolares vão se constituindo, ao longo de sua história. Pensar a escola sob essa dupla ancoragem, ou seja, como

1 Rui Canário, “A escola: das ‘promessas’ às ‘incertezas’”. Educação Unisinos No. 12 Vol. 2 (2008): 73-81.

2 Walo Hutmacher, “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”, em *As organizações escolares em análise*, eds. António Nóvoa (org.) (Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992).

instituição universal e, ao mesmo tempo, como local de práticas coletivas e de produção de culturas singulares, é um desafio que requer o olhar sobre as representações sociais que, ao longo do tempo, lhe atribuíram sentidos particulares.

Nessa perspectiva, o texto desenvolve algumas considerações sobre a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise, destacando as formas hegemônicas de construção das identidades de alunos e professores. Lança o olhar sobre o processo global de consolidação e crise da escola moderna, buscando compreender os seus desdobramentos empíricos na realidade brasileira. Inicia com uma breve reflexão a respeito do que chamamos de “invenção da instituição escolar”, aqui entendida como produto da sociedade moderna e, conseqüentemente, como parte do arcabouço institucional e do aparato simbólico que lhe dá sustentação. Em seguida, aborda aspectos relacionados às negociações que permearam a constituição das identidades de professores e alunos, lembrando que estas identidades são fluidas e, muitas vezes, instáveis, se modificando a cada novo desafio e respondendo de modo dinâmico e criativo às necessidades de seu tempo. Nas considerações finais, desenvolve algumas ideias a respeito do papel da escola como instância permanente de negociação, seja quando responde aos ideais de modernidade que orientam o seu modo de organização e funcionamento, seja quando joga luz sobre os limites que, nas práticas diárias, evidenciam as incoerências desse modelo.

1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: INSTÂNCIA COMPETENTE DE SOCIALIZAÇÃO

Como fabricação histórica, a escola resulta de uma verdadeira revolução nos modos de socialização. Estrutura uma relação social inédita, produzindo uma força moral suficiente não só para se sobrepor às demais instâncias socializadoras – tais como família e Igreja, por exemplo –, como para estabelecer um sistema de valores, uma cultura nacional e científica que são internalizados sob a forma de *habitus*³. Ao se materializar em um tem-

3 O conceito de *habitus* relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos, por meio de disposições para sentir, pensar e agir que condicionam comportamentos e reproduzem os esquemas internalizados, atuando, inclusive, sobre as estruturas sociais. Ver: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola

po e lugar determinados, esta instituição delineia uma forma propriamente escolar de socialização que extrapola seus muros e conforma a sociedade, criando condições para que os cidadãos por ela formados atendam às novas demandas sociais⁴.

Sua invenção corresponde, assim, à necessidade de se promover a difusão dos ideais de civilização dos costumes, visando garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas de convivência social⁵. Tal construção histórica também atendeu a fins políticos, contribuindo para criar sentimentos cívicos e patrióticos, bem como para fixar os contornos geográficos e administrativos; políticos e jurídicos; linguísticos e culturais, indispensáveis ao projeto de conformação e organização dos Estados Nacionais Modernos e da República como forma de Governo⁶.

No Brasil, a conformação do Estado Monárquico (1822-1889) se apoiou na classe senhorial que se formou em torno à Corte, numa política de concessões e privilégios; na economia escravista e no regime de Padroado (que implicou a presença do clero no aparelho de Estado). Por seu turno, a República promulgada em 1889 estabeleceu o Governo Constitucional e representativo, apoiado no voto universal, masculino e alfabetizado e no regime federativo. Tais imperativos colocados em um país como o Brasil, de base rural, marcado pelo poder dos grandes proprietários, com uma população de maioria analfabeta, teve desdobramentos nas campanhas cívicas e nacionalistas, com destaque para aquelas de combate ao analfabetismo, visando ampliar a participação popular nas eleições.

e à cultura”, in *Escritos de educação*, eds. M. Alice Nogueira y Afrânio Catani (Petrópolis: Vozes, 2002b), 39-64.

4 Para os autores a escolarização empreende uma forma peculiar de socialização que impõe metas a alcançar e disciplinas a serem seguidas, influenciando toda a vida social. Ver: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, *Educação em Revista UFMG* No. 33, jun. (2001): 7-47.

5 Norbert Elias. *O processo civilizador* (Rio de Janeiro, Zahar, 1994).

6 Libânia N. Xavier, *A República e o movimento da escola nova: atores, experiências e legado histórico*. (Org.) Alda Mourão, e Ângela de Castro Gomes. *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. 2ed. (Coimbra-Rio de Janeiro: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014), v. 1, 279-316.

Em países da América e da Europa Ocidental, tal como no Brasil, as elites políticas e intelectuais dos séculos XIX e XX passam a conceber a escola como um instrumento útil na luta contra aquilo que consideravam ser a “ignorância do povo analfabeto”. Ignorante por desconhecer os signos de leitura e escrita, as leis, deveres e direitos que regem as sociedades democráticas, bem como por estarem dominados por um tipo de pensamento místico, carente de informação científica e, por isso mesmo, visto como incapaz de cultivar hábitos saudáveis. Na visão destas elites, o analfabetismo e o pensamento místico afetavam o desenvolvimento econômico, razão pela qual elas desenvolveram um vigoroso movimento de expansão da escolarização a toda a população.

Coerente com esta percepção, a generalização dos grupos escolares pelo território brasileiro forneceu as bases materiais e simbólicas do projeto republicano de modernização do país pela educação do povo. Ao longo da primeira metade do século XX, educadores como Anísio Teixeira definiram a escola como “máquina de se fazer democracia”, concebendo-a como instrumento de difusão de uma mentalidade científica/racional e meio de concretização de uma experiência de vida baseada na participação ativa e coletiva dos alunos⁷. Na visão deste educador, seria função precípua da escola e papel do professor formar cidadãos capazes de reproduzir, na vida adulta, a experiência republicana e democrática vivida na escola.

O modelo cultural que se generaliza e passa a ser rapidamente adotado por vários países da Europa e da América, acaba por organizar a chamada “escola primária”. Sua instalação e expansão— baseadas em uma estrutura padrão— consolidam o uso do termo “classe”, originando o arquétipo da própria escola moderna: professores, alunos e sala de aula em uma relação pessoal, ou seja, cada classe em uma sala, cada sala com um professor e um coletivo de alunos, tal como observou Souza⁸. Também se estabelece uma série de dispositivos administrativos, tais como a contratação de pessoal adequado, criação de uma divisão de trabalho interna e organização

7 Anísio Teixeira, *Educação não é Privilégio* (Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994).

8 Rosa Fátima de S. Souza, “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”, em *O legado educacional do século XIX*, eds. Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa Fátima de Souza y Vera T. Valdemarin (orgs.). (Campinas: Autores Associados, 2006), 40.

da matrícula –e pedagógicos– por meio da criação de um currículo e conteúdos seriados, métodos de ensino e grade escolar. Estes dispositivos se completam com a criação de um arsenal didático-pedagógico inovador: globos, cartazes, coleções, carteiras, lousa, cadernos e livros-assim como de um espaço próprio para que os seus saberes e práticas pudessem ser ensinados e aprendidos.

Esse processo expressa a passagem da “Educação Doméstica” ou “Familiar” para a “Educação Pública ou Estatal” e a Escola se torna a mais fiel representante do poder do Estado. A definição de sua função política e social-reforçada por meio de discursos laudatórios sobre a importância do professor e dos alunos na “construção do futuro da nação”, bem como de sua capacidade de promover a “regeneração dos ignorantes e excluídos”, que correspondeu a um período de harmonia entre a própria escola e a sociedade, se prolongando até o fim da Segunda Guerra Mundial. A demarcação desse “tempo de promessas” reforça a legitimidade da instituição escolar perante a sociedade, permitindo, inclusive, que, pelo menos até o fim dos anos 1960, a escola fosse encarada de maneira positiva e otimista, por estar comprometida com políticas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Como investimento tanto coletivo quanto individual, a escola estrutura um “programa institucional” que tem como objetivo a sua assimilação pelos próprios sujeitos escolares, principalmente professores e alunos. A partir de certos princípios –ligados à razão e ao progresso– a escola terá como finalidade transformar um conjunto de conhecimentos e valores em ação, promovendo a internalização da cultura e da ciência nos sujeitos que, na prática, já se encontravam circunscritos nesse mesmo arbitrário cultural. Essa fase de consolidação da escola lhe confere tamanha força que lhe permite integrar, no mesmo processo de escolarização, a socialização e a formação de subjetividades, produzindo o indivíduo autônomo, mas conforme as normas sociais dominantes, dotando-o de um *habitus* e uma identidade individual conforme os requisitos da organização social dominante.

Apoiada em princípios universais e nos dos ideais de liberdade e igualdade, a “escola moderna” leva a que o indivíduo internalize a ideia de ser livre e

igual perante a lei; ao mesmo tempo em que consolida as bases do sistema republicano de Governo, ancorado na igualdade de direitos jurídicos, na liberdade de expressão e de representação política. Estabelecendo-se como contraponto à diversidade e à fragmentação, o projeto da escola moderna aposta na homogeneização e na coesão de ideias e comportamentos, assim como defende os princípios e normas de civilidade requeridas pelo modo vida urbano e pela impessoalidade que marca as modernas relações em sociedade.

A associação entre escolarização e desenvolvimento econômico também contribui para o aumento da oferta escolar, abrindo novas possibilidades de inserção social via escolarização. Ao observarmos a história da educação brasileira, percebemos que as reformas do ensino promovidas nos centros urbanos do país, durante as décadas de 1920-30, expressam exatamente o reconhecimento de que a escolarização do povo representou uma necessidade requerida tanto pelos governantes e pelos grupos de poder econômico, - visando garantir a estabilidade social e formar mão de obra qualificada -, quanto pelos cidadãos, interessados na ocupação dos novos postos de trabalho que se abriam.

A assertiva pode ser comprovada pelos estudos que tomam a orquestração de Governantes de países da Europa e das Américas, inicialmente reunidos anualmente em Genebra, no *Bureau Internacional de Instruccion Publique* (1934-1939) e, posteriormente articulados às Conferências Internacionais de Instrução Pública promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura-Unesco, a partir de 1947. Como já observamos em estudos anteriores, as deliberações dessas Conferências demonstram a preocupação dos chefes de Estado em garantir a reprodução de um dado modelo institucional de organização dos sistemas de ensino e de gestão da escola, evitando a crise de eficácia de seus dispositivos de produção de consensos e de harmonização social, bem como de divulgação e legitimação de determinados cânones de conhecimento ⁹.

9 Libânia Xavier, *Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal (1950-1980)*. (Rio de Janeiro: EDUERJ-FAPERJ, 2013).

Faria Filho e Vidal lembram que, no Brasil, a escola adquire sua forma mais próxima do modelo calcado na moderna racionalidade em meados do século XIX, quando os espaços improvisados, públicos, particulares ou domésticos conforme cedem lugar à construção de prédios específicos, alguns constituindo verdadeiros monumentos arquitetônicos que comprovariam a preocupação do Governo com a escolarização do povo¹⁰. Contudo, ainda que a República e, com ela, todo o século XX, tenham sido inaugurados com a organização de um sistema de órgãos preparados para abrigar a maquinaria administrativa, burocrática e pedagógica requerida para a expansão da rede escolar em todo o território nacional, não se pode afirmar que o improvisado e as práticas baseadas na “dominação tradicional” ou “carismática”¹¹ tenham estado ausentes do processo de expansão e modernização da educação pública estatal.

Ainda que o processo de consolidação do modelo escolar não tenha ocorrido de modo homogêneo e regular, é fato que a forma escolar de socialização instituída na modernidade estabeleceu um tipo de relação social que implicou a internalização de regras supra-pessoais tanto para alunos quanto para professores. Ambos se veem orientados por uma espécie de “dominação legal”, que mediatiza uma relação na qual um e outro se encontram subjugados por uma disciplina que não deve ser rejeitada, mas, ao contrário, requer ser compreendida, aceita e praticada¹². No contexto de

10 Luciano M. Faria Filho y Diana G. Vidal, “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”, *Revista Brasileira de Educação ANPED*, Vol. 14 No. 14, (2000): 19-34.

11 Para Max Weber (2009) há três tipos de poder: o carismático, o tradicional e o racional-legal. O tipo de dominação carismática se encontra ligado à admiração pessoal, ou seja, ao carisma do líder. Seu poder e modo de governar não se legitimam com base em leis ou contratos, mas por sua livre decisão. Na dominação tradicional, a legitimação do poder se apoia nos costumes sedimentados pelo tempo. O poder e modo de governar do líder se baseia na fidelidade, o que leva a que o corpo de colaboradores seja composto por pessoas de sua confiança, estreitando-se os vínculos entre o público e o privado, levando a que o quadro administrativo se confunda com o âmbito doméstico e familiar. Para o autor, estes dois tipos de dominação representariam formas pré-capitalistas de dominação. Max Weber, *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 2009).

12 Para Max Weber (2009), a dominação racional-legal constituiria o mais moderno tipo de dominação, tendo em vista que sua legitimidade se funda em um estatuto burocrático, com competências, limites e funções próprias. Nas burocracias, entre as quais figura a escola e os sistemas de ensino, o princípio da legalidade é uma forma de legitimação das diretrizes emanadas do Estado, na medida em que se fundamenta no cumprimento e na aceitação de normas e preceitos legais, considerados iguais para

criação e consolidação dessas normas disciplinares, compete ao professor ensinar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos ensinados e acatar as normas disciplinares impostas ou negociadas. Essas dinâmicas de interação podem ser observados nos percursos de profissionalização do magistério e de constituição de suas identidades coletivas, principalmente nas primeiras décadas do século XX, como detalharemos a seguir.

2. O PROFESSOR: UMA IDENTIDADE INSTÁVEL

Em uma abordagem macro, António Nóvoa identifica quatro momentos fortes do processo de profissionalização docente, com transformações que garantem visibilidade à esta atividade, tais como: 1) o exercício docente se torna ocupação principal, constituindo a atividade específica de um grupo que se especializa gradativamente; 2) a instituição da chancela legal por meio da concessão, pelo Estado, de diploma ou licença para lecionar; 3) a criação de instituições próprias para a formação profissional dos professores; 4) a auto-percepção como coletivo profissional articulada à organização de associações profissionais representativas do grupo. Conforme o autor, esses momentos-fortes não devem ser vistos como etapas cronológicas, mas como condições que marcam as especificidades do processo de profissionalização docente¹³.

Convalidando a importância de observar processo de profissionalização dentro de dinâmicas próprias ao contexto em que se insere, as pesquisas desenvolvidas por nossa equipe vem demonstrando que, no Brasil, as demandas de expansão do ensino, associadas à modernização político-administrativa de regiões até então organizadas em moldes comunitários tem estabelecido a funcionarização dos professores, antes mesmo de expandir o acesso aos conhecimentos difundidos pelas instituições formadoras. As-

todos. Investidos desse tipo de legitimidade, por assim dizer, universal, professores e gestores desempenham suas funções como representantes do Estado, devendo ser respeitados, antes por suas competências profissionais e pelas funções públicas de que são investidos, do que por suas características pessoais. Assim, enquanto o poder racional ou legal se apoia a noção de competência, o poder tradicional remonta à ideia de privilégio e o carismático à critérios irracionais, baseadas na simpatia e admiração.

13 Cf.: António Nóvoa, *Les Temps de Professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)*. (Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987).

sim, o grupo de docentes leigos do município de Icapuí (Ceará-Brasil), estudado na tese de doutoramento de Fábio Garcez de Carvalho¹⁴, levou a que o autor rompesse com uma visão etapista (no sentido de uma sucessão linear) do processo de profissionalização docente, tendo em vista que o grupo de professores leigos que se tornaram funcionários públicos após a emancipação do município, nos anos 1980, só veio a formalizar uma formação pedagógica especializada no final de suas carreiras, contemplados pelo curso de certificação oferecido pela Prefeitura do município recém emancipado.

Ampliando as nossas lentes de observação a uma escala global, percebemos que, no processo de consolidação da escola, o professor se tornou um personagem crucial para forjar a coesão e a estabilidade no seu interior. Sua ação sobre as crianças e os jovens se efetivou em razão das possibilidades de criação de consensos sociais, tanto por meio de um trabalho de homogeneização cultural quanto pela invenção de uma cidadania nacional. Desse modo, o professor desempenha um trabalho de socialização integrado à difusão de um modo racional de pensar e de expressar sentimentos, contemplando a necessidade de enquadramento escolar a todos. É certo que esses processos não se realizaram sem disputas e, sobretudo, sem um estreito controle dos poderes constituídos sobre a ação dos professores. Nesse caso, podemos observar os constrangimentos impostos pelos perfis autoritários de certos Governos Nacionais em diferentes países da Europa e das Américas, principalmente, a partir dos anos 1930, impondo limites ideológicos sobre o exercício da profissão, seja no que tange à contratação, progressão na carreira e estabilidade profissional, seja no que se refere à liberdade de pensamento e expressão e ao direito à livre associação. No Brasil, assim como em outros países do continente americano e europeu, muitos professores resistiram a esses constrangimentos, incrementando a organização de associações coletivas que levaram ao surgimento de inú-

14 O município foi emancipado nos anos 1980 e teve 20 anos sucessivos de administração de Prefeitos filiados ao Partido dos Trabalhadores. Ver: Fábio Garcez de Carvalho, "As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)" tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013).

meros sindicatos e agremiações profissionais, conforme analisamos em trabalhos anteriores¹⁵.

Podemos afirmar que, de modo geral, as identidades profissionais docentes se constituem ora se opondo, ora negociando com os “poderes constituídos”, configurando relações de confronto, de concorrência ou de negociação, entrelaçando as imposições Governamentais, as reivindicações das nascentes organizações sindicais e as recomendações difundidas à escala global pelos organismos supranacionais. Observa-se, então, que a regulação da carreira docente se dá em diferentes níveis e instâncias, passando por uma esfera que hoje se pode chamar de transnacional ou global¹⁶, com envergadura para influenciar as decisões políticas tomadas em nível nacional e local e que, por seu turno, se redefinem, diante dos modos de recepção e apropriação dos atores e instâncias que exercem, por seu turno, uma espécie de micro-regulação local, conforme observou Barroso¹⁷. Ao examinarmos os efeitos do processo de globalização, identificamos na imbricação entre as diferentes instâncias que influenciam (ou visam influenciar) a construção da carreira e da identidade profissional dos professores, os sinais de um processo de internacionalização que se desenvolve apoiado no duplo pilar sob o qual se erigiu a modernidade ocidental, quais sejam: o conhecimento científico com seu correspondente modo de pensamento racional e o regime democrático, que tende a legitimar a participação popular nos processos decisórios. Entretanto, em que medida o esgotamento desse “programa institucional” pode ser superado pela emergência de outro modelo de escola, de professor e de aluno?

15 Libânia Xavier, *Associativismo docente e construção democrática*

16 A par do processo de globalização da economia, a internacionalização da educação engendra certo tipo de universalização da interdependência das nações na produção e difusão do conhecimento científico, inclusive por meio da educação escolar. Na regulação desta expansão que extrapola as fronteiras nacionais, organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), dentre outros, exararam recomendações, proporcionam investimentos para a educação e propõem contrapartidas sob a forma de ações que incidem sobre a gestão administrativa e o modelo pedagógico adotado nos países alvo. Exercem com isso, um tipo de indução política que padroniza metas, estratégias e resultados educacionais em nível global.

17 João Barroso, “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução”, *Educação e Sociedade* Vol. 24 No. 82 (2003): 63-92.

Entendendo com Avritzer que os processos de democratização são o resultado de lutas permanentes entre forças conservadoras e forças democráticas¹⁸, torna-se relevante apresentar uma breve análise da atual conjuntura política brasileira e de seus efeitos sobre a escola. Num contexto de retrocesso democrático, movimentos civis e medidas governamentais estão comprometendo os avanços alcançados pelas políticas de inclusão social pela escola, em curso desde os anos 2000, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o Governo, com a eleição do ex-operário e líder sindical Luíz Inácio Lula da Silva, tendo continuidade com a Presidente Dilma Russef, até o ano de 2016, quando ela sofreu um processo de impeachment¹⁹. Nesse contexto, alguns movimentos de caráter homofóbico e racista estão ressurgindo e atuando para pautar o debate educacional e interferir na legislação de ensino, propondo leis contra as concepções de educação como formação crítica e contra as medidas de inclusão social, tais como as políticas de cotas raciais e de diversidade sexual, implementadas nos últimos 20 anos.²⁰ Em segundo lugar, deve-se registrar que, em meio às lutas políticas e ideológicas do momento e na continuidade das políticas de avaliação do aprendizado dos alunos, –muitas vezes associados, indevidamente, à performance docente– os professores estão sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos com poucas chances de desenvolverem aprendizados condizentes com a norma culta, em vista das condições de pobreza e abandono em que vivem.

18 Leonardo Avritzer, “Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia”, RBCS ano 10, jun. No. 28 (1995).

19 A Presidenta Dilma Rouseff, eleita em 2014, na legenda do Partido dos Trabalhadores, foi submetida a julgamento por crime de responsabilidade contra a nação, sendo afastada do Governo, em agosto de 2016, pela ação de políticos interessados em evitar a continuidade da investigação de crimes de corrupção envolvendo parlamentares de diferentes partidos e filiação ideológica. Considerado um golpe de Estado por muitos analistas políticos, o impeachment contou com o apoio da grande mídia e de grupos que reivindicam um Governo filiado ao liberalismo econômico, bem como aqueles que comungam uma espécie de conservadorismo moral e comportamental.

20 O movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, defendendo uma educação neutra e considerando que qualquer perspectiva crítica e questionadora da ordem social dominante representa uma tentativa de doutrinação, isto é, de imposição ideológica que deve ser denunciada. A partir de 2014, deputados e vereadores, em sua grande maioria ligados a bancadas religiosas, começaram a propor projetos de lei, em diversos estados e municípios do país, visando coibir a liberdade de ensino. O movimento dissocia o ato de educar e o de instruir. Em sua concepção, educar seria responsabilidade da família e da igreja e os professores dentro da sala de aula deveriam se limitar a instruir, isto é, a transmitir conhecimento. Para maiores detalhes, conferir o site do movimento: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 21 de setembro de 2016, 19 h.

Embora tenhamos nos referido ao Brasil, É sabido que o agravamento das questões sociais e ideológicas vem marcando as sociedades contemporâneas em nível global, particularmente pelo recrudescimento da violência, das transformações operadas no seio das famílias, do recrudescimento da xenofobia e do desemprego estrutural, entre outros fatores. Tais eventos tem exercido forte influência no cotidiano de algumas escolas, sobrecarregando os professores e comprometendo o desenvolvimento de suas funções profissionais. No Brasil, os professores que atuam em escolas públicas situadas nas periferias das grandes cidades estão sendo instados a lidar com o domínio dos traficantes de drogas ilícitas que, subjugando a população residente naquela comunidade, também exercem o seu poder sobre a escola, muitas vezes impondo à Direção e aos professores demandas que vão desde a utilização da escola para festas nos fins de semana até o seu fechamento (e ocupação) em época de acirramento dos conflitos entre traficantes rivais. Situações como esta estão levando à emergência de sintomas típicos do que Zaragoza chamou de “mal estar profissional”²¹.

O autor associa a sensação de mal estar a um conjunto de mudanças sociais coetâneas do advento da escola de massas. Para além das situações limite que acabamos de descrever, pode-se apontar, também, como fatores desse mal estar, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, e o aumento das exigências em relação ao trabalho do professor. Tais mudanças provocaram a ruptura do consenso em torno aos objetivos do ensino, ao papel da escola e às funções docentes. Além disso, o aumento das demandas dirigidas aos professores não veio acompanhado de uma adequação da infraestrutura da escola e dos sistemas de ensino, deixando-os sem recursos materiais e logísticos e sem suporte profissional para lidar com questões que extrapolam o estoque de conhecimentos adquiridos em sua formação. Nessas condições, em diversos países, o trabalho docente vem sofrendo um processo de precarização e de intensificação que tem repercutido negativamente na saúde dos professores. Os reflexos mais visíveis do mal estar docente podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde, em particular aquelas atribuídas a transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do

21 José Manuel Esteves Zaragoza, *O mal-estar docente*. (Santa Catarina: EDUSC, 1999).

esgotamento profissional, conhecida como *burnout*²². A situação descrita configura os processos de flexibilização e precarização do trabalho docente, implicando, de acordo com Oliveira, na sua “desprofissionalização”²³.

No que se refere aos alunos, torna-se relevante assinalar que, nas sociedades contemporâneas, as crianças encontram acesso a muitos outros meios que lhes abrem distintos universos culturais e a cultura escolar se torna uma entre tantas outras, mais exigente e oficial, mas não é mais a única. Nesse contexto, os professores encontram uma dificuldade a mais no exercício de sua profissão, pois, ao mesmo tempo em que sofreram uma perda de legitimidade de sua autoridade, eles se viram obrigados a lidar com o aumento das resistências dos alunos em submeter-se às normas da disciplina escolar, muito frequentemente distantes das referências culturais de seu meio de origem.

3. O ALUNO: DO ENQUADRAMENTO A UMA SITUAÇÃO DE CONFRONTO

Para pesquisadores como P. Perrenoud, a condição de aluno constitui “um ofício” por ser um tipo de trabalho pedagógico exercido por obrigação e, igualmente, consagrado pela sociedade por meio de uma organização –a escola– que delimita suas próprias atividades²⁴. Função transitória, ser aluno, entretanto, constitui-se segundo uma trajetória escolar alongada. Se, por um lado, o aluno é forjado pelo enquadramento nas normas escolares,

22 A síndrome de burnout, pode ser definida como um tipo de stress ocupacional que acomete profissionais envolvidos em uma relação de cuidado do outro que exige atenção direta, contínua e altamente emocional. No caso dos professores, predomina o sentimento de esgotamento emocional diante de demandas muito diversificadas e de difícil realização, o que tem aumentado os índices de licença para tratamento da saúde e de abandono da profissão. Mary Sandra Carlotto, “A Síndrome de *burnout* e o trabalho docente”, *Psicologia em Estudo* Vol. 7, No. 1, jan./jun. (2002): 21-29. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>

23 Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que pode se expressar em diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; precarização das condições laborais, tais como diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes; jornadas extenuantes, responsabilização pelo fracasso dos alunos, entre outros fatores. Dalila Andrade Oliveira, “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, *Educação e Sociedade*. Vol. 25, No. 89, set./dez. (2004): 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>

24 Philippe Perrenoud, *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, (Porto Editora, 1995).

não se pode desconsiderar que sua identidade se constitui, também, pelas experiências, expectativas, desejos e decepções que ele sofre na vida social e que, muitas vezes, entram em choque com as demandas que as escolas lhes impõem. A identidade de “aprendente” que predominou durante os séculos XVIII e XIX, oriunda da educação católica e do modelo pedagógico do *Ratio Studiorum*, se apoiou numa adesão obrigatória sustentada por uma coerção simbólica e, inclusive, física. Ser aluno implicou, nesse caso, a interiorização das leis e da ordem social que, a princípio era obtida preferencialmente pela coerção. Mais tarde, a identidade de aluno passa a ser mais negociada, apoiando-se em uma ação pedagógica pautada na autodisciplina e no autocontrole. Desse modo, o aluno se integra à sociedade como detentor de uma condição cidadã, em decorrência de sua obediência aos deveres da condição discente.

Esse trabalho pedagógico que forja a identidade de aluno e prepara o cidadão se apoiou em uma série de dispositivos, tais como o caderno escolar, o cadastro individual, os exercícios escritos, o trabalho de casa e a imposição de mecanismos de avaliação como testes e provas. Em seu conjunto, tais dispositivos organizam a conduta escolar de crianças e jovens, garantindo o enquadramento do aluno ao modelo pedagógico proposto. Por meio destes, se estabelece uma rotina e uma série de julgamentos elaborados pelos profissionais da escola e dos sistemas nacionais de avaliação que definem o que será considerado “sucesso e fracasso” escolar. Ao adentrarem a escola, a criança e o jovem passam a ser comparados a um aluno do tipo ideal que, de bom grado, aceita e incorpora as lições escolares.

Atendendo a esta representação por meio de uma educação moral, torna-se possível produzir nos alunos a adesão a algo que vai além de si mesmo, a fim de que esse mesmo ser, a princípio egoísta, possa se adequar às exigências não apenas da escola, mas, principalmente, da sociedade. Como demonstrou Durkheim²⁵, para alcançar tais resultados, é necessário que o aluno aceite a autoridade moral que está presente na pessoa do professor. Entretanto, essa relação, que aos poucos se torna hegemônica, também se constitui a partir de fissuras que, paulatinamente, vão dando

25 Cf. Émile Durkheim, *A educação moral* (Petrópolis: Vozes, 2008).

lugar a mais possibilidades de negociação nas dinâmicas identitárias desses sujeitos, que se tornam cada vez mais plurais e diversificadas²⁶. A luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã, o movimento hippie e movimento estudantil de maio de 1968, por exemplo, permitiram a emergência de novos modelos comportamentais e de novas maneiras de ser jovem, assim como de ser aluno: mais realista, ou até mesmo pessimista, mas que não lida com a escola com a obediência e as expectativas de outrora. Por outro lado, ao tornar “os excluídos” parte integrante de seu público, a expansão das oportunidades escolares, tanto colabora para o fim da dinastia dos “herdeiros” como possuidores das melhores médias, dos melhores cursos e dos melhores postos na divisão social do trabalho, quanto permite que o cotidiano escolar seja mesclado por culturas que, antes, se encontravam fora da escola²⁷. Entre o aborrecimento e a revolta, o aluno, hoje, tende a intensificar suas estratégias de sobrevivência na escola, visando passar por essa fase de sua vida sem grandes traumas. Esses alunos, muitos dos quais transformados em dissidentes, relacionam-se com a escola, das mais diversas maneiras.

Com base na literatura sobre o tema, podemos identificar os seguintes modos de relacionamento entre o aluno, a escola e o professor: 1) Bourdieu, chama atenção para a existência de um grupo cada vez mais restrito de herdeiros que, através de uma postura ascética, se identificam com a escola e executam o trabalho escolar sem dificuldade, estabelecendo uma relação “desinteressada” com o conhecimento; 2) Perrenoud²⁸, observa que há outros grupos que igualmente escolheram a escola, fazendo um “percurso combatente”, procuram passar nas provas e cumprir com o exi-

26 Dubar, a identidade é resultado de negociações realizadas em nível individual e coletivo, resultado de uma transação “interna” ao indivíduo e, simultaneamente, de uma transação externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Ver: Claude Dubar, *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (Porto: Porto Editora, 1997).

27 Pierre Bourdieu e Patrik Champagne abordam os efeitos das desigualdades sociais que adentraram a escola de massas, analisando as distâncias que separam a trajetória escolar dos chamados “herdeiros”, ou seja, daqueles que receberam da família, desde o berço, o habitus escolar e os excluídos destes hábitos que, por sua condição social subalterna, ainda que consigam ter acesso aos bancos escolares, permanecem “excluídos no interior” desta instituição, por não dominarem os códigos da cultura racional escriturária que a constitui. Ver: “Os excluídos do interior”, 217-227.

28 Philippe Perrenoud. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (Lisboa: D. Quixote, 1993).

gido a fim de obterem uma inserção social melhor que a de seus antepassados; 3) outros preferem ser socializados pela rua, tendo em vista que essa instância de socialização, ao agregar os *outsiders*²⁹, acaba por lhes garantir um sentimento de pertencimento que a escola historicamente lhes tem negado, conforme observou Santos³⁰, em sua tese de doutorado; 4) há grande parte de alunos que, no entanto, sobrevive ao ambiente escolar se utilizando cada vez mais da astúcia, do fingimento e da dissimulação, esforçando-se o mínimo possível e assumindo uma postura utilitarista para adquirirem o diploma, visto como passaporte para uma pretensa vida melhor; 5) por fim, para Éric Derbabieux³¹, há aqueles que, por sentirem-se a margem do processo escolar, adotam uma postura violenta em relação à instituição escolar, ao seu patrimônio material e às suas regras educacionais.

Em suma, percebemos que se encontra em processo a construção de novas identidades discentes. Estas surgem atravessadas por certa angústia, amargura ou decepção em relação à escola. Por sua vez, a aprendizagem efetuada pelo aluno implica uma relação com o trabalho escolar que, se em um primeiro momento se estabelece por meio de afinidades afetivas entre professor e aluno, mais tarde, pode evoluir para uma espécie de simpatia artificial, consciência da necessidade de demonstrar que consegue aprender, ou, ainda, evoluindo para uma relação de conflito aberto. A esses processos, se somam a inflação dos diplomas e sua conseqüente desvalorização que, ao motivar uma série de incertezas sobre a escola, reforça atitudes de desinteresse pela aquisição dos conhecimentos escolares e incita um desejo de abandono do projeto pessoal de escolarização.

Por outro lado, a vida escolar tem exigido dos jovens um investimento cada vez maior na competição para se qualificarem em seus futuros em-

29 O termo *outsiders* se refere àqueles indivíduos que, ainda que frequentemente determinados espaços sociais, não são reconhecidos e, muitas vezes não se reconhecem como membros da vida coletiva no referido espaço. Cf. Norbert Elias, y John L. Scotson, *Os estabelecidos e os outsiders*. (Rio de Janeiro: Zahar, 2000).

30 Marilde Chaves dos Santos, “Se essa rua fosse minha: trajetórias de educadores sociais de rua em Terezina (PI) nas décadas 1980-2000”. (Tese de doutorado, PPGC-UFRJ, 2016).

31 Éric Derbabieux, *Violence à l'école*. (Paris, Armand Colin, 2006).

pregos. Nos dias atuais, a instabilidade econômica e social recomenda que o aluno continue na escola o tempo que for necessário e nas condições possíveis, para não permanecer desempregado ou para escapar a um emprego subalterno. Nesse caso, a escola reforça a ideia de que, quanto mais conhecimentos e diplomas os alunos acumularem, mais oportunidades de trabalho e de uma vida melhor eles terão, fazendo crescer o nível de suas expectativas em relação à escolaridade, muitas vezes, aumentando as frustrações frente a essas mesmas aspirações. Cabe uma ressalva para o caso brasileiro, onde boa parte dos alunos não consegue permanecer na escola para completar os 9 anos de escolarização básica³².

Porém, cabe destacar com Dayrel³³ que, ainda que o aluno das periferias das grandes cidades não mais se comporte em acordo com os ditames do programa institucional edificado pela escola moderna, sua identidade discente continua a ser forjada na e pela escola. A identidade de aluno é erigida com base em certas habilidades que valorizam a expressão, o uso da razão, organização, autonomia e o estar apto para aprender a aprender, como nos lembra Lahire³⁴. Desse modo, mesmo que ele logre aumentar o seu grau de participação, ele sempre terá que negociar com a instituição escolar e com os professores o que, não raro, exigirá dele a renúncia aos anseios de positivação da identidade desejada. Tal renúncia, somada ao esforço que os alunos de origem popular são instados a desempenhar para corresponder às expectativas do trabalho escolar agrava as resistências mobilizadas pelos próprios alunos. Nesse processo, é possível perceber, também, a instauração de novas dinâmicas relacionais, com a recriação de normas, modos de organização e de relacionamento entre professores e alunos, dos alunos entre si, entre outras tantas possíveis combinações.

A realidade brasileira torna-se útil para demonstrar tais dinâmicas por

32 De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE), em 2014, apenas 25,5% das pessoas de 25 anos de idade ou mais, conseguiram concluir o nível médio de escolarização. Cf: “PNAD: Síntese de indicadores / 2014”, pág. 44.

33 Juarez Dayrel, “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, Educação e Sociedade CEDES Vol. 28, No. 100, out (2007): 1105-1128.

34 Bernard Lahire, Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável (São Paulo: Ática, 1997).

meio dos movimentos discentes, ocorridos recentemente nesse país. A ocupação das escolas públicas estaduais pelos alunos de ensino médio teve início em novembro de 2015, em um bairro nobre do estado de São Paulo, para protestar contra o fechamento de outras tantas escolas, promovido pelo Governo do estado, com vistas a reduzir os custos com sua manutenção. O movimento se espalhou para mais 25 escolas, envolvendo direta ou indiretamente, cerca de 26 mil estudantes. A partir de janeiro de 2016, as escolas foram gradativamente sendo desocupadas, após a Justiça ter acatado a reivindicação dos alunos. Em abril do mesmo ano, o movimento de ocupação das escolas se expandiu para os estados do Rio de Janeiro e de Goiás, em protesto contra as precárias condições dos prédios escolares e a falta de professores e, após quatro meses, o movimento se expandiu para as escolas da capital do estado do Rio Grande do Sul. Na mesma época, em São Paulo, os alunos se dirigiram à Assembleia Legislativa para pressionarem os deputados a investigarem desvios de recursos na compra de merenda escolar. Outras tentativas de ocupação das escolas paulistas foram reprimidas pela força policial, contando com liminares concedidas pela Justiça. Pais, professores, partidos de esquerda e grupos organizados apoiaram o movimento com doações de alimentos e itens de higiene pessoal para os ocupantes se manterem durante o tempo necessário ao atendimento das reivindicações. Eles também contaram com a adesão de professores universitários, músicos e atores que contribuíram com palestras, apresentações musicais, teatrais e outros eventos culturais, visando instituir outro currículo, condizente com as aprendizagens ligadas à participação política e a um conhecimento crítico e plural da vida social.

Conforme observaram Moraes e Ximenes, a ocupação e permanência dos estudantes no espaço escolar por longos períodos, alternando diversas atividades, como já assinalamos, proporcionou experiências que alteraram o próprio significado do que é público na escola. Para os autores, a resistência dos alunos às políticas oficiais mostrou para os próprios alunos e para toda a população que a escola não é do Governo e pode ser apropriada pelo público, por professores, estudantes, pais e comunidade³⁵. O referido

35 Carmem Sylvia Vidigal Moraes e Salomão Barros Ximenes. “Políticas educacionais e a resistência estudantil”, *Educ. Soc.* vol. 37 no. 137 Campinas Out./Dec. (2016): 1079-1087.

movimento demonstrou que as mudanças operadas em nossa sociedade podem interferir de modos muito diferenciados nas dinâmicas escolares. Como se pode perceber, as contradições da modernidade estão deixando cada vez mais a descoberto a fragilidade dos processos democráticos, levando a um sentimento de estranhamento em relação às normas que regem a vida social e, por vezes, de rejeição para com o ambiente escolar. Contudo, outras leituras também estão sendo feitas pelos alunos, orientadas pela defesa do direito à educação escolar, reivindicando a sua adequação às necessidades contemporâneas. Nesse caminho, a palavra negociação torna-se extremamente importante para o entendimento dos problemas contemporâneos.

CONCLUSÕES: O ESPAÇO ESCOLAR COMO INSTÂNCIA DE PERMANENTE NEGOCIAÇÃO

Como vimos, o advento da escola de massas foi acompanhado pela ampliação do corpo de professores das redes públicas de ensino e por uma incrível complexificação das relações da escola e do professor com os seus alunos, com os saberes escolares, com os gestores e com a comunidade de uma maneira geral. Tal processo é o resultado da própria expansão populacional, tecnológica e comercial que, ao gerar novos mecanismos de socialização e de acesso ao conhecimento, acaba por suscitar um clima de incerteza e insegurança em relação aos antigos pressupostos educacionais. Este clima exacerba as expectativas da sociedade em relação à escola e ao professor, afetando o trabalho pedagógico. Não raro, os professores se sentem sobrecarregados frente ao imperativo de estabelecer canais de comunicação entre as diferentes linguagens e culturas discentes presentes no ambiente escolar. Tais desafios induzem, tanto ao esgarçamento social da instituição escolar (pela exigência de preservar a sua face pública), quanto à conscientização de que o seu projeto original não previu, em suas normas e objetivos, o reconhecimento e a aceitação das idiossincrasias individuais e das diferenças culturais entre os alunos.

As mudanças sociais que ocorreram nos últimos 50 anos e suas consequ-

ências sobre a crença no ideal da escolarização têm relação direta com o que Dubet chamou de “declínio da instituição”³⁶. Seu programa institucional, já em crise, teria colocado em xeque o próprio poder e monopólio cultural das instituições escolares que, nesse caso, passam a ter que levar em conta, antes as ações e experiências particulares dos seus alunos (e de cada um), para, só depois, considerar as regras universais previamente determinadas que as sustentaram durante tanto tempo. Exige-se, por exemplo, que a escola se torne mais aberta às diversidades culturais, já que se acredita que a grande cultura tenha se transformado em mais um particularismo dentre tantos outros. Por seu turno, a heterogeneidade de público, o estranhamento dos alunos em relação às normas escolares e o desconcerto dos professores frente à angústia dos alunos que pouco entendem o que eles dizem em suas aulas estão reconfigurando as dinâmicas escolares, tornando-as mais plurais e, ao mesmo tempo, mais preocupadas com a promoção de certa equidade no tratamento de alunos com diferentes *backgrounds* culturais³⁷.

Como procuramos demonstrar, o projeto de institucionalização da escola moderna não se ergueu sem contradições que, inclusive, se apresentam em alguns de seus problemas, atuais. Dentre tantos outros, destacaremos quatro desafios que incidem sobre a sensação de agravamento da crise da escola, a saber: 1) a tensão existente entre os princípios de igualdade e universalidade e as exigências de se respeitar as diferenças individuais dos alunos; 2) a emergência de um sistema de seleção, classificação e hierarquização entre as escolas de um mesmo sistema de ensino —o que alguns chamam de “mercado escolar”³⁸— inclusive no interior das salas de aula, onde

36 François Dubet, *El declive de la institución-profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (Barcelona: Gedisa, 2006).

37 Tomáz Tadeu da Silva, “Alienígenas na sala de aula”, Uma introdução aos estudos culturais em educação, eds. Tomáz T. da Silva (org.). (Petrópolis: Vozes, 2003), 208-243.

38 Pode-se definir a noção de “mercado escolar” como um tipo de configuração escolar que combina elementos de uma coordenação burocrática com uma coordenação típica do “mercado”, compondo uma forma institucional que tem como princípios a livre escolha da escola pelos pais, o financiamento público dos estabelecimentos em função do número de alunos matriculados e uma autonomia pedagógica e de gestão, ainda que o Estado continue a exercer papel preponderante na regulação da oferta e da demanda educacional.

Nesse quase-mercado, é comum os diretores das escolas romperem com o princípio da igualdade e do direito universal à educação, promovendo uma seleção velada de alunos, deixando de fora os alunos mais desprovidos do hábitus escolar e acatando aqueles que apresentam chances de ter um desempenho mais favorável. Sobre o assunto consultar a referência citada. Cf. Márcio Costa e Mariane Koslinski, “Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro”, *Cadernos Pesquisa*. Vol. 41 No. 142 (2011): 246-266.

os alunos estariam classificados, por exemplo, como “fracos, inadaptados, fortes e/ou adaptados”, gerando sentimentos de injustiça, incapacidade e revolta; 3) a criação de dispositivos disciplinares que esgarçam as relações entre professores e alunos se expressando, muitas vezes, por meio de situações que envolvem a “violência escolar”³⁹; 4) os sistemas de avaliação –do desempenho da escola, dos resultados do trabalho do professor e do aprendizado do aluno– que tem orientado as políticas contemporâneas em escala local, nacional e global. Muitas vezes, os resultados dessas avaliações são associados a bonificações salariais para os professores de escolas que apresentam bons resultados, acirrando a competição entre pares e desmotivando aqueles que trabalham em escolas que atendem alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e, por essa situação, dentre outros fatores, apresentam baixo rendimento nos estudos.

Por um lado, se percebe que a crise do projeto institucional que define o modelo escolar está implicada com o crescente descrédito nos benefícios da modernidade, inclusive por suas promessas de inclusão e ascensão social pela escola. Por outro lado, não podemos nos esquecer que as críticas dirigidas à escola, ainda hoje, estão antes relacionadas com a sua incapacidade de alcançar os resultados a que se propõe. Portanto, essas críticas não representam uma descrença no seu papel e relevância social mas, antes, expressam a expectativa de que esta tenha condições de se auto reconstruir.

As argumentações até aqui apresentadas ainda suscitam algumas considerações. Em primeiro lugar, acreditamos que as novas condições de ser aluno e de ser professor na sociedade contemporânea tem enfrentado crescentes dificuldades para se impor frente à nova configuração institucional da escola. Em segundo lugar, consideramos com Caria que, ao perderem prestígio e força simbólica, os professores tendem a se isolar, evitando expor publicamente as tensões e os dissensos que marcam uma categoria profissional extremamente diversificada⁴⁰. Em terceiro lugar, é certo que os alunos provenientes de grupos socialmente marginalizados precisam

39 Sobre as diferentes conceituações relativas ao termo violência escolar consultar: Bernard Charlot, “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias* ano 4 No. 8 jul./dez. (2002): 432-443.

40 Thelmo Caria, *A cultura profissional dos professores-o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000).

se esforçar mais para permanecerem na escola e, conseqüentemente, para obterem o reconhecimento escolar e social. Com isso, concluímos que o projeto advindo da modernidade –*escola pública, igual para todos*– além de não ter sido plenamente efetivado, ainda se mantém como uma meta a ser alcançada, o que reforça a importância desse debate nos dias atuais.

Por último, acreditamos firmemente que as possibilidades de se elevar a qualidade e pertinência da escola em consonância com o projeto de modernidade que ela encarna, –ou seja, na produção de cidadãos de direitos e na ampliação das possibilidades de uma inserção social autônoma, criativa, participativa e igualitária– pode ganhar mais consistência e beneficiar um público mais amplo com a ativa participação de alunos e professores e o apoio da sociedade. Ao nosso ver, tal intento só se tornará possível por meio de movimentos que visem a negociação política, pedagógica e cidadã em prol da construção de um modelo de educação e de sociedade democráticas.

BIBLIOGRAFIA

Livros

- Barroso, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- Caria, Thelmo. *A cultura profissional dos professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian de Cultura, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.
- Dubar, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Dubet, François. *El declive de la institución-profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Dubet, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Durkheim, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Elias, Norbert, y John L. Scottson. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

- Elias, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- Derbabeix, Éric. Violence `a l'ecole. Paris, Armand Colin, 2006.
- Lahire, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- Nóvoa, António. Les Temps de Professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- Perrenoud, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1995.
- Ramos do Ó, Jorge. O governo de si mesmo. Lisboa: Educa, 2003.
- Teixeira, Anísio. Educação não é Privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.
- Weber, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 2009.
- Xavier, Libânia. Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal (1950-1980). Rio de Janeiro: EDUERJ-FAPERJ, 2013.
- Zaragoza, José Manuel Esteves. O mal-estar docente. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

Artigos de livro

- Bourdieu, Pierre & Patrick Champagne. “Os excluídos do interior”. En Escritos de educação, editado por M. Alice Nogueira y Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2002a, 217-227.
- Bourdieu, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. En Escritos de educação, editado por M. Alice Nogueira y Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2002b, 39-64.
- Hutmacher, Walo. “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. En As organizações escolares em análise, editado por Antônio Nóvoa (org.). Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- Silva, Tomás T. da. “Alienígenas na sala de aula”. En Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação, editado por Tomás T. da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2003, 208-243.
- Souza, Rosa Fátima de S. “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”. En O legado educacional do século XIX, editado por Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa Fátima de Souza y Vera T. Valdemarin (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2006, 33-84.

Xavier, Libânia. A República e o movimento da escola nova: atores, experiências e legado histórico. In *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. 2ed. Orgs. Alda Mourão, e Angela de Castro Gomes. Coimbra-Rio de Janeiro: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, v. 1, 279-316.

Artigos em revista

Avritzer, Leonardo. “Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia”. *RBCS* ano 10, jun. No. 28 (1995).

Barroso, João. “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução”. *Educação e Sociedade* Vol. 24 No. 82 (2003): 63-92.

Carlotto, Mary Sandra. “A Síndrome de *burnout* e o trabalho docente”. *Psicologia em Estudo* Vol. 7, No. 1, jan./jun. (2002): 21-29. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>

Canário, Rui. “A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos* No. 12 Vol. 2 (2008): 73-81.

Charlot, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias* ano 4 No. 8 jul./dez. (2002): 432-443.

Costa, Mario y Koslinski, Mariane. “Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro”. *Cad. Pesquisa*. [online]. Vol. 41 No. 142. ISSN 0100- 1574. (2011): 246-266.

Dayrrel, Juarez. “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. *Educação e Sociedade CEDES* Vol. 28, No. 100, out (2007): 1105-1128.

Dubar, Claude. “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. *Educação e Sociedade CEDES* Vol. 19 No. 62 abr. (1998). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>

Faria Filho, Luciano M. y Diana G. Vidal. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação ANPED*, Vol. 14 No. 14, (2000): 19-34.

Moraes, Carmem Sylvia Vidigal e Salomão Barros Ximenes. “Políticas educacionais e a resistência estudantil”. *Educ. Soc.* vol. 37 no. 137 Campinas Out./Dec. (2016): 1079-1087. <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01079.pdf>

Oliveira, Dalila Andrade. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. *Educação e Sociedade*. Vol. 25, No. 89, set./dez. (2004): 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>

Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. *Educação em Revista UFMG* No. 33, jun. (2001): 7-47.

Artigos em Jornais

Rossi, Marina. “Alunos protestam em São Paulo contra o fechamento de escolas”. *El País: Brasil*, 30/11/2016.

Rossi, Marina. “Decisão da justiça garante suspensão da reorganização escolar de Alckimin”. *El País: Brasil*, 17/12/ 2015.

Rossi, Marina. “O levante das ocupações de escolas deixa São Paulo rumo a Goiás”. “*El País: Brasil*”, 19/12/2015.

Rossi, Marina. “Estudantes travam guerra de resistência por CPI da merenda”. *El País: Brasil*, 04/05/2016.

Teses

Carvalho, Fábio Garcez de. “As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)”. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013). <http://www.educacao.ufrj.br/fabiogarcez.pdf>

Santos, Marilde Chaves de. “Se essa rua fosse minha: trajetórias de educadores sociais de rua em Teresina (PI) nas décadas de 1980 a 2000”. (Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016).

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/TESE%20MARILDE%20CHAVES%20DOS%20SANTOS%202015jun2016.pdf>

Fontes de Dados

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores / 2014, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>

Para citar este artigo: Xavier, Libânia N. y Chaves, Miriam W. “A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos”, *Historia Caribe* Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 253-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>

*Una nueva oficina en el liceo: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1953)**

PABLO ANDRÉS TORO BLANCO

Afiliado institucionalmente con la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl. El autor es doctor en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entre sus temas de interés están Historia de la educación en Chile, Historia de los movimientos estudiantiles en Chile, Historia de las emociones e Historia de la Educación.

Recibido: 5 de agosto de 2017

Aprobado: 12 de diciembre de 2017

Modificado: 1 de enero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.11>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Lo que se vive y lo que debe ser vivido: discusiones y prácticas de educación emocional de los estudiantes secundarios en Chile, c.1912-c.1964” Financiado por Fondecyt Regular 1140604 (Chile).

Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Una nueva oficina en el liceo: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1953)

Resumen

En el contexto de la internacionalización de las políticas educativas a partir de la posguerra, la orientación escolar fue un campo emergente en las reformas emprendidas en la enseñanza secundaria en Chile. Fue entendida como un espacio con una doble función. Por un lado, debía guiar a los estudiantes hacia decisiones vocacionales acordes a las necesidades del país. Además, le correspondía inducir en ellos procesos de conocimiento y regulación emocional. En este texto se abordan, sintéticamente, algunos aspectos de su instalación en los liceos y se caracterizan algunos de sus desafíos, especialmente respecto a la segunda función señalada.

Palabras clave: historia de la educación chilena, orientación escolar, historia transnacional, historia de las emociones.

A new office in the school (liceo): The establishment of counselors as an educational policy in Chile (c.1946-c.1953)

Abstract

In the context of the internationalization of educational policies after the Second World War, school counselling was an emerging field in the reforms undertaken in secondary education in Chile. It was understood as a realm with a double function. On the one hand, it had to guide students towards vocational decisions according to the needs of the country. In addition, it should induce processes of knowledge and emotional regulation in students. In this paper, it is synthetically addressed some aspects of the establishment of school counselors in the Lyceums as well as some of its challenges, especially regarding the second mentioned function.

Keywords: history of Chilean education, school counselling, transnational history, history of emotions.

Um novo escritório no liceo: a instalação dos orientadores como política educacional em Chile (c.1946-c.1953)

Resumo

No contexto da internacionalização das políticas educativas a partir da posguerra, a

orientação escolar foi um campo emergente nas reformas empreendidas no ensino secundário em Chile. Foi entendida como um espaço com uma dupla função. Por um lado, devia guiar aos estudantes para decisões vocacionales conformes às necessidades do país. Ademais, correspondia-lhe induzir neles processos de conhecimento e regulação emocional. Neste texto aborda-se, sinteticamente, alguns aspectos de sua instalação nos liceos e caracterizam-se alguns de seus desafios, especialmente com respeito à segunda função assinalada.

Palavras-chave: história da educação chilena, orientação escolar, história multinacional, história das emoções.

Un nouveau bureau dans le lycée: P'installation des conseillers scolaires comme politique éducative au Chili (c. 1946-c.1953)

Résumé

Dans le contexte de l'internationalisation des politiques éducatives à partir de la post guerre, l'orientation scolaire a été un domaine émergent à l'égard des réformes adoptées dans l'enseignement secondaire au Chili. Celle-ci a été comprise comme un espace d'une double fonctionne. D'un côté, le conseiller scolaire devait guider les élèves vers des choix vocationnelles en accord avec les besoins du pays. De l'autre, il devait les induire vers des processus de connaissance et régulation émotionnelle. Dans ce texte ils sont abordés synthétiquement, quelques aspects de son installation dans les lycées et quelques-uns de ses défis y sont caractérisés, en particulier concernant la deuxième fonctionne précédemment signalée.

Mots clés : histoire de l'éducation chilienne, orientation scolaire, histoire transnational, histoire des émotions.

INTRODUCCIÓN

A fines de 1918 llegaba una carta desde Estados Unidos al hogar del doctor Carlos Fernández Peña, Presidente de la Asociación de Educación Nacional (AEN) y militante comprometido con la causa de la obligatoriedad de la instrucción primaria en Chile que, finalmente, se instauraría en 1920. Con el entusiasmo de quien se encuentra en una misión formativa en uno

de los focos de irradiación de nuevas orientaciones educativas en esos tiempos, el profesor Max Salas Marchán, desde el frío invierno de Nueva York, compartía con su compañero de luchas gremiales y académicas su experiencia respecto a la actitud de los profesores norteamericanos frente a sus alumnos. Indicaba Salas que, durante una visita a una escuela, al acercarse a felicitar a una profesora

“ella me contestó sencillamente: “yo los ayudo todo lo que puedo”. Esa frase me impresionó como una revelación: Ella no dijo: “yo les enseño, les exijo, cumpla el programa, adopto un buen texto...” Sin perjuicio de hacer esto mismo, ella modifica su actitud de maestra, contemplando, de preferencia a cualquiera otra cosa, el interés y bienestar de sus alumnos. “Yo los ayudo” significa: “yo los amo y procuro comprenderlos”. Y aquí está la esencia de la acción educadora. ¿Cómo podremos hacer una educación eficiente si no comprendemos la naturaleza de nuestros discípulos? ¿Y cómo podremos comprenderlos si no los amamos? Pienso que, en el orden moral, sólo entendemos lo que amamos. Necesitamos esta corriente de simpatía del profesor a los alumnos para penetrar en sus intimidades psicológicas (...)”¹.

Esta situación anecdótica, suerte de parusía pedagógica, narrada por un profesor que, como otros tantos de sus colegas chilenos, partió a formarse en el Teachers College de la Universidad de Columbia, puede servir como puerta de entrada a algunas de las variadas temáticas que la historiografía de la educación chilena ha debido enfrentar en los años recientes. El viaje pedagógico de Salas Marchán, inscrito en un contexto de profesionalización del campo pedagógico en Chile, forma parte de procesos de circulación de saberes educacionales en escala transnacional. Por otra parte, la impresión que provocó en el viajero chileno la actitud de la profesora frente a sus estudiantes puede ser leída en una clave que atienda a las dimensiones afectivas involucradas en la relación pedagógica. De tal modo, se le puede interpretar como un episodio que pone en juego concepciones con-

1 Max Salas Marchán, “¡Yo los ayudo!”, *Revista de Educación Nacional*, Año XX, n°3 (mayo 1924): 157.

trastantes acerca del talante emocional que, con sustento en los avances de la psicología educacional en proceso de consolidación en la época, se esperaba que tuvieran los adultos en la cotidianeidad de la cultura escolar.

Los dos asuntos recién señalados constituyen el núcleo de interés de este texto. Tanto las formas de internacionalización de saber pedagógico como la formulación de modelos deseables de vinculación entre profesores y alumnos (y de conocimiento más profundo de estos, a nivel de la subjetividad, basado en la psicología como un conocimiento de matriz científica) sufrieron cambios a través del siglo XX, siendo el período de la posguerra un tiempo que, por sus características de conjunto, otorgó perfiles singulares a ambos procesos. Así, mediante del análisis de documentación oficial, testimonios escritos de actores de la época y bibliografía que recogieron las posiciones de distintos intelectuales, educadores y expertos en el campo, en las siguientes páginas se busca sustentar la idea de que el proceso de instalación y legitimación de la orientación al interior de la enseñanza secundaria en Chile permite dar cuenta de fenómenos de circulación de saberes pedagógicos (ya sea en una clave global como también en lo que respecta al horizonte de políticas educacionales domésticas). Además, se sostiene que dicho proceso también es fructífero para apreciar, a modo de indicio, transformaciones (discursivas y, en menor medida, prácticas) en las dimensiones normativas respecto a lo emocional existentes en los estilos de relación entre profesores y estudiantes.

Para cumplir con los propósitos recién señalados, este artículo se divide en cuatro secciones. En una primera instancia se presentan las definiciones conceptuales a partir de las que se emprende el análisis del proceso de instalación de la orientación escolar en el sistema escolar chileno. Así, se propone comprender este fenómeno como parte de un proceso general de transnacionalización educacional. Complementariamente, en esta sección inicial se entrega una referencia sumaria a conceptos en uso en la corriente de historia de las emociones, con el propósito de emplearlos como marco de análisis de algunos aspectos del desarrollo de la orientación escolar en Chile en el período en estudio. La segunda parte del texto tiene como propósito entregar, a modo de contexto, una muy breve mirada a la orientación en algunos países que eran referentes educacionales

de Chile previamente a la mundialización de las políticas de educación, marcada simbólicamente por el surgimiento de UNESCO en 1947. En el tercer apartado se presenta un panorama de los orígenes de la orientación en Chile, en el marco de fines del siglo XIX hasta la década de 1950. Por último, en la cuarta sección de este artículo se analizan con mayor detalle los primeros años de la instalación de la orientación en el sistema escolar chileno de posguerra, a la luz de algunas de sus dificultades prácticas y, sobre todo, de su papel de entorno para nuevas formas de vinculación emocional entre profesores y estudiantes.

1. SOBRE TRANSNACIONALIZACIÓN EDUCACIONAL Y EMOCIONES

El establecimiento de la orientación escolar en Chile es un fenómeno que permite apreciar la índole crecientemente global (o sea, transnacional) que adquiere la educación durante el siglo XX². La visita de Salas Marchán a Estados Unidos, seguida por una verdadera legión de educadores chilenos en las décadas siguientes, fue un puente entre espacios de conocimiento pedagógico distintos. En una primera mirada (que definiríamos como limitada), se podría entender que procesos como el que nos convoca en estas páginas formaron parte de ciclos de “transferencia cultural”. El problema de un enfoque tal es que afirma la existencia de puntos fijos de origen y de llegada de ideas o prácticas, a las que dicha noción de transferencia pretende analizar en la medida de su supuesta fidelidad a un modelo original, simplificando además los procesos a una naturaleza bilateral. Por ende, al adoptar este tipo de lectura se correría el riesgo de desconocer la complejidad de redes y el entrelazamiento (*entanglement*) que supone el flujo de ideas estimulado, en el marco globalizador, por los medios de transporte y los avances de la comunicación³. Así, tanto experiencias de

2 Para evitar confusiones, precisamos que, en el marco de este artículo, usamos el término “global” en su sentido intercambiable con transnacional. Global ha sido comprendido en, a lo menos, tres sentidos principales al usarlo para efectos históricos: como la historia de todo el mundo; la historia de las conexiones en escala superior al ámbito nacional y, finalmente, como una historia (con sentido normativo) interesada en el concepto de integración. La segunda acepción es la que nos parece más pertinente para nuestros fines. Sobre esta conceptualización, ver Sebastian Conrad, *What is Global History?* (Princeton: Princeton University Press, 2006), 6.

3 Una sistematización sobre los límites del enfoque de transferencia educacional se presenta en la primera parte del interesante artículo de Noah W. Sobe “Entanglement and Transnationalism in the History of American Education”, en *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, ed. Thomas S. Popkewitz (New York: Palgrave Macmillan, 2013), 95-99.

agentes individuales de “transferencias interculturales” (como, por ejemplo, James Thompson y su misión de propaganda del método Lancaster de enseñanza mutua en Chile, entre otros países, a inicios del siglo XIX o el mismo viaje de Salas Marchán) como de orden colectivo e institucional (al estilo de la misión norteamericana que apoyó presencialmente la reforma de la enseñanza secundaria chilena a partir de 1946), perderían parte de su riqueza y complejidad al comprenderlas meramente como trayectos directos desde origen a destino. Esa merma se daría en tanto no se integren al análisis las adaptaciones, mezclas, resistencias, calcos culturales, traducciones y “desviaciones interpretativas”, entre otros tantos fenómenos propios de encuentros entre ideas de culturas distintas⁴.

Por lo recién señalado, sostenemos que la llegada de la orientación escolar a Chile puede ser mejor comprendida si se la inscribe en el marco de los procesos de intercambio cultural de carácter transnacional. Así, rebasando los límites del enfoque de relaciones entre Estados o instituciones (aunque incluyéndolo como un elemento en ningún caso desdeñable), una mirada transnacional al tema debería tener en cuenta que modelos, referencias e ideas sobre qué se debía entender por orientación (y porqué era necesario integrarla al sistema escolar) formaron parte de objetivos compartidos por personas o grupos, no obstante, sus procedencias nacionales diferentes⁵. En la escala biográfica de los contactos personales y las consecutivas influencias mutuas, por ejemplo, sería difícil no considerar experiencias como la de Irma Salas, figura clave en la reforma educacional de 1946 que instituye la orientación escolar. En su etapa de estudiante doctoral en la Universidad de Columbia, Salas residía en la Casa Internacional (albergue para estudiantes universitarios de todas partes del mundo que fue establecido por Rockefeller): una clara experiencia de transnacionalización, que involucra personas, espacios formativos e instituciones⁶. Del mismo

4 Acerca de la noción de transferencia intercultural, resulta de utilidad la consulta del estudio de Thomas Adam, *Intercultural transfers and the making of the Modern World. Sources and Contexts* (Londres: Palgrave Macmillan, 2012), 5.

5 Akira Iriye, *Global and Transnational History: The Past, Present, and Future*. (Londres: Palgrave Macmillan, 2013), 15. Para una visión evolutiva del concepto “transnacional”, ver Pierre-Yves Saunier “Transnational”, en *The Palgrave Dictionary of Transnational History* eds. Akira Iriye y Pierre-Yves Saunier (Londres: Palgrave Macmillan, 2009), 1047-1054.

6 Emma Salas Neumann, Irma Salas. *Educación e innovación en Chile* (Santiago: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández, 2008), 20.

modo, una mirada general a protagonistas claves de la institucionalización de la orientación escolar en Chile en el período en estudio permitiría reforzar esta idea de circuitos y contactos transnacionales, reconociendo la existencia de una red de actores que, de acuerdo a sus influencias previas, adscripciones institucionales e historias personales, formaron más bien nudos de una red flexible en vez de ladrillos de un espeso muro doctrinario. En el tejido de esa red, extendida en el tiempo, la afluencia permanente de profesoras y profesores chilenos, sobre todo a universidades norteamericanas, ha sido objeto de atención reciente por parte de Rodrigo Mayorga. Así, se constata que entre 1920 y 1953 cuarenta chilenos y chilenas cursaron estudios de posgrado en Teachers College⁷.

Definido nuestro problema por su dimensión transnacional, corresponde delinear, de manera muy acotada, algunos conceptos que nutren el análisis de otro aspecto que nos interesa poner en relieve al observar la entrada de la orientación a la educación chilena: la posibilidad de comprenderla desde el ángulo de las relaciones afectivas o emocionales entre los actores involucrados. Para acometer dicha tarea es necesario tener a la vista que la historia de la educación ha ido concediendo atención creciente a los aspectos afectivos implícitos en las relaciones educativas. Como se ha señalado en una revisión temática y bibliográfica reciente, el primer foco de interés de la historiografía al mirar a lo escolar desde las claves de afectos y emociones ha sido en torno a los aspectos disciplinarios y normativos, especialmente los referidos a control corporal, restricciones y “gubernamentalidad”, siguiendo orientaciones teóricas provenientes de las ideas de Michel Foucault⁸. Por ende, ha sido frecuente que se aluda a uno de los primeros conceptos fundantes de la historia de las emociones: la noción de “emocionología”⁹. Peter Stearns y Caroline Stearns la propusieron, en

7 Rodrigo Mayorga, Actores transnacionales imperialismo cultural y prácticas discursivas en la irrupción de la psicología educacional en Chile (1930-1960). Ponencia presentada en ISCHE 2017 (Buenos Aires) Inédito: 2. Agradecemos al autor su amabilidad al facilitarnos el texto.

8 Noah W. Sobe, “Researching emotion and affect in the history of education”, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, v. 41, n°5 (2012): 691-692.

9 En el caso de la historiografía de la educación chilena, el concepto ha sido usado (de manera aproximativa) en estudios como, por ejemplo, Pablo Toro Blanco, “Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century”, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 18 (2012): 70-90.

1985, como un “conjunto de estándares emocionales colectivos en los que agentes sociales e instituciones promueven o prohíben ciertos tipos de emociones o, al contrario, otras les resultan indiferentes”¹⁰. Esta perspectiva surge con naturalidad si se considera la índole profundamente normalizada y estructuralmente asimétrica de las relaciones en el contexto escolar. Ahora bien, es pertinente indicar que en la enunciación de este concepto se reconoció tempranamente uno de los dilemas fundamentales que enfrentarían los investigadores en historia de las emociones: el diferencial existente entre dichas dimensiones normativas, observables en reglamentos y prescripciones, y la recepción y asimilación de tales estándares por sus destinatarios en la experiencia cotidiana. Esa brecha también forma parte de los límites que un texto como este, en función de su enfoque y fuentes, debe tener a la vista.

Para el análisis de preceptos conductuales con alusiones afectivas, enmarcados en el naciente campo de la orientación escolar, resulta necesario considerar que el dominio de lo afectivo y emocional cobra sentido históricamente a condición de entenderlo como inscrito en el ámbito de la experiencia interpersonal y, por lo tanto, de lo social. En tal sentido, las emociones aparecen permanentemente referidas a marcos que las interpretan (ya sea con base en normas morales, religiosas o de otra base prescriptiva). Por ende, resultan ser instancias que remiten, con mayor o menor transparencia, a relaciones de poder. Estas observaciones, que podrían resultar obvias o redundantes, son necesarias en la medida que se requiere mirar a afectos y emociones en una clave que sobrepase una comprensión meramente neurobiológica, que los entiende principalmente como circuitos de estímulo-respuesta aposados en los arcanos del sistema nervioso. En consecuencia, afectos y emociones están necesariamente enunciados en gestos corporales o materiales, lo que supone la asociación de expresiones faciales con emociones específicas. Ello constituye una “carta de navegación” para su legibilidad y manejo (en nuestro caso, por ejemplo, para el reconocimiento e interpretación de estados afectivos en los estudiantes,

10 Peter Stearns y Caroline Stearns, “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”, *The American Historical Review*, v. 90, n°4 (1985): 813. La traducción es nuestra.

a los que la orientación escolar consideraba como parte de su ámbito de acción)¹¹.

2. ANTECEDENTES DE LA LLEGADA DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR A CHILE: SUS INICIOS Y DESARROLLO ANTES DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

La convicción que Salas Marchán tenía acerca de la necesidad de establecer esa “corriente de simpatía del profesor a los alumnos para penetrar en sus intimidades pedagógicas” no tenía, a fines de 1918, la posibilidad de expresarse en un espacio específico al interior del tablero de las disciplinas escolares reconocidas institucionalmente en Chile. Si bien la psicología educacional estaba dando ya sus primeros pasos en el país (como lo demuestran su enseñanza en el Instituto Pedagógico hacia 1895 y el establecimiento del primer laboratorio de psicología experimental, a cargo de Guillermo Mann, en 1908), ello no implicaba que existiera una proyección de sus investigaciones que estuviera integrada sistemáticamente al currículo escolar¹². En la primera parte del siglo XX, las inquietudes de los docentes e intelectuales educacionales criollos respecto a la necesidad de establecer nuevos patrones de relación con los estudiantes, privilegiando los aportes de la psicología por sobre la mera herencia de preceptos morales o religiosos, no tuvieron espacio de expresión en los términos que la moderna historia de las disciplinas escolares identifica como necesarios para constituirse como tales. Así, atendiendo a las referencias que Antonio Viñao Frago hace a autores como Ivor Goodson o André Chervel, se pueden detectar las carencias, a inicios del siglo XX, del ámbito de lo que sería la futura orientación escolar: no disponía de un código disciplinar reconocido, o sea, “un cuerpo de contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades), un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos, y unas prác-

11 Las prevenciones señaladas en el párrafo están planteadas por Jan Plamper, en su instructivo libro *The history of emotions. An introduction.* (Oxford: Oxford University Press, 2015), 39.

12 La referencia a los albores de la enseñanza de la psicología en la formación de los profesores de enseñanza secundaria, mediante la cátedra del profesor alemán Jorge Schneider, la presenta Gonzalo Salas, “Pasado y Presente de la Psicología Científica en Chile: Profesionalización, instituciones y divulgación científica”, en *Historias de la Psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas*, ed. Gonzalo Salas (La Serena: Nueva Mirada Ediciones, 2014), 102.

ticas profesionales”¹³. Sus contenidos estaban todavía por definirse, como se verá, en un movimiento pendular entre la preparación para el mundo del trabajo y la atención psicológica al desarrollo formativo de los estudiantes. Su capacidad de validarse como necesaria estaba lejos de tener los rendimientos suficientes como para justificar un espacio, aunque fuera mínimo, en la grilla de aprendizajes de la escuela y, sobre todo, todavía no se apreciaba en el horizonte un cuerpo de intérpretes que fuera capaz de traducir en prácticas sus focos de interés.

Carente de una definición disciplinar clara, la orientación escolar arribó a las costas de la educación chilena como parte de un movimiento de circulación transnacional de ideas pedagógicas. En este sentido, si se sigue la argumentación de autores como Ramírez y Meyer, podría entenderse que su proceso de adopción formaría parte de los primeros episodios de una tendencia hacia el “isomorfismo educacional” propio del siglo XX, en la medida que elementos curriculares que representan valores hegemónicos con eficacia global (o en camino de serlo, mediante la inducción generada desde los focos de irradiación, sean estos académicos o agencias multilaterales), suelen ser integrados en los currículos nacionales¹⁴. Así, valores o propósitos educacionales en expansión como, por ejemplo, el autodomínio, la búsqueda del equilibrio emocional o la adaptación al horizonte laboral, tendrían su expresión en el campo de acción de la orientación escolar.

Es importante relevar la necesidad de evitar caer en anacronismos o esencialismos al mirar los orígenes de la orientación escolar, tanto en sus primeras formulaciones en los países que le servían como referencia admirativa como también en Chile. Una consideración indispensable es que, por su índole transnacional, lo que se identificaría como orientación educacional, escolar o vocacional en Chile en la posguerra resultó ser final-

13 Antonio Viñao Frago, “La historia de las disciplinas escolares”, *Historia de la Educación*, n°25 (2006): 267.

14 Francisco O. Ramírez y John W. Meyer, “Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales”, en *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, compiladores Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Buenos Aires: Granica, 2011), 116.

mente el producto contingente, con elementos de hibridez, de un campo de conocimiento muy amplio. Así, compartiendo la preocupación por el bienestar personal de niños y jóvenes, por una parte, y la inquietud por su adaptación lo más funcional posible al sistema político y al mercado laboral, la orientación tuvo énfasis bastante diversos de acuerdo a cada tradición nacional, del mismo modo que las denominaciones se traslaparon y confundieron sus bordes en más de una ocasión. Es el caso de la idea de *counselling*, noción que inicialmente, en los Estados Unidos, tenía que ver con un acompañamiento de un adulto a un estudiante, fundamentalmente para analizar su futuro laboral o académico, y que cambió de sentido en ese mismo país conforme se instaló, desde la posguerra, una vertiente de orientación escolar con un componente más centrado en el acompañamiento psicológico.

Hacia inicios del siglo XX en Estados Unidos florecieron diversas muestras de interés por auxiliar a los estudiantes tanto en su autoconocimiento y autogestión como en su preparación para el futuro desempeño exitoso en el mundo del trabajo. Respecto a lo primero, se identifica a Jesse B. Davis, autor de *Vocational and Moral Guidance* (1914), como uno de los pioneros de la asociación entre educación escolar y orientación comprendida como proceso de exploración y cultivo de la personalidad y el carácter de los estudiantes. En cuanto al foco de la orientación como apresto para la elección del futuro laboral, se suele considerar como un punto crucial la publicación, en 1909, de *Choosing a Vocation* de Frank Parsons. El hecho de que su propuesta articulara un método de etapas sucesivas para la elección vocacional (autoconocimiento, acopio de información y ajuste al campo de desempeño laboral) le concedió a la orientación vocacional un estatuto reconocido en el medio educacional norteamericano¹⁵.

Los antecedentes recién señalados formaban parte del acervo de discusiones pedagógicas que se daban en los Estados Unidos en el primer cuarto del siglo XX, época en la que ya se había establecido un flujo regular de viajeros pedagógicos chilenos que peregrinaban a tierras norteamericanas,

15 Lawrence K. Jones, "Frank Parsons' contribution to career counseling", *Journal of Career Development*, v. 20, n°4 (1994): 294.

muchos de los cuales tendrían incidencia en las políticas educacionales en Chile en las décadas siguientes. Es importante considerar que las propuestas de las dos ramas principales de la orientación escolar tenían puntos en común, los que es plausible imaginar que resultaban de sumo interés para los educadores nacionales: la búsqueda por establecer afirmaciones de base científica (o sea, psicológica), con apoyo en la experimentación y el uso creciente de mecanismos seriales de reporte (encuestas, cuestionarios); la adhesión al “giro paidológico” en curso en la época, lo que implicaba albergarse teóricamente bajo el manto genérico de la Escuela Nueva; y, por último, la preocupación por resaltar las interfaces necesarias entre educación, estabilidad política y crecimiento económico¹⁶. No resulta extraño, pues, que la orientación escolar norteamericana, a la luz de estas características, comenzara a ser tomada en cuenta como un modelo a adoptar y adaptar al caso chileno.

Cabe agregar como último elemento de esta breve caracterización transnacional del campo de la orientación que el sistema escolar chileno había tenido históricamente una estrecha relación de admiración respecto a la educación francesa, lo que se había expresado en buena parte de su estructura. De hecho, la organización de la enseñanza secundaria chilena, con el sistema del liceo, había sido una temprana importación desde el referente francés y la influencia de la pedagogía gala se había extendido, casi sin contrapeso, durante la mayor parte del siglo XIX en Chile. El sistema educacional francés acuñó un concepto de la orientación que definió como un propósito privilegiado la preparación de los estudiantes para sus desempeños futuros, gestando un sistema de acreditación de aptitudes laborales y de apoyo. Así, desde 1922 se fueron creando los Centros de Orientación Profesional, fuera del sistema escolar propiamente tal, en los que se integraba un análisis de los estudiantes a partir de sus dimensiones escolares, sociales y de potencialidad laboral, con un claro basamento en un enfoque

16 Una muestra de este interés de los profesores chilenos por darle base científica (esto es, psicológica) y médica a la pedagogía se encuentra presente en el movimiento funcionalista, surgido en la década de 1920. Una buena caracterización de esta tendencia se encuentra en el texto de Iván Núñez Prieto, “Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”, Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, n°1 (2013): 65-86.

psicológico y experimental¹⁷. No obstante, pese a la tradicional ligazón entre la educación francesa y la chilena, este modelo no tuvo la influencia que sí logró el norteamericano, como se ha de notar en los siguientes párrafos.

3. ANTECEDENTES NACIONALES DE LA LLEGADA DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR A LOS LICEOS

A raíz de la mención reciente al sentido fundante y estructural de la influencia francesa en la educación chilena, antes de apreciar los primeros derroteros de la orientación escolar en Chile se requiere explicitar una condicionante estructural para el desarrollo de la orientación escolar como espacio disciplinar dentro de la educación chilena durante buena parte del siglo XX: el sistema educacional chileno estaba dividido en dos caudales que tenían escasa comunicación entre sí¹⁸. Esa bifurcación no era un mero calco cultural de la educación y sociedad francesa, pero sí es importante considerar que ambos sistemas nacionales de educación se desarrollaron durante el siglo XIX a partir de un dualismo marcado entre instrucción popular primaria y enseñanza secundaria humanística-literaria y científica, en función de decisiones políticas de priorizar a la segunda para fortalecer la formación de un grupo dirigente capacitado para manejar la Nación¹⁹. De hecho, las instituciones representativas de cada orientación fueron tomadas por Chile a partir del modelo francés: la creación temprana del Instituto Nacional (1813) y el establecimiento de un sistema de capacitación docente mediante la Escuela Normal de Preceptores (1842). De tal suerte, cuando la orientación escolar comienza sus primeros pasos, el legado del siglo XIX establecía que la educación secundaria tradicionalmente había estado dirigida hacia los sectores medios y altos y, a mediados del siglo XX, todavía se argumentaba que su propósito (o al menos uno de los

17 Marcel Turbiaux, "J.-M. Lahy (1872-1943) et l'orientation professionnelle", *Bulletin de psychologie*, 482/2 (2006): 220-222.

18 Iván Núñez, entre otros autores, señala esta fisura como basada en criterios de clase. Iván Núñez, *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973* (Santiago: PIIE, 1982), 6.

19 Esta diferencia de valoración llevó a que, en 1862, la inversión por un alumno en secundaria fuera equivalente a la de doce estudiantes de primaria, diferencia que se fue atenuando, aunque no desapareció, a través del siglo XIX. Al respecto, ver el completo estudio que entrega la obra de Sol Serrano, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo (editoras), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. *Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus, 2012), 243-244.

principales) era la formación de una élite dirigente a partir de la idea de meritocracia. Por otra parte, la instrucción primaria, históricamente concebida como una herramienta de normalización de los sectores populares, tenía un objetivo principalmente nacionalizador y (más declarativamente que en los hechos) de preparación al rol de mano de obra que los estudiantes deberían desempeñar luego de asistir a ella. Naturalmente, la falta de correlación y conexión entre ambos sistemas habría de tener implicancias mayores en el desarrollo de la orientación escolar.

Como consecuencia del divorcio entre instrucción primaria y educación secundaria se produjeron dos comprensiones distintas acerca del sentido y razón de la orientación escolar en el escenario de la primera mitad del siglo XX. En un primer caso, fue entendida básicamente como una forma de apresto para la elección vocacional. Esta tarea se ejecutó mediante el ejercicio de trabajos manuales (como era el supuesto de funcionamiento de la enseñanza vocacional surgida en la década de 1920) y también a través del acopio de información, mediante encuestas, sobre expectativas laborales de los sectores populares asistentes a las escuelas primarias y la entrega de información a los alumnos sobre el mundo del trabajo. En contraste, para la educación secundaria el sentido de la orientación incluyó también la preocupación por el horizonte laboral futuro de los estudiantes, en atento seguimiento a la evolución de los campos de desempeño profesional, pero agregó un interés sostenido por conocer la personalidad o carácter de los estudiantes mediante herramientas estandarizadas (cuestionarios, entrevistas) y poder incidir sobre ella, en términos de estimular destrezas y actitudes determinadas. En este segundo caso, este enfoque logró materializarse solamente de forma acotada, durante las décadas de 1930 y 1940, en el Liceo Manuel de Salas, uno de los bastiones de la experimentación pedagógica de la educación secundaria en Chile. El carácter de experimental se refiere a que implementó (de manera intensa pero limitada solamente a su entorno inmediato) muchas de las instancias educativas que luego se harían extensivas al conjunto de los liceos del país: clases de orientación, consejo de curso y gobierno estudiantil, servicio de psicología educacional, coeducación, entre otras.

La experiencia del Liceo Manuel de Salas se hallaba inscrita en el marco de

una intensa reforma educacional (que tuvo un episodio cimero en Chile durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, 1927-1931). Así, la legislación que normaba la enseñanza secundaria recogió indicios de lo que caracterizaría en los años siguientes a la orientación escolar: el Decreto 2693, de fecha 20 de junio de 1928, establecía que el profesor debería “mantener una relación permanente y de confianza familiar con sus alumnos; servirles de consejeros en sus dudas y vacilaciones y ayudarlos a conseguir el máximo aprovechamiento de su permanencia en el colegio”²⁰. De acuerdo a una de las protagonistas de la profesionalización de la orientación escolar en Chile, este tipo de disposiciones reflejaba los primeros avances de este campo que, según su juicio, llegaría a constituir “uno de los soportes internos de la escuela en la democratización de la educación”²¹.

Siguiendo la premisa de que la posibilidad de la orientación de erigirse en campo disciplinar dependía de una articulación de un campo de conocimiento, prácticas y actores legitimados que se coronara en presencia curricular, es interesante notar que en los años siguientes se encuentran testimonios (al margen del espacio experimental ya señalado) que dan cuenta de iniciativas aisladas, de escasa formalización o de alcance meramente local. A título de ejemplo, baste considerar que en la formación de los profesores y en la creciente investigación pedagógica que se daba en la época había interés explícito por los problemas de orientación vocacional y se echaba mano a toda herramienta que pudiera ser de utilidad, pese a la carencia de medios institucionales. En julio de 1928 el rector del Liceo de Concepción recibía una carta de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. En ella se le informaba que el Departamento de Orientación Profesional de ese centro de estudios superiores había inaugurado recientemente un Consultorio Psico-Pedagógico y se invitaba a que los profesores del Liceo llevaran a sus estudiantes que tuvieran dudas vocacionales para recibir el auxilio de los especialistas²². Sin embargo, a pesar de lo virtuosa que podía resultar la vinculación entre investigación

20 Decreto n°2693, Reglamento General de la Educación Secundaria, artículo 78.

21 Emma Salas Neumann, *Apuntes sobre educación y algunos retazos* (Santiago: sin dato editorial, 2010), 38.

22 “Carta al rector del Liceo de Concepción”. 25 de julio de 1928. Archivo del Liceo Enrique Molina Garmendia (ALEMG), s/n/f.

universitaria y educación secundaria, este tipo de instancias distaban de convertirse en políticas educacionales consistentes.

Otro caso que da testimonio del interés de los establecimientos secundarios por allegar conocimiento con base psicológica sobre sus estudiantes es el que se presentó en el Liceo de Niñas de La Serena, a fines de 1940. Precediendo en algunos años a la existencia formal de la orientación escolar en la enseñanza secundaria, se producía una colaboración entre el Liceo y la Escuela de Servicio Social mediante la cual se implementó un instrumento de observación de las estudiantes del VI año de Humanidades. A las alumnas se les calificó respecto a varias categorías junto con dimensiones algo más convencionales, relativas a las dimensiones cognitivas y habilidades escolares, figuraban otras que llaman la atención: dominio de sí misma; espíritu de perfeccionamiento; condiciones morales; tacto y discreción²³. El interés de las profesoras del Liceo por las dimensiones afectivas y psicológicas de sus estudiantes encontraba así un instrumento ocasional para poder caracterizarlas. No obstante, también constituyó una experiencia específica, que no formaba parte de las normativas vigentes y que, por lo mismo, no tuvo proyección en el tiempo, de acuerdo a lo que muestran las fuentes.

4. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR LLEGA A LOS LICEOS

Quien ingresara al Salón de Exposiciones de la Universidad de Chile, en la primera semana de diciembre de 1946, se encontraría con una muestra del recientemente creado Instituto de Guía y Orientación Profesional. A través de una serie de cuadros y láminas acompañados de sus textos respectivos, este organismo, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria, presentaba al público un panorama respecto a qué era la orientación escolar vocacional y por qué debía ser considerada como parte indispensable de “una escuela primaria mejor”. Entre las consecuencias virtuosas de una correcta orientación se destacaba que:

23 “Consejo Extraordinario. 19 de diciembre de 1940”. Volumen Actas del Consejo 1939-1946. Archivo del Liceo de Niñas Gabriela Mistral de La Serena (ALNGM). En la fuente no se identifica con claridad a qué Escuela de Servicio Social se hace referencia.

“en el orden social, una mejor organización de la familia, aumento en calidad y en cantidad de los rendimientos, disminución de los riesgos por accidente, disminución de los inadaptados, optimismo y fe colectivos, pueden ser fáciles frutos de la orientación profesional, todo lo cual repercute a favor del individuo.

Las expresiones de este provecho social se traducen en disminución de la mortalidad, vagancia, mendicidad y abandono de la infancia; en paz de los hogares; en aumento de la economía nacional; en disminución de los inadaptados, de los criminales, de los enfermos y lisiados, de los alienados y neuróticos”²⁴.

Estas consideraciones, con foco en una lectura que podría catalogarse como de “profilaxis social”, no agotaban, ciertamente, el sentido de lo que se esperaba de la orientación vocacional dirigida a las niñas y niños asistentes a las escuelas primarias en Chile. Sin embargo, nos parece interesante rescatarlas en una doble función respecto a nuestros intereses. En primer lugar, debido a que resaltaban el contenido prioritario que se le siguió asignando en la posguerra a la orientación en la educación primaria: inserción exitosa en un orden laboral que permitiría sortear todas las lacras recién descritas. Además de ello, identificaban tanto taras (la mayoría) como condiciones beneficiosas (optimismo, por ejemplo) sustentadas en situaciones conductuales, de matriz psicológica, posibles de reducir a estándares en buena parte de los casos. Esta enumeración de cuadros clínicos o estados emocionales parecía mantener una filiación estrecha con buena parte de las preocupaciones y objetos de la orientación de la escuela primaria del período anterior.

Algunas notas contrastantes con lo recién señalado pueden ser apreciadas, en cambio, cuando se dirige la mirada hacia la orientación escolar en el ámbito de la enseñanza secundaria en el escenario de la posguerra, dado que parece haber ofrecido un suelo más propicio para promover cambios

24 Ministerio de Educación. Dirección General de Educación primaria. Instituto de Guía y Orientación Profesional, Exposición Técnica de Orientación Profesional (Guía para el visitante). “Por una Escuela Primaria Mejor” (Santiago: sin datos de editorial, 1946), 26.

de mayor profundidad cualitativa, a la luz de los avances ya señalados en la experimentación llevada a cabo por más de una década en el Liceo Manuel de Salas (que siempre fueron entendidos como un preludio de políticas que deberían generalizarse al conjunto de los liceos de Chile).

En segundo lugar, muy estrechamente ligado al primer factor, la capacidad logística de implementar transformaciones limitadas podría ser interpretada como una condición favorable, sobre todo en el nuevo escenario de las relaciones educativas transnacionales que caracterizaría a la posguerra. Con esto nos referimos a que, tanto desde el lado de la oferta (organismos como la Fundación Interamericana de Educación) como desde el de la demanda (en este caso, el Ministerio de Educación de Chile), una reforma educacional aplicada sobre un espacio acotado parecía presentar mayor viabilidad y posibilidades de demostrar frutos en tiempos delimitados y políticamente redituables para un gobierno. Esa parecía ser la apreciación de los organismos técnicos estadounidenses al promover para la enseñanza secundaria en Chile un programa que, mediante reformas graduales y aproximaciones sucesivas, pudiera garantizar una “evolución racional, progresiva y eficaz” y servir como una suerte de experiencia piloto a ser implementada posteriormente en otros países de América Latina²⁵.

Así, en sintonía con los énfasis educacionales que guiaban a los gobiernos de coalición con hegemonía del partido radical, en los primeros años de la posguerra Chile estableció lazos sólidos con la Fundación Interamericana de Educación, proyección continental de los intereses norteamericanos de construir alianzas en el nuevo escenario hemisférico. Se suscribió en marzo de 1945 un convenio para implementar una Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria, que involucraba la asesoría de profesores norteamericanos a sus pares chilenos en áreas detectadas como sensibles para la transformación de los liceos, los que venían siendo objeto durante décadas de críticas por su tradicionalismo y falta de adecuación a los cambios culturales y sociales. Entre dichas áreas se encontraba la orientación. Por ello, en septiembre de 1945 se creó el Departamento de Orientación y Educación Vocacional en el Ministerio de Educación.

25 La renovación del Liceo Chileno (Washington: Publicaciones de la Unión Panamericana, 1945): Introducción.

De acuerdo a las orientaciones teóricas que se indicaban al inicio de estas páginas, para poder alcanzar un perfil disciplinario se requería que la orientación en la enseñanza secundaria lograra satisfacer algunos criterios: establecer reconocimiento a sus saberes y técnicas; generar consenso respecto a su valor formativo y disponer de un cuerpo de profesionales que ejecutara regularmente sus prácticas. Todas esas tareas resultaban complejas, si se considera que parte importante del legado de las décadas anteriores había permanecido aherrojado en círculos muy pequeños de docentes y estudiantes. Por ende, no es de extrañar que la propaganda oficial respecto a la orientación como componente del Plan de Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria apostara a enfatizar su novedad y pretendiera marcar distancias respecto a las características del muy criticado liceo público tradicional. Acerca de lo primero, para resaltar la novedad del Plan un documento adaptado de una fuente norteamericana integraba a la reforma en curso en un proceso en que “la investigación científica ha descubierto y compilado más conocimientos acerca del individuo y de su crecimiento físico, mental y emocional en los últimos cincuenta años que lo que se había logrado en todo el tiempo precedente”²⁶. Respecto a lo segundo, se puede encontrar testimonio de ello en un boletín publicado en 1946 que, con el propósito de socializar los ideales del reformismo pedagógico de la posguerra entre el profesorado nacional, presentaba gráficamente una contraposición de múltiples dimensiones entre el liceo tradicional y el liceo renovado. En lo que respecta al campo de la orientación escolar, se sostenía que mientras en el primero “el alumno carece de guía” en el liceo renovado “el servicio de Orientación lo ayuda a solucionar sus dificultades escolares y, muy principalmente, los problemas de su vocación”. Complementariamente, frente a un liceo tradicional que miraba al estudiante como “inteligencia pura”, se afirmaba que “la doctrina progresista lo trata como una persona con sentimientos y aspiraciones propias”²⁷.

Establecer un quiebre de la disciplina con el pasado y resaltar su pertinencia eran tareas que los escasos especialistas en orientación secundaria

26 Ministerio de Educación Pública. Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. *Disciplina* (Santiago: Imprenta y Litografía Stanley, 1947), 14.

27 Boletín Renovación, año I, n°1 (1946): Introducción.

requerían cumplir cabalmente. En los esfuerzos conducentes a ello es posible detectar interesantes trazos de atención a la formación de la personalidad de los estudiantes, a su proceso de individuación y subjetivación. Desde ya, cabe señalar que la atención a la singularidad buscó ser conducida mediante diversos cauces, uno de los cuales fue la incorporación de cursos electivos en el currículo secundario y el establecimiento de una orientación vocacional sistemática²⁸. Paralelamente, en busca de cumplir con el baremo de su utilidad, la orientación fue promovida como una necesidad formativa. Enrique Salas, uno de los principales protagonistas del proceso de inserción de la orientación en la escuela secundaria durante esos años, sostenía en 1946 que “del mismo modo que cuando emprendemos un viaje necesitamos saber lo que llevamos en nuestra valija, nos es también indispensable conocer el bagaje de potencialidades y limitaciones de nuestra personalidad para hacer de nuestro paso por la vida una experiencia noble y feliz”²⁹.

De acuerdo a la estrategia de la Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria solamente algunos liceos incorporarían servicios de orientación escolar, así como el resto de las innovaciones contempladas en el Plan. En su formulación inicial, este se ejecutaría con la asesoría norteamericana durante un plazo de cinco años para luego ser sometido a evaluación. No obstante, fue la propia Fundación Interamericana de Educación la que decidió dar de baja la cooperación con Chile antes de que se cumpliera el plazo establecido. Pese a ello, la Reforma se mantuvo y definió como horizonte el año 1953 para que se llevara a cabo la masificación al sistema de los cambios establecidos en los liceos reformados. Estas singularidades del proceso generaron que, en sus primeros años, el grado de arraigo de la orientación escolar en la enseñanza secundaria fuera bastante volátil. Sin embargo, más allá del problema normativo, un punto que conspiró especialmente contra el asentamiento de la orientación en los liceos fue la inexistencia de un cuerpo de intérpretes y técnicos calificados que la pudiera implementar, incluso en la escala experimental en que fue instalada en el período 1946-1953.

28 Armando Samper, *Technical cooperation in Latin America. A Case Study of Cooperation in Secondary Education in Chile* (Washington: National Planning Association, 1957), 21.

29 Enrique Salas, “La Orientación Educacional y Vocacional en el Nuevo Liceo”, *Revista de Educación* (1947): 69.

La escasez o inexistencia de orientadores fue, pues, una barrera para la expansión de la orientación escolar en el marco reformista. No existía en el sistema universitario una especialidad formativa docente semejante, de modo tal que los cupos para llenar los cargos de orientadores en los liceos renovados a partir de 1946 tuvieron que ser asignados confiando en una ecuación que, voluntarismo y transacciones e influencias personales mediante, combinaba motivación de parte de los profesores interesados y criterios personales de propuesta y selección de parte de los cuadros directivos de los liceos y de la Dirección general de Enseñanza Secundaria. Las primeras cohortes de orientadores tuvieron cursos intensivos de formación con los asesores norteamericanos y profesores chilenos durante el verano de 1946 para luego intentar insertarse en sus establecimientos y cumplir con el nuevo rol que se les exigía, el que debía ser deseablemente compatible con sus tareas docentes previas. Así, profesores de inglés o de historia devinieron en orientadores escolares mediante una acelerada inducción que no estuvo exenta de dificultades prácticas. En el Decreto n°1336, de 17 de febrero de 1949, se establecía un baremo bastante alcanzable para quienes quisieran desempeñar ese rol: “estar en posesión del título de Profesor de Estado y haber ejercido la docencia en un establecimiento de Educación Secundaria por lo menos durante cinco años. Se estimarán como antecedentes meritorios haber frecuentado cursos de carácter pedagógico y realizado investigaciones sobre Psicología y Ciencias de la educación”³⁰.

En el contexto de un acuerdo mayoritario del gremio docente respecto a la pertinencia de guiar de mejor forma a los estudiantes en su elección vocacional y en sus desempeños al interior de los liceos, la legitimación de la necesidad de la orientación no parece haber sido su mayor desafío. Sin embargo, era necesario establecer con claridad los perfiles del nuevo campo al interior del currículo escolar. Enrique Salas, director del Departamento de Orientación Educacional y Vocacional, en comunicación a los rectores de los liceos de Chile, los sintetizaba de la siguiente manera:

30 “Reglamento del Servicio de Orientación Vocacional de los Liceos”, 17 de febrero de 1949, Archivo del Liceo de Hombres de Puerto Montt (ALPM), volumen Circulares 1948-49, f.159.

“debemos partir de la base de que la Orientación Educacional y Vocacional, aun cuando para su trabajo debe recurrir a la clase sistemática, no es una asignatura más. Es un servicio especial que por medio del empleo de ciertas técnicas y de la colaboración de diversos agentes, procura ayudar a los alumnos en la solución de sus problemas, a conocerse mejor a sí mismos y, sobre todo, a formularse metas nobles y significativas. Este trabajo de orientación u consejo no puede realizarse sin un conocimiento científico del niño³¹.

El programa así trazado introducía un conjunto de exigencias nuevas a los establecimientos, lo que conllevó algunas tensiones ocasionales sobre la interpretación del estatus del Consejero Estudiantil. De hecho, el término que lo designaba era usado de manera intercambiable con el de Orientador Escolar. El cargo siguió experimentando cambios de nomenclatura. Así, en las normativas de 1953 se les llamaba Consejeros Vocacionales, lo que parecía restringir su labor a “tareas parciales de exploración vocacional”, de acuerdo a un crítico de este enfoque³². Por ello, en 1958 se cambió la denominación a Orientadores Educacionales, que debían preocuparse de un amplio espectro de asuntos “tales como el aspecto educacional, vocacional, personal, familiar, recreativo, cívico y social, ético, estético, físico y de la salud y otros campos afines”³³.

En tanto componente de una reforma más compleja, la entrada de los orientadores a los liceos estuvo repleta de hiatos legislativos, administrativos y prácticos. Así, por ejemplo, en el inicio del año escolar de 1947, el rector del Liceo de Concepción se encontraba perplejo ante el hecho de que, el día 21 de marzo, había recibido notificación de la creación del Servicio de Orientación en su establecimiento pero, ya pasado un mes desde esa noticia, ignoraba quién iba a hacerse cargo de él. Señalaba que, por la

31 “Comunicación de Enrique Salas Silva, Jefe del Departamento de Orientación Educacional y Vocacional al Rector del Liceo de Concepción”, 21 de marzo de 1947, ALEMG, volumen Correspondencia recibida 1947, f.1.

32 Oscar Fabres Villarroel, “La orientación educacional de la escuela secundaria fiscal”, Museo Pedagógico de Chile (1991): 4.

33 Oscar Fabres Villarroel, “La orientación educacional”, 4.

misma razón, “nada he dispuesto respecto al local donde debería funcionar su oficina”³⁴. Finalmente, se recibió el nombramiento de Raúl Parada Ritchie, profesor de Inglés, como Consejero Educacional y Vocacional del plantel. Transcurridos ya algunos años, la precariedad administrativa se mantenía. Así, Víctor Romero, rector del Liceo de Hombres de Puerto Montt, respondía a las consultas del Jefe del Servicio de Orientación Educacional y Vocacional indicando que todavía su establecimiento no disponía de un orientador y que las tareas correspondientes las llevaban a cabo los profesores jefes. Concluía su informe solicitando elementos mínimos con los cuales apoyar la tarea de estos: modelos de fichas escolares, circulares sobre normativas y funciones de los orientadores, así como materiales para llevar adelante los Consejos de Curso³⁵.

En sus primeros años de existencia como parte del nuevo currículo de la educación secundaria, la orientación en los demás liceos de Chile debería enfrentarse a las dificultades propias de un espacio incierto: un cargo que debía insertarse en el organigrama de cada establecimiento secundario y concitar el consenso y colaboración activa de sus colegas profesores. Acerca de lo primero, no siempre existía claridad en las autoridades locales respecto a la índole de la nueva figura del consejero u orientador. El mismo rector del Liceo de Puerto Montt, informando al Director General de Educación Secundaria, sobre el estado general de su establecimiento, identificaba a la orientación escolar como un “servicio especial” del cual, como recién se señaló, su liceo carecía³⁶. Respecto a lo segundo, es interesante notar que los protagonistas de la orientación escolar debieron construir una imagen de su labor que los legitimara ante el resto de los actores. Transcurrido no mucho tiempo de la creación de los Consejeros Educacionales y Vocacionales, uno de ellos hacía una evaluación de su funcionamiento en términos sumamente laudatorios caracterizándolos como “una nueva fuerza que, humana y científicamente, empieza a lograr

34 “Referente al Servicio de Orientación Educacional y Vocacional”, 16 de abril de 1947, ALEMG, volumen Correspondencia despachada 1947, f.96.

35 “Labor del Comité de Profesores Jefes”, 13 de junio de 1953, ALPM, volumen Correspondencia Enviada 1953, f.121.

36 “Datos solicitados por circular n°70, de 25 de septiembre de 1953”, 5 de octubre de 1953, ALPM, volumen Correspondencia Enviada 1953, f.225.

una renovada interpretación de los valores actuales y potenciales del joven, encauzando su acción dentro de moldes más de acuerdo con su propia realidad integral”. Ciertamente desde el interés corporativo, pero también reflejando la novedad que involucraba la orientación escolar en el liceo, agregaba que “la sensibilidad delicada del adolescente encuentra ahora una agencia a la que tiene oportunidad de recurrir con confianza y espontaneidad máximas”³⁷.

Resulta interesante notar que la alusión a los dominios de lo afectivo como un componente central de la tarea de los orientadores fue uno de los elementos con los que se construyó su discurso de legitimación. El despliegue de argumentaciones acerca del talante emocional que se esperaba de ellos puede ser analizado desde el campo de la historia de las emociones. Así, la demanda a los orientadores tenía, a lo menos, un doble vínculo con aspectos afectivos: en primera instancia, porque se esperaba que fueran capaces de inducir, mediante una combinación de técnicas de manejo de diálogo, un entorno emocional favorable a la apertura de los estudiantes, de modo de acceder a sus inquietudes más profundas. En una suerte de *desiderátum* del orientador, adaptado de un texto norteamericano (*Guidance in Secondary Schools*, de Shirley Hamrin y Clifford Erickson), se planteaba que:

“Debo crear una atmósfera de confianza de manera que el alumno sienta que habla con un amigo que no lo traicionará, sino que le ayudará a resolver sus problemas (...) Debo ser sincero y comprensivo. Por lo tanto, debo interesarme verdaderamente por los problemas y las dificultades de otras personas. El compartir el punto de vista de otro, comprendiendo sus esperanzas, sus temores, sus éxitos y fracasos, es el fundamento mismo de la orientación”³⁸.

37 Mariano Rocabado Muñoz, “El Servicio de Orientación en los liceos chilenos (Comentario sobre las actividades de Orientación Educacional y Vocacional realizadas por los Consejeros durante 1947”, en *La orientación vocacional en la Enseñanza Secundaria* (Santiago: Ministerio de Educación, 1948), 23.

38 “Ideario del Profesor Orientador”. *Boletín del Liceo Experimental Manuel de Salas*. Año I, n° 2 (1944): 55.

La generación de un entorno amigable para el consejo educacional y vocacional debería idealmente redundar en que la oficina del orientador fuera para los estudiantes una suerte de “refugio emocional”, aludiendo a la categoría desarrollada por William Reddy, quien los ha definido como instancias de encuentro que escapan a los valores emocionales hegemónicos que pueden implicar sufrimiento emocional³⁹. Así, en el ideario recién aludido y bajo condiciones ideales, la relación entre consejero y estudiante tendría como producto una situación psicológicamente liberadora para este. Sin embargo, la segunda arista de las demandas de orden emocional supuesta en la formulación de los deberes del orientador involucraba además una operación más compleja, que suponía una transformación personal, en la medida que contemplaba un talante emocional específico (interesarse verdaderamente por el otro y compartir sus puntos de vista). De tal modo, en 1946, en un texto escrito especialmente para la reforma gradual en curso, se resumía este mandato para cada futuro consejero sosteniendo que: “debe saber y ser capaz de interesarse auténticamente por todo lo que dice el alumno”⁴⁰.

Aparece en esta exigencia ya esbozado uno de los componentes de lo que sería en las décadas siguientes una constante en la construcción de perfiles profesionales, sobre todo en las áreas expuestas a más altas tasas de interacción personal: la capacidad de desplegar una emoción en el entorno laboral pero además de ello efectivamente sentirla. Esta noción, bajo el rótulo de “trabajo emocional”, fue planteada por la socióloga Arly Hochschild a inicios de la década de 1980⁴¹. Este emplazamiento a desarrollar lo que en tiempos actuales se ha denominado como empatía apelaba, por lo tanto, a un ejercicio que comprometía (al menos discursivamente) a su protagonista a ir más allá del terreno del mero conocimiento. Así, al hacer referencia a la actitud del orientador para promover actividades como los Consejos de Curso y apoyar la formación de Gobiernos Estudiantiles, se

39 William Reddy, *The navigation of feeling. A framework for the history of emotions* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 128.

40 Robert E. Carey, “Métodos de Orientación”, en *Métodos de Enseñanza en la Educación Secundaria*, ed. Harold Spears (Santiago: Programa Interamericano Cooperativo de Educación, 1946), 136. El autor era un importante académico norteamericano que, a la sazón, dirigía el Departamento de Orientación del Servicio de Educación de Nueva York. El subrayado es nuestro.

41 Jan Plamper, *The history of emotions*, 118-119.

sostenía que “si todavía, teñimos esos ideales de emoción personal y de auténtica adhesión, los jóvenes captarán nuestras actitudes como estímulos para alcanzar y perfeccionar nuestro sistema democrático”⁴².

El exigente perfil que se esperaba que cada orientador cumpliera era complementado en una publicación oficial de 1948. Se definía como rasgos constitutivos del cargo que la persona que lo cumpliera tuviera una “personalidad interesante y estimuladora”. Se esperaba que su talante estuviera marcado por el “entusiasmo”. Debía ser una persona “optimista” y que tuviera “sentido del buen humor”. Ahora bien, es importante apreciar que el baremo conductual que se esperaba que cumpliera el orientador se replicaba, con matices, en las exigencias que se le fueron definiendo a los profesores jefes. De tal modo, a ellos se les pedía que desplegaran capacidades afectivas que les permitieran, en sus entrevistas con sus alumnos, “evitar, por todos los medios, que estas conversaciones lleguen a tomar el carácter de una situación fría y estereotipada”⁴³.

En la extensión de las expectativas conductuales y requisitos personales propios de los Consejeros u Orientadores al conjunto de los profesores jefes reside uno de los asuntos operacionales más sensibles en el proceso de instalación de la orientación escolar en el período abordado en estas páginas. Como ya se ha indicado, el contingente de Orientadores era insuficiente en los primeros años. De tal manera, muchos liceos no llegaron a disponer de ellos hasta avanzada la década de 1960. Ello hizo recaer en los profesores jefes parte importante de sus funciones, incluyendo aquellas que suponían cualidades afectivas específicas. Una especialista en el rol de los profesores jefes resumía el desafío de esta manera:

“en países más desarrollados que el nuestro, la administración de los establecimientos educacionales considera en cada profesor los siguientes factores: edad, experiencia, madurez, ideales, iniciativa, originalidad, condiciones de líder, imaginación, paciencia,

42 Jorge Arancibia Jaramillo, “El Gobierno Estudiantil en nuestra Educación Secundaria”. *Sonap. Revista de la Sociedad Nacional de Profesores*. Año I, N°2 (1955): 19. El subrayado es nuestro.

43 Dirección General de Educación Secundaria. Departamento Pedagógico. “Circular n°24” 27 de abril de 1954, ALPM, volumen Documentos y Circulares 1953-1954, p.3.

simpatía, juicio, entusiasmo, tacto y responsabilidad y hace una lista de aquellos que, en atención a estos rasgos, sean aptos para asesores. En nuestro país, dadas las circunstancias en que trabajamos, la gran mayoría de los profesores secundarios debemos aceptar la responsabilidad de ser profesores jefes. La aceptamos, concientes de las limitaciones de nuestra personalidad, pero no podemos olvidar que, dentro de estas limitaciones, debemos estar en continuo afán de superación para no defraudar a nuestros alumnos y no servirles de modelos demasiado imperfectos”⁴⁴.

En tanto expresión de una regulación institucional, esta enumeración podría entenderse como parte de una naciente *emocionología* escolar, si se emplea (a guisa de aproximación general) ese concepto fundante de la corriente de la historia de las emociones. Tanto normativas y *desiderátums* como mirada *emocionológica* comparten su naturaleza incompleta, en tanto no integran la dimensión de la experiencia, la recepción, adopción, rechazo o resistencia. Esta faceta ignota del proceso es la que hemos reconocido al enfatizar la naturaleza principalmente discursiva del abordaje realizado a la llegada y primeros pasos de la orientación escolar en suelo chileno.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Varios años después de la entrada de los primeros orientadores escolares a los liceos, era posible encontrarse con un colectivo que ya ostentaba un reconocimiento más claro en el sistema educacional chileno, no obstante, que su posición e influencia no lograra prosperar de acuerdo a sus expectativas. Con la fundación en las universidades de la mención de Orientación Escolar en las carreras de Pedagogía, desde fines de la década de 1940 comenzó a surgir una oferta regular de orientadores preparados científicamente para su labor. Siguiendo las dinámicas cambiantes de las décadas siguientes, el discurso sobre la orientación escolar secundaria mantuvo sus desplazamientos oscilantes entre la atención a las demandas de información oportuna para la continuidad laboral o de estudios (siendo esta última cada vez más relevante, conforme el sistema universitario experimentaba una importante expansión) y la atención a las dimensiones conductuales y

44 Radamanta Dintrans de Cáceres, *La función del Profesor Jefe*. (Santiago: Imprenta Roa, 1956), 14.

emocionales. En un seminario nacional de orientadores, llevado a cabo en Santiago en 1966 Oscar Fabres, uno de los expositores, advertía a sus colegas que “no debe perderse de vista el principio que la Orientación debe cumplir fundamentalmente una labor profiláctica en el sentido de prevenir los desajustes o problemas de los estudiantes. La Orientación Educativa es fundamentalmente preventiva, lo que no excluye su función terapéutica”⁴⁵. En esta última mención refulgía nuevamente la asociación entre orientación escolar y aspectos psicológicos, la que se veía enfrentada a profundos desafíos en la década de 1960, en la medida que el estallido de la “cuestión juvenil” y las transformaciones culturales causaron una percepción de aceleración del cambio histórico.

Paralelamente a la expansión de la orientación en los liceos chilenos, no exenta de avances y regresiones, la disciplina que le daba su sustento principal (la psicología, especialmente la aplicada a la infancia y juventud) experimentaba dramáticas transformaciones conceptuales que habrían de introducir nuevas tensiones y exigencias a los orientadores. En la medida que deseamos relevar el sentido cada vez más transnacional de los saberes educacionales, es necesario integrar a nuestras reflexiones finales la constatación de que el campo de intervención de la orientación escolar relativo a la comprensión de la naturaleza adolescente debería acometer el uso de nuevos paradigmas. Por ejemplo, la generalización del concepto psicosocial de identidad, a partir de la publicación en 1950 de *Childhood and Society*, obra de Erik Erikson que reorientó radicalmente los estudios sobre infancia y juventud⁴⁶. La capacidad de integración de este tipo de innovaciones a la formación y práctica de los orientadores escolares es un tema todavía por abordar en la historiografía de la educación chilena. En cualquier caso, entendemos que el análisis de los primeros tiempos de la orientación escolar, de sus episodios expansivos en la década de 1940 o ulteriores transformaciones deben ser sometidas a un doble cedazo: tiempo y naturaleza. Aludiendo a lo primero, es necesario reforzar la idea de que los procesos de reforma educacional se viven en temporalidades no simultáneas ni lineales. El cambio educativo reconoce estratos que poseen

45 Oscar Fabres Villarroel, “La orientación educacional”, 2.

46 Nancy. Lesko, *Act your age! A cultural construction of adolescence* (New York: Routledge, 2012); 121.

ciertas dosis de autonomía temporal⁴⁷. Y en relación a lo segundo, la índole de disciplinas y conceptos de matriz global o transnacional efectivamente sufre procesos de adaptación y mediación de acuerdo a los contextos locales⁴⁸. Ello también deja abierta la interrogante acerca de esas mediaciones realizadas por los orientadores criollos.

Finalmente, cabe preguntarse por la inserción del fenómeno que se ha visitado en estas páginas (la introducción de la orientación escolar en el sistema secundario chileno) dentro de un proceso de más amplio curso. Así, a lo largo del siglo XX ha sucedido una reconfiguración de las relaciones entre los actores de la vida escolar, planteándose que la educación, básicamente en los países de desarrollo avanzado, debe facilitar la autoconstrucción del estudiante como un sujeto expresivo, emprendedor y empoderado, gestor principal de su propia “educación emocional”, en una clave de integración funcional al mundo del capitalismo global. Así, en el horizonte de un nuevo siglo emerge, en muy distintas condiciones, la pregunta sobre las posibilidades y pertinencia del rol que ha cumplido durante ya décadas la orientación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

a) Fuentes inéditas y archivos

Archivo del Liceo Enrique Molina Garmendia (ALEMG). Concepción.
 Archivo del Liceo de Hombres de Puerto Montt (ALPM). Puerto Montt.
 Archivo del Liceo de Niñas Gabriela Mistral de La Serena (ALNGM). La Serena.

b) Fuentes impresas y bibliografía

Adam, Thomas. *Intercultural transfers and the making of the Modern World. Sources and Contexts.* Londres: Palgrave Macmillan, 2012.

47 Fritz Osterwalder, “Programas educativos, reformas educativas y la *longue durée* en la historiografía de la educación”. en *Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica*, compiladores Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu (Barcelona: Octaedro, 2012), 25.

48 Una reflexión sobre lo transnacional y procesos de cambio local en Jason Beech, “Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil”, en *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, compiladores Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Buenos Aires: Granica, 2011), 183-214.

- Arancibia Jaramillo, Jorge. “El Gobierno Estudiantil en nuestra Educación Secundaria”. Sonap. Revista de la Sociedad Nacional de Profesores. Año I, Nº2 (1955): 18-23.
- Boletín Renovación. Santiago: Ministerio de Educación, 1946.
- Carey, Robert E. “Métodos de Orientación”. En Métodos de Enseñanza en la Educación Secundaria, editado por Harold Spears. Santiago: Programa Interamericano Cooperativo de Educación, 1946, 127-138.
- Conrad, Sebastian. What is Global History? Princeton: Princeton University Press, 2006.
- Dintrans de Cáceres, Radamanta. La función del Profesor Jefe. Santiago: Imprenta Roa, 1956.
- Fabres Villarreal, Oscar. “La orientación educacional de la escuela secundaria fiscal”. Museo Pedagógico de Chile, Santiago, 3er trimestre (1991): 1-14.
- “Ideario del Profesor Orientador”. Boletín del Liceo Experimental Manuel de Salas. Año I, nº 2 (1944): 55-56.
- Iriye, Akira y Pierre-Yves Saunier. The Palgrave Dictionary of Transnational History. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.
- Iriye, Akira. Global and Transnational History: The Past, Present, and Future. Londres: Palgrave Macmillan, 2013.
- Jones, Lawrence K. “Frank Parsons’ contribution to career counseling”. Journal of Career Development, v. 20, nº4, (1994): 287-294.
- La renovación del Liceo Chileno. Washington: Publicaciones de la Unión Panamericana, 1945.
- Lesko, Nancy. Act your age! A cultural construction of adolescence. New York: Routledge, 2012.
- Martin, Jack & Anne-Marie McLellan. The education of selves: how psychology transformed students. New York: Oxford University Press, 2013.
- Mayorga, Rodrigo. Actores transnacionales imperialismo cultural y prácticas discursivas en la irrupción de la sicología educacional en Chile (1930-1960). Ponencia presentada en ISCHE 2017 (Buenos Aires) Inédito.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación primaria. Instituto de Guía y Orientación Profesional. Exposición Técnica de Orientación Profesional (Guía para el visitante). “Por una Escuela Primaria Mejor”. Santiago: sin datos de editorial, 1946.

- Ministerio de Educación Pública. Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. Disciplina (Adaptada del folleto Disciplina Escolar: de Shriver y Redl, publicado por la Unión Panamericana, Washington, 1944). Santiago: Imprenta y Litografía Stanley, 1947.
- Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Secundaria. Consejo de Curso y funciones del Profesor Jefe. Santiago: Imprenta Central de Talleres del S.N.S., 1957.
- Núñez, Iván. Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973. Santiago: PIIIE, 1982.
- Núñez Prieto, Iván. “Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, n°1 (2013): 65-86.
- Osterwalder, Fritz. “Programas educativos, reformas educativas y la *longue durée* en la historiografía de la educación”. En Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica, compiladores Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu. Barcelona: Octaedro, 2012, 15-27.
- Ramírez, Francisco O. y John W Meyer. “Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales”. En Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global, compiladores Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth. Buenos Aires: Granica, 2011, 107-132.
- Reddy, William. The navigation of feeling. A framework for the history of emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Rocabado Muñoz, Mariano. “El Servicio de Orientación en los liceos chilenos (Comentario sobre las actividades de Orientación Educativa y Vocacional realizadas por los Consejeros durante 1947)”. En La orientación vocacional en la Enseñanza Secundaria. Santiago: Ministerio de Educación, 1948, 12-24.
- Salas, Enrique. “La Orientación Educativa y Vocacional en el Nuevo Liceo”. Revista de Educación (1947): 67-71.
- Salas, Gonzalo. “Pasado y Presente de la Psicología Científica en Chile: Profesionalización, instituciones y divulgación científica”. En Historias de la Psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas, editado por Gonzalo Salas. La Serena: Nueva Mirada Ediciones, 2014, 100-119.
- Salas Marchán, Max. “¡Yo los ayudo!”. Revista de Educación Nacional, Año XX, n°3 (1924): 157-162.
- Salas Neumann, Emma. Irma Salas. Educación e innovación en Chile.

- Santiago: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández, 2008.
- Salas Neumann, Emma. Apuntes sobre educación y algunos retazos. Santiago: sin dato editorial, 2010.
- Samper, Armando. Technical cooperation in Latin America. A Case Study of Cooperation in Secondary Education in Chile. Washington: National Planning Association, 1957.
- Saunier, Pierre-Yves. "Transnational". En *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, editado por Akira Iriye y Pierre-Yves Saunier. Londres: Palgrave Macmillan, 2009, 1047-1054.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, (editoras). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Santiago: Taurus, 2012.
- Sobe, Noah W. "Researching emotion and affect in the history of education". *History of Education: Journal of the History of Education Society*, v.41, n°5 (2012): 689-695.
- Sobe, Noah W. "Entanglement and Transnationalism in the History of American Education". En *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, editado por Thomas S. Popkewitz. New York: Palgrave Macmillan, 2013, 93-107.
- Stearns Peter y Katherine Stearns. "Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards". *The American Historical Review*, v. 90, n° 4 (1985): 813-836.
- Toro Blanco, Pablo. "Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century". *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 18 (2012): 70-90.
- Turbiaux, Marcel. "J.-M. Lahy (1872-1943) et l'orientation professionnelle" *Bulletin de psychologie* n°482/2 (2006): 217-235.
- Viñao Frago, Antonio. "La historia de las disciplinas escolares". *Historia de la Educación*, n°25 (2006): 243-269.

Para citar este artículo: Toro Blanco, Pablo Andrés. "*Una nueva oficina en el liceo: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1953)*", *Historia Caribe* Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 281-313. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.11>





Enriqueta Quiroz. Hacia una historia latinoamericana: homenaje a Álvaro Jara. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. 2012.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.12>

Álvaro Jara es sin lugar a dudas uno de los más reconocidos historiadores de América Latina en el siglo XX, pues el rigor de sus investigaciones se vio acompañado de una inconfundible creatividad para la exploración de problemas de investigación innovadores a través del uso de fuentes históricas que aún son poco convencionales en algunos espacios académicos. Sin embargo, su obra en el espacio de la historiografía colombiana ha sido poco explorada a pesar de los importantes y significativos aportes que a la historia colonial de la Nueva Granada legaron varios de sus textos y exploraciones. Ello es palpable en su texto póstumo *El imperio Español en América (1700-1820). Una Historia económica*¹ en donde logró establecer el papel de la Nueva Granada en el complejo engranaje de financiamiento de las empresas de gobierno y defensa durante el siglo de las luces, así como en sus informes de investigación² en donde se pueden encontrar las completas transcripciones de los movimientos de las cajas reales de Popayán, Santafé, Cartagena, Caracas, Panamá y Portobelo.

Por fortuna esta obra coordinada por una de sus discípulos devela en múltiples facetas el aporte del maestro, el cual va más allá de su obra individual

-
- 1 Jara, Álvaro. *El imperio español en América (1700-1820)*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 2011.
 - 2 Jara, Álvaro. *Las finanzas del Imperio español en el siglo XVIII, cuarta etapa. Las cajas reales de Guatemala y provincias centroamericanas, Florida, Nueva Granada y Filipinas, 1700-1810*. Informe de Investigación Fondecyt. Santiago: Archivo Nacional de Chile. Repositorio Institucional Fondecyt, 1991. Mecanografiado.

y se materializa en el estímulo que ejerció en múltiples investigadores para seguir la senda de sus exploraciones, no de manera acrítica sino todo lo contrario, mostrando los avances que arduos años de investigación van dejando. El trabajo inicia con una presentación biográfica de Jara escrita por Enriqueta Quiroz en la cual es claro el interés que tuvo este por realizar una historia que trascendiera las miradas excesivamente locales que aún en la actualidad son recurrentes, además de resaltar el importante papel que jugó el contacto de Jara con la escuela francesa y estadounidense para la incorporación de nuevas problemáticas y metodologías en sus exploraciones, todas ellas no solo concentradas en el pasado por sí mismo, sino fuertemente conectadas con los abordajes de problemáticas sociales contemporáneas, en donde la historia se constituye en pieza clave para la comprensión de fenómenos que afectan la cotidianidad presente.

Los trabajos presentados abordan temáticas que fueron trabajadas por Jara en su obra desde la perspectiva antes citada, se trata de un conjunto de monográficos que abordan la demografía, la minería, el trabajo, la real hacienda y el comercio, concentrándose especialmente en el escenario chileno y de la Nueva España, sin caer en la tentación de hacer estudios locales descontextualizados del entorno continental, igualmente se aborda en algunos casos el escenario americano en su conjunto y del Virreinato del Perú.

En torno a la demografía Carmen Norambuena Carrasco nos ofrece un completo balance del desarrollo de la historia de la población en el contexto americano, haciendo un barrido de las principales fuentes que alimentan las pesquisas para el periodo preestadístico que abarca la época prehispánica y los primeros contactos entre los ibéricos y los pueblos aborígenes, el proto estadístico que comprende el período colonial y temprano independentista, para cerrar con el periodo estadístico que involucra el tardío siglo XIX y la actualidad. Más que un barrido de fuentes este trabajo tiene un valor significativo como herramienta pedagógica, ya que se concentra en la explicación de los distintos tipos documentales para hacer historia de la población entre los siglos XVI y XVIII de América, lo que se constituye en una pieza central para orientar a futuros historiadores en la búsqueda del desarrollo de investigaciones respecto a la temática.

En torno a la minería el libro presenta tres capítulos, el primero de los cuales analiza la extracción de oro en Chile en el siglo XVI, texto en el que Luz María Méndez Beltrán determina los sistemas de trabajo, caracteriza a los conquistadores y encomenderos, localiza los espacios de explotación y pondera el impacto de la extracción sobre el pueblo mapuche. Más adelante Enriqueta Quiroz elabora un significativo aporte sobre la circulación de la moneda menuda como forma de pago de los trabajadores urbanos, desterrando las antiguas hipótesis de una total desmonetización de las economías coloniales, paradigma que a pesar de aportes como este se resiste a desaparecer. Por último, Mario Matus presenta un elaborado estudio sobre el impactos social de la extracción minera en Chile entre 1880 y 1930 a través del análisis de los niveles salariales diferenciales a nivel regional.

La otra temática de la que se ocupan los ensayos hace referencia a los estudios sobre las formas de trabajo en la América colonial, contexto en el que Germán Morong Reyes ofrece un estudio sobre los procesos de configuración de diferenciación étnica aplicados en Chile durante la fase de dominio español, con base en fuentes de orden jurídico relacionadas con la legislación de tipo laboral, demostrando cómo se construyeron diferenciaciones sociales con base fiscal pero también fundadas en criterios propios del eurocentrismo. Posteriormente, Guillermo Bravo Acevedo se ocupa de las formas de trabajo empleadas por los jesuitas en distintas unidades productivas que cumplían el papel de complementarias al desarrollo de actividades extractivas, bien sea a través de la agricultura o los obrajes, demostrando cómo la organización del trabajo en dichas unidades en el contexto de la América española se fundó en criterios tales como el mercado laboral, las condiciones económicas de cada contexto y las actividades a las que se dedicaba. Seguidamente Miriam Olivari Salas estudia la fluctuación de la provisión y demanda de fuerza de trabajo en los obrajes de Huamanca Perú, lo que la lleva a demostrar que el abastecimiento de brazos indígenas para la industria presentó una dinámica que coincide con los ciclos de auge o decaimiento de las coyunturas por las que atravesó la producción textil. Cerrando este eje temático Sonia Pérez Toledo desarrolla un trabajo centrado en el estudio de los cambios de la concepción de los gremios en Ciudad de México, desde la configuración de una sociedad corporativa de acuerdo a las actividades desempeñadas por cada agente en

el periodo colonial y cómo dicha estructura se transformó tras la independencia hasta 1860.

En torno a los problemas referentes a la Real Hacienda Juan Guillermo Muñoz nos ofrece un interesante estudio sobre la Real Hacienda como elemento que le permite establecer el desarrollo de la actividad minera y agroganadera en Chile entre 1567 y 1578, demostrando la pobreza de las rentas del Rey durante el periodo y su correlación con los escasos recursos que detentaban los agentes privados para la época. Por su parte, Matilde Souto Mantecón elabora un serio estudio sobre las estrategias empleadas por los ingleses para penetrar en el imperio español en la primera mitad del siglo XVIII –más específicamente en la frontera oriental de Nueva España– y las estrategias de financiamiento de puestos de defensa desarrollados por el gobierno para hacer frente a los embates anglosajones a través de situados. Por último, Guadalupe Pinzón Ríos describe las estrategias de defensa diseñadas por las autoridades novohispanas en el siglo XVIII para la defensa del Pacífico, lo que le permitió constatar un proceso de institucionalización de las estrategias de defensa en la segunda mitad del siglo contrario a lo sucedido anteriormente, donde la defensa fue un tema esporádico y coyuntural con arreglo al desarrollo de guerras entre potencias.

La última temática tratada por los textos es la relacionada con el comercio, más específicamente con el desarrollo de los caminos y su importancia para la consolidación de la actividad como pieza clave para el éxito de las reformas borbónicas, temática que abordó Sonia Pinto Vallejos, en cuyo trabajo se estudia el proceso de transformación sufrido por el camino Santiago-Valparaíso para la última década del siglo XVIII. El trabajo logra determinar las circunstancias bajo las cuales se desarrolló el camino tomando en cuenta sus formas de financiamiento a través de la creación de nuevos gravámenes y la articulación de la mano de obra empleada para su desarrollo; seguidamente el trabajo logra identificar los aportes de la actividad comercial a través de la ruta a la Real Hacienda, para por último hacer una completa caracterización de los flujos de mercancías presentados mediante la discriminación de los ciclos del volumen del tráfico, así como de la tipificación del tipo de mercancías que son intercambiadas.

Demografía, minería, fuerza de trabajo, Real Hacienda y comercio fueron los temas que atravesaron la obra de Álvaro Jara, cuyos aportes después de casi dos décadas de su desaparición siguen dando frutos, los cuales deben ser recogidos por las futuras generaciones no como remanente donde pueden reafirmar prejuicios como en tantos trabajos, sino como guía viva que orienta serias investigaciones futuras. Pero los frutos de la obra de Jara no solo se encuentran en sus textos, también están vivos en muchos de sus discípulos que orientan a través del ministerio de la docencia a jóvenes historiadores en formación, trabajo que desarrollan con base en los preceptos que aprendieron de su maestro que –tal como lo demuestra esta obra– se centran en la preocupación por la explicación de problemáticas actuales con base en el análisis pormenorizado del pasado, la visión de conjunto de la América Latina, el rigor teórico y metodológico, así como la invaluable enseñanza de construir el conocimiento de forma colaborativa. Ojalá cada día más historiadores sigamos el ejemplo de Jara, este libro nos invita a hacerlo.

José Joaquín Pinto Bernal

Profesor Asistente

Facultad de Ciencias Humanas y Artes

Universidad del Tolima

jjpintob@ut.edu.co



Inés Quintero. *La palabra ignorada. La mujer: testigo oculto de la historia de Venezuela*. Caracas: Editorial Planeta Venezuela, 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.13>

Siendo la segunda mujer en ocupar el cargo de directora en la Academia Nacional de la Historia, Inés Quintero continúa sus obras caracterizadas por estudiar actores y acontecimientos de la época colonial y el periodo independentista, esta vez toma en consideración su género para así publicar su nueva obra titulada *La palabra ignorada. La mujer: testigo oculto de la historia de Venezuela*, en la cual desarrolla la vida de algunas mujeres de varios estratos sociales que fueron parte de nuestra historia y que los estudios históricos tradicionales han dejado un tanto en el olvido.

La historiografía venezolana hasta mediados del siglo XX estuvo caracterizada por tener estándares un tanto machista, esto argumentado a que los hitos históricos estuvieron coordinados y ejecutados por hombres, por ello en la conciencia histórica siempre el papel protagónico estuvo caracterizado por “él”, solo en casos excepcionales “ella”.

Aunque esta condición parece ser despectiva y hasta cuestionable se debe tomar en cuenta un conjunto de factores que caracteriza la historia de Venezuela, puesto que una de las particularidades de las naciones americanas fue que estuvieron determinadas a las costumbres de los reinos europeos, posterior a los viajes de exploración. La península ibérica conquista y urbaniza la región geográfica que hoy conocemos como Venezuela y a su vez implanta un conjunto de costumbres, esta tradición se caracteriza en colocar al hombre como centro y protagonista de los procesos políticos, económicos y sociales devengando los quehaceres del hogar a las mujeres, esto va a permanecer como una costumbre con el transcurrir del tiempo, hasta la Liberación Femenina que va a implantar la igualdad de género.

No obstante, hay un dicho que en la jerga popular dice que detrás de un gran hombre hay una gran mujer, y esto sin lugar a dudas lo ha sabido manejar la autora del libro, ya que centra un par de sus historias en la vida personal de dos presidentes de nuestro país. Dominga de Ortiz, una mujer que se comprometió a muy temprana edad con quien para el momento era un peón de hatos, sin darse cuenta de que aquel hombre se llevaría el mérito de instaurar la República y a su vez ser su presidente por varios años. Son muchas las historias que se tejen y que se exaltan al centauro de los llanos, José Antonio Páez, pero muy pocas del destino que tomaría su vida sin la intervención oportuna de su esposa. Dominga fue su esposa en sacramento hasta el último aliento de Páez, sin embargo este matrimonio en hecho duró relativamente poco, puesto que él establece una relación extramatrimonial con Bárbara Nieves dejándola sola al cuidado de sus hijos, a pesar de ello el amor y la devoción permanecieron siempre fieles a su esposo. Una mujer de gran temperamento, imponente y que hacía valer sus derechos la autora explica que son muchas las amarguras, las vergüenzas y los aprietos que tuvo que pasar, precisamente esta convicción nunca la abandonó ni le dio la espalda.

Quien no corrió con tantos males fue la señora Ana Teresa Ibarra, quien contrae nupcias con el amigo de confianza del presidente Juan Crisóstomo Falcón y quien posteriormente lo suplirá en el cargo. Aunque la autora la presenta como una mujer tranquila, sumisa y quien profesara un amor infinito por su cónyuge, tuvo que lidiar con tres grandes dificultades al ser esposa de un presidente: primero el tormento de vivir bajo su ausencia en aquellos viajes diplomáticos que la desvelaba y angustiaba al no tener a su amado consigo, segundo los celos desenfrenados de su consorte quien la mantenía bajo estricta vigilancia y recomendaciones que más que consejos eran exigencias que debía cumplir al pie de la letra para evitar poner el nombre de su amado en inapropiados comentarios públicos y tercero las tensiones políticas suscitadas en el país antes, durante y posterior a su permanencia en el poder.

Si bien es importante resaltar las figuras de estas valiosas mujeres que quizás a través de sus dotes logrando persuadir las decisiones de sus esposos, ellas tuvieron una vida relativamente cómoda debido al estrato social al

cual pertenecieron. Por ello, Inés Quintero saca a la luz la figura de esas protagonistas dejadas en el olvido resaltando las grandes luchas que diversas mujeres tuvieron que enfrentar para así hacer valer sus derechos como damas y como seres humanos con igualdad de condiciones, algunas como lo relata la autora lograron exponer las injusticias que se le habían condenado, otras no corrieron con la misma suerte y tuvieron que enfrentar el grueso de la inequidad.

La autora narra con un toque de feminismo cómo en la Colonia las mujeres esclavas podían obtener su libertad, expone el caso de dos esclavas que intentaron por las vías legales adquirir esta condición tanto de ella como de sus hijos, claro una de las complicaciones era el tiempo que se ocupaba para conseguir el dinero para comprar su libertad, en uno de los casos la esclava logró conseguir su libertad a través de su compra colocando a cambio años de trabajo para adquirirla y así poder pasar los pocos años de vejez en libertad, la otra esclava no contó con la misma suerte al realiza un trueque con su amo, pactó cambiar su libertad por ocho hijos de su vientre un acto que para muchos sería egoísta pero que cuando la única condición que conoce es la esclavitud es una opción tentadora, lamentablemente en este caso la desdichada no contó con la misma suerte y fue engañada como muchas otras de la época que desearon cambiar lo que se le ofreciera a cambio de su libertad.

Otro caso de total injusticia condena la escritora es el caso de una mulata a la cual el esposo le propinó una paliza que casi le cuesta la vida, pero al investigar el desenlace de la historia la autora queda muy decepcionada cuando al revisar la denuncia impuesta por la desdichada, los alegatos, testigos y las pruebas se determinó que la tunda propinada fue un acto de reprender a su esposa justificando la actitud del esposo y a su vez se alega los celos como causa, un caso que sin lugar a dudas la autora reprocha y puede ser preciso llegar a la conclusión de que en este caso se tapa la realidad para encubrir los actos consumados por un hombre por el simple hecho de ser el sexo dominante de la sociedad.

Como estas, son muchas las historias que han pasado en el olvido y que no se han divulgado, son anécdotas que permanecen en silencio y que lo

seguirán hasta que el enfoque de la historia comience a cambiar de paradigma y evite mantener las líneas de investigación heredadas a través del tiempo, aunque hay que traer a colación que a partir de la segunda mitad del siglo XX esto ha ido cambiando, varios historiadores se han ocupado en estudiar estos casos, pero aún no es suficiente. Por ello esta obra rinde tributo a todas esas mujeres que han sufrido en silencio todos los designios que una sociedad masculinizada ha desarrollado y a su vez rompe el silencio de aquellos *testigos ocultos de la historia de Venezuela*.

Yolimar Gil Amundarain

Universidad Católica Andrés Bello
Cursante de la Maestría de Historia de Venezuela
yolimar.gil.amundarain@gmail.com

Revista Historia Caribe

Índice Volumen XIII (2018)

Números 32 y 33¹

Este índice comprende las dos últimas ediciones correspondientes al periodo 2018. Como puede darse cuenta el lector, por las diversas temáticas abordadas, esta publicación hace rato desbordó las fronteras locales y regionales alusivas al Caribe colombiano para transitar en el plano nacional e internacional.

El presente índice se encuentra organizado de la siguiente forma: primero se da cuenta del índice cronológico, el cual abarca el Volumen XIII integrado por los números 32 y 33, cuyos temas fueron para el caso del primero *Tema Abierto* y para el segundo el Dossier *La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas*. La segunda parte del índice se estructura por orden alfabético de autores.

Índice cronológico

Artículos

VOLUMEN XIII No. 32 2018-1

Tema abierto

Harari, Emilio Fabián y Flores, Juan Gabriel. El peso del trabajo esclavo en el ciclo productivo de la campaña de Buenos Aires tardocolonial. Una estimación a partir de un estudio de caso: Los Portugueses (1808-1812), 13-50.

Bock, Ulrike. ¿Un caso del “gran miedo” hacia los afrodescendientes en Yucatán? El uso estratégico de un discurso caribeño en el contexto de las independencias latinoamericanas, 51-79.

Almarza Villalobos, Ángel Rafael. El II congreso de Venezuela. Conformación de un gobierno popular representativo, Angostura: 1818-1819, 81-114.

1 Índice realizado por Lea Álvarez Hernández estudiante de tercer semestre de la Maestría en Historia de la Universidad del Atlántico.

Caballero Truyol, Tomás Francisco. El uso obligatorio de la escritura notarial en las transacciones comerciales en Barranquilla, 1849-1898, 115-141.

Trujillo Holguín, Jesús Adolfo; Pérez Piñón, Francisco Alberto y Hernández Orozco, Guillermo. Del esplendor porfirista al caos revolucionario. La enseñanza primaria en el estado de Chihuahua, México, en el periodo 1892 a 1911, 143-169.

González Bolaños, Andrés Felipe. La Revolución Cubana a través de la caricatura política en los periódicos El País y El Tiempo de Colombia 1958-1959, 171-205.

Reseñas

Robert Darnton. Acceso Abierto y otras reflexiones. Bogotá: Universidad de los Andes, 2017. Vol. XIII N° 32 Enero-Junio de 2018, 209-212. **Bryan Alcázar Marengo.**

Caballero Arias, Hortensia. Desencuentros y encuentros en el Alto Orinoco: incursiones en territorio yanomami, siglos XVIII-XIX. Ediciones Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas: Venezuela, 2014. Vol. XIII N° 32 Enero-Junio de 2018, 213-217. **William Roa Barraza.**

Marco Antonio León León. Construyendo un sujeto criminal. Criminología, criminalidad y sociedad en Chile. Siglos XIX y XX. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana –DIBAM– Editorial Universitaria, 2016. Vol. XIII N° 32 Enero-Junio de 2018, 219-222. **Hugo J. Castro Valdebenito.**

Artículos

VOLUMEN XIII N° 33 2018-2

Dossier: La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas

Vera-Cazorla, María Jesús. Algunas cuestiones sobre política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo, 19-46.

Pintassilgo, Joaquim. A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”, 47-80.

González Pérez, Teresa. El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español, 81-118.

Luzón Trujillo, Antonio y Montes Moreno, Soledad. Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada, 119-150.

Pineau, Pablo. Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar, 151-176.

Flecha García, Consuelo. La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas, 177-216.

Jiménez Eguizábal, Juan Alfredo y Palmero Cámara, Carmen. Etnohistoria y política educativa. Repensando el sujeto y las fuentes en la reforma educativa republicana en España (1931-1936), 217-252.

Xavier, Libânia y Chaves, Miriam. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos, 253-280.

Toro Blanco, Pablo Andrés. Una nueva oficina en el liceo: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c.1946-c.1953), 281-313.

Reseñas

Enriqueta Quiroz. Hacia una historia latinoamericana: homenaje a Álvaro Jara. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2012. Vol. XIII N° 33 Julio-Diciembre de 2018, 317-321. **José Joaquín Pinto Bernal.**

Inés Quintero. La palabra ignorada. La mujer: testigo oculto de la historia de Venezuela. Caracas: Editorial Planeta Venezuela, 2016. Vol. XIII N° 33 Julio-Diciembre de 2018, 323-326. **Yolimar Gil Amundarain.**

Índice alfabético de autores

Alcázar Marengo, Bryan. N° 32, 209-212.

Almarza Villalobos, Ángel Rafael. N° 32, 81-114.

Bock, Ulrike. N° 32, 51-79.

Caballero Truyol, Tomás Francisco. N° 32, 115-141.

Castro Valdebenito, Hugo J. N° 32, 219-222.

Chaves, Miriam. N° 33, 253-280.

Flecha García, Consuelo. N° 33, 177-216.

Flores, Juan Gabriel. N° 32, 13-50.

González Bolaños, Andrés Felipe. N° 32, 171-205.

González Pérez, Teresa. N° 33, 81-118.

Gil Amundarain, Yolimar. N° 33, 323-326.

Harari, Emilio Fabián. N° 32, 13-50.

Hernández Orozco, Guillermo. N° 32, 143-169.

Jiménez Eguizábal, Juan Alfredo. N° 33, 217-252.

Luzón Trujillo, Antonio. N° 33, 119-150.

Montes Moreno, Soledad. N° 33, 119-150.

Palmero Cámara, Carmen. N° 33, 217-252.

Pérez Piñón, Francisco Alberto. N° 32, 143-169.

Pineau, Pablo. N° 33, 151-176.

Pintassilgo, Joaquim. N° 33, 47-80.

Pinto Bernal, José Joaquín. N° 33, 317-321.

Roa Barraza, William. N° 32, 213-217.

Toro Blanco, Pablo Andrés. N° 33, 281-313.

Trujillo Holguín, Jesús Adolfo. N° 32, 143-169.

Vera-Cazorla, María Jesús. N° 33, 19-46.

Xavier, Libânia. N° 33, 253-280.



NORMAS E INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Historia Caribe es una revista especializada en temas históricos cuyo objetivo es la publicación de artículos inéditos en español, inglés, portugués y francés que sean el resultado o avance de investigaciones originales o balances historiográficos, así como reflexiones académicas relacionadas con los estudios históricos, a través de los cuales se aporte al conocimiento histórico regional, nacional e internacional.

Proceso de arbitraje y evaluación

Este proceso se inicia con la revisión por parte del Comité Editorial, quienes verificarán si el escrito cumple con los requisitos básicos establecidos, así como el carácter histórico o historiográfico del trabajo y su pertinencia. Seguidamente, estos serán sometidos a evaluación, por dos árbitros anónimos que serán especialistas en el tema tanto en el ámbito nacional e internacional bajo la modalidad doble ciego para garantizar la calidad de los trabajos publicados. La evaluación se desarrollará por un lapso no mayor a un mes, y tendrá en cuenta los siguientes criterios: calidad o nivel académico, rigor investigativo, originalidad, importancia y pertinencia del tema, aporte al conocimiento histórico, dominio de la literatura histórica, claridad argumentativa y calidad de la redacción.

Cuando no exista unanimidad entre los dos árbitros anónimos o surjan opiniones divergentes, el artículo será remitido a un tercer árbitro bajo la misma modalidad, el cual será el encargado de dirimir la controversia a través de una nueva evaluación sobre el artículo, en un tiempo no mayor a 20 días calendario. Los resultados de la evaluación podrán ser una de las siguientes: el artículo debe aceptarse, el artículo debe aceptarse con las modificaciones sugeridas y el artículo no debe aceptarse.

Las observaciones al artículo por parte de Comité Editorial o de los árbitros, deben ser tenidas en cuenta por el autor, quien está obligado a realizar los ajustes solicitados. Estas modificaciones y correcciones deberán ser realizadas por el autor a un plazo no mayor a 10 días calendario. El resul-

tado del arbitraje se comunicará al autor en un plazo máximo de 3 meses a partir de la fecha de presentación del artículo.

Proceso editorial

El Comité Editorial se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicarán. Con base en ello se les informará a los autores el número y las fechas aproximadas de su publicación. Durante este proceso se podrán efectuar las correcciones menores de estilo que considere la revista.

El autor deberá estar presto a las comunicaciones de la revista por medio de correo electrónico. También deberá proporcionar información de la investigación que soporta el artículo, certificar que el escrito es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros. Además, autorizar el uso de los derechos de propiedad intelectual y la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción impresa y electrónica, comunicación pública en bases de datos, sistemas de información, transformación y distribución) a la Universidad del Atlántico Programa de Historia, Revista *Historia Caribe*. La revista cuenta con una licencia Creative Commons Atribución Reconocimiento no comercial 4.0 International License, que permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, también adaptar, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente; para cualquier uso deberá citarse la revista.

Presentación de los artículos y reseñas

Los artículos deben ser originales e inéditos, no deben tener más de 11.000 palabras, máximo 25 páginas y un mínimo de 20, incluyendo notas de pie de páginas y bibliografía, a espacio y medio, tamaño carta. Las reseñas deben constar de máximo tres páginas. El tipo de letra deberá ser Times New Roman de 12 puntos (notas a pie de página 10 puntos) con márgenes de 3 cm y con paginación corrida.

Además los artículos deben contener un resumen y palabras clave en español, inglés, francés y portugués. Este resumen debe ser analítico en donde se presenten los objetivos del artículo, su contenido y sus resultados, no debe pasar de 100 palabras, después de este una relación de palabras clave que no deben ser más de 6.

Los datos del autor deben ser enviados en un documento de Word adjunto en el que se debe incluir nombre, afiliación institucional, dirección, teléfono, dirección electrónica, nombre del artículo, títulos académicos, cargos actuales, sociedades a las que pertenece, estudios realizados y/o en curso y publicaciones recientes.

Tanto los artículos, las reseñas y los ensayos bibliográficos deberán ser enviados a la redacción de la revista a través de la página web www.uniatlantico.edu.co en la sección Revistas y publicaciones (plataforma Open JournalSystem) en el link: <http://goo.gl/yHDUCy>/o a los correos electrónicos historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co; historiacaribe95@gmail.com

La publicación de originales en la revista *Historia Caribe* no da derecho a remuneración alguna, los autores recibirán en forma gratuita 2 ejemplares de la revista y podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio o sitio web o impresos.

Reglas de Edición:

1. Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, etc.) deben ir numeradas en números arábigos, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran.
2. Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica.
3. La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; las siguientes veces se usará únicamente la abreviatura.
4. Las citas textuales que sobrepasen cuatro renglones deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, tamaño de letra 11 y márgenes reducidos.
5. Debe haber un espacio entre cada uno de los párrafos; estos irán sin sangría.
6. Los cuadros, gráficas, ilustraciones, fotografías y mapas deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s). Se ubican enseguida del párrafo donde se anuncian. Las imágenes se entregarán en formato digital (jpg o tiff 300 dpi y 240 pixeles). Es responsabilidad del autor conseguir y

entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que lo requieran.

7. Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
8. Al final del artículo deberá ubicarse la bibliografía, escrita en letra Times New Roman tamaño 11, a espacio sencillo y con sangría francesa. Se organizará en fuentes primarias y secundarias, presentando en las primeras las siguientes partes: archivo, publicaciones periódicas, libros. En la bibliografía deben presentarse en orden alfabético las referencias completas de todas las obras utilizadas en el artículo, sin incluir títulos que no estén referenciados en los pies de página.
9. Tanto las referencias bibliográficas como documentales se efectuarán como notas a pie de página en números arábigos y volados, en orden consecutivo. Estas referencias deberán registrarse de acuerdo a las siguientes normas de citación, para lo cual deben distinguirse entre notas a pie de página (N) y bibliografía (B):

Libro:

De un solo autor:

N- Nombre Apellido(s), Título completo (Ciudad: Editorial, año), 45.

B- Apellido(s), Nombre. Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Dos autores:

N- Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), Título completo (Ciudad: Editorial, año), 45-90.

B- Apellido(s), Nombre, y Nombre Apellido(s). Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Cuatro o más autores:

N- Nombre Apellido(s) et al., Título completo (Ciudad: Editorial, año), 45-90.

B- Apellido(s), Nombre, Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s). Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Artículo en libro:

N- Nombre Apellido(s), "Título artículo", en Título completo, eds. Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s) (Ciudad: Editorial, año), 45-50.

B- Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. En Título completo, editado por Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s). Ciudad: Editorial, año, 45-90.

Artículo en revista:

N- Nombre Apellido(s), “Título artículo”, Título revista Vol. No. (año): 45.

B- Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. Título revista Vol. No. (año): 45-90.

Artículo de prensa:

N- Nombre Apellido(s), “Título artículo”, Título periódico, Ciudad, día y mes, año, 45.

B- Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. Título periódico, Ciudad, día y mes, año.

Tesis:

N- Nombre Apellido(s), “Título tesis” (tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año), 45-50, 90.

B- Apellido(s), Nombre. “Título tesis”. (Tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año).

Fuentes de archivo:

N- “Título del documento (si lo tiene)” (lugar y fecha, si aplica), en Siglas del archivo, Sección, Fondo, vol./leg./t., f. o ff. La primera vez se cita el nombre completo del archivo y la abreviatura entre paréntesis.

B- Nombre completo del archivo (sigla), Ciudad-País. Sección(es), Fondo(s).

Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre, Ciudad, fecha completa.

Publicaciones en Internet:

N- Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), eds., Título completo (Ciudad: Editorial, año), <http://press-pubsuchicago.edu/founders> (fecha de consulta).

B- Apellido(s), Nombre, y Nombre Apellido(s), eds. Título completo. Ciudad: Editorial, año. <http://press-pubsuchicago.edu/founders>.

Observación de interés:

Luego de la primera citación se procede así: Nombre Apellido, dos o tres palabras del título, 45-90. No se utiliza *Ibíd.*, *ibídem*, *cfr.* ni *op. cit.*



DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS Y BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES DE LA REVISTA *HISTORIA CARIBE*

La revista *Historia Caribe*, considera que es deber de toda revista científica velar por la difusión y transferencia del conocimiento, buscando siempre garantizar el rigor y la calidad científica, por eso adopta el Código de Conducta establecido por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: *Committee on Publication Ethics*).

Identificación, filiación institucional y originalidad

Historia Caribe es una publicación semestral del Grupo de Investigación Históricas en Educación e Identidad Nacional, perteneciente al Programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, institución que apoya financieramente la revista, cuya sede está localizada en Biblioteca Central, Bloque G, sala 303G (Ciudadela Universitaria, Km. 7 Antigua vía a Puerto Colombia, Barranquilla-Colombia). La revista cuenta con la siguiente URL http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/index y para efectos de contacto se pueden dirigir al correo historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co y a los teléfonos 3197222, 3197010 Ext. 1088 y celular 3003251012.

El equipo de la revista lo componen: un director, un editor, un asistente editorial y un monitor auxiliar. Junto a este equipo se cuenta con un Comité Editorial y un Comité Científico internacional. Estos y sus miembros son responsables de velar por el alto nivel de la revista, así como por la calidad y pertinencia de sus contenidos. Son parte de estos profesionales vinculados al área de la historia, quienes cuentan con una destacada y comprobada producción académica.

La originalidad y lo inédito es *conditio sine qua non* que deben reunir los artículos que lleguen a la revista *Historia Caribe*, esto significa que los mismos no pueden ser presentados de forma simultánea a otras revistas. En caso de que un artículo quisiera incluirse posteriormente en otra publica-

ción, deberán señalarse claramente los datos de la publicación original en *Historia Caribe* previa autorización del editor de *Historia Caribe*. De igual manera cuando *Historia Caribe* considere para su publicación un artículo ya publicado deberá contar con la autorización previa de los editores responsables de la misma.

Compromiso del Director y Editor

El director de *Historia Caribe* tiene a su cargo el diálogo entre todos los equipos de la revista y los comités que la conforman con el fin de determinar las políticas que le permitan a la revista su posicionamiento y reconocimiento. También es responsable de que todos los procesos de publicación se lleven a cabalidad y será el responsable de publicar correcciones, aclaraciones, rectificaciones, justificaciones y respuestas cuando la situación lo amerite. Además es el encargado de los procesos administrativos institucionales.

El editor de *Historia Caribe* es responsable del proceso de todos los artículos que se postulan a la revista, manteniendo la confidencialidad debida en todo el proceso de evaluación y arbitraje, hasta la publicación o rechazo del artículo. Este será el puente de comunicación entre autores, árbitros y equipo editorial, además será responsable de responder cualquier requerimiento que se haga a la revista y hará las correcciones y/o aclaraciones que haya a lugar.

También será el encargado de la difusión y distribución de los números publicados a los colaboradores, evaluadores y a las entidades con que se tenga canje, así como a los repositorios y sistemas de indexación nacionales e internacionales, incluyendo los envíos a los suscriptores activos.

Compromisos de los autores

El mecanismo de recepción de artículos propuestos a la revista es a través de los correos electrónicos: historiacaribe@mail.uniatlantico e historiacaribe95@gmail.com, o por la plataforma Open Journal Systems de la revista en la siguiente dirección: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/index. Para que un trabajo sea inicialmente considerado debe cumplir con las normas de la revista, las cuales se encuentran tanto en la edición impresa como en la versión digital.

Aunque el Comité Editorial aprueba los artículos para su publicación teniendo en cuenta la evaluación realizada por pares anónimos con base en criterios de calidad académica y de redacción, originalidad, aportes, actualidad bibliográfica, claridad, importancia y pertinencia del tema, los autores son responsables de las ideas expresadas, así como de la idoneidad ética del artículo.

En el momento que el autor presenta su artículo a consideración, se dará por entendido que es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, aspecto que hará explícito superado el proceso de evaluación, es responsabilidad de los mismos asegurarse de tener las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficas, mapas, diagramas, fotografías, etc., y asume cualquier requerimiento sobre estas.

Los autores aceptan que sus artículos serán sometidos inicialmente a las consideraciones del Comité Editorial, quien decidirá enviarlo a evaluación a pares externos anónimos, quienes enviarán su arbitraje al Editor, quien comunicará a estos las modificaciones y observaciones que surtan de este proceso. Estas modificaciones deben ser tomadas en cuenta en su totalidad y deben ser realizadas en el tiempo que indique el Editor, él le informará la aprobación de las modificaciones realizadas. Cuando los textos presentados a la revista no sean aceptados para su publicación, el Editor enviará una notificación escrita al autor explicándole los motivos por los cuales su texto no será publicado en la revista.

En cualquier parte del proceso de evaluación y edición el Editor podrá consultar al autor, quien deberá estar atento a cualquier requerimiento que será por medio de correo electrónico y en los plazos estipulados para la respuesta. El Comité Editorial previa presentación por parte del Editor tendrá la última palabra sobre la publicación de los artículos, reseñas y ensayos; y el número en el cual se publicarán. Esa fecha se cumplirá siempre y cuando el autor haga llegar toda la documentación que le es solicitada en los plazos indicados. La revista se reserva el derecho de hacer correcciones menores de estilo.

Los textos que serán publicados deben contar con la autorización de los

autores mediante la firma del “Documento de autorización de uso de derechos de propiedad intelectual”, la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución) a la Universidad del Atlántico, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Historia, revista *Historia Caribe* (versión impresa y versión electrónica). De esta forma también se confirma que el texto es de su autoría y se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros. Los autores podrán utilizar la versión definitiva de su artículo, bajo una licencia BY-SA.

Compromisos y responsabilidad de los pares/evaluadores

Contribuir de manera objetiva al proceso de arbitraje y evaluación de los artículos, buscando siempre mejorar la calidad científica de estos y de la revista *Historia Caribe*, además mantener el anonimato desde el momento que son contactados hasta después de la publicación, no suministrando ninguna información por ningún medio sobre el mismo.

La evaluación de los artículos se realizará según los siguientes criterios: calidad académica, redacción, originalidad, aportes, actualidad bibliográfica, claridad, importancia y pertinencia del tema, que se encuentran en el respectivo formato y que será enviado por el Editor al evaluador para realizar su colaboración. Respetar los tiempos indicados por el Editor para el proceso de evaluación y que no exceda los plazos, si se hace necesaria alguna prórroga esta no superará los 15 días calendario, este proceso no deberá ser mayor a seis meses.

Esta tarea será realizada con la dedicación debida y según los criterios establecidos, formulando las sugerencias y modificaciones al autor, señalando referencias significativas que no hayan sido incluidas en el trabajo, buscando siempre la calidad científica y el cumplimiento de estos criterios.

Informar al Editor cualquier posible conflicto de intereses con el artículo que se le ha asignado, ya sea por asuntos académicos, financieros, institucionales o de colaboraciones entre el árbitro y los autores, para asignar a otro evaluador, además indicará cuando haya sospecha de plagio o se asemeje sustancialmente a otro producto de investigación publicado o no, para que surtan los procedimientos considerados en cada uno de estos casos por el Comité Editorial.

Comportamientos anti-éticos

Frente a cualquier acción que se considere contraria a la presente declaración, se tendrá en cuenta lo reglamentado por el *Committee on Publication Ethics* (COPE) en el documento: http://publicationethics.org/files/All_Flowcharts_Spanish_0.pdf (Consultado 07 de febrero de 2014) y las maneras de proceder frente a duplicación, plagio, la redundancia, datos inventados, cambios de autoría, autores anónimos y demás asuntos definidos por el COPE.



ACHSC

ANUARIO COLOMBIANO de HISTORIA SOCIAL
y de la CULTURA

VOL. 45, N.º 2 JULIO-DICIEMBRE, 2018

ISSN: 0120-2456 (IMPRESO) · 2256-5647 (EN LÍNEA)



Suscripción y distribución
Siglo del Hombre Editores,
www.siglodelhombre.com
Cra. 31A n.º 25B-50, Bogotá. Pbx: 3377700

Suscripción anual (2 números):
Bogotá: \$54.000
Colombia: \$57.000
América: US\$ 70
Resto del Mundo: US\$ 135

Suscripción bianual (4 números):
Bogotá: \$108.000
Colombia: \$114.000
América: US\$ 140
Resto del Mundo: US\$ 270

Contacto

Anuario Colombiano de Historia Social
y de la Cultura
Cra. 30 n.º 45-03, Departamento de Historia,
edificio Manuel Ancizar, oficina 3064, Bogotá,
Colombia.
Tel.: (57-1) 3165000, exts. 16486, 16477.
anuhisto_fchbog@unal.edu.co /
anuhisto@gmail.com
www.anuariohistoria.unal.edu.co

Canje

Dirección de Bibliotecas. Grupo de Colecciones
Hemeroteca Nacional Carlos Lleras Restrepo
Av. El Dorado n.º 44A - 40.
Telefax: 3165000, ext. 20082. A.A. 14490
canjednb_nal@unal.edu.co

www.anuariohistoria.unal.edu.co

Editorial. La invención de la república: la Gran Colombia

MARCELA ECHEVERRÍ

FRANCISCO A. ORTEGA

TOMÁS STRAKA

ARTÍCULOS / DOSSIER

Una república colosal: la unión de Colombia, el acceso al Pacífico y la utopía del comercio global, 1819-1830

MARÍA JOSÉ AFANADOR-LLACH

La incorporación del Distrito del Sur a la República de Colombia. Debates congresales y soberanía municipal

SANTIAGO CABRERA HANNA

Caldas como Galileo: la cultura impresa de la República se inventa una monarquía oscurantista para legitimar su poder

LINA DEL CASTILLO

Soberana indiferencia. El discurso historiográfico frente al republicanismo popular colombiano

DANIEL GUTIÉRREZ ARDILA

"Una gran asociación de pueblos". La rebelión en Guayaquil y su percepción de la Gran Colombia (1827)

FEDERICA MORELLI

"Abajo Don Simón y nada con los reinosos". Sobre el liberalismo separatista venezolano, 1821-1830

TOMÁS STRAKA

ARTÍCULOS / TEMA LIBRE

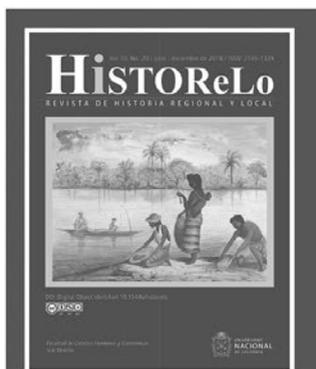
"Todas las cosas tienen su tiempo". Temporalidad e historia durante la restauración monárquica en la Tierra Firme (1814-1819)

ALEXANDER CHAPARRO SILVA

Ilusiones defraudadas: auge y caída del comercio legal de coca y cocaína en los países andinos

ANDRÉS LÓPEZ RESTREPO

RESEÑAS



ISSN: 2145-132X

Vol 9, No. 20
Julio - diciembre de 2018

HISTORELO.
Revista de Historia Regional y Local

Facultad de Ciencias
Humanas y Económicas

Indexada en: Scopus, Clase, Scielo,
Publindex (Categoría C), Latindex,
Historial Abstracts, Latam-Studies,
Fuente Académica – Ebsco, Doaj,
Dialnet, Drji, SociINDEX, entre otras.

Correo electrónico:
historelo@unal.edu.co
Teléfono: +57 (4) 430 98 88,
Ext. 46234. Fax: +57 (4) 260 44 51

Página oficial – Portal de Revistas UN
[http://www.revistas.unal.edu.co/
index.php/historelo/index](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/index)

ARTÍCULOS

Producción, intercambio y tributación del algodón desde las tierras cálidas hacia los Andes centrales neogranadinos, siglos XVI y XVII
Claudia Marcela Vanegas Durán

La gobernación de Popayán y la diferenciación en las fronteras mineras del Pacífico. Las relaciones de mando de los gobernantes coloniales en la Nueva Granada, 1729-1818
Oscar Almarío García

Ciudadanía y elecciones en la Nueva Granada. Las definiciones y su reglamentación, 1821 – 1853
Marta Cecilia Ospina Echeverri
Juan Felipe Marín Suarez

Cambios demográficos en el estado de Campeche (México). Conflictos, desarrollo y economía, 1846-1910
Carlos Alcalá Ferráez

La prensa mexicana en la justificación del anticomunismo, 1959– 1970
Sergio Arturo Sánchez Parra
Anderson Paul Gil Pérez

Movilidad y circulación geográfica. Niños y jóvenes en la provincia de Buenos Aires (Argentina), 1880-1919
Yolanda Edith de Paz Trueba
Lucía Bracamonte

El plebiscito de 1984 por el canal Beagle en el discurso de la prensa patagónica argentina. El caso del diario Río Negro
Alfredo Azcoitia

ENSAYO

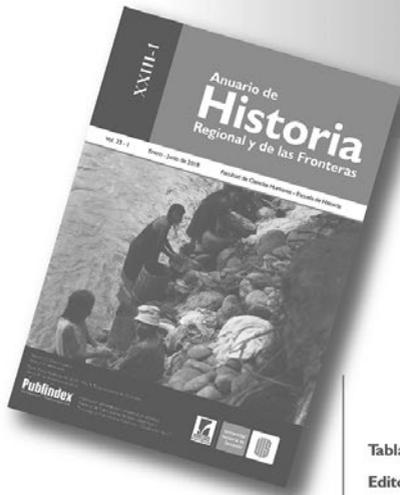
Historias locales en la perspectiva de Jaime Jaramillo Uribe. Los casos de Pereira y Bogotá (Colombia)
Renzo Ramírez Bacca

ENTREVISTAS

Entrevista a Ana Catalina Reyes Cárdenas: “los historiadores deben trabajar... en lograr que la historia, como conocimiento, vuelva ser parte del pensum escolar”
Renzo Ramírez Bacca

Entrevista a Susana Bandieri: “Hacia una ‘historia nacional’ más complejizada: la historia regional como herramienta”
Gabriel Fernando Carini
María Rosa Carbonari





Revista de la Escuela de Historia de la
Universidad Industrial de Santander

**Anuario de Historia Regional
y de las Fronteras**
Escuela de Historia
Edificio de Humanidades piso 3
cra 27 call 9
tel 645 1639
email: ahistoriauis@gmail.com-
anuariohistoria@uis.edu.co
Universidad Industrial de Santander

XXIII-1

Anuario de **Historia** Regional y de las Fronteras

Tabla de Contenido

Editorial

Artículos

Leonardo González Moreno:

Cazadores recolectores del período Arcaico en el valle del río Chucurí, nororiente de Colombia: Asentamientos y explotación de materias primas

Ana Milena Rhenals Doria:

Inmigrantes sirio-libaneses y sus prácticas económicas (ilegales) en Colombia, 1880-1930

Cecilia Moreyra:

En busca del confort cotidiano. El mobiliario doméstico en Córdoba (Argentina), siglo XIX

Francisco Javier Flórez Bolívar:

Re-visitando la hegemonía conservadora: raza y política en Cartagena (Colombia), 1885-1930

Jhon Jaime Correa Ramírez, Anderson Paul Gil Pérez y Edwin Mauricio López García:
'A toda máquina, señores': facciones políticas, clientelismo y estabilidad política en Risaralda (1965-1985)

Ana María Joven Bonelo y Luz Ángela Núñez Espinel:

Discurso oculto de la resistencia campesina en Cundinamarca (1920-1936)

Nancy Johana Correa Serna:

Mujeres detrás de la escena: Isabel Carrasquilla y Sofía Ospina de Navarro, dramaturgas al margen en la primera mitad del siglo XX en Colombia

Reseñas

Juliana Villabona Ardila. Patricia Cardona González. *Trincheras de tinta: la escritura de la Historia patria en Colombia 1850-1908.* Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2016. 370 páginas

Federico Sanjuan Navarro. Gabriel David Samacá Alonso. *Historiógrafos del solar nativo. El Centro de Historia de Santander 1929-1946.* Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2015. 604 páginas

Edwin López Rivera. Alejandro Velasco. *Barrio Rising: Urban Popular Politics and the Making of Modern Venezuela.* Oakland: University of California Press, 2015. 344 páginas

Normas de publicación del Anuario de Historia Regional y de las Fronteras

PAST & PRESENT

NUMBER 239

MAY 2018

CONTENTS

	<i>page</i>
A GRAMMAR OF CONQUEST: THE SPANISH AND ARABIC REORGANIZATION OF GRANADA AFTER 1492: <i>by Claire Gilbert</i>	3
'VOYAGE IRON': AN ATLANTIC SLAVE TRADE CURRENCY, ITS EUROPEAN ORIGINS, AND WEST AFRICAN IMPACT: <i>by Chris Evans and Göran Rydén</i>	41
DIETS, HUNGER AND LIVING STANDARDS DURING THE BRITISH INDUSTRIAL REVOLUTION: <i>by Emma Griffin</i>	71
THE POWER OF ANCESTORS: TOMBS AND DEATH PRACTICES IN LATE QING CHINA'S FOREIGN RELATIONS, 1845–1914: <i>by Song-Chuan Chen</i>	113
RETHINKING METROLOGY, NATIONALISM AND DEVELOPMENT IN INDIA, 1833–1956: <i>by Aashish Vélkar</i>	143
INTERNATIONAL ADOPTION AND ANGLO-AMERICAN INTERNATIONALISM, c.1918–1925: <i>by Emily Baughan</i>	181
PLANNING PEACE: THE EUROPEAN ROOTS OF THE POST-WAR GLOBAL DEVELOPMENT CHALLENGE: <i>by Michele Alacevich</i>	219
REVIEW ARTICLE: EUROPEANIST TRENDS AND ISLAMICATE TRAJECTORIES IN EARLY MODERN OTTOMAN HISTORY: <i>by Christopher Markiewicz</i>	265
CORRIGENDA	283
Online only	
NATIVE TO THE PAST: HISTORY, ANTHROPOLOGY, AND FOLKLORE IN <i>PAST AND PRESENT</i> : <i>by William G. Pooley</i>	e1
SLAVERY AND ANTI-SLAVERY IN THE ATLANTIC WORLD: <i>by Rob Schneider and Matthew Hilton</i>	e17
SPACE, PLACE AND SCALE: HUMAN GEOGRAPHY AND SPATIAL HISTORY IN <i>PAST AND PRESENT</i> : <i>by Courtney J. Campbell</i>	e23

Published by
Oxford University Press
for the Past and Present Society

THE ENGLISH HISTORICAL REVIEW

Edited by
Catherine Holmes, Peter Marshall, Stephen Conway
& Hannah Skoda

Vol. CXXXIII, No. 562 – June 2018

CONTENTS

ARTICLES

- The Character of Papal Finance at the Turn of the Twelfth Century *Benedict G.E. Wiedemann* 503
- Death of a Polemicist: Honour and Calumny in Early Modern European Religious Debate *Paul Cohen* 533
- From Hope to Defensiveness: The Foreign Policy of a Beleaguered Liberal Spain, 1820–1823 *Gonzalo Butrón Prida* 567
- All the World Loves a Lover: Monarchy, Mass Media and the 1934 Royal Wedding of Prince George and Princess Marina *Edward Owens* 597
- Making Britain Work Again: Unemployment and the Remaking of British Social Policy in the Eighties *Bernhard Rieger* 634

BOOK REVIEWS

- Landscapes of the Islamic World: Archaeology, History and Ethnography*, ed. Stephen McPhillips and Paul D. Wordsworth (Yossef Rapoport) 667
- Cod and Herring: The Archaeology and History of Medieval Sea Fishing*, ed. James H. Barrett and David C. Orton (Wendy R. Childs) 668
- The Work of the Dead: A Cultural History of Mortal Remains*, by Thomas W. Laqueur (Jeremy Boulton) 670
- The Cult of Relics in Early Medieval Ireland*, by Niamh Wycherley (Máirín MacCarron) 672
- Corpus of Anglo-Saxon Stone Sculpture. XII: Nottinghamshire*, by Paul Everson and David Stocker (Meggen M. Gondek) 674
- Isidore of Seville and his Reception in the Early Middle Ages: Transmitting and Transforming Knowledge*, ed. Andrew Fear and Jamie Wood (M. Vessey) 675
- The Prague Sacramentary: Culture, Religion, and Politics in Late Eighth-Century Bavaria*, ed. Maximilian Diesenberger, Rob Meens and Els Rose (I. Rembold) 677

<i>Making Early Medieval Societies: Conflict and Belonging in the Latin West, 300–1200</i> , ed. Kate Cooper and Conrad Leyser (Levi Roach)	678
<i>Vikings in the South: Voyages to Iberia and the Mediterranean</i> , by Ann Christys (Lesley Abrams)	680
<i>Textus Roffensis: Law, Language, and Libraries in Early Medieval England</i> , ed. Bruce O'Brien and Barbara Bombi (D.A. Woodman)	681
<i>A Descriptive Catalogue of the Medieval Manuscripts in the Library of Peterhouse, Cambridge</i> , by R.M. Thomson (Jeremy Catto)	685
<i>A Companion to Giles of Rome</i> , ed. Charles F. Briggs and Peter S. Eardley (Stephen H. Rigby)	686
<i>Roadworks: Medieval Britain, Medieval Roads</i> , ed. Valerie Allen and Ruth Evans (David Harrison)	688
<i>Annexer? Les Déplacements de frontières à la fin du Moyen Âge</i> , ed. Stéphane Péquignot and Pierre Savy (Duncan Hardy)	690
<i>The Art of Documentation: Documents and Visual Culture in Medieval England</i> , by Jessica Berenbeim (John Sabapathy)	692
<i>Henry V: The Conscience of a King</i> , by Malcolm Vale (A.K. McHardy)	694
<i>Reform vor der Reformation: Augustiner-Chorherrenstiftsgründungen an Marienwallfahrtsorten durch die Windesheimer Kongregation</i> , by Jörg Bölling (Jens Röhrkasten)	696
<i>A Country Merchant, 1495–1520: Trading and Farming at the End of the Middle Ages</i> , by Christopher Dyer (Phillipp R. Schofield)	697
<i>Jewish Books and their Readers: Aspects of the Intellectual Life of Christians and Jews in Early Modern Europe</i> , ed. Scott Mandelbrote and Joanna Weinberg (Kenneth Austin)	699
<i>Unsettled Toleration: Religious Difference on the Shakespearean Stage</i> , by Brian Walsh (Beatrice Groves)	701
<i>Food Matters: Alonso Quijano's Diet and the Discourse of Food in Early Modern Spain</i> , by Carolyn A. Nadeau (Rebecca Earle)	703
<i>An Alchemical Quest for Universal Knowledge: The 'Christian Philosophy' of Jan Baptist van Helmont (1579–1644)</i> , by Georgiana D. Hedesan (John Henry)	704
<i>Constantia et Fortitudo. Der Kult des kapuzinischen Blutzengen Fidelis von Sigmaringen zwischen 'Pietas Austriaca' und 'Ecclesia Triumphans': Die Verehrungsgeschichte des Protomärtyrers der Gegenreformation, des Kapuzinerordens und der 'Congregatio de propaganda fide' (1622–1729)</i> , by Matthias Emil Ilg (Joachim Whaley)	706
<i>Covenanting Citizens: The Protestation Oath and Popular Political Culture in the English Revolution</i> , by John Walter (Clive Holmes)	707
<i>Rethinking the Scottish Revolution: Covenanted Scotland, 1637–1651</i> , by Laura A.M. Stewart (Alexander D. Campbell)	709
<i>The Courtiers' Anatomists: Animals and Humans in Louis XIV's Paris</i> , by Anita Guerrini (Stéphane Van Damme)	712
<i>Fractional Freedoms: Slavery, Intimacy, and Legal Mobilization in Colonial Lima, 1600–1750</i> , by Michelle A. McKinley (H. Skoda)	714
<i>Naturalism and Unbelief in France, 1650–1729</i> , by Alan Charles Kors	
<i>Epicureans and Atheists in France, 1650–1729</i> , by Alan Charles Kors (Robin Briggs)	716

<i>Genoese Trade and Migration in the Spanish Atlantic, 1700–1830</i> , by Catia Brillì (Christopher Storrs)	719
<i>Witchcraft and Folk Belief in the Age of Enlightenment: Scotland, 1670– 1740</i> , by Lizanne Henderson (P.G. Maxwell-Stuart)	720
<i>Ideas of Monarchical Reform: Fénelon, Jacobitism and the Political Works of the Chevalier Ramsay</i> , by Andrew Mansfield (Allan I. Macinnes)	722
<i>The Temptations of Trade: Britain, Spain, and the Struggle for Empire</i> , by Adrian Finucane (Jeremy Black)	724
<i>The Channel: England, France and the Construction of a Maritime Border in the Eighteenth Century</i> , by Renaud Morieux (John McAleer)	725
<i>Agricultural Enlightenment: Knowledge, Technology and Nature, 1750– 1840</i> , by Peter M. Jones (Jonathan Harwood)	727
<i>Ourselves Alone? Religion, Society and Politics in Eighteenth- and Nineteenth-Century Ireland: Essays Presented to S.J. Connolly</i> , ed. D.W. Hayton and Andrew R. Holmes (Patrick Walsh)	729
<i>Forced Migration in the Spanish Pacific World: From Mexico to the Philippines, 1765–1811</i> , by Eva Maria Mehl (Alison Bashford)	731
<i>Interpreting the 'Ancien Régime': David Bien</i> , ed. Rafe Blaufarb, Michael S. Christofferson and Darrin M. McMahon (Giora Sternberg)	733
<i>Rationed Life: Science, Everyday Life, and Working-Class Politics in the Bohemian Lands, 1914–1918</i> , by Rudolf Kučera (John Paul Newman)	734
<i>Napoleon and British Song, 1797–1822</i> , by Oskar Cox Jensen (Christopher Marsh)	736
<i>Defending British India against Napoleon: The Foreign Policy of Governor-General Lord Minto, 1807–1813</i> , by Amita Das, ed. and updated by Aditya Das (Douglas M. Peers)	738
<i>Crown, Church and Constitution: Popular Conservatism in England, 1815–1867</i> , by Jörg Neuheiser, tr. Jennifer Walcoff Neuheiser (Boyd Hilton)	740
<i>Tocqueville, Democracy, and Religion: Checks and Balances for Democratic Souls</i> , by Alan S. Kaban (Robert D. Priest)	743
<i>Leisure and the Irish in the Nineteenth Century</i> , ed. Leeann Lane and William Murphy (Peter K. Andersson)	745
<i>Mediterranean Diasporas: Politics and Ideas in the Long Nineteenth Century</i> , ed. Maurizio Isabella and Konstantina Zanou (Dina Gusejnova)	746
<i>Governing Hibernia: British Politicians and Ireland, 1800–1921</i> , by K. Theodore Hoppen (Alvin Jackson)	750
<i>The Road to Home Rule: Anti-Imperialism and the Irish National Movement</i> , by Paul A. Townend (Maria Luddy)	752
<i>Tropics of Vienna: Colonial Utopias of the Habsburg Empire</i> , by Ulrich E. Bach (Jonathan Kwan)	753
<i>The Moral Mapping of Victorian and Edwardian London: Charles Booth, Christian Charity, and the Poor-but-Respectable</i> , by Thomas R.C. Gibson-Brydon (Anna Maguire)	755
<i>A Prison without Walls? Eastern Siberian Exile in the Last Years of Tsarism</i> , by Sarah Badcock (Daniel Beer)	757
<i>Dangerous Neighbors: Making the Haitian Revolution in Early America</i> , by James Alexander Dun (Simon P. Newman)	758

<i>Primed for Violence: Murder, Antisemitism and Democratic Politics in Interwar Poland</i> , by Paul Brykczynski (Matthew Kelly)	760
<i>Urban Redevelopment and Modernity in Liverpool and Manchester, 1918–39</i> , by Charlotte Wildman (John Belchem)	762
<i>The Great Fear: Stalin's Terror of the 1930s</i> , by James Harris (S. Yekelchyk)	764
<i>1936: Fraude y violencia en las elecciones del Frente Popular</i> , by Manuel Álvarez Tardío and Roberto Villa García (J. Ruiz)	765
<i>June 1940, Great Britain and the First Attempt to Build a European Union</i> , by Andrea Bosco (Robert Tombs)	768
<i>Europe after Empire: Decolonization, Society and Culture</i> , by Elizabeth Buettner (John Darwin)	769
<i>Seven Lives from Mass Observation</i> , by James Hinton (F. Sutcliffe-Braithwaite)	771
<i>Nottingham: A History of Britain's Global University</i> , by John Beckett (William Whyte)	773



Historia Caribe, es una revista semestral especializada en Historia, editada por el Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, perteneciente al Programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico.

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____ Teléfono Móvil: _____

Ciudad: _____

País: _____

Correo electrónico: _____

Para suscripciones nacionales:

Un ejemplar: \$ 25.000 pesos

Suscripción anual: \$40.000 pesos

Favor consignar en la Cuenta Corriente No. 028469995337 del Banco Davivienda a nombre de Fiduciaria Cafetera S.A. Fideicomiso Universidad del Atlántico Nit. 800.144.164-1

Para suscripciones internacionales:

Un ejemplar: US\$20 dólares

Suscripción anual: US\$30 dólares

(Agregar US\$5 dólares por gastos de envío)

Favor consignar en la Cuenta Corriente No. 028469995337 del Banco Davivienda a nombre de Fiducafé fiduciaria Udea. Código Swift/Bic: CAFECOBXX

Enviar una copia de la consignación con este formato al correo electrónico: historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co

LOS NUEVOS SUSCRIPTORES RECIBIRÁN EL ÚLTIMO AÑO DE PUBLICACIÓN (2 NÚMEROS)