

# Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Juan Mainer

Proyecto Nebraska- Fedicaria

Julio Mateos

Proyecto Nebraska- Fedicaria

## Resumen

La Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) puso en movimiento a la *intelligentsia* española más activa, que, a comienzos del siglo XX, buscaba la consolidación de su función rectora del orden cultural y educativo. Tal impulso regenerador se produjo en el momento en que se iniciaba la larga transición (1900-1970) entre el *modo de educación tradicional-elitista* y el *tecnocrático de masas*. En el presente artículo, se ensaya una socio-génesis del *campo profesional* de la didáctica de las ciencias sociales en su fase embrionaria (1900-1939), y se analiza el papel que en todo ello jugó la Junta a través del Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y su política de concesión de pensiones. Finalmente, como ejemplo de los resultados obtenidos de aquel esfuerzo, se estudia la difusión y recepción del método Decroly en España.

*Palabras clave:* Junta para la Ampliación de Estudios, Didáctica de las Ciencias Sociales, España, modos de educación, Regeneracionismo, Rafael Altamira, Decroly.

**Abstract:** *The Uncertain Fruits of a Promising Sowing. The JAE and the Didactics of Social Sciences*

The *Junta para la Ampliación de Estudios, JAE* (Board for Advanced Studies) mobilized the energies of the most active Spanish *intelligentsia*, whose aim was the consolidation of its leading function in the cultural and educational order at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Such a regenerating impulse was started at the moment when the long transition (1900-1970)

was initiated between the traditional-elitist mode of education and the technocratic one of masses. In the present article, a sociogenesis of the professional field of the didactics of the social sciences in its embryonic phase (1900-1939) is tested. Then, the role of the Junta through the *Centro de Estudios Históricos* (Centre for Historical Studies), the *Instituto-Escuela* (Institute-School) and its politics concerning grant awarding are also analyzed. Finally, and as an example of the results derived from that effort, diffusion and reception of the Decroly method are also studied in the case of Spain.

*Key words:* *Junta para la Ampliación de Estudios*, Didactics of Social Sciences, Spain, modes of Education, *Regeneracionismo*, Rafael Altamira, Decroly.

«Que haya pronto un gran número de maestros que salven las fronteras, recorran las escuelas de Europa, se saturen de espíritu moderno y recojan en ellas todo lo que encierran de provechoso ejemplo para nuestra patria, a fin de que a su regreso sean ellos los principales y más decididos apóstoles de la reforma trascendental (...) que se nos impone realizar (...), en un término tan breve, tan perentorio, que lo juzgo inaplazable.»  
(Conde de Romanones, 1904)<sup>1</sup>

«Íbamos de un país de escasa metodología a otro país hipermetodológico para ver qué elementos utilizables podríamos recoger y aprovechar».  
(Pedro Chico Rello, 1926)<sup>2</sup>

«La dolencia espiritual no es el analfabetismo sino la mala cultura de los cultos. (...) Nuestro Estado Mayor intelectual, huero y vocinglero, fracasó varias veces y hasta ahora ha sido siempre vencido por la contrarrevolución (...) En vez de europeizarnos, separarnos espiritualmente de Europa en todo lo posible (...) No volvamos a la escuela de Europa».  
(Gonzalo de Reparaz, 1938)<sup>3</sup>

<sup>1</sup> De la Carta-prólogo que el ex ministro firma el 24 de diciembre de 1902 para el libro *Por las escuelas de Europa*, de Félix Martí Alpera, inicialmente publicado en 1904. Existe una reciente edición facsímil editada en Murcia (2000) por la Asociación Escuelas Graduadas de Cartagena.

<sup>2</sup> Memoria de pensionado publicada en el tomo XVIII de *Anales. Junta para la Ampliación de Estudios* con el título «Cómo se enseña la Geografía en Francia».

<sup>3</sup> En «La revolución pedagógica. Aspecto importante de nuestra guerra de independencia», integrado en el volumen *La Escuela Nueva Unificada*. Recopilación de antecedentes, comentarios y juicios críticos, junto a la obra desarrollada bajo los auspicios del CENU desde el 19 de julio de 1936. Publicada en Barcelona por Ediciones Españolas de la Revolución en septiembre de 1938.

Sabido es que el comienzo del siglo pasado en España estuvo marcado por los ecos de un desgarrado y agónico grito, enarbolado por buena parte de la emergente *intelligentsia* nacional, a favor de la urgente reforma y modernización del sistema educativo, en la creencia de que escuela y despensa constituían la base sobre la que habría de asentarse la ansiada regeneración de un país que se reputaba sin pulso. En el marco de estas preocupaciones, fue abriéndose paso una creencia que, con el paso del tiempo y una sagaz difusión, adquirió el alto rango de los consensos racionales indiscutibles y de las verdades naturalizadas. Según ésta, la educación –desde la primera enseñanza a la enseñanza universitaria– podía contribuir a la reforma social siempre que se garantizase su mejora. A modo de primera providencia, se requerían efectivos humanos inmersos en la moderna ciencia pedagógica que venía produciéndose allende nuestras fronteras. La relativa sencillez del remedio interpelaba tanto a la oligarquía dominante, como a la anquilosada universidad restauracionista, cuyo estatus de mera *oficina del estado*, dispensadora de títulos y prebendas académicas, la imposibilitaba para encabezar cualquier empresa científica moderna, y, por lo tanto, obligaba a los poderes públicos a intervenir. La creación de instituciones para fomentar la investigación y la dotación de un sistema de pensiones individuales y colectivas para ampliar estudios en el extranjero –destinadas a constituir una suerte de almáciga de ideas, métodos e innovaciones, cuya existencia, por sí misma, habría de asegurar, tras ilusionada siembra, una abundante cosecha– se convirtieron en los principales campos de actuación. Además, el convencimiento de que la redención científica y moral que el país necesitaba había de ser responsabilidad exclusiva de sus elites rectoras y de sus minorías cultivadas, como había acontecido en la Alemania bismarckiana y guillermina o en el Japón meiji, alejaba el proyecto de cualquier posibilidad de intervención o control popular y lo encaminaba por la senda de un decidido elitismo que –como se verá más adelante– tuvo su reflejo hasta en los más nimios detalles.

Tales argumentos constituyeron el soporte ideológico que dio sentido al R. D. de 11 de enero de 1907, por el que se creó la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Este auténtico almirantazgo, determinado a dirigir el peregrinar de aprendices a las mecas del saber, fue gestionado, desde su cargo de secretario, por José Castillejo, un institucionista políglota, que encarnó, como pocos, el ethos del nuevo pragmatismo posibilista exhibido por el círculo «gineriano», hasta entonces tan hermético y renuente a toda componenda política<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Son conocidas las aproximaciones de la ILE a los sectores reformistas, republicanos y al ala «moretiana» del partido liberal. Conforme el siglo avance, y como fruto de esas alianzas en pos de la ocupación de estratégicas posiciones en el espacio educativo, terminará produciéndose otro acercamiento aun más crucial para entender el devenir posterior de estos proyectos: el de los sectores intelectuales adscritos al socialismo democrático. Se realiza de la forma «más natural», sin discontinuidades discursivas ni rupturas. Por este y otros fenómenos, hablamos de una tradición liberal-socialista cuyos réditos aún se mantienen hasta el presente.

Los textos que se refieren al inicio de este trabajo podrían constituir una muestra expresiva de las opiniones y memorias, en parte divergentes, que llegaron a suscitarse alrededor de la reiterada necesidad de buscar en el extranjero ideas susceptibles de reinventarnos como nación moderna de acuerdo con la visión, por un lado, del político, entregado propagandista y hacedor de opinión, y, por otro, del pensionado de alta cualificación, imbuido de la responsabilidad que se le había conferido. Entre ambos se había empezado a tejer una alianza de culturas escolares –la burocrática y la científica–, que se irá reforzando hasta llegar al momento presente. Una verdadera trama del saber-poder del sistema de enseñanza, imprescindible para el desarrollo del Estado, que, en aquella fase del capitalismo, y habida cuenta de las nuevas clases y alianzas de clase existentes, comenzaba a perfilar nuevas formas de dominación presentándose como actor principal de una gesta secularizadora llamada a reforzar su intervencionismo como guardián y gestor del progreso y felicidad del pueblo. La tercera es la del intelectual crítico que, con rara lucidez, acertó a reconocer algunos de los monstruos que acechaban tras aquel sueño regenerador de la razón y el progreso, cuando la imparable barbarie del fascismo, hija legítima de aquella admirada, culta y civilizada Europa, mostraba ya su cara más abyecta en la España ocupada. A esta última percepción de la modernización pedagógica importada –que nada compartía, claro está, con la exhibida por los sectores más rancios del tradicionalismo hispano que vieron en la Junta y adláteres a la hijuela de una «poderosa fuerza secreta», que pretendía disolver las esencias patrias, una «cofradía y monipodio» capaz de cualquier tropelía–, podrían unirse muchas voces disconformes o sencillamente descreídas (por mucho que la inspiración ideológica de sus mentores fuese variopinta), entre las que se incluirían también las de muchos maestros de primaria, algunos de ellos adscritos al cuerpo de inspectores, que supieron intuir las condiciones de subordinación, dependencia y exclusión a las que la «alta pedagogía», merced a la acción de la JAE y demás instituciones del proyecto regeneracionista, iba a relegarles.

Así pues, tan ambiciosa operación de superior fomento de la ciencia y la investigación nacionales tuvo sus luces y sus sombras y, sin embargo, ha venido proyectando hasta el presente la imagen unánime de un legado sin mácula. Su memoria, sagazmente conectada primero con el llamado «institucionismo» difuso y después con el reformismo social del primer bienio republicano, conformó una tradición ferozmente reprimida a partir de 1939. Como consecuencia reactiva a esa barbarie, se ha creado un imaginario acerca de *lo que pudo ser y no fue...*

Este trabajo<sup>5</sup> defiende la necesidad de ensayar, a la luz de la crítica genealógica, una interpretación del papel que la Junta y sus organismos adscritos, junto a otras agencias estatales como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), desempeñaron en el proceso constituyente de la Didáctica de las Ciencias Sociales como saber-poder. En buena lid, tal cosa comporta proyectar una mirada de sospecha que redundaría en una consideración anfibológica de los frutos cosechados tras la estrategia desplegada por la JAE, y en desvelar el impagable servicio que la JAE prestó al triunfo de la racionalidad técnico-burocrática en el proceso de profesionalización de la pedagogía española al legitimar un saber normativo y regulador –como la didáctica especial– que quedó en manos del experto-funcionario en didáctica, alejándolo de la práctica escolar y ubicándolo en las proximidades, en adelante en el corazón mismo, de la academia universitaria. A fin de cuentas, la edad áurea de la pedagogía española no fue lo mejor que pudo suceder, sino el resultado de las tentativas de un proyecto de modernización social plenamente acorde con las necesidades e intereses de una sociedad capitalista, y de la que el sistema educativo era parte activa.

## El lugar de las metodologías especiales de la mano de los «padres fundadores»

A comienzos del siglo XX, la situación de las ciencias sociales, y, en particular, de la geografía y la historia, podría, mirada superficialmente, pensarse paradójica. De una parte, eran conocimientos que venían compareciendo en el espacio social de las aulas como asignaturas fuertemente asentadas desde el momento fundacional del sistema educativo liberal, y que formaban parte del currículo reglado de la segunda enseñanza y, más tardíamente, a partir de 1901, del de primaria (Luis, 1985; Melcón, 1989; Cuesta, 1997). De otra, permanecían en un estadio muy alejado de lo que hoy consideraríamos científico: sin una geografía propiamente universitaria y con una historia escindida entre la retórica literario-filosófica de la cátedra y el tecnicismo erudito de los académicos (Peiró, 1995). Cabe afirmar que la renovación y la profesionalización

---

<sup>5</sup> Como tal, se inscribe en el marco del proyecto Nebraska, gestado en el interior de la Federación Icaria (Fedicaria) -ver R. Cuesta; J. Mainer; J. Mateos; J. Merchán; M. Vicente (2006): «¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo». Recogido en las *Actas del XI Encuentro Fedicaria* celebrado en Santander (en prensa). Para abundar en la información puede consultarse el espacio del proyecto Nebraska en [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)

de la investigación científica estaban casi abocadas a desarrollarse en la periferia del sistema universitario propiamente dicho. Así había venido ocurriendo, por supuesto, con la Institución Libre de Enseñanza, pero también con la Sociedad Geográfica Madrileña (SGM) y otras instituciones –como el Museo Pedagógico Nacional e, incluso, el Ateneo de Madrid–, y, algo más tarde, con publicaciones como *Revista de Aragón* o *Cultura Española*, todos ellos espacios donde podrán comenzar a darse los primeros atisbos de una profesionalización renovada protagonizada por geógrafos como Rafael Torres Campos, Rafael Ballester Castell, Ricardo Beltrán y Rózpide y Juan Dantín Cereceda o historiadores como Eduardo Ibarra, Julián Ribera, José R. Mérida y, sobre todo, Rafael Altamira, por citar algunos sobresalientes. No cabe duda de que la tendencia modernizadora representada por este minoritario pero activo *regeneracionismo de cátedra* se reforzó definitivamente con la creación de la JAE y, sobre todo, con la puesta en marcha del Centro de Estudios Históricos en 1910.

No corrían mejor suerte en lo que respecta al estado en que se encontraban las llamadas ciencias del niño y de la educación. En efecto, la inexistente institucionalización de éstas en el ámbito universitario hispano, al filo del novecientos –recuérdese la tardía creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en la Central, asignada a Cossío en 1904– discurría en paralelo con la muy deficiente profesionalización de la historiografía y la geografía española. Todo ello no era ajeno a las más que evidentes insuficiencias estructurales que presentaba la formación científico-cultural y pedagógica de los distintos cuerpos docentes en la España del primer tercio del siglo. A finales de los años veinte, todavía era motivo de alarma el estado de la formación docente en su conjunto y, en particular, la escasísima capacidad para favorecer la profesionalización que exhibían las vetustas escuelas normales. No por casualidad ésta fue una de las carencias que la política educativa del primer bienio republicano se aplicó en subsanar con indudable tesón. Según *doxa* común, propagada hasta el cansancio por el movimiento «escolanovista» y permanentemente remozada hasta nuestros días, el buen maestro, para serlo, no sólo debía poseer una cultura general suficiente y una afinada experiencia en organizar y gobernar la clase: el discurso sobre su profesionalidad reclamaba ya, indiscutiblemente, un conocimiento de la evolución psicológica del educando, y del uso de los métodos y técnicas disponibles para enseñar con eficacia y aprovechamiento. De este modo, quedaba expedito el camino de un nuevo y especializado discurso repartido entre la normativa pedagógica, el conocimiento científico y su virtual funcionalidad educadora, que no tardaría en nutrir la gestación de un nuevo «saber-poder»: el de las metodologías especiales. Así lo supo advertir el geógrafo, aún alumno de la EESM, Claudio Vázquez (1911): «Es preciso convencer a los pedagogos del valor educativo

que tiene la Geografía, tanto desde el punto de vista de adquisición de conocimientos, como del desenvolvimiento de las facultades del espíritu».

Las relaciones entre las disciplinas científicas y las materias escolares son poco diáfanas, y discutibles en sí mismas, pues nunca las segundas han sido, ni serán, un mero destilado o una *transposición* de las primeras. Pese a ello, el reformismo pedagógico no cesa en señalar que el doble retraso científico-disciplinar y didáctico es el mal endémico de nuestra enseñanza. Tal diagnosis no fue extraña al razonar del regeneracionismo, ni al de los merodeadores de la JAE, y nadie ponía en duda que los grandes males de la educación y cultura españolas se resumían, amén de las penurias materiales y organizativas, en dos: un profesorado pésimamente formado y unos formadores muy escasamente dotados para su función. A partir de aquí, por lo que nos incumbe, una plétora de geógrafos, historiadores y pedagogos de muy diversa condición, aunque unidos por una confianza ciega en el poder transformador de las ideas y de sus aplicaciones científico-técnicas, e imbuidos, en muchos casos, de la benefactora lógica *progresista del progreso*, se aplicaron a la búsqueda de un remedio eficaz para combatir el mal detectado, persuadidos de que únicamente fundiendo en proporciones adecuadas la mejor ciencia con la mejor pedagogía disponibles en los laboratorios de Europa se obtendría el bálsamo adecuado para la postrer consecución de ese docente adecuadamente profesionalizado que la escuela nacional necesitaba para contribuir a la pronta «desafricanización» de España. A nadie se le escapaba la importancia estratégica que las metodologías especiales geo-históricas podían llegar a jugar en este contexto marcado por las preocupaciones socio-políticas que denotaban los primeros síntomas de la crisis de la educación tradicional elitista.

Algunas personas, pocas, como el historiador Rafael Altamira, atisbaron muy pronto y, sobre todo, supieron desatar y expresar con lucidez e inteligencia el nudo gordiano de lo que, a partir de entonces, empezaría a entenderse por Didáctica de la Historia. Para Altamira, la impugnación de los métodos tradicionales de enseñar historia –caracterizados por el memorismo, la inculcación catequética, la «coralidad», y la utilización de manuales vacíos y acientíficos– había surgido unánimemente de la historiografía profesional y del campo de la pedagogía. Para el alicantino, la feliz confluencia de ambas corrientes –científica y psicológica– había sentado las bases de lo que él llamó «la metodología racional de la historia» –inserta en los postulados generales del método activo– (Cuesta, 2001). El fruto de esta colaboración entre profesionales implicaba, de suyo, una marcada división del trabajo entre «técnicos» –que se ocupan del «objeto» y de «su conocimiento e interpretación», y que dictaminan qué suerte de hechos son susceptibles y merecedores de ser enseñados– y «especialistas

pedagogos» –propiamente interesados en dirimir cuestiones como el «género de los trabajos de clase, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que éste coopere, desde el primer instante a la obra misma, etc.»<sup>6</sup>. Buena ciencia y buena psicología eran las bases de una eficaz metodología de enseñanza que, necesariamente, había que salir a buscar al extranjero. El problema de la incultura y del atraso español podía, en definitiva, comenzar a solucionarse en la medida en que el grueso del magisterio nacional disfrutara de los efectos del bálsamo reparador fruto del denodado esfuerzo de una egregia minoría de técnicos –historiadores y geógrafos– y pedagogos –mediadores cualificados sin perfil profesional específico entre los que cabría citar al propio profesorado de la EESM, algunos catedráticos de instituto y a muchos normalistas, inspectores y maestros directores de grandes graduadas formados, en su mayor parte, en la EESM–, determinados a realizar el trabajo que les había correspondido en el reparto de tareas al que anteriormente nos referimos. Fue principalmente en el entramado de ese segundo grupo donde se gestó la urdimbre discursiva y profesional de la didáctica de las ciencias sociales, pero, sin duda, ésta no hubiera cristalizado como lo hizo de no haber mediado el carismático magisterio de algunos historiadores y geógrafos, los «padres fundadores», con preocupaciones pedagógicas –singularmente, Torres Campos, Altamira Crevea, Ballester Castell, Beltrán y Rózpide y Dantín Cereceda.

## Los laboratorios del saber metodológico de las ciencias sociales y la embriología de un campo profesional

Si la estrategia de pensiones empleada por la JAE fue el alma y el carburador de un motor destinado a movilizar y a transformar ideas en energía reformista, la EESM –creada tan sólo dos años más tarde–, el Centro de Estudios Históricos y el Instituto-Escuela –estos dos últimos directamente integrados en el organigrama de la Junta– constituyeron el árbol de levas, y fueron los transmisores, espacios de formación e investigación, concebidos para desarrollar, amplificar y convertir aquellas energías

---

<sup>6</sup> Los entrecomillados pertenecen a la que puede considerarse obra precursora y seminal, todavía hoy no superada en su género, sobre didáctica de la historia, y cuya primera edición data de 1891 (Altamira, 1997). Desde que Altamira pusiera por escrito su metodología racional de la historia, la didáctica no ha hecho más que reinventarse a sí misma. En el caso de la geografía, habrá que esperar algunos años para encontrar un texto declarativo de semejantes características e importancia (Chico, 1934).



en acción ejemplar y transformadora de la enseñanza. Con independencia de que esto último llegara o no a ocurrir, lo que no ofrece dudas es que la elaboración del *corpus* discursivo de la didáctica de las ciencias sociales y el proceso de especialización de sus autores en la etapa embrionaria y preformativa de este campo profesional (1900-1939)<sup>7</sup> fueron inseparables de la existencia de estas agencias. Tal y como puede observarse en la Tabla I, un alto porcentaje de las 115 personas que hemos relacionado hacia 1936 con el campo que nos ocupa –superior al 80% en el caso de los normalistas– estaba compuesto por alumnos de la EESM y otro, algo menor, situado alrededor del 50%, pero, en todo caso, muy significativo, disfrutó de pensiones de la JAE para ampliar sus estudios en el extranjero. Dedicuemos alguna atención a los tres organismos citados antes de ocuparnos del significado y alcance de aquella pulsión viajera a la búsqueda y captura de la «mejor» ciencia del niño y de la educación.

**TABLA I.** El campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales hacia 1936. Fase preformativa

Cuerpo Profesional Docente	Activos hacia 1936 (tras depuración y revisiones)		Activos En 1947
<b>Profesorado de Escuelas Normales</b>	53 46%		27 de 53 51%
Formados en EESM	45	85%	
Pensionados JAE	18	34%	
<b>Inspectores de Primera Enseñanza</b>	28 24%		17 de 28 61%
formados en EESM	16	57%	
Pensionados JAE	15	53%	
<b>Catedráticos</b>	11 10%		7 de 11 64%
Enseñanza Media	9		
Universidad	2		
Pensionados JAE	9		
<b>Maestros-as Primarios</b>	23 20%		8 de 23 34%
Directores-as G.E.	15	65%	
No Directores-As	8	35%	
Formados en EESM	5	22%	
Pensionados JAE	10	43%	
<b>Totales Generales</b>	115		59 de 115 51%

<sup>7</sup> Hemos distinguido tres fases o etapas: la embriológica o preformativa (1900-1939) y la preconstituyente (1939-1970), que ocupan la transición entre los modos de educación, y la constitutiva (1970-hasta hoy), que contiene dos periodos consecutivos: el de institucionalización –que abarca hasta 1984–, y el de maduración y desarrollo – que va de 1984 hasta la actualidad.

La EESM fue creada no sólo para consolidar el grado normal del magisterio, contribuyendo con ello a formar un grupo consistente de inspectores y profesores normalistas –a imitación de lo que venía aconteciendo en las grandes Normales belgas y francesas–, sino también con la aspiración de convertirse en un centro superior de investigación pedagógica<sup>8</sup>. Por lo que se refiere al tema que nos interesa, hay que señalar que, en sus aulas, impartieron clase tres importantes personalidades básicas a la hora de trazar la cartografía del campo que nos ocupa. Nos referimos, en primer lugar, al profesor de geografía Ricardo Beltrán y Rózpide (1852-1928), que lo fue desde 1909 hasta su jubilación en 1922, y cuya faceta más destacada fue la de profesor, divulgador y reformador de programas y planes para la enseñanza geográfica. Su trabajo en la EESM se complementaba con el del adelantado etnógrafo y antropólogo Luis de Hoyos (1868-1969), profesor de Fisiología e Higiene Escolar, y que, junto a Don Ricardo, codirigió y orientó las ubicuas *monografías de aldea* o estudios de geografía local, cuya realización, casi siempre como trabajos de fin de carrera, tanto influyó en la profesionalización pedagógica y geográfica de gran número de futuros normalistas, inspectores y directores de graduada. Por último, habría que citar el magisterio de Magdalena Santiago Fuentes (1873-1922), profesora de historia desde 1909 hasta su prematuro fallecimiento y una de las colaboradoras de Rafael Altamira en el Centro de Estudios Históricos, ya que, aunque no llegó a cosechar la brillantez de otros discípulos del historiador alicantino, el planteamiento de su asignatura tuvo un sesgo netamente diferente a la estólida retórica dominante en la academia universitaria.

Analizar el posible efecto multiplicador que estas enseñanzas metodológicas tuvieron en las Normales de provincias y, por ende, en la formación del magisterio primario es una tarea compleja y ayuna, todavía, de estudios que, por ejemplo, sigan la pista a los destinos de muchos de aquellos normalistas, inspectores y directores de «grandes acorazados» graduados formados en la exclusiva entidad madrileña. Es evidente que el magisterio más o menos continuado de R. Roig en Palma, A. Jara Urbano en Albacete, L. Leal en Oviedo, Á. Carnicer en Valencia, M. Bargalló en Guadalajara, P. Cortés en San Sebastián, C. Alfaya en Segovia, D. González-Blanco en Jaén, J. Salazar en Tarragona, T. Sanjuán en Valladolid, D. González Linacero en Palencia, entre los de Historia; el de R. Llopis y M. Escribano en Cuenca, P. Chico en Soria, M. Santaló en Gerona, I. Reverte en Murcia, C. García Arroyo en Alicante, A. Escribano en Granada, C. Vázquez en Valencia, entre los de Geografía, o la presencia de inspectores-jefes como

---

<sup>8</sup> En sus clases primaba la orientación pedagógica sobre los contenidos específicos. Según numerosos testimonios, las actividades prácticas, las labores de seminario, las excursiones y las visitas ocupaban un lugar importante en la formación del selecto alumnado.

J. M<sup>a</sup> Azpeurrutia en Álava, A. J. Onieva en Oviedo, A. Ballesteros en Segovia, E. García y E. Marcos en Navarra, G. Manrique en Soria, R. Álvarez y M. Medina en León, o J. Vega en Cáceres tuvo una importancia digna de consideración. Con todo, cabría calificar el balance general de limitado y desigual en el tiempo y en el espacio. Por otro lado, la práctica de estas metodologías difícilmente se produjo fuera del marco de la enseñanza graduada y en centros urbanos con una mínima dotación material. Finalmente, no debe olvidarse tampoco que el llamado Plan Bergamín de 1914, pese a que, por otro lado, supuso una considerable ampliación de la presencia de las materias geo-históricas que por primera vez, además, aparecían separadas en el currículo de las Normales -la alargada mano de Eloy Bullón-, estaba muy lejos de ser aquel anhelado plan, profesional y orientado a la profesionalización, en el que materias como la geografía e historia habrían de comparecer no como asignaturas convencionales, sino como metodologías o didácticas especiales. Precisamente, el celebrado Plan («profesional») de 1931, en cuya redacción es notoria la mano de uno de aquellos normalistas, Rodolfo Llopis, podría ser considerado como el fruto póstumo de una EESM a punto de desaparecer por mor de la creación de las primeras Secciones de Pedagogía universitaria en las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona.

Genuina creación de la Junta, el Centro de Estudios Históricos fue, ante todo y sobre todo, un centro de investigación destinado al fomento de las ciencias sociales - historia, filología, arte, derecho, arqueología, sociología, filosofía... - y, como tal, jugó un papel relevante en la profesionalización entre los cultivadores de esas disciplinas y, acaso de manera menos directa, a causa de la participación en él de Rafael Altamira, también en la de los que se dedicaron a la didáctica de la historia<sup>9</sup>. Desde este punto de vista, podemos considerar al Centro y, en particular, a la sección «Metodología de la Historia. Trabajos de Seminario», dirigida por el alicantino entre 1910 y 1918, uno de los laboratorios donde tuvieron lugar ciertas tramas discursivas y de relaciones personales sin las cuales resulta difícil entender la alargadísima sombra y los sutiles ecos que el pensamiento didáctico altamirano ha venido proyectando sobre el campo profesional que nos ocupa, incluso en la época en que su sola mención constituía un delito. Altamira se planteó una auténtica labor de seminario destinada a la formación de colaboradores que llegaran a ser futuros investigadores y docentes, dando un notable vuelco a lo que hasta entonces se había entendido por investigación histórica, no

---

<sup>9</sup> La flexibilidad y autonomía de que gozaron las secciones y la independencia de que disfrutaron respecto de la autoridad de académicos y universitarios -siguiendo el modelo de los seminarios de la universidad germana- fueron algunos de sus aciertos más interesantes y prometedores, casi únicamente empañados por un permanente estado de precariedad material y presupuestaria.

sólo en relación a las cuestiones netamente metodológicas, y la selección de fuentes y objetos de estudio, sino también a la introducción en el programa de trabajo de preocupaciones de tipo pedagógico orientadas a proyectar una profunda reforma en las enseñanzas y planes de estudio de esta materia. De suyo, en los dos primeros años, se planteó como objetivo «la formación de un plan de investigaciones y un programa de enseñanza de la Historia de España en el siglo XIX», y, más adelante, la lectura, la discusión y el análisis crítico de obras de metodología didáctica de la historia, ejemplares, catálogos y exposiciones de material para la enseñanza de la historia, y métodos y programas experimentales de historia.

La lista de colaboradores y alumnos de Altamira en la sección a lo largo del tiempo subraya alguna de estas apreciaciones. Veamos: entre las futuras normalistas, profesoras y/o alumnas de la EESM, se encontraban Magdalena de Santiago, Ángela Carnicer y Concepción Alfaya –la primera, además de, como vimos, profesora en la Superior y, por tanto, eslabón de las enseñanzas altamiranas en aquélla, fue encargada de coordinar un libro de lecturas de historia de España, con textos y documentos originales; entre los catedráticos de instituto, cabe citar a Antonio Jaén Morente –un interesante autor de textos y lecturas históricas que ya ejercía en Segovia cuando asistió a la sección y fue pensionado para realizar trabajos en su seno– y a Leonardo Martín Echevarría –amén de su influencia política en la etapa republicana y de sus traducciones de obras geográficas del alemán fue autor de una *Geografía de España*, editada por primera vez en Labor, en 1928, y que fue manual de consulta en graduadas e institutos de toda España–; entre los catedráticos universitarios, destacan José M<sup>a</sup> Ots Capdequí, José Deleito Piñuela y Eugenio López Aydillo; finalmente, a esta nómina, por muy poco incompleta, hay que sumar al inspector de primera enseñanza y prócer del escolanovismo hispano, Lorenzo Luzuriaga, que durante su permanencia en el Centro trabajó en su libro *Documentos para la historia escolar de España*, publicado por el CEH en dos tomos en 1916-1917. No cabe duda que esta relación de nombres propios significa poco por sí misma, y habría que resaltar su limitado alcance. Acaso lo más interesante sería reparar en algunos de los que como Deleito<sup>10</sup>, Jaén o Martín Echevarría mostraron, desde sus respectivos destinos, evidentes inquietudes pedagógico-didácticas en el interior de corporaciones cuya seña distintiva era la de practicar una «historia –y una geografía– sin pedagogía» (Cuesta, 1997).

<sup>100</sup> A Deleito, entre otras cosas, le cupo el mérito de traducir como director de la sección «El libro escolar» de la colección Ciencia y Educación en ediciones de *La Lectura* (la madrileña Espasa Calpe) entre 1906 y 1920, y el libro de E. Lavisse *Historia Universal*, del que se llegaron a realizar tres ediciones en 1916, 1927 y 1933. Junto al inevitable *Clio* de R. Ballester o la *Geografía Universal y Geografía de España y Portugal*, de Palau Vera (fallecido prematuramente en 1919) se convirtió en uno de los manuales de segunda enseñanza inspirados en los presupuestos didácticos altamiranos.

Precisamente, con el propósito, entre otras razones, de «metodizar» los estudios de la segunda enseñanza para liberarlos del marasmo del huero verbalismo, de los retóricos y acientíficos manuales al uso, del consabido ritual de examinación y de los usos rutinarios, la JAE promovió la creación, en 1918, del Instituto-Escuela, posiblemente el proyecto más netamente «gineriano» de cuantos se impulsaron en la coyuntura «tardorregeneracionista». Se trataba de practicar una «enseñanza más intuitiva», como gustaba llamarla el director de la sección de bachillerato y catedrático de geografía e historia en comisión de servicios –después varias veces Ministro de Instrucción Pública–, Francisco Barnés Salinas<sup>11</sup>. El proyecto, de largo alcance, se inscribía de lleno en el marco de la larga transición entre los modos de educación: había que «primarizar» la segunda enseñanza, reinventar su idiosincrasia, y preparar el camino, que iba a ser largo, para construir el sueño de la razón liberal-socialista: la escuela única. Su creación fue el resultado, por un lado, de un cierto fracaso primigenio; por otro, de largos años de elaboración discursiva acerca una educación general para los más aptos que rompiera la dualidad primaria-secundaria tradicional; y, finalmente, de un manifiesto deseo de iniciar un modelo de reforma de la segunda enseñanza desde arriba usando una estrategia cuasi científica, que se compadecía muy bien con esta metáfora del ensayo en laboratorio que hemos utilizado hasta aquí. Una estrategia, por cierto, que, aunque presentada como inteligente y cautelosa, ya en su época suscitó críticas muy negativas, por taimada, elitista, equivocada y contradictoria, de personas como Eloy Luis André o Enrique D. Madrazo y Azcona, en absoluto sospechosas de mantener alianzas secretas con los voceros de *El Debate* o con las huestes del inefable E. Herrera Oria.

Sea como fuere, el Instituto-Escuela presenta un doble interés para el tema que aquí nos ocupa:

Por una parte, constituía una plataforma para la práctica de innovaciones organizativas y metodológicas en el campo de la educación geo-histórica y en un nivel de estudios donde aquéllas eran hartamente infrecuentes. Unas prácticas que, además de enfocarse nítidamente a la construcción del *ethos* de una pequeña burguesía liberal y cultivada –organización cíclica de los contenidos, trabajo con manuales de calidad comprobada, manejo de fuentes y textos primarios e iniciación al método científico, realización de trabajos prácticos, salidas y excursiones, fomento del diálogo profesor-alumno y del trabajo en grupo, supresión del examen memorístico...–, terminaron,

<sup>(11)</sup> Además de éste, impartieron clases de geografía e historia los catedráticos Juan Dantín Cereceda, otro de los próceres de la geografía científica española, Pedro Aguado Bleye, reputado historiador y destacado miembro de la corporación de catedráticos, y Rafael Ballester Castell. Cuando Barnés hubo de abandonar este destino para dedicarse, en 1931, a la actividad política, le substituyó Manuel Terán Álvarez, geógrafo y catedrático de instituto desde 1930.

como cualquier otra, por hacerse rutinarias y acomodarse a las necesidades y normas no escritas del contexto escolar.

Por otra, el Instituto-Escuela quiso ser también un laboratorio para la adecuada profesionalización metodológica del profesorado secundario y, en ese sentido, podemos hablar de esta institución como amplificador de la doxa didáctica: la creación de la discutida figura del aspirante al magisterio secundario, inspirada en el *training school* británico, permitió que iniciarán allí su profesión docente un buen número de historiadores y geógrafos. Algunos de esos aspirantes, en el ámbito de geografía e historia, fueron, ordenados por antigüedad: Leonardo Martín Echevarría, Enrique Pacheco de Leiva, Francisco Sánchez Cantón, Manuel Ferrandis Torres, José Camón Aznar, Manuel Terán Álvarez, José María Igual Merino, Enrique Lafuente Ferrari, José María Lacarra, Manuel Ballesteros Gaibrois, José Cádiz Salvatierra, Luis Abad Carretero, Pedro Moles Ormella y María Suau. Empero, según los datos que poseemos, lo primero que llama la atención es el escasísimo número de aspirantes que utilizaron su paso por el Instituto-Escuela para convertirse después en catedráticos de institutos de bachillerato.

No cabe duda de que este inédito entramado institucional se nutrió merced a una densa circulación de ideas y personas que, en contraste con lo ocurrido en épocas precedentes y posteriores, abrieron insospechadas vías de acceso al saber científico y pedagógico que se localizaba, principalmente, tras la muga francesa. Para los geógrafos, acudir a los cursos de Dubois, Martonne, Vidal de la Blache, Demangeon o Gallois en la Sorbona o a los de J. Brunhes en el Colegio de Francia, Blanchard en Grenoble, Sorre en Lille, o asistir a los seminarios de Kraus, Niemeyer o Thorbecke en las Universidades de Colonia y Münster, Gibbs y Sluys en Bruselas o Michotte en Lovaina... constituía un auténtico privilegio y un placer intelectual comparable al que experimentaban los historiadores que contaban haber escuchado a Lavisso o Seignobos en París, a los hispanistas Morel-Fatio o M. Bataillon en el Colegio de Francia, a L'Heritier y H. Berr o que habían obtenido una estancia en la Escuela Española de Estudios de Historia y Arqueología en Roma -entidad, por cierto, creada y sufragada por la JAE.

Deliberadamente, hemos dejado para el final de este apartado el esbozo de unas breves notas que acompañan a las tablas en las que consignamos, de una parte (Tabla II), a las personas que, teniendo alguna relación con la gestión del campo de la didáctica de las ciencias sociales, recibieron pensión de la Junta para ampliar estudios en el extranjero sobre temas directa o indirectamente relacionados con el que nos ocupa, y, de otra (Tabla III), la nómina de quienes solicitaron pensión y o bien no la obtuvieron, o habiéndosela concedido no pudieron disfrutarla por motivos ajenos a su voluntad.

Más allá del interés por las ciencias de referencia –común entre los catedráticos y la mayoría de los normalistas–, no puede olvidarse que buena parte de las pensiones solicitadas y concedidas que referimos lo fueron para visitar lo que podríamos denominar «santuarios de la pedagogía europea»: bien centros de formación del profesorado –la Escuela Normal Superior de St. Cloud de París, el Instituto Rousseau de Ginebra y la Normal de Bruselas–, bien instituciones y actividades docentes consideradas modélicas por el movimiento de la Escuela Nueva –por supuesto, el complejo de centros entregados a la fe del Dr. Decroly, la labor de inspectores como Cousinet o Dottrens, las escuelas ligadas al movimiento cooperativo dirigido por Freinet o las escuelas del norte de Italia. Hubo aún otro tipo *sui generis* de destino, muy codiciado, ya que el beneficiado, habitualmente recién cursados sus estudios en la EESM, acudía por un curso a una Normal francesa con el encargo de impartir clases de conversación en español al alumnado de aquel país. Éste fue el caso de los llamados repetidores de español<sup>12</sup>.

Del análisis sistemático y crítico de la interesantísima documentación consultada para el estudio de los distintos tipos de pensiones, de los pensionados y de los excluidos de ellas, podemos obtener informaciones muy valiosas cuando se trata de conocer no sólo su personalidad, su preparación profesional, su ideología y sus relaciones personales, sino también su percepción sobre la situación educativa española en comparación con la del país de acogida y aspectos sobre la vida cotidiana de los pensionados que a menudo trascienden la mera anécdota. Pero, ante todo, nos habla de la verdad interna de la Junta y del sistema de pensiones orquestado por ella; de lo que suponía y significaba haber disfrutado o no de una pensión; de la opacidad de los procedimientos de selección y disfrute de las becas –muy alejada aún de la racionalidad técnico-burocrática, de la neutralidad weberiana–; de la permanente penuria en que se desarrollaba la vida del becario –«cada vez que pienso en marcos, siento escalofríos», decía un atribulado Francisco Barnés en el Berlín de la hiperinflación de la primera postguerra mundial–; de la escasez de numerario propia de un estado escasamente modernizado con una muy tosca fiscalidad; y de la tupida y jerarquizada red de recomendaciones y favores convertidas en norma de funcionamiento. La estricta jerarquización de los rangos y cuerpos profesionales de los y las solicitantes<sup>13</sup> se traducía de muchas formas que el lector avisado puede deducir de una lectura atenta de

<sup>12</sup> Los destinos de los pensionados analizados por nosotros no hacen sino reafirmar lo ya dicho hasta ahora por otros investigadores. Francia fue el país más visitado (57 veces), aunque seguido muy de cerca por Bélgica (42) y Suiza (30). A gran distancia se encontrarían Italia (13), Alemania (9) y Gran Bretaña (5). Por lo que respecta a los repetidores de español analizados (9), el destino de todos ellos fueron Escuelas Normales situadas en el sur de Francia.

<sup>13</sup> La de género es otra distinción que aquí no hemos introducido.

nuestras tablas: ser pensionado individualmente no significaba lo mismo que serlo en grupo; a la hora de obtener pensión individual o condición de pensionado, el normalista, en masculino, y el catedrático tenían ventaja sobre ciertos inspectores y sobre todos los maestros primarios, aunque fueran directores de graduada; y ser ex-alumno o ex-alumna de la EESM facilitaba sobremanera las cosas. Para probar este último aserto, basta con decir que de los 49 pensionados de nuestra nómina, 21 (42,2%) procedían de la EESM.

TABLA II. Pensionados por la JAE relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Arte)

Nombre	Cuerpo	Tipo de Pensión
Alfaya y López, Concepción (EESM/CEH)	Profesora de Historia EN	PI
Altamira y Crevea, Rafael	Catedrático de Historia del Derecho de Universidad	ME y PD
Álvarez Díaz, Josefina (EESM)	Inspección de PE	PI
Apráz Buesa, Ángel	Catedrático de Teoría de la Literatura y de las Artes de Universidad	PI
Asensio Asensio, Rafael	Profesor de Geografía EN	PI
Asián Peña, José Luis	Catedrático de Geografía-Hª Instª	PI
Azpeurrua Flórez, José Mª (EESM)	Inspección PE	PI (r) y PG
Ballester Castells, Rafael	Catedrático de Geografía-Hª Instª / I-E	PI y CP
Bargalló Ardevol, Miguel (EESM)	Profesora de Historia EN	PI (r)
Barnés Salinas, Francisco	Catedrático de Geografía e Historia I-E	CP
Bayón Carretero, David	Maestro PE	PG
Beltrán y Rózpide, Ricardo	Profesor de Geografía EESM	PD
Carandell Penicay, Juan	Catedrático de Historia Natural, Fisiología e Higiene de Instituto	PI y PD
Chico Rello, Pedro (EESM)	Profesor de Geografía EN	PI
Criado Manzano, Eusebio (EESM)	Profesor de Geografía EN	PI (r)
Dantín Cereceda, Juan	Catedrático Agricultura de Instª. / I-E	PI
Deleito y Piñuela, José (CEH)	Catedrático Hª Universal Universidad.	PI (2)
Doreste Betancor, Federico (EESM)	Maestro PE Director Graduada	PI (4) y PG
Escribano Escribano, Agustín (EESM)	Profesor Geografía EN	PI
Ezcurdia Gascué, Sandalio	Maestro PE	PG
García Arroyo, Mª Carmen (EESM)	Profesora Geografía EN	PI (r) y PI (2)
García Martínez, Eladio	Inspección PE	PI y CP
García Sainz, Luis	Profesor Geografía EN	PI
González-Blanco Gutiérrez, Mª Dolores (EESM).	Profesora Historia EN	PI (2)
Hoyos Sainz, Luis	Profesor Fisiología e Higiene EESM	PI (2)
Igual Merino, José María	Catedrático de Geografía-Hª Instª / I-E	PI
Jaén Morente, Antonio (CEH)	Catedrático de Geografía-Hª Instª	PI
Leal Crespo, Luis (EESM)	Profesor Historia EN	PI (r) y PI
Llopis Ferrándiz, Rodolfo (EESM)	Profesor Historia EN	PI (r) y PI
Llorca García, Ángel	Maestro PE y Director de Graduada	PI y PG (3)
Maeztu Whitney, María (EESM)	Profesora Pedagogía y Geografía EN Dra. Sección Preparatoria I-E.	PI (4), CP, PD (6)
Manrique Hernández, Gervasio	Inspección PE	PG(2), PI(2) y CP
Martí Alpera, Félix	Maestro PE y Director de Graduada	PI
Martínez Torner, Florentino (EESM)	Profesor Historia EN	PI (r)
Onieva Santamaría, Antonio Juan (EESM)	Inspección de PE	PG, PI y CP
Ontañón Valiente, Juana (EESM)	Profesora Historia EN	PI



Pintado Arroyo, Sidonio	Maestro PE y Director de Graduada	PG (2) y PI (r)
Ramírez de Arellano, África (EESM)	Maestra PE y Directora de Graduada.	PI (2)
Retortillo Tomos, Alfonso	Profesor de Historia EN. Auxiliar de Historia EESM	CP (2)
Riera Vidal, Pedro	Inspección PE	PG y PI
Roig Soler, Rosa (EESM)	Profesora de Historia EN	PG
Rubiés Monjonell, Ana	Maestra PE. Directora de Graduada	PI (r) y CP
Sainz-Amor Alonso de Celada, Concepción	Maestra PE. Directora de Graduada	CP y PI
Sanmartín Suárez, Arturo (EESM)	Inspección PE	PG
Santaló Parvorell, Miguel (EESM)	Profesor Geografía EN	PI
Terán y Álvarez, Manuel	Catedrático de Geografía-Hª Instº / I-E	PI
Vela Espilla, Francisca (EESM)	Profesora de Historia EN	PI
Vilà i Dinarès, Pau	Profesor Geografía EN	PI
Xandri Pich, José Miguel (EESM)	Maestro PE. Director de Graduada	PI

Fuentes: Expedientes personales, Anales y Memorias de la Junta. Archivo JAE de la Residencia de Estudiantes (Madrid). Por limitaciones de espacio hemos prescindido de indicar el nº de microficha del expediente JAE consultado.

En la columna *Nombre*, se consigna el del pensionado y, a continuación, entre paréntesis, las siglas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM) y del Centro de Estudios Históricos (CEH) en caso de haberse formado en esas instituciones. En la columna *Cuerpo*, debe tenerse en cuenta que EN significa Escuela Normal, PE Primera Enseñanza e I-E Instituto-Escuela. En la columna *Tipo de pensión*, las siglas significan: PI (pensión individual); PI (r) (repetidor de español); CP (condición de pensionado); PG (pensionado en grupo); PD (pensión delegada); y ME (misión especial). En su

**TABLA III.** Solicitudes y pensiones no disfrutadas en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Arte)

Nombre	Cuerpo	Tipo de Pensión
Aguado Bleye, Pedro CEH	Catedrático Geografía-Hª Instº / I-E	PND
Álvarez García, Rafael EESM	Inspección PE	PND
Cantón-Salazar, Mª Paz EESM	Profesora Geografía EN	SP (2)
Cisneros Martín, Teodoro	Maestro PE	SP (2)
Cortés Faure, Pablo EESM	Profesor de Historia EN	SP
Díaz Lorda, Francisco EESM	Profesor Historia EN	SP (3)
Doperto Marchori, Luis	Profesor Geografía EN Central	SP (2)
Doral y Pazos, Mª Luz EESM	Profesora de Geografía EN	SP
Doral y Pazos, Mercedes EESM	Profesora de Geografía EN	SP
González Linacero, Daniel EESM	Profesor Historia EN	SP (3)
Hernanz Hernanz, Norberto	Maestro PE	SP (3)
Jara Urbano, Alfredo EESM	Profesor Historia EN	SP (2)
López Llópez, Pedro EESM	Profesor Historia EN	SP (3)
Marcos Rodríguez, Ernesto	Inspección PE	SP (2)
Natalias García, Pedro	Maestro PE	SP (3)

Reverte Salinas, Isidoro EESM	Profesor Geografía EN	SP
Roig Soler, Rosa EESM	Profesora Historia EN	PND
Salazar Chapela, José EESM	Profesor Historia EN	PND
Santiago Fuentes, Magdalena (CEH)	Profesora de Historia EESM	SP (3) y PND
Urabayen Guindo, Leoncio EESM	Profesor de Lengua EN	SP (2)
Vázquez Martínez, Claudio EESM	Profesor de Geografía EN	SP
Vega y Relea, Juvenal EESM	Inspección PE	PND

caso, hemos puesto entre paréntesis el número de pensiones tras el tipo de pensión.

Se consignan dos situaciones en la columna *Tipo de pensión*: SP corresponde a las pensiones solicitadas y no atendidas (entre paréntesis el número de veces), mientras que PND hace referencia a los casos de pensiones concedidas y no disfrutadas por distintas causas. Por supuesto, el número de pensiones solicitadas y no concedidas sería mucho mayor si contabilizáramos los casos del cuadro anterior; el disfrute de una o varias pensiones no era óbice para que se hubieran solicitado otras sin éxito.

Como ya hemos ido comentando, el campo investigado en esta etapa preformativa se entiende considerando la concurrencia de normalistas, inspectores de primera enseñanza, algunos catedráticos de universidad e institutos, algunos directores de grupos escolares ejemplares e, incluso, unos pocos maestros de primera enseñanza especialmente significados por integrar en su labor profesional la rara condición de persistentes publicistas. Todos ellos configuran una tupida, pero no impenetrable aún, urdimbre donde se irán tejiendo tramas, saberes y poderes de la didáctica en el juego de la producción, gestión y transmisión del conocimiento útil para «enseñar a enseñar». En ese contexto, es donde hay que sopesar la importancia de haber sido o no pensionado. Tal y como tendremos ocasión de comprobar cuando analicemos el caso concreto de la colecta y siembra de la semilla «decrolyana» por estos pagos.

Las iniciativas en el escenario legislativo a partir de la proclamación de la república no hacen sino acelerar los procesos referidos. En efecto, la profesionalización de las Normales, la creación de la Secciones de Pedagogía universitarias, la expansión de los Institutos-Escuela, la profunda reforma de la inspección primaria, la creación de la de segunda enseñanza e, incluso, la celebración del Curso de Información Metodológica en Madrid en junio de 1932 son algunos de los hitos que jalonan ese proceso. Lo cierto es que, tras esta avalancha de reformas, se vislumbra un nuevo modelo de profesionalización docente que se adelanta a su tiempo y presagia maneras propias ya del modo de educación tecnocrático de masas. Sus características y racionalidad subyacente pueden rastrearse esquemáticamente en el cuadro siguiente:

---

**CUADRO I.** El modelo técnico-burocrático de formación y profesionalización de docentes
 

---

**Características**

- Se apoya en la Universidad como institución matriz de la gestión del conocimiento valioso, y se sostiene sobre dos pilares básicos: las Secciones de Pedagogía y las Facultades de Ciencias y Letras.
- El Carácter técnico-profesional de los itinerarios formativos: desarrollado sobre la base de un amplio y completo despliegue de las ciencias psico-pedagógicas.
- El papel creciente y preponderante de las Didácticas Especiales aplicadas a las diversas materias de primera y segunda enseñanza.
- Está orientado a proporcionar una integración coherente entre titulación y salida profesional.
- Incorpora al modelo la cualificación de los cuerpos destinados al control técnico-burocrático (la Inspección de primera y segunda enseñanza y la Dirección de Escuelas Graduadas), a los que se dota de formación específica.

**Racionalidad subyacente**

- La lógica, que establece jerarquías, de los expertos, mediadores y gentes del común.
- La separación progresiva entre teoría y práctica. Marcada por la fuerte presencia de una racionalidad burocrático-instrumental.
- Una escuela graduada única/unificada -que considera que la primera y segunda enseñanza están dentro de la educación general para todos- y paulatina superación de las pedagogías correctivas basadas en la organización, que dan paso a las pedagogías psicológicas.

En el anuncio de ese *modelo técnico burocrático* de la profesionalización docente, estaba implícito el despliegue institucional del campo profesional de la didáctica de las ciencias sociales y, por supuesto, una estricta división del trabajo entre sus primigenios roturadores. A partir de ahora, la producción y enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales quedaría reservada a los normalistas y los profesores universitarios de la materia adscritos a las Secciones de Pedagogía, mientras que la difusión y la práctica cualificadas eran competencia de los inspectores y directores de graduada. Finalmente, para el subproletariado del magisterio primario quedaba el desempeño del oficio en un intento cotidiano de realizar el milagro de convertir la teoría en buena práctica escolar. Todos necesitaban de todos. En la nueva racionalidad burocrática, impersonal y técnicamente legitimada, el conocimiento se especializa, la teoría se escinde irreversiblemente de la práctica y la dominación consiste no tanto en ejercer un poder incuestionable, como en contar con la obediencia de grupos determinados para mandatos específicos –una obediencia que se constituye de modo casi inconsciente en el *habitus* del sujeto y que deviene esa estructura incorpórea del poder propia de las organizaciones burocráticas. Es obvio que la JAE contribuyó a inventar y reforzar este estado de cosas.

## El caso del Método Decroly y su difusión en España

Para cumplir su misión, los detentadores de la ciencia didáctica pensaban que la mejor y más eficaz forma de orientar al magisterio (considerado como conjunto de

meros e indocumentados artesanos que habrían de perfeccionar su tosco quehacer aplicando las propuestas emitidas por cuerpos más cualificados) era obtener metodologías con fundamentos científicos pero convenientemente traducidas, y transformadas en programas de actuación concreta, en productos digeribles, asimilables por el maestro y practicables en la escuela. Eso es lo que parecía ofrecer, precisamente, el Dr. Decroly: un método científico y moderno, experimentado y presentado en forma de tareas muy organizadas y precisas. Posiblemente, no hubo un proyecto de reforma de la escuela tradicional más afamado y que, a ojos de los pedagogos, se presentara con tantas cualidades. Era un producto ecléctico que recogía las ideas con mayor predicamento de su época, un puente que permitía aunar las pedagogías disciplinarias basadas en la organización, propias de la educación tradicional, con ingredientes de las pedagogías psicológicas y paidocéntricas que habrían de triunfar a finales del siglo XX. Su fracaso en las aulas es una muestra de la permanente escisión entre teoría y práctica, entre la ingeniería pedagógica y el peonaje que había de aplicarla en el aula, entre lo que se ha llamado cultura científica y cultura empírica de la escuela. Escisión nada *natural* que se construye con meticulosa premeditación a medida que el Estado interviene decididamente en la responsabilidad de gestionar la enseñanza primaria. Los datos de las Tablas II y III son elocuentes: únicamente dos maestros -D. Bayón y S. Ezcurdia- fueron pensionados, en grupo, y las reiteradas solicitudes de N. Hernánz, T. Cisneros o P. Natalías -éste último entusiasta practicante del método belga- quedaron sin atender.

Con todo, al Instituto de la calle l'Ermitage en Bruselas acudieron un buen número de docentes para presenciar «en vivo» lo que allí se hacía de la mano del propio Dr. Decroly, que, con gran eficacia, supo labrarse en vida fama y prestigio mundial<sup>14</sup>. Entre los integrantes de nuestra nómina, visitaron Bélgica con la específica intención de estudiar el método Decroly: F. Doreste (2 veces), J. Álvarez, R. Llopis, Á. Ramírez (2 veces), A. Rubiés y J. M. Xandri. El número se incrementa si contamos los 13 pensionados que pasaron por Bruselas y que, aunque sus intereses fuesen inicialmente distintos, visitaron con seguridad los santuarios decrolyanos. Y, desde luego, la relación sería mucho mayor si consideráramos los pensionados que, en grupo o individualmente, fueron a conocer en Bruselas el método por otros motivos. La colecta de ideas y la contemplación en directo de la experiencia del médico belga realizada bajo el patrocinio de la JAE fue inseparable de las tareas de difusión, traducción e interpretación

---

<sup>14</sup> Decroly y sus íntimos colaboradores supieron construir, merced a un conveniente control de la información sobre su labor y de los dispositivos propagandísticos dependientes la Escuela Nueva y asociaciones similares, toda una imagen engrandecida de su método y su experiencia educativa (Depaepé y otros, 2003).

que, ya en el interior de España, se llevaron a cabo. Refiriéndonos solamente a lo publicado en la *Revista de Pedagogía* sobre el tema, encontramos hasta 42 trabajos: 19 artículos y 23 reseñas. Entre los primeros, cuatro llevan la firma del propio Decroly, uno de su íntima colaboradora A. Hamaïde, dos de su amigo A. Ferrière y uno de la argentina C. Guillén de Rezzano. El resto de los artículos es de autores hispanos -A. Ballesteros, T. Campillo, T. Causi (dos artículos), G. Lafora, R. Llopis, P. Natalías, A. Rodríguez Mata, A. Rubiés (dos artículos) y J. M. Xandri Pich-, y muchos de ellos fueron pensionados de la Junta.

Siguiendo con la metáfora agrícola que no gratuitamente hemos gustado de usar en este artículo, los beneficiarios de la empresa importadora de *simientes* y de la *siembra* en los terruños hispanos forman parte de la misma elite que se referencia y se cita a sí misma y que se constituye en vanguardia pedagógica. Sin embargo, los *frutos* no fueron, ni mucho menos, los que cabría esperar. La aplicación en las aulas y la aceptación por parte de los maestros de escuelas unitarias de programas organizados en *centros de interés*, que requerían, como mínimo, una amplia escolarización en el modelo graduado, matrícula y asistencia estable y tiempo para su desarrollo son algo que hay que poner bajo sospecha. Por mucho que inspectores, normalistas y directores de reconocido prestigio no regatearan esfuerzos elaborando adaptaciones del método a nuestras circunstancias a través de publicaciones, cursos, centros de colaboración o congresos pedagógicos, los resultados no pudieron ser más magros. Las ejemplificaciones divulgadas del método Decroly malamente podían tener cabida en la masificada escuela-aula, acuciada por la urgencia de enseñar a leer, escribir y contar a unos alumnos que asistían irregularmente a la escuela y por poco tiempo. De todo ello se percataban muy bien los maestros y los padres.

En los Congresos Pedagógicos que celebró el magisterio segoviano -en 1926, 1928 y 1930-, se desató una animada y significativa polémica entre creyentes en el método Decroly, capitaneados por Natalías y Pintado, y escépticos. El cronista de aquellos eventos no puede evitar confesar que pese a los «entusiasmos del inspector jefe don Antonio Ballesteros que ha visitado las escuelas del gran pedagogo belga (...) en las aplicaciones y ensayos que del método se han hecho en España, hemos llegado, sin excepción, al mismo resultado: los fracasados por el fracaso y los triunfadores a pesar del triunfo, todos han abandonado el método, por lo menos, como único y exclusivo» (Hernanz, 1929). En la misma crónica se nos habla de los significativos abandonos de Pintado, Natalías y hasta de la crisis de fe sufrida por el maestro zaragozano Talayero -que, por cierto, será, posteriormente, uno de los jefes

de fila de la pedagogía fascista en los primeros años de postguerra junto a otros decrolyanos confesos como J. Álvarez Díaz, I. Almazán o Á. Ramírez de Arellano, todos ellos fervientes militantes de la ultra-católica FAE-. Sólo se salvan de la *deba-cle* los que, por otras fuentes, conocemos como los más «puros» decrolyanos, es decir: Ana Rubiés y Federico Doreste.

Bien es cierto que, en el primer tercio del siglo XX, particularmente en tiempos republicanos, el clima renovador, difícil de evaluar y cuantificar, fue muy distinto a la onda plana que se impuso tras la guerra civil<sup>15</sup>. A nuestro juicio, aquella efervescencia tuvo muchas similitudes con la que reverdeció (con auto-consideración de *herencia legítima*) en los años setenta y principios de los ochenta del mismo siglo: minoritaria, esporádica, de limitadas experiencias innovadoras hibridadas con las rutinas más arraigadas. Fue similar, incluso, hasta en los motivos que impulsaban a los maestros y maestras por la senda del mérito y la promoción profesional. Una cosa es el general desentendimiento e, incluso, la confrontación del magisterio con la teoría pedagógica y otra los acercamientos de maestros que, individual o colegiadamente, se adscriben a las propuestas emitidas «por arriba», las experimentan e interpretan con más o menos fortuna –el caso de Xandri es un ejemplo–, independientemente de las intenciones declaradas, con el resultado de una recompensa simbólica –voto de gracias, menciones especiales, publicaciones– o material –ascenso en el escalafón, ocupación de huecos en el sistema académico-burocrático, etc.–. Hoy como ayer.

Pero las pertinaces resistencias a las reformas didácticas no suelen desanimar a los reformadores. Hubo, al margen del fracaso en la práctica, un segundo resultado de las visitas a Bruselas. Los centros de interés quedaron en el reservorio de la tradición pedagógica liberal-socialista, atravesaron los tiempos de la larga transición entre los modos de educación y sirvieron, junto a otras propuestas «escolanovistas», para la reinención de propuestas globalizadoras. Con añadidos, especialmente de naturaleza psicopedagógica «piagetiana» y nuevos tecnicismos, fueron remozándose en la cultura académica y en los sueños renovadores oficiales y extraoficiales desde los años sesenta del pasado siglo. Así, estirando el hilo genealógico hasta el presente, vemos como la siembra «decrolyana» germina, transmutada a lo largo del tiempo, en un producto híbrido y convertido en asignatura (el *área de Conocimiento del Medio*), que remotamente evoca los presupuestos y la cosecha imaginada en el primer tercio del siglo XX.

---

<sup>15</sup> En tal sentido, coincidimos con M<sup>a</sup> del Mar Pozo (2005). Aunque no tanto en sus cálculos sobre las dimensiones de la renovación, ni sobre la contemplación de ésta bajo la dicotomía de «por arriba» y «por abajo», lo cual se entenderá con la lectura de este mismo párrafo.

## Colofón

La profesionalización de la Pedagogía trajo consigo, de modo inevitable, una irreparable escisión entre la teoría y la práctica. Esta situación no tiene precedentes antes del inicio de la transición entre los modos de educación que la Junta contribuyó a agrandar. Se trataba de un momento en que las elites intelectuales de la pequeña burguesía comenzaban a pugnar por encontrar su espacio en los dominios del poder simbólico gestando sus propias comunidades científico-teóricas en el ámbito de la pedagogía desde dentro y fuera de las instituciones del Estado. La trama de esos colegios invisibles de funcionarios, inicialmente más próximos a la escuela -normalistas, inspectores y directores de graduadas-, pervivirá, a pesar de la sangría y las brutales depuraciones sufridas durante la dictadura franquista, hasta que la estructura académico-universitaria acapare definitivamente la función productiva y distributiva del saber y la cultura pedagógica que era su patrimonio. Los campos académicos universitarios de las ciencias de la educación son su genuina descendencia en el modo de educación tecnocrática de masas.

No cabe detenernos aquí en los avatares de los movimientos de renovación pedagógica que se reinventan en la educación tecnocrática de masas durante el tardo-franquismo, pero sí apuntar una breve reflexión final al respecto. Surgieron con la conciencia de recoger la herencia de la edad de oro de la pedagogía -más *conciencia* que conocimiento sobre sus progenitores. Eran menos elitistas que en tiempos de la JAE, tenían más escuela, más mercado y renovadas alianzas de poder, y crearon el caldo de cultivo para la mayor parte del actual campo académico de las didácticas especiales. Sin embargo, los frutos de esta nueva oleada han seguido mostrándose inciertos, y cabría preguntarse si en la pertinaz escisión de las culturas de la escuela no opera con reiteración un oculto interés: el del experto en didáctica empeñado en distanciarse de la escuela como condición necesaria de su propia identidad. Por encima de las intenciones manifiestas de los sujetos, dominan las leyes no escritas para el dominio del saber experto, la distinción entre teóricos y prácticos, y las formas de gobierno en el hipertrofiado universo educativo. Lo cierto es que nunca como hoy fue tan extensa la comunidad científica de los pedagogos y nunca habían estado tan lejos de la práctica educativa. Su embriología, como hemos visto para el caso de la didáctica de las ciencias sociales, se remonta a la *ilusionada siembra* de la JAE y otras instituciones a comienzos del siglo XX. No cabe duda: *quien siembra vientos, a menudo recoge tempestades*.

## Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA, R. (1997): *La enseñanza de la Historia*. Madrid, Akal.
- CHICO, P. (1934): *Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas. Investigación y Didáctica*. Madrid, Editorial Reus.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares Corredor.
- (2001): «Voces y ecos de la enseñanza de la Historia en España (1875-1936)», en *Aula*, 13, pp, 79-93.
- DEPAEPE, M. Y OTROS (2003): «The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education», en *Hystory of Education Quarterly*, 2, pp. 224-249.
- HERNÁNZ, N. (1929): «Dos congresos pedagógicos», en *Escuelas de España*, 1, pp. 74-104.
- LUIS, A. (1985): *La geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MELCÓN, J. (1989): *La enseñanza de la Geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- PEIRÓ, I. (1995): *Los guardianes de la historia*. Zaragoza, IFC.
- POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> DEL MAR (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939). Etapas, características y movimientos», en E. CANDEIAS (coord.): *Actas de Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica*. Coimbra/Castelo Branco, Alma azul, pp. 115-159.
- VÁZQUEZ MARTÍNEZ, C. (1911): «El dominio propio de la Geografía considerada como rama de la enseñanza», en *RGCM*, 3, pp, 85-91.