

LAS OPOSICIONES AL MAGISTERIO Y LA NORMALIZACION DE LOS
SABERES PEDAGOGICOS

PAULI DAVILA (*)

INTRODUCCION

En la abundante bibliografía sobre la formación del magisterio, no deja de ser sorprendente la ausencia de trabajos de investigación sobre las oposiciones en el magisterio. Diríase que se trata de un tabú historiográfico, de un cierto temor a descubrir tras las oposiciones, pesados mecanismos de control social. Y sin embargo, este acto tan simple de examinarse ante un tribunal es el que rige la pertenencia a un cuerpo de funcionarios y el que, subsidiariamente, pone límites a lo que es necesario conocer.

En el presente estudio tratamos de acercarnos al tema de las oposiciones desde una doble perspectiva: como modo de acceso a un cuerpo de funcionarios y como sistema normalizador de los saberes pedagógicos.

Respecto a la primera cuestión, las oposiciones actuarán como dispositivo regulador de la profesión docente, ligado a la moderna constitución del magisterio. Podemos afirmar así, que el proceso histórico de implantación del magisterio de enseñanza primaria, corre paralelo al progresivo desarrollo de la burocratización de las funciones del Estado; fenómeno que en España se produce a partir de mediados del pasado siglo. De esta forma, se irá aplicando al magisterio el mismo modelo operante que al resto de los funcionarios del Estado (1).

Con ser interesante el estudio de este proceso, dadas las características que actualmente alcanza, tal vez resulte alentador destacar la otra particularidad de las oposiciones. A saber, la presencia de ciertos mecanismos de normalización en la producción discursiva dentro del campo de la pedagogía, como efecto de la imposición de los programas de oposición. Siendo así que un acto administrativo se convierte en elemento normativo de los saberes pedagógicos. Los cuestionarios de oposiciones, consecuentemente, levantarán acta de los saberes de la época, mostrando la permeabilidad o resistencia a los mismos.

(*) Universidad del País Vasco.

(1) Weber, M. *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires. Ed. Leviatan, 1985; Beneyto, J. *Historia de la administración española e hispanoamericana* Madrid. Aguilar. 1958.

Así pues, y ante la carencia de estudios sobre las oposiciones, trazaremos a grandes rasgos el origen y evolución de las oposiciones en el período que abarca desde 1847 a 1917, por entender que entre esas fechas se crea y afianza el sistema de oposiciones como medio de acceso a la profesión docente. Período en el cual se marcan las líneas de dependencia y adscripción del magisterio: en una primera etapa, como sistema para la provisión de escuelas, y finalmente como medio de acceso a un cuerpo de funcionarios, cuya plasmación gráfica y jerárquica se muestra en el escalafón general del magisterio. Este cambio en el orden administrativo tendrá sus consecuencias, tanto por lo que respecta a la dependencia económica (pago por parte de los ayuntamientos en el primer caso, y por el Estado en el segundo), como en el corporativo, que incidirán en la constitución del magisterio, fomentando la conciencia de cuerpo.

Las oposiciones en este contexto histórico se convertirán en el elemento clave que da la seguridad en el empleo, marca las diferencias, establece jerarquías y excita las energías de ascenso social para una profesión de escasa consideración social. Aparentemente interminable, la carrera del magisterio se verá atravesada por una serie de actos (oposiciones, concursos, traslados, permutas) con un solo objetivo: mejorar las condiciones económicas. Lógica, se dirá, de la carrera funcional, pero también elemento de entrada en la estabilidad laboral, en la seguridad de unos derechos pasivos. Como señalaba V. F. Ascarza, buen conocedor del magisterio español, éstas eran las ventajas que ofrecía al maestro la propiedad de una plaza: «da la seguridad en el cargo, la certeza de cobrar un sueldo, aunque sea muy modesto, y la perspectiva de una jubilación para la vejez» (2).

Las oposiciones serán las que fundamenten esa lógica funcional, poniendo los límites a la carrera profesional, permitiendo las comparaciones, prestigiando y legitimando un cuerpo de funcionarios.

1. ORIGEN Y EVOLUCION DE LAS OPOSICIONES

Los antecedentes a la oposición, como sistema de provisión de escuelas, tendrían que buscarse en los exámenes para la obtención de título, requisito progresivamente exigido para el ejercicio de la profesión. El examen, pues, más que una oposición frente a otros aspirantes a una plaza (3), facultaba para el ejercicio profesional.

El poseer los requisitos necesarios para la labor del magisterio no sería más que una condición de presentación ante una escuela. En última instancia la decisión sobre una plaza recaía en el Ayuntamiento o entidad que hubiese de pagar los servicios solicitados al maestro.

(2) Ascarza, V. F. *Manual del maestro*. Madrid. 1928, p. 31.

(3) Como señala Jesús Ibáñez: «el término oposición expresa la relación con los otros candidatos: oponerse a otros es tratar de sacarlos de la carrera, imponiéndose a ellos (=trasladándole la carga). El concursante-opositor es una presa que ayuda al cazador a cazar otras piezas». En cuanto a su etimología, la palabra oposición procede de «Pōnō» que significa originalmente «dejar aparte, abandonar». Ibáñez, J. *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid. Siglo XXI. 1985, p. 20.

Los desarrollos legislativos en materia educativa, que se producen a partir de la Constitución de 1812 y hasta la ley Moyano, serán expresivos al respetar las competencias que correspondían a los ayuntamientos para el nombramiento de maestros. Así, tanto el Reglamento General de Instrucción Pública (1821), como el Reglamento General de Primeras Letras (1825), el Plan General de Instrucción del Duque de Rivas (1836) y la Ley de 1838 mantienen que el nombramiento de maestros debía recaer en los Ayuntamientos. De manera que, incluso las disposiciones legislativas posteriores, desarrollarán las competencias que les correspondía, así como la composición de las comisiones que habían de efectuar los exámenes y los tipos de ejercicios y programas que habían de cumplimentarse para la obtención del título de maestro elemental o superior (4).

Entre esas últimas fechas y el R. D. de 23 de septiembre de 1847, referente a las reglas dictadas para dar «nuevo impulso a la instrucción primaria», se producirán una serie de novedades, como la instalación de las escuelas normales, que harán que este último R. D. señale algunas limitaciones relativas a la elección de los maestros, pues «la experiencia ha demostrado que no es conveniente dejarlo (el nombramiento de maestros) sin restricción alguna al libre albedrío de los Ayuntamientos, pues no todos hacen la elección con tino y con la imparcialidad debida. Los más celosos han optado espontáneamente por el método de la oposición» (5).

En este contexto de control sobre la selección del profesorado es como se introduce la oposición en el magisterio. Es decir, al margen de toda planificación sobre la profesión, como se intentaba hacer con las escuelas normales o la inspección, y sólo para solventar un problema referente a la deficiente elección de maestros por parte de los Ayuntamientos. Sistema que nace ya íntimamente ligado a las dotaciones económicas, pues como señala Gil de Zarate: «el objetivo principal de este decreto (23/9/1847) fue señalar una regla para fijar las dotaciones de los maestros» (6). No obstante, este decreto dejaba la puerta abierta a la picaresca de los Ayuntamientos, los cuales pagaban generalmente por debajo de las cantidades estipuladas por el Gobierno.

Las disposiciones que a partir de esa fecha desarrollarán las oposiciones, como actos administrativos, tienen en germen todas las características que las distinguen: celebración de los ejercicios en las capitales de provincia, miembros que habían de componer el tribunal juzgador, requisitos para la presentación, materias que habían de integrar el programa, tipos de pruebas (oral, escrita y práctica), competencia del tribunal para elaborar el temario objeto de oposición, publicidad de las plazas vacantes en los Boletines oficiales de todas las provincias de los distritos universitarios respectivos, épocas del año y provincias donde habrían de celebrarse las oposiciones (7). Toda una red de disposiciones al servicio de un sistema de acceso a un cuerpo, todavía escasamente configurado.

En este período anterior a la ley Moyano (1857) se observa que, a partir de la progresiva elaboración de listas de maestros por parte de los tribunales de oposi-

(4) Ruiz Berrio, J. *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid. CSIC, 1970.

(5) R. D. 23-IX-1847.

(6) Gil de Zárate, A. *De la instrucción pública en España*. Madrid 1855, p. 293.

(7) Circular de 28-II-1846. R. O. de 2-XI-1847. R. O. de 30-VI-1848. R. O. de 7-VII-1850.

ción para la adjudicación de plazas, comienza un cierto grado de intervención por parte de dichos tribunales en las decisiones que correspondían a los Ayuntamientos.

La ley Moyano logrará fijar el tema de las oposiciones en cuestiones tan trascendentales para el magisterio como la provisión de escuelas, la fijación de una escala de salarios y, en el horizonte, el escalafón como perspectiva de aumentos graduales de sueldo.

Las oposiciones, como tal sistema de acceso, se reservan para aquellas escuelas cuya dotación excediese de tres mil reales; es decir, para escuelas elementales situadas en poblaciones a partir de mil habitantes. La elaboración de escalafones, palabra que en la mentada ley no aparece, está implícita en los artículos 196 y 197, que reconoce el aumento gradual de sueldo con cargo a los presupuestos provinciales, según antigüedad, méritos y servicios a la enseñanza. Consecuentemente, esta importante ley recoge los principios de índole económica que debían regir la profesión docente. Sólo faltaba el reconocimiento de los derechos pasivos, que no llegarán hasta 1887, en una época en que se va afianzando el sistema burocrático y administrativo con respecto a la enseñanza y al magisterio

Mientras se van dictando las disposiciones relativas a cuestiones económicas, el gobierno desde 1881 (con la publicación de los Programas generales de oposiciones a escuelas de primera enseñanza) hasta 1896 publicará paralelamente otra serie de disposiciones que redundará en el afianzamiento de las oposiciones. En este período no sólo se publicarán programas y reglamentos, sino que, por primera vez, el legislador se toma la facultad de publicar hasta los temarios que debían ser objeto de oposición. Tal atrevimiento académico daría lugar a la publicación de una serie de libros de Pedagogía, y otros sobre el resto de las materias, concebidos expresamente para dar respuestas a dichos temarios.

Hemos dicho atrevimiento en el bien entendido de que el legislador desposeerá a los tribunales de una facultad que hasta aquel momento sólo a ellos competía. Pero atrevimiento también porque se descubre una vertiente fiscalizadora sobre las materias objeto de examen. Si el ejercicio del poder conllevase silencio, seguramente se nos escaparían estos alardes normalizadores del saber.

Con la publicación de los temarios se obtenían sin duda ventajas para los opositores, a la hora de preparar los temas, pero también descubrimos las limitaciones que la ley imponía a una determinada disciplina. Despegue de una manera de entender los límites de la ley y del saber.

Tras los programas publicados en 1881 y 1883, el R. D. de 2 de noviembre de 1888 reorganizará todo el sistema de las oposiciones. No obstante, resulta cuanto menos simpático que este decreto vigorizador de las oposiciones emita una crítica a las mismas, pues «no es posible aquilatar en ejercicios de índole académica» las cualidades relevantes del ministerio del magisterio. A pesar de este desliz, el decreto puntualiza sobre las competencias del Estado, al cual corresponde organizar la instrucción pública, para lo cual «declaró carrera facultativa al Profesorado, y señaló para el ingreso en el mismo, el procedimiento de la oposición, y para los as-

censos ulteriores, la apreciación de la antigüedad y de los méritos contraídos en la enseñanza» (8).

En el seguimiento legislativo que estamos trazando, los reglamentos de 1894 y 1896 no aportan novedad sobre lo ya dispuesto en 1888, de manera que la maquinaria administrativa iba aposentándose en todo el sistema burocrático. Como señalaba el reglamento de 1896, ésta era una cuestión sobre la cual «poca o ninguna influencia tienen aquí, a diferencia de otros ramos de la administración, los puestos criterios de escuela o de educación» (9).

A pesar de esta situación, también hay que registrar críticas a la imposición y presencia de las oposiciones en la profesión docente. Cossío, en una serie de artículos, alza su voz en contra de las mismas, por considerar que las únicas instituciones capacitadas para medir la competencia de los maestros eran las escuelas normales (10). A estas críticas se unirán las del propio magisterio, que entienden que se trata de una arbitrariedad la imposición de ese sistema para obtener una plaza en una escuela. Así, se pregunta P. Solís a través de la revista *La Escuela Moderna*: «¿No es idéntica la misión de los aspirantes a unas y otras? ¿No debe ser idéntica también su aptitud?». Creemos que en los demás grados de la enseñanza la entidad de los sueldos no altera en nada el fondo ni la forma de los ejercicios de oposición (11). Crítica que también se extiende a los programas, a los tribunales, así como a los ejercicios a celebrar, sobre todo el práctico, pues «difícilmente se puede sostener durante media hora el interés de una lección simulada, sin comunicación alguna con los niños a quienes el opositor ha de suponer que se dirige» (12).

Estas críticas serán recogidas por el ministro Germán Gamazo, quien a raíz del importante decreto reformando las escuelas normales, se referirá a «las reiteradas quejas que oficiosa y oficialmente se reciben a diario en este Ministerio contra el sistema de provisión de escuelas por medio de oposiciones» (13). Consecuentemente, y no con cierta ingenuidad, se suprimirán las oposiciones, introduciendo la novedad de fijar un número máximo de títulos que «en vistas a las necesidades de la enseñanza pública debe conferir en el siguiente curso académico cada una de las escuelas superiores centrales» (14). De esta manera se establece una selectividad a partir de los exámenes de reválida a celebrar en las escuelas normales. Con esta propuesta ministerial se lograba prestigiar las escuelas normales, implicándolas en la provisión de escuelas y en la colocación profesional de los maestros.

Esta buena disposición ministerial no tendría efectos prácticos, con lo cual a partir de esa fecha se irá consolidando el magisterio como cuerpo de funcionarios, debido a varias instancias coadyuvantes. Por encima de todas ellas estaría el pago

(8) R. D. de 2-XI-1888.

(9) R. D. de 11-XII-1896.

(10) Cossío, M. B. «Los títulos profesionales en el magisterio» *B. I. L. E.* n.º 312, 1890; «Nombramientos de maestros en las escuelas primarias» *B. I. L. E.* n.º 336, 1891.

(11) *La Escuela Moderna* n.º 42, septiembre, 1894, p. 182.

(12) *Idem*, p. 183.

(13) R. D. 23-IX-1898.

(14) R. D. 23-IX-1898.

a los maestros con cargo al Estado, si bien manteniendo las obligaciones de los Ayuntamientos (15).

Esta medida resultó fundamental para reorganizar los servicios administrativos del Estado, como también dio cierta coherencia organizativa a las corporaciones del magisterio. La constitución de la Asociación Nacional del Magisterio Primario (tras la asamblea celebrada en Madrid en agosto de 1901, entre cuyos objetivos figuraba mejorar la condición del magisterio), la elaboración del escalafón general del magisterio en 1912 (suprimiéndose los 49 escalafones provinciales) y la publicación de los Estatutos del magisterio en 1917 serán tres momentos importantes que configurarán sólidamente el cuerpo del magisterio nacional. Las oposiciones en esta nueva situación lograrán consolidarse como medida de acceso a dicho cuerpo, independientemente de la escuela donde se ejerciese.

Podemos afirmar que el orden de preocupaciones del magisterio irá derivándose hacia ese cúmulo de resortes administrativos y corporativos. Ya tempranamente se nos anuncia esta problemática: «No es frecuente que los maestros nos preocupemos de cuestiones de enseñanza. Hablamos de todo género de asuntos, pero al llegar a los de nuestra profesión no pasamos más allá de las oposiciones y discusiones referentes a los reglamentos de provisión de escuelas, a las circunstancias de preferencia de concurso, defendiendo cada uno generalmente, y señalando como primarias aquellas que tiene el mismo que habla.» (16).

Todos los reglamentos dictados por García Alix y el Conde de Romanones, presidente que fue de la Asociación Nacional del Magisterio, referentes a oposiciones y a la confección del escalafón general continuarán en la línea de afianzamiento del sistema de oposiciones, observada en el primer tercio de este siglo, (17) que se plasmará en el primer Estatuto del magisterio publicado el 12 de abril de 1917, y que será derogado por otro nuevo estatuto de fecha 25 de julio de 1918. Estos estatutos marcan las nuevas claves en las cuales debe insertarse la profesión docente, al quedar fijado que «el ingreso en el Magisterio nacional se verificará por oposición» (artículo primero del Estatuto).

(15) El pago de los haberes del maestro, así como el sostenimiento de la enseñanza primaria, había sido una facultad de los Ayuntamientos y que a través de una serie de disposiciones gubernamentales así se reconocía hasta el R. D. de 2-VII-1900, por el cual se dispone que dichos cargos correrían a cargo del Estado, previo ingreso en las arcas de tesoro de los fondos necesarios. La ley de presupuestos de 1901 indicaba ya esta obligación por parte del Estado, a excepción de las Provincias Vascongadas y Navarra. No obstante disposiciones posteriores demuestran que tales pagos eran satisfechos con recursos propios de los Ayuntamientos a través de un recargo del 16 por 100 en el «impuesto municipal». Consecuentemente, como señala Ferrer y Rivero: «el pago por el Estado es una fórmula, no exenta de inconvenientes, para dar cierta garantía de puntualidad en el percibo de los haberes» en *Tratado de legislación de Primera enseñanza*, Madrid, 1909, p. 281.

(16) Rodríguez, G. «La organización corporativa del profesorado de primera enseñanza» *La Escuela Moderna* n.º 91, 1898, p. 259.

(17) R. D. de 9-VII-1900 «Reglamento orgánico de primera enseñanza»; R. D. de 26-VII-1900 «Reglamento de oposiciones a cátedra, escuelas y plazas de profesores auxiliares»; R. D. de 14-XI-1902, «Reglamento de provisión de escuelas públicas de primera enseñanza»; R. D. de 7-I-1910 proponiendo las reglas para la elaboración del escalafón general del magisterio; R. D. de 1-II-1910 sobre el «Reglamento de oposiciones a escuelas de primera enseñanza» firmado por el conde Romanones.

Así pues, los estatutos del magisterio supusieron un cambio en la orientación del sistema de oposiciones, permitiendo el acceso a un cuerpo de funcionarios pagados por el Estado.

2. LOS TEMARIOS DE OPOSICION Y LA NORMALIZACION DE LOS SABERES PEDAGOGICOS

A través del seguimiento que hemos realizado sobre ciertos aspectos legislativos de las oposiciones, hemos resaltado aquellos que se refieren a dicho sistema con respecto a la funcionarización del magisterio. Pero las oposiciones son también un ritual donde el opositor tiene un lugar asignado por las propias disposiciones legislativas.

Al margen, pues, de la materia objeto de examen y de la competencia de los tribunales, en el acto de la oposición los opositores están dominados por una serie de pequeñas reglamentaciones rituales: sentarse a cierta distancia de los otros opositores para evitar copiar o ser copiado, vigilancia permanente que garantice la limpieza de las pruebas, escribir al unísono las preguntas, sacar a suerte los temas, exposición pública de un tema ante el tribunal, etc. Aspectos reguladores y disciplinarios de un ritual de paso que somete a los individuos a la prueba de ser calificado, fiscalizado, vigilado, comparado y clasificado. Ritual comparable al que los maestros, en su práctica escolar se veían obligados a efectuar ante sus alumnos en época de examen. Podría hablarse de un modelo de examen, donde las pequeñas disciplinas se introducen para hacer visible el ejercicio del poder y su relación con el saber (18).

Además de estas características que conllevan las oposiciones, hemos de considerar una vertiente normalizadora del saber, a partir de la publicación de los temarios que sirvieron de guía para contestar los ejercicios de oposición. La publicación de dichos temarios funcionaron como un dispositivo para la elaboración de una serie de libros que, con mayor o menor amplitud, se ajustaban a las cuestiones del programa. Estas obras, por lo tanto, más allá de las preocupaciones disciplinarias del saber, se ceñían a la contestación simple y limitada de lo preguntado. Algunas de ellas, cual catecismo, lograrán sintetizar los saberes pedagógicos con tal precisión que cualquier duda o error podría llevar al desastre al opositor. Libros para la fe, podríamos asegurar, pero no por el contenido de los mismos, sino por los efectos de verdad que producen. Saber utilitario, podríamos constatar, pero saber constreñido a los límites bien precisos marcados por el legislador. Es en este orden de preocupaciones donde los temarios y la producción bibliográfica a que dieron lugar, deben ser entendidos como normalizadores de una disciplina cuyas endeble bases epistemológicas estaban todavía por constituirse.

Evidentemente los cuestionarios no innovaban nada con respecto a los programas que pudieran impartirse en las escuelas normales, o al saber pedagógico de la época influido por las corrientes pedagógicas europeas del momento, tan sólo seleccionaban temas, combinaban preguntas y establecían relaciones. Remodelaban,

(18) Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI, pp. 189 y ss.

en definitiva, unos conocimientos en vías de constitución. Por esta razón, los temarios de oposición resultaban sospechosamente normalizadores: por una parte seleccionaban del universo posible del saber pedagógico aquellos temas de supuesta utilidad para la enseñanza, y por otra los combinaba en una elaboración arbitraria de las disciplinas. La fuerza normalizadora se verá reforzada por la imposición del mismo ante un acto de especial significación para el profesorado.

Aprobar una oposición significará, por lo tanto, dar la contestación adecuada a lo preguntado, y esa contestación no podía estar sometida, según entendía el legislador, a la arbitrariedad de unos programas de escuelas normales, sino al orden instituido por un temario elaborado por unos expertos.

Así pues, la publicación de los temarios y la obligación legal de su imposición actuará como dispositivo que hizo posible la publicación de una serie de obras de pedagogía y otras disciplinas objeto de oposición que, en la perspectiva que entendemos, se convertirán en una especie de textos canónicos, cuyo conocimiento parecía imprescindible a los opositores, a los profesores de escuelas normales, a los miembros de los tribunales y hasta al mismo legislador. Los temarios establecían así su soberanía sobre el saber de los opositores, instituyéndose como elemento normalizador a partir de las limitaciones impuestas a la pedagogía como disciplina.

En el análisis realizado de dichos temarios, así como de las contestaciones dadas por una serie de obras, tan sólo queremos señalar el modelo que configura el programa de Pedagogía, para observar los límites normalizadores del saber. Límites que, por otra parte, marcan las posibilidades de producción discursiva, imponiendo las condiciones de la misma. También, de las comparaciones entre los programas de 1889 y 1923, que fueron los que estuvieron vigentes, podemos constatar los cambios y evoluciones producidos en la Pedagogía como disciplina, de modo que los programas de oposición, más que factores de innovación pedagógica, se constituyen en actuarios de saberes constituidos, de tal suerte que el resultado de los mecanismos de selección y combinación sería un canon sobre lo que es posible ser dicho.

Como hemos señalado más arriba, no es hasta 1889 que se publicará el primer temario de pedagogía para el ejercicio escrito de oposiciones a escuelas públicas, desarrollando así lo reglamentado en el importante decreto de 1888. Las disposiciones anteriores a esta fecha se remitían a enumerar las asignaturas que habían de formar parte de los ejercicios, dejando siempre a cargo de los tribunales redactar los cuestionarios. Dicho temario sería declarado en suspenso antes de su puesta en vigor, pero finalmente se utilizará nuevamente a partir de la vigencia de los reglamentos de 1894 y 1896, una vez revisado por el Consejo de Instrucción Pública. Las disposiciones de principios de siglo, suprimirán la realización de temarios, lo cual no es obstáculo para que sigan reeditándose obras cuyo modelo era el temario de 1889, hasta que en el Estatuto de 1923 nuevamente se prevea la publicación de temarios renovados.

A pesar de que no se publicasen programas más que en las dos fechas señaladas, el precedente sentado en 1889 tendría la suficiente fuerza para que los textos de pedagogía que se utilizaban en las escuelas normales, sirviesen asimismo para

la preparación de las oposiciones. Como señalaba Pedro de Alcántara respecto a su famoso *Compendio de Pedagogía*, se trataba de una «obra redactada para que sirva a los maestros en ejercicio y a los opositores de escuela y de texto a los alumnos de las normales» (19).

En cuanto al programa de 1889, publicado por R.D. de 7 de enero, los temas correspondientes al grado elemental y de párvulos eran 45, mientras que los del grado superior eran 75. Agrupados por grandes áreas dichos temas podrían incluirse en las siguientes rúbricas: *Pedagogía general e Historia de la Pedagogía*. En este bloque se incluyen aquellos temas referentes a las definiciones sobre la Pedagogía; partes que la componen; sujeto, objeto y fin de la educación; estudios auxiliares de la pedagogía; historia de la pedagogía; escritores de la pedagogía en la Edad Moderna (7,5 por 100 del total de preguntas).

Psicología infantil o más ampliamente *Antropología pedagógica*, por utilizar la clasificación de Alcántara. Corresponderían a este bloque los temas relacionados con la educación física de los sentidos, del espíritu, intelectual, moral, estética y religiosa, donde los propios temas están ligados a una serie de cuestiones relacionadas con el conocimiento psicológico del niño: percepción, memoria, atención, reflexión, lenguaje, sensibilidad, sentimiento, voluntad. (38 por 100 del total de preguntas).

Metodología o Didáctica (de hecho la palabra didáctica no aparece para referirse a los métodos especiales de enseñanza). Este bloque lo constituyen temas referentes a la metodología en general, métodos y procedimientos de enseñanza, así como los relativos a la didáctica de las diversas materias que componían el currículum de las escuelas elementales y superiores: doctrina cristiana, lectura y escritura, gramática, dibujo, geografía e historia, ciencias físicas y naturales (22 por 100 del total).

Organización escolar. Deben incluirse bajo este epígrafe temas relacionados con la disciplina escolar; trabajos escolares; material y mobiliario; bibliotecas; enseñanza pública, privada y doméstica; exámenes; recreos; excursiones escolares... (32,5 por 100 del total).

Visto en esta perspectiva más sistemática, este programa parece más coherente de lo que su propia publicación suponía, donde se entremezclaban los temas sin ningún tipo de apartado general, tarea que algunas obras sí llevarán a cabo. El modelo de este programa, procedería de los cuestionarios oficiales para los exámenes de reválida puestos en vigor en 1885 (20), y cuyos temarios tendrían también similitud con la obra de Liberato Guerra y Gifré *Nociones de pedagogía dedicadas a los aspirantes al Magisterio de primera enseñanza*, (21) obra concebida para dar respuesta a los programas que regían en Barcelona para exámenes y oposiciones.

(19) Alcántara, P. de. *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*. Madrid. Sucesores de Hernando. 1891.

(20) *Reglamento y cuestionarios oficiales para los exámenes de reválida de los títulos de Magisterio de Primera Enseñanza*. Madrid. Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y ciegos. 1885.

(21) Guerra y Gifre, L. *Nociones de pedagogía dispuestas expresamente para exámenes y oposiciones*. Barcelona, 1861.

Como hemos señalado, la publicación de los temarios daría lugar a la edición de obras expresamente concebidas para contestar el programa. Tal es el caso de la obra del Dr. Parral y la de Simón Aguilar y Claramunt (22), las cuales, a pesar de ajustarse al programa, ofrecen diferencias entre ambas, pues mientras el Dr. Parral, catedrático del Instituto de Tarragona, amplía los temas oficiales enriqueciéndolos con aportaciones marginales para la comprensión de los mismos, la obra de Aguilar, con menos pretensiones, ofrece las contestaciones escuetas al programa, tratando de resaltar aquellos aspectos más importantes que han de ser retenidos por los opositores.

Continuando esta misma serie, las obras de Alvarez Carretero (Burgos 1895, 1.ª ed. 1872) y de la Redacción del Mortero (Madrid 1895) (23) están concebidas bajo el sistema de pregunta-respuesta, de modo que se ofrecen como más idóneas para el fin de las oposiciones, visto el carácter utilitario de ciertas respuestas, clasificaciones y ordenaciones. Lo importante de estas obras no es el rigor académico, sino fijar en la memoria del opositor de una forma simple las contestaciones adecuadas al programa.

Este tipo de obras no son desechables, desde el punto de vista de la formación de los saberes pedagógicos, o cuando menos de su vulgarización, más bien al contrario, pues en su simplicidad contribuyeron a la extensión de dichos saberes, normalizando su formulación. Las definiciones, los conceptos y enunciados presentes en estas obras redundan en los tópicos del saber pedagógico, estableciendo las condiciones de posibilidad de dicho saber.

Al lado de estas obras menores, podríamos considerar el *Tratado de Pedagogía* de Pedro de Alcántara (24), incluido dentro de una serie de Guías para opositores «escritas con sujeción a los programas publicados por el Ministerio de Fomento en 10 de octubre y 12 de noviembre de 1894, bajo la dirección del Dr. Manuel Rodríguez Navas» (25). Se trata de una obra de encargo, según advierte Alcántara, quien no es «nada partidario de los libros en que se contesta a programas determinados», con lo cual compondrá el citado Tratado haciendo mención de su utilidad para los opositores. Esta escrupulosidad de Alcántara le llevará a plantear su obra de un forma sistemática, separando los objetos de estudio de acuerdo con unos criterios más académicos y metódicos, característica propia de otras obras de este autor, ofreciendo a través de referencias y notas bibliográficas otras vías de ampliación de los temas.

Al aplicar los mismos criterios al programa vigente en 1923, observamos la existencia de ciertos cambios que denotan la influencia de las corrientes pedagógicas europeas. La distribución por áreas es la siguiente, excluida la Metodología, que no figura en el programa: *Pedagogía general* compuesto por temas referentes a la Pedagogía, su evolución y concepto actual; sistemas de educación; Paidología;

(22) Parral, L. *Elementos de Pedagogía*. Tarragona, 1889; Aguilar, S. *Contestaciones al programa general de Pedagogía*. Valencia, 1889.

(23) Alvarez Carretero, A. *Prontuario de Pedagogía. Dedicado a los aspirantes al Magisterio*. Burgos, 1895.

(24) Alcántara García, P. de, *Tratado de Pedagogía*. Madrid, Saturnino Calleja editorial. 1895.

(25) Idem.

movimiento psicológico actual; educación popular; pedagogía social, etc. (18 por 100 del total de preguntas).

Psicología pedagógica. Bloque formado por una serie de temas relacionados con la educación física, de los sentidos, intelectual, moral, estética y religiosa, desarrollados a través del estudio de la fatiga, la sensación, la memoria, la percepción, la imaginación, el interés, los sentimientos, la voluntad, etc., derivando de ellos las aplicaciones pedagógicas. Son varios los temas referentes a la medición y experimentación de esos aspectos. Así mismo cabría incluir en este bloque, el tema dedicado al concepto de anormalidad, clasificación de los niños, establecimientos especiales, etc. (64 por 100 del total).

Organización escolar incluye temas relativos a la escuela unitaria, graduada y escuelas nuevas; horario escolar; premios y castigos; colonias escolares, etc. (18 por 100 del total).

A la vista de ambos programas se observa sobre todo la presencia predominante de la psicología pedagógica, además de la orientación general de todo el temario de 1923. Como señalarían J. Roura, profesor de pedagogía de Escuela Normal, y F. Panizo, inspector de primera enseñanza, autores del libro *Contestaciones al cuestionario de Pedagogía* se tiene la sensación de profundos cambios en las disciplinas pedagógicas: «hay algo nuevo. Se advierte en todos los temas de Pedagogía una orientación moderna, que reclama toda clase de plácemes para la Dirección General, por haber elegido tan acertadamente los elementos que habían de asesorarla» (26).

Podríamos hablar de cambio de paradigma pedagógico. Es posible. Pero también tributo a la introducción de la Pedagogía experimental y a la medición antropométrica. Sin duda progreso en los saberes pedagógicos, sistematización de los mismos, diferenciación de campos e interrelaciones disciplinarias. Todo ello está presente en la obra de Roura y Panizo, como reflejo de las influencias pedagógicas europeas. Las citas constantes a pedagogos, sociólogos y psicólogos contemporáneos (Claparade, Montessori, Binet, Durkheim, Jamens, Galton, etc.) serán garantía de los adelantos de la Pedagogía como ciencia. Un nuevo discurso se estaba abriendo paso, temas innovadores, nueva reordenación de los saberes. Todo lo cual no excluye el efecto normalizador de los temarios. Como indican Roura y Panizo, en el texto que comentamos, la soberanía no la ejerce el autor, sino la imposición del temario; «Contestar a un programa impuesto, que tiraniza marcando inexorablemente un camino, al cual hay que adaptarse, era otra condición que venía a coartar la libertad indispensable a una labor original» (27).

Referirnos al carácter normalizador de este tipo de obras, es reconocer la intervención de elementos ajenos a la elaboración de dichos saberes. La imposición de un programa remodela y organiza los saberes dispersos, convirtiéndose en elemento que reagrupa y selecciona, marcando lo que es conveniente conocer y qué debe ser excluido, diluyendo el papel del autor.

(26) Roura y Panizo, *Contestaciones al cuestionario de pedagogía de las oposiciones a escuelas nacionales*. Madrid, 1923.

(27) *Idem*, p. 5.

Es evidente que una disciplina académica no se normaliza por la publicación más o menos afortunada de una serie de textos, sino por la aceptación de los presupuestos, definiciones y enunciados por parte de la comunidad científica que ha de utilizarlos. En este sentido, la confección de textos expresamente escritos para contestar a los programas de oposición, otorgan a dichos textos un carácter más importante en la perspectiva normalizadora, contribuyendo a la fijación de un saber entre los profesionales de la enseñanza.

Los textos de este género concentran, sintetizan y ordenan los conocimientos necesarios y aparentemente imprescindibles, pretendiendo presentarse como generalizadores del saber. Pero además, debido a las características de su uso, también son textos normativos, donde el consejo al maestro se entremezcla con una rigurosa definición sobre la memoria, la voluntad o el sistema mutuo de enseñanza. Teniendo este doble rasgo: normalizador y normativo, estos textos resultarán de referencia obligada por parte de los maestros. Manual de sus saberes, pero también del ejercicio profesional, de sus prácticas sociales. Son textos que contienen el saber pedagógico de su época, a veces en oposición a las innovaciones pedagógicas, levantando acta de sus condiciones y límites.

Si bien hasta ahora, hemos señalado el valor normalizador de los textos pedagógicos preparados para contestar los temarios de oposición, como cierto horizonte teórico de normalización de los saberes pedagógicos, tal vez interese destacar asimismo, la importancia de las contestaciones dadas por los opositores en los ejercicios de oposición, para observar el grado de formación de los mismos en temas pedagógicos (28).

El análisis de los expedientes de oposición muestra la cara oculta de dicha normalización, el grado de penetración de los conocimientos instituidos y también el ritual ceremonioso que rodeaba este tipo de ejercicios, como puede observarse por las actas levantadas por el secretario del tribunal.

En cuanto a este ritual, las convocatorias de oposiciones se harían de forma legal. Los aspirantes tenían que dirigir un escrito al Rector de la Universidad Literaria de Valladolid (para el caso que estamos estudiando) en el cual, además de expresar el deseo de participar en la convocatoria, debían indicar el orden de preferencia de las escuelas convocadas. Adjunto a este escrito iría un certificado de buena conducta y otro de no adolecer defecto físico que impidiese dedicarse al magisterio, además de la hoja de estudios, servicios y méritos debidamente certificados por la Junta Provincial de Instrucción Pública.

Para conservar el anonimato en esta convocatoria a que nos estamos refiriendo de 1889, los opositores debían entregar las contestaciones a las diferentes pruebas bajo el secreto de un lema, en sobre aparte. Este procedimiento será sustituido

(28) Hemos tenido oportunidad de revisar algunos legajos depositados en el Archivo Universitario de Valladolid y del Archivo General de la Administración del Estado, en Alcalá de Henares, sobre los expedientes de oposiciones. A través de los mismos podría conocerse tanto la procedencia y características del profesorado aspirante, como el nivel de formación e influencias ideológicas, pues en los mismos figuran los cuestionarios así como las respuestas dadas por los opositores. En este caso tan sólo hemos seleccionado unos cuantos expedientes al azar de diferentes épocas: 1889, 1900, 1904 y 1915.

en 1900 por la asignación de un número a sorteo. El alto número de lemas referentes a la moral y a la religión es índole suficiente de la representación simbólica de los maestros con respecto a su profesión (29).

Del análisis de las contestaciones a los temas caídos en sorteo, y que se ajustaban a los temarios legalmente impuestos, se aprecia un modo canónico y memorístico de contestar, que aparece como eje conductor de muchas respuestas. Sin que podamos establecer una correlación entre lo aprendido a través de los textos del tipo de los citados anteriormente y dichas respuestas, sino más bien se constata la presencia de un «humus ideológico» respecto a los conocimientos que debían ser adquiridos. El hecho de que fuesen pocos los temas referentes a Pedagogía que habían de contestarse limita el grado posible de análisis de los conocimientos adquiridos por los maestros.

Tal parece que las respuestas más que exponer los conocimientos de los opositores sobre los temas de Pedagogía, en un gran porcentaje intentan establecer un diálogo con los miembros del tribunal, en aparente solicitud de clemencia ante la imprecisión de ciertas contestaciones. En cierta forma, la circulación de esos saberes pedagógicos parecen requerir, por parte de los opositores, un cierto consenso ideológico, condición aparentemente necesaria para la legitimación de los mismos.

(29) Los lemas expresados por los maestros y maestras no dejan de tener su curiosidad, sobre todo vista la serie de identificaciones manifiestas. Del cómputo realizado entre los lemas de 1889, un 38 por 100 son máximas de carácter religioso: «Dios es misericordioso», «La religión cristiana impide el suicidio»; un 27 por 100 están relacionados con temas educativos: «Pestalozzi», «La llave del porvenir está en la escuela»; un 15 por 100 se refiere a máximas de carácter moral: «La lujuria es la espada de la muerte», «la sencillez es el carácter de la verdad», etc. y finalmente un 20 por 100 son más descriptivos: «Ciencia y arte», «Vergara es la perla de Guipúzcoa».