

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RESISTENCIAS A LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN ESPAÑA

GABRIELA OSSENBACH SAUTER (*)

ANTONIO VIÑAO FRAGO, *INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA. LA ESCUELA GRADUADA PÚBLICA EN ESPAÑA (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990, 172 pp.

Al describir el proceso de organización de la educación pública en los países occidentales en el siglo XIX, W. Frijhoff habla de la creación de una «oferta escolar» omnipresente que incide en todos los dominios de la vida social y supone una nueva coyuntura intelectual, una mutación en las mentalidades. La escolarización pasa a convertirse en norma común y la organización escolar sistematizada pierde en flexibilidad lo que gana en influencia sobre el destino de los individuos y de las colectividades. «La generalización del modelo escolar cambia, en efecto, la naturaleza misma del aprendizaje. En adelante, éste se efectuará en común, añadiendo un ropaje intelectual a las operaciones manuales, dentro de una disciplina colectiva y según los ritmos fijados con anterioridad y desde arriba, sin preocupaciones de rentabilidad económica inmediata, y en un lugar separado generalmente del espacio de trabajo. Gracias a esta puesta entre paréntesis de las exigencias de la vida cotidiana, los valores transmitidos por el modelo escolar pueden ser inculcados al alumno a golpe de horarios, de ejercicios, de cursos y de lecciones. De lugar de aprendizaje suplementario, relativamente marginal para la mayoría, la escuela bajo todas sus formas pasará a ser en el siglo XIX no solamente la fuente primordial del saber-hacer y del saber-vivir, sino además el modelo uniforme de la organización de la duración, de la disciplina de trabajo y de la economía del tiempo: el modelo escolar disciplinado y ritmado, con su estructura de emulación interpersonal, se convertirá en modelo universal de comportamiento social. A largo plazo, su generalización afectaría a las propias formas de organización de la vida social» (1).

Este proceso de organización escolar que lentamente se transfiere a otras formas de funcionamiento de la vida social, se realiza mediante la introducción de

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

(1) W. Frijhoff (Ed.), *L'offre d'école. The Supply of Schooling*, Paris, Publications de la Sorbonne/Institut National de Recherche Pédagogique, 1983, pp. 5-6.

una jerarquía en la escuela, jerarquía que se apoya en las nuevas adquisiciones de las ciencias médicas, la psicología, la antropología, etc. y que sirve para fijar una relación entre edades y aprendizajes, así como para impedir que las individualidades se alejen de una norma común. Es éste un fenómeno que se va produciendo a lo largo del siglo XIX y que debe ir respondiendo a la complejidad de la sociedad en un período de paulatina industrialización y de surgimiento de nuevos grupos sociales.

En este amplio contexto se sitúa la temática que aborda la obra de Antonio Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España* (1898-1936) (Madrid, Akal, 1990), en la cual su autor se propone analizar la aparición y difusión de un nuevo modelo de organización escolar que constituye «una cultura o modo de vida específico» (p. 7). Más concretamente, se trata de la implantación en el sistema público de enseñanza en España de la escuela *graduada*, es decir, de un nuevo tipo de escuela que debía sustituir a la escuela unitaria de un solo maestro que enseñaba a un grupo de alumnos de edades y conocimientos muy variados en un mismo local escolar. La escuela graduada, por el contrario, se define como una escuela con varias aulas, maestros y grados, en la cual los alumnos se clasifican lo más homogéneamente posible en función de su edad y conocimientos. Esta transformación de la «escuela-aula» en «escuela-colegio» se inicia lentamente en España en 1898 y su gestación se produce en un período crucial que estudia Viñao y que abarca hasta 1936. Su génesis coincide con un amplio movimiento internacional centrado en el estudio de la infancia, la psicología y la pedagogía experimental, disciplinas que sirvieron de fundamento teórico y científico para la nueva estructura organizativa y académica de la escuela.

En el libro se exponen aspectos muy diversos de la implantación de la escuela graduada, desde la arquitectura escolar adecuada para esta nueva forma de organización, hasta la selección de sus maestros y directores, su organización interna y los recursos más estrictamente pedagógicos empleados, ya sean los criterios de clasificación, distribución, evaluación y promoción de los alumnos, los modos de actuación del maestro dentro del aula o los medios didácticos utilizados para la enseñanza.

Se trata, en definitiva, de una obra pionera que analiza cómo las importantes transformaciones en la evolución de un sistema educativo se traducen en el interior de la escuela. Con ello se convierte en un trabajo que prácticamente inaugura en España los estudios de Historia del Currículo, disciplina que concebimos como una historia de la escuela en tanto que institución formal, en la cual la distribución del espacio y el tiempo juegan un papel determinante. Hay que destacar el uso que hace el autor de fuentes poco convencionales todavía entre los historiadores de la educación española, tales como diarios e informes de maestros, libros de registro, memorias y otros documentos escolares, planos de edificios dedicados a escuelas e informes de inspectores de primera enseñanza, entre otras muchas fuentes como las legislativas, las intervenciones de maestros en Congresos Pedagógicos, o los artículos en revistas especializadas y periódicos de la época, por citar sólo algunas. La riqueza y exhaustividad de las fuentes son en esta obra de Viñao de un indudable valor y difíciles de superar.

La misma índole de las fuentes es la causa de que una lectura detenida de la obra pueda producir la sensación de que contiene un excesivo acopio de datos descriptivos, dejando al lector algunas importantes cuestiones explicativas sin responder. Es cierto que el objetivo del libro es el de dar a conocer el funcionamiento interno de la escuela graduada pública en España, y en ese sentido su aportación es importantísima. Pero el autor mismo destaca que sobre este tema falta una visión de conjunto «con un objetivo global no expositivo sino interpretativo, es decir, teórico» (p. 8). Expresamente Viñao reconoce rehuir un tratamiento exhaustivo o especial de cuestiones contextuales que aparecen a lo largo de su obra. Parece necesario, pues, seguir avanzando sobre este tipo de cuestiones, sobre las cuales quisiéramos hacer al menos algunas reflexiones, señalando ciertos problemas que consideramos no resueltos. Su clarificación resulta impredecible para poder comprender el fenómeno no sólo dentro de España, sino también desde una perspectiva comparativa especialmente importante en este tema, dado que los fundamentos teóricos y el modelo práctico de la escuela graduada se inscriben dentro de un intenso movimiento de intercambio de ideas sobre psicología y pedagogía experimentales y de una actitud racionalista que afectó a la educación en todo el ámbito occidental en la época.

Básicamente, la cuestión que salta a primer plano al tratar de la introducción en España de las innovaciones pedagógicas de la primera mitad del siglo XX, es la de la esencia misma del Regeneracionismo y la adecuación o la debilidad de las propuestas reformadoras que se produjeron a lo largo de este período, alcanzando hasta la Segunda República. M. Depaepe (2) ha analizado algunos factores socio-históricos que condicionaron el auge del movimiento que entre los años 1890 y 1914 impulsó en Estados Unidos y Europa el estudio de la infancia, la psicología y la pedagogía experimental, y ha destacado la función social que se asignó a la aplicación de métodos experimentales en la educación y a la racionalización de la escuela en una sociedad en proceso progresivo de urbanización e industrialización. En ese sentido señala a esta nueva educación objetivos tales como los de moralización, uniformación, preservación del orden establecido, democratización, eficacia, productividad, etc.

En España, la introducción de la escuela graduada en el sistema público de enseñanza fue, como señala Viñao, muy lento y constituyó casi exclusivamente un fenómeno urbano. En 1935 las escuelas unitarias representaban todavía el 82,4 por 100 del total. A todas luces, como el propio Viñao señala, los criterios de clasificación, jerarquización y selección que estaban a la base de la escuela graduada no eran todavía «una exigencia externa, de índole estructural y social» (p. 129). Por el contrario, en el período estudiado «otros mecanismos selectivos más poderosos restaban importancia social y académica» a los mecanismos de promoción empleados por la nueva escuela graduada. No parece que en ese momento se hubiesen desarrollado todavía en España las características de una sociedad meritocrática que pudiera exigir de la escuela la legitimación de criterios como los de clasificación, disciplina y eficacia.

(2) M. Depaepe, «Social and personal factors in the inception of experimental research in education (1890-1914): an exploratory study», *History of Education*, vol. 16, n.º 4 (1987), pp. 275-298.

Viñao coincide al señalar este tipo de relaciones entre los fundamentos de la escuela graduada y la sociedad (véase el capítulo 9 de su obra), mas quedan sin resolver importantes cuestiones a la hora de analizar tales interacciones en el caso español. A pesar de destacar que para los promotores de la escuela graduada en España lo más importante era la *clasificación* de los niños sobre la base de unos criterios racionales y científicos, a cuya determinación debía contribuir la nueva pedagogía experimental, Viñao se pregunta: clasificar ¿para qué? La respuesta a esta cuestión resulta imprecisa: «La clasificación, en último término, bajo cualquier método o técnica, no era más que la legitimación de la selección, la objetivación científica de un sentimiento o criterio grupal, del modo de pensar, sentir y valorar de aquel o aquellos grupos profesionales y/o sociales que, en cada momento determinado, consiguieron imponer académicamente sus criterios particulares, aquellos que les prestigiaban y eran favorables» (p. 96). ¿De qué grupos sociales hablamos? ¿Qué criterios gozaban de prestigio o resultaban favorables? Aparentemente, los requerimientos de la sociedad a la escuela no fueron claramente formulados por los promotores de esta nueva organización escolar que, según Viñao, «creaba dudas, vacilaciones y recelos porque sus virtualidades y consecuencias, por lo general, se desconocían y sólo en ocasiones se intuían» (p. 9). Quedan grandes interrogantes a este respecto: ¿qué significa realmente que la escuela graduada fuera «una de las banderas del regeneracionismo?»

Según lo ha estudiado A. Terrón para el caso asturiano a principios del siglo XX, en la mente de los promotores de medidas de racionalización e higiene en las escuelas asturianas existió una clara idea de que éstas debían responder a la demanda de orden social y de productividad que imponía una favorable coyuntura de la industria del carbón en ese momento (3). Es necesario indagar si esos requerimientos de la estructura socio-económica a la escuela fueron tan evidentes en otras regiones de España con diverso grado de industrialización, urbanización y crecimiento demográfico. Porque hay que tener siempre presente que la lenta introducción de la escuela graduada en España convive con cuotas aún muy considerables de analfabetismo y de trabajo infantil, así como todavía con debates importantes sobre la conveniencia misma de la obligatoriedad de la enseñanza (4). Frente a esa realidad, la escuela graduada resulta anacrónica y su introducción podría parecer una mera cuestión de moda, de progresismo de algunos maestros o de ciertos grupos de élite que buscaban la aproximación a Europa y, en definitiva, de

(3) A. Terrón Bañuelos, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias, 1990. Véase igualmente, de la misma autora, «El sentido de la educación popular como educación de las necesidades (Las funciones de la escuela en la Asturias industrializada)», en J.-L. Guereña y A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, pp. 143-158.

(4) Sobre estos temas, véanse, entre otros muchos, A. Viñao Frago, «The History of Literacy in Spain: Evolution, Traits and Questions», *History of Education Quarterly*, vol. 30, n.º 4 (1990), pp. 573-599; A. Tiana Ferrer, «Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 6 (1987), pp. 43-59; A. Mayordomo, «Actitudes y conductas sociales ante la educación popular en la sociedad valenciana de la segunda mitad del siglo XIX» y L. M. Lázaro Llorente, «Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración. El caso de Valencia», en J.-L. Guereña y A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, pp. 159-188 y 189-231, respectivamente.

mimetismo de experiencias que en otros países respondían a una situación social y económica muy distinta y más compleja. Como lo ha señalado Paul Aubert, los intelectuales reformistas de la Restauración percibieron y analizaron los problemas de España en términos culturales. A pesar de una indiscutible renovación cultural minoritaria (la famosa «Edad de Plata») y de un progreso real en materia de alfabetización, el régimen de la Restauración y la acción de los intelectuales no pudieron modificar las antiguas estructuras económicas, sociales, políticas y mentales. La creación de una escuela pública de calidad sería una reivindicación que llegaría sin resolverse hasta la Segunda República (5).

Es necesario, pues, abordar el estudio de la educación en la España de la primera mitad del siglo XX desde una perspectiva sociológica que contraste las actitudes tan frecuentemente apologéticas en el análisis del movimiento regeneracionista. Analizar el peculiar desarrollo de la sociedad capitalista en España en las primeras décadas de este siglo en relación con el origen de la escuela graduada podría dar importantes pautas para comprender por qué los principios teóricos de la moderna organización industrial y de gestión económica que subyacen de alguna manera a la burocratización y graduación de la escuela pública no tuvieron un importante arraigo sino hasta la década de los años sesenta, mientras que, por el contrario, se siguió asignando a la enseñanza el objetivo de transmitir valores más tradicionales y distintos a los hábitos de disciplina propios de organizaciones complejas (6). A la vez podría ser ilustrativo contrastar respecto a la escuela primaria pública el principio de la graduación de la enseñanza en el sector privado o en el nivel de la educación secundaria, donde este principio se introdujo con anterioridad y probablemente con menores resistencias. De esta forma podría comprobarse si existió una mayor coherencia entre los principios de clasificación, jerarquización y selección que subyacen a la escuela graduada y los requisitos que la sociedad imponía a los hijos de las clases sociales más acomodadas.

Otro tema de enorme interés que suscita la introducción de la escuela graduada en el sistema público de enseñanza en España es el de la profesionalización de los maestros y sus resistencias a la implantación del nuevo tipo de organización escolar. Sin lugar a dudas, la introducción de métodos empíricos en la pedagogía y la psicología promovió la profesionalización y contribuyó al prestigio de los educadores. La nueva escuela graduada requería mayor cualificación de unos maestros cuya importancia social debía aumentar paulatinamente. Es por ello por lo que, paralelamente a la difusión del nuevo tipo de organización escolar, se promovieron importantes iniciativas para mejorar la formación de los maestros. Esta idea aparece con insistencia en los reformadores de principios del siglo, como es el caso de Cossío, quien insistiría constantemente en la necesi-

(5) P. Aubert, «Culture et inculture dans l'Espagne de la Restauration: un nouveau discours sur l'école? (1909-1923)», en J.-L. Guereña y A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, pp. 496 y 508.

(6) Sobre la transmisión de estos valores tradicionales, vid. J. Varela, «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España», en A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979, así como J. A. Cieza García, «Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 5 (1986), pp. 299-316.

dad de mejorar la preparación y dignificar la figura del maestro. Esta preocupación motivaría igualmente creaciones como la de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909), posteriormente sustituida por la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid (1932), a la que se sumaría la de la Universidad de Barcelona (1933) (7). Los avances en esta materia serían, sin embargo, tan lentos como la difusión de la escuela graduada, y la reforma de los estudios propiamente de Magisterio se emprendería con firmeza sólo después de instaurarse la Segunda República.

La causa de este retraso en la formación de los docentes se deduce probablemente de la misma situación que hemos venido señalando, pero constituiría un obstáculo añadido para la implantación de la escuela graduada. Según se desprende del libro de Viñao, el debate sobre la escuela graduada entre los maestros no se llevó a cabo en torno a los aspectos científicos y racionales de la educación que se iba implantando, sino que se produjo fundamentalmente como un conflicto de poder. Es ésta una cuestión a la que Viñao dedica gran atención, explicándola como un conflicto gremial permanente y una lucha por la distribución del poder en el interior de la organización escolar, dentro de la cual directores y maestros debían someterse también a determinadas jerarquías y distribución de roles, así como a controvertidos criterios de selección. La escasa cualificación de los maestros y sus actitudes como grupo social de tipo funcional y burocrático se convirtieron en un obstáculo para la implantación de medidas de progreso, a pesar de la innegable presencia de importantes asociaciones magisteriales progresistas y abanderadas de las innovaciones pedagógicas que traía consigo la escuela graduada.

El estudio de las actitudes de los maestros que ha hecho Antonio Viñao en relación con el origen de la escuela graduada supone una importante aportación para el estudio socio-histórico de las profesiones, en este caso de la profesión enseñante, de su configuración como «cuerpo» y de sus actitudes frente a las reformas e innovaciones en educación. Es este un tema que constituye una nueva brecha por abrir en la investigación histórico-educativa en España (8).

(7) Sobre la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, véase la obra reciente de A. Molero Pintado y M. M. del Pozo Andrés (Eds.), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Alcalá de Henares, Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

(8) Una investigación ejemplar y exhaustiva sobre la historia de la profesión del maestro, referida a Portugal, es la de A. Nóvoa, *Les temps des Professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols.