

35 RE, Marzo de 1906, pág. 203

36 "Escuelas Rurales", RE, marzo de 1906, pág. 253 y ss.

37 "Escuelas Rurales", RE, marzo de 1906, pág. 253

38 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 365.

39 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 367

40 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 367.

41 "Las escuelas complementarias. Necesidad de sustituirlas por las superiores completas", RE, junio y julio de 1908, pág. 367.

42 Pinkasz, 1993:16

Tecnologías escolares e identidades profesionales Maestros "antiguos" y maestros normalistas ante el modelo de la escuela mutua en Madrid (1837-1853)¹

Marcelo Caruso¹

Resumen

El artículo enfatiza el rol de las tecnologías escolares como factores determinantes de la formación de grupos de poder "profesionales" en procesos de cambio educativo. Se analiza a la propuesta de la enseñanza mutua no como una mera "derivación" de factores "externos", sean estos sociales, políticos, económicos o culturales, sino como un campo de batalla específico de diversas fuerzas educativas. El caso de las reformas de las escuelas gratuitas de la ciudad de Madrid muestra la pugna de dos grupos "profesionales", el de los maestros-calígrafos de la tradición de las primeras letras y el de los normalistas. Mientras los primeros legitimaban su posición a través de una vieja identificación entre profesionalidad docente y dominio de la caligrafía, los segundos organizaban su nueva identidad profesional alrededor del problema de la organización general de la escuela, con fuerte preferencia por el modelo de la enseñanza mutua. Las diversas coyunturas de esta pugna son descritas y analizadas en función del eje del apoyo u oposición al modelo de enseñanza mutua favorecido por los normalistas.

Abstract

This contribution stresses the role of the technologies of schooling as effectual factors of educational change shaped by "professional" groups

¹ Universidad Humboldt, Berlín (marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de).

and its power relations. The model of monitorial schooling, also known as Bell-Lancaster-System, was not primarily a “derivate” of external factors to the school, such as social, political, economical and cultural settings, but it constituted itself as a specific arena of the conflict between different educational forces. The difficult reform process of the free schools in Madrid in the middle of the 19th century showed the different technical preferences of two “professional” groups: the traditional penmen in the field of the so called “primeras letras” and the new “normal” teachers. Whereas the former insisted on legitimizing their work through their expertise in penmanship, the latter proposed a new “professional” identity based on the management of the whole classroom and preferred clearly the monitorial model of mutual instruction. Changing conjunctures of this struggle are described and analyzed from the point of view of the support or opposition to the monitorial model set forth by the group of the “normalistas”.

“Hemos visto por lo comun aspirar á los profesores á sacar á todos sus discípulos buenos pendolistas” (“Instrucción primaria”, en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, segunda serie, N°4, 31 de mayo de 1844, pp. 358-363, p. 361).

En las últimas décadas, la historiografía educativa ha vivido lo que se puede llamar una “revolución de la contextualización”. Mientras las historias tradicionales se agotaban en el tratamiento de una serie de próceres de la pedagogía, los así llamados “clásicos”, y en el registro de nuevas instituciones y del crecimiento educativo, las nuevas investigaciones en historia educativa se caracterizan mayoritariamente por intentos de contextualización social, política, económica y cultural de los procesos analizados. Más aún, las diversas líneas que dividen las tendencias de escritura de la historia educativa pueden caracterizarse a través del contexto que se enfatiza en sus análisis. Así, existen no sólo historias sociales de la educación, sino también historias “políticas” y “culturales”, mientras que los pocos intentos sistemáticos de contextualización económica no han fructificado en la misma medida. En el esfuerzo contextualizador se asume implícitamente que el campo educativo “recibe” las “influencias” y “condicionamientos” de estos con-

textos para procesarlos en su trabajo específico. En esta narración, las identidades profesionales parecen derivarse solamente de enunciados contextuales. Así la docencia puede comprometerse con un orden “republicano”, con la educación “católica”, con la filosofía del “positivismo”, etc. El presente trabajo intenta presentar una visión diferente, en cierta manera complementaria, de esta forma de “contextualización” de la historia educativa. Se trata de reintroducir el nivel de las tecnologías escolares como espacios específicos de identificación y de formación de identidades profesionales que, si bien no son en absoluto “independientes” de los contextos “sociales” de la educación, generan un contexto propio, un universo de opciones y de alternativas específico que no puede ser explicado por la mera referencia a los otros contextos.

El conflicto entre grupos de docentes madrileños entre 1837 y 1853 es un ejemplo de la centralidad de las tecnologías de enseñanza en la constitución de identidades profesionales. Por tecnologías se entenderán aquí todas aquellas técnicas que en la situación social de enseñanza transforman posibilidades – de aprendizaje, de atención, de orden – en “realidades”, en escenas de enseñanza caracterizadas por la sistematicidad. Las tecnologías se implantan en el campo abierto por la incertidumbre propia de la acción de enseñanza e intentan producir esquemas y rutinas que reducen esa incertidumbre a una certeza de cierto grado de eficacia (Luhmann y Schorr, 1982, Cuban, 1982). Es a través del control de estas tecnologías escolares que grupos profesionales reclaman una autoridad discursiva a través de la atribución de un saber experto específico. El caso de los intentos de introducción de la enseñanza mutua en la ciudad de Madrid en el segundo tercio del siglo XIX presenta una configuración donde la lucha por la autoridad discursiva se centró no tanto en las grandes cuestiones político-ideológicas, financieras y culturales de las discusiones educativas, sino más bien en la discusión de alternativas escolares que, más allá de sus numerosas vinculaciones con estas cuestiones generales, produjeron un efecto propio en los ritmos del cambio escolar y en la reconfiguración de identidades docentes. La caracterización de los grupos en pugna durante este conflicto nos llevará por un momento a las raíces históricas de la figura del docente urbano en la España de la modernidad temprana.

1. La tradición de las “primeras letras” y sus desafíos: orígenes del normalismo español

Los maestros urbanos españoles de finales del siglo XVIII constituyeron a través de su muy específico perfil una tradición diferenciada de otras configuraciones de la educación elemental europea: la tradición de las “primeras letras”. Esta “tradición” combinó elementos antiguos de la profesión docente de la Edad Moderna con los nuevos proyectos iluministas de reforma y con el contexto de la política de tintes secularizadores del absolutismo ilustrado. Con respecto al primer elemento, la tradición de las “primeras letras” agrupaba a los maestros calígrafos de las ciudades españolas quienes durante siglos habían sido escribas, copistas y notarios (Bouza, 2001, Cotarelo y Mori, 2004). Estos grupos se organizaron en Hermandades con funciones análogas a la de los gremios monopolistas medievales, por ejemplo en Madrid en 1642 (Martínez Navarro, 1982), en Barcelona en 1657 (Delgado Criado, 1984) y en Sevilla en 1730 (Aguilar Piñal, 1973, Avila Fernández, 1986). Estos gremios regularon desde 1758 el acceso al cuerpo profesional de peritos para reconocer papeles falsos y de lectura de letra antigua. Este cuerpo profesional, que había sido fundado en 1729, había permitido a numerosos docentes urbanos un trabajo adicional de mejores ganancias y dotado de un prestigio social considerable, independientemente de la pobreza crónica en la que vivían muchos de estos docentes (Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, p. 38). En el marco del crecimiento de la burocracia estatal y municipal en la modernidad temprana, esta función de autenticación era altamente valorada (Hermann, 2001) y condujo a una consecuente identificación de maestros y calígrafos. Esta configuración institucional signó los saberes que entre los maestros eran considerados como “valiosos”. La autoridad pedagógica se definía básicamente en términos de la didáctica de la escritura, mientras que la lectura, el cálculo y las cuestiones generales de la organización de la enseñanza ocupaban un rol mucho menor (Casanova, 1650, Bueno, 1690, Aznar de Polanco, 1719, Santiago Palomares, 1776, Anduaga y Garimberti, 1781).

Pero fue en el marco de las transformaciones sociopolíticas y económicas bajo el absolutismo ilustrado de Carlos III (reinado: 1759-1788) donde confluyeron proyectos estatales y pedagógicos, reformulando y actuali-

zando la vieja identidad de los maestros calígrafos. En el mismo año de la expulsión de la Orden de los Jesuitas del territorio español (1767) (Egido y Pinedo Iparraguirre, 1994), una Real Provisión dirigida al Consejo de Castilla, el consejo superior de gobierno en España, definió a estos viejos docentes-calígrafos como aquéllos que podrían llenar el vacío dejado por los jesuitas, a quienes se consideraba como responsables de la decadencia de la educación elemental española (*Real provision*, 1767). Es en este acto de redefinición de prioridades en política escolar, donde se origina la tradición de las “primeras letras”: se trataba de la revitalización de la tradición caligráfica en un contexto donde los requerimientos hacia la actividad escolar se complejizaban. La reforma de las viejas hermandades de los maestros calígrafos en “colegios académicos” (*Estatutos*, 1781), el avance de temas de didáctica de la lectura inicial y de la aritmética (Carrillo Gallego, 2005, pp. 8-17), y preocupaciones vinculadas al orden general de la clase (Rubio, 1788) ganaron terreno sin desarticular la vieja identificación entre oficio de docente y caligrafía. En varias de estas “renovaciones” del oficio docente, la corona española impulsó una “política docente” propia, si bien de manera discontinua y con escasos efectos (Aguilar Piñal, 1988). Estos “maestros de primeras letras” – una antigua denominación que recién en 1776 se oficializa y se convertirá en una categoría pública – fueron los actores centrales de la modernización de la instrucción primaria a comienzos del siglo XIX.

En un principio, en el así llamado movimiento de San Ildefonso, las tendencias de la renovación estatal y del oficio se nutrieron de recursos tecnológicos “locales” que impulsaron una reforma de la enseñanza de la escritura, una revalorización de la enseñanza de la lectura y una preocupación por el “orden general de la enseñanza” (Ruiz Berrio, 1984). El fracaso de este movimiento hacia 1800 y su falta de institucionalización junto con la resistencia de los maestros más tradicionales² impulsó a las elites y al gobierno a buscar modelos de reforma escolar más allá de las fronteras. Con la apertura del Instituto Pestalozziano en Madrid en 1805 se generó una ruptura entre la docencia secular de los calígrafos, hasta entonces llamada a renovar la escuela española, y los intentos reformistas estatales (Blanco White, 2003, Blanco y Sánchez, 1909, Sureda García, 1985, Caruso, 2005).

Esta configuración se complicaría aún más con el surgimiento del constitucionalismo y del liberalismo temprano, expresado en la Constitución de

Cádiz de 1812. Los actores incluidos en ese proceso, interesados en la educación, pero que no eran maestros, vieron a partir de 1815 el modelo de la enseñanza mutua, que había saltado de Londres a París con gran éxito, como la fórmula más promisoría de una modernización de la enseñanza que garantizara una alfabetización masiva de forma racional y a bajo costo.³ Durante el Trienio Liberal (1820-1823), la enseñanza mutua adquirió el estatus de un sistema de enseñanza cuasi oficial (*Exposición*, 1822), a pesar de las múltiples críticas a la que fue sometida por miembros de la tradición de “primeras letras” (Díaz Manzanares, 1821). Este estatuto, sin embargo, no se tradujo en una expansión de este modelo de instrucción, sobre todo por las consecuencias de la represión absolutista entre 1823 y 1832.⁴ Pero las promesas formuladas en el Trienio Liberal irían a perdurar y se actualizarían con la apertura política de 1833/34 y la definitiva consolidación de una monarquía constitucional tras la muerte de Fernando VII.

Los numerosos liberales españoles exiliados en París y Londres (Lloréns, 1968) trajeron nuevas noticias sobre el progreso de la enseñanza mutua y también sobre el modelo de una Escuela Normal donde los docentes serían formados sistemáticamente y no como en el modelo gremial de los maestros de primeras letras, donde el “aprendiz” de maestro hacía una larga pasantía en una escuela y, al final del proceso, era examinado por una junta con representación de las organizaciones de los docentes (del Pozo Andrés y del Pozo Pardo, 1989a, b). Así, después de 1834, creció la influencia de un grupo de intelectuales liberales que quisieron imponer el nuevo modelo normalista de enseñanza y que, más allá de las críticas esporádicas y de las dificultades prácticas, abogaba por la introducción más o menos general de la enseñanza mutua y sus variaciones. La figura central de este movimiento fue la del médico Pablo Montesino (1781-1849) quien había profundizado sus conocimientos pedagógicos en su exilio londinense, donde definitivamente había visto los progresos cuantitativos y cualitativos del sistema de enseñanza mutua. Montesino no sólo formó parte de las comisiones ministeriales de educación sino que fue el primer director de la Escuela Normal Central de Madrid desde su apertura en 1839 hasta su muerte (Montesino, 1988, Sama, 1888, Sureda García, 1984).

Esta nueva situación movilizó a los maestros de “primeras letras”, ahora denominados “antiguos”. Los viejos calígrafos vivieron como una amenaza

el nuevo modelo normalista, mucho más estatalizado y despojado de las “autorregulaciones” de la vida gremial docente, la cual ya en 1804 había sido ampliamente debilitada. La misma organización de la escuela de aplicación de la Escuela Normal Central había mostrado a los maestros “antiguos” las amenazas existentes ya que para la organización de esa escuela debieron “entregar” alumnos, los cuales todavía pagaban al maestro una cuota escolar, lo que significaba una amenaza económica para los mismos.⁵ Estos serán los actores de las disputas por la reforma de las escuelas madrileñas: los maestros calígrafos con sus viejos saberes y la nueva generación de maestros normalistas que veían en estos maestros un resabio del pasado preconstitucional y en su forma agremiada de organización una reliquia casi medieval.

2. Infructuosos intentos: normalistas y maestros “antiguos” en la reforma de las escuelas madrileñas (1837-1847)⁶

Si bien los docentes de Madrid ya intuían la presión modernizadora que emanaba de la simple fundación de la Escuela Normal Central, recién abierta en 1839, el primer debate entre los docentes de Madrid y el nuevo poder educativo de los liberales que se convertirían en fundadores del normalismo español se había dado dos años antes. En 1837, los inspectores (visitadores) escolares enviados por la Dirección General de Educación del Ministerio de Gobernación a evaluar las escuelas madrileñas presentaron un panorama muy crítico del estado de las mismas. Tanto su financiación como su organización dejaban que desear, pero la falta de un orden de enseñanza regular y sistemático para el trabajo escolar fue el punto más criticado del informe. Por ello, y probablemente en estrecha colaboración con Pablo Montesino, los inspectores propusieron la disminución del número de escuelas, la organización de escuelas más numerosas y ordenadas y la consecuente introducción del sistema lancasteriano de enseñanza mutua en las mismas (Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, p. 52). Los docentes de Madrid, particularmente alarmados por la noticia de que la introducción general de la enseñanza mutua estaba en estudio,⁷ iniciaron una serie de consultas en su organización para proponer una serie de cam-

bios a los proyectos que circulaban⁸ y, al mismo tiempo, trataron de tomar en cuenta las observaciones críticas de los visitantes de escuelas madrileñas.⁹ La Junta de Beneficencia de Madrid, que velaba por el orden de las escuelas gratuitas de la ciudad desde 1816 y era una tradicional aliada de los maestros-calígrafos, elaboró también planes generales de reforma donde al menos consideraban la propuesta de los visitantes de reducir el número de escuelas.¹⁰ La Junta planteó escuelas con 200 niños, o al menos exigían que los candidatos a los cargos de maestros deberían tener el saber para conducir tal cantidad de alumnos.¹¹ La administración municipal sólo realizó un cambio al respecto y propuso que los docentes deberían estar en condiciones de enseñar a “doscientos niños o más”.¹²

Aunque en ninguno de estos proyectos se planteaba la introducción obligatoria de la enseñanza mutua, era claro que la única posibilidad de enseñar a 200 niños o más de forma ordenada era la introducción de la misma, con sus rutinas codificadas, sus secuencias de instrucción definidas y con la colaboración de los alumnos más adelantados o de grados superiores. Estas propuestas implicaban el final de las regulaciones del reglamento de escuelas de primeras letras de 1825 y del plan escolar de Madrid de 1830, los cuales eran ampliamente compatibles con los saberes y formas de organización de la docencia tradicional (*Plan y reglamento*, 1825; *Reglamento particular*, 1830). Por su parte, los docentes objetaron que la adopción del sistema lancasteriano produciría un desorden de la autoridad.¹³ Además, atacaron sin tapujos el documento de la Dirección General de Enseñanza basado en el informe de inspección que había echado a rodar todo el proceso. Las propuestas del entorno de Montesino, afirmaban los maestros “antiguos”, intentan imponer “...los productos del charlatenerismo, de la imitación servil de cuatro frases e ideas cuyo único mérito consiste en haber sido adquiridas a las orillas del Támesis ó del Sena...” (Academia de profesores de primera educación, 1838, p. 5).

Los maestros-calígrafos no dudaban en acusar a los visitantes de haber hecho un trabajo superficial ya que éstos se habrían tomado un tiempo muy corto para visitar las escuelas. Todo el informe sería nada más que una suma de sofismas (Academia de profesores de primera educación, 1838, pp. 6-7). El principal argumento de los docentes contra la introducción de la enseñanza mutua era que el ahorro de gastos que esta sugería no

eran tal ya que las primeras inversiones en edificios más espaciosos, en mobiliario escolar especial y en materiales de enseñanza y de aprendizaje serían para la ciudad una carga difícil de afrontar (Academia de profesores de primera educación, 1838, pp. 9-10). En el mismo documento, la tradición específica del oficio de maestro “antiguo” de primeras letras se evidenció en la primera crítica específica contra el sistema lancasteriano: los maestros empezaron criticando el tipo de letra que se usaba en ese sistema de enseñanza para el aprendizaje de la escritura. En lugar de criticar los mecanismos centrales de la enseñanza mutua – como por ejemplo el aprendizaje por imitación, la utilización de alumnos como maestros de sus pares o la competencia que se fomentaba entre los niños – los docentes de primeras letras se perdían en discusiones algo fútiles como las ventajas de la escritura sobre papel (en lugar de “bancos de arena” y pizarras, como se hacía en la enseñanza mutua), el ritmo de la enseñanza de la escritura y el supuesto relegamiento de la enseñanza de la religión en las escuelas mutuas (Academia de profesores de primera educación, 1838, pp. 17-20).

En un punto central, los docentes tenían razón: los planes nunca fueron concretados, probablemente por la falta crónica de fondos del gobierno municipal. Esta primera discusión, sin embargo, mostró la conformación de dos bloques al interior de la política escolar de la ciudad de Madrid, de los cuales el grupo de los normalistas impulsado por Pablo Montesino tenía más vinculaciones con el poder central, mientras que los maestros agremiados o “antiguos” usaban sus conexiones en el ámbito municipal. Un duro golpe para este grupo fue la derogación definitiva de la Junta de Beneficencia en los años 1837-1838, un cuerpo que hasta ese momento había actuado como una fuerza conservadora y que era un relicto del absolutismo fernandino.¹⁴ Casi como en un ajuste de cuentas, el encargado directo de la disolución de este cuerpo de coordinación de la caridad – que incluía las escuelas gratuitas para pobres – fue el mismo Montesino.¹⁵

La discusión permaneció en estado latente y en 1841, ya con la Escuela Normal Central en funcionamiento, las viejas disputas pendientes volvieron al orden del día. Fue en este marco que los maestros “antiguos” organizaron el intento más consistente para salvar su identidad “profesional”, su posición y su rol de “expertos” de la escritura. Con la fundación

de una revista propia en 1842, los maestros “antiguos” contaron con un órgano de propaganda para atacar al nuevo poder de la Escuela Normal Central y al gobierno liberal “progresista” de Espartero que apoyaba a la nueva institución y al que los maestros calificaron de “poco protector de la educación”. Al mismo tiempo, los maestros lamentaban en su revista que los nuevos normalistas sólo obtenían cargos y puestos “ausiliados del poder de sus amigos, que están en altopuesto, mas fuerte en estos tiempos que el de la razon...” (sic).¹⁶ Con la oferta de cursos nocturnos en “enseñanza y pedagogía” para los aspirantes a cargos de maestros organizados por los mismos maestros en función, los docentes intentaron desafiar la posición y la función específica de la nueva Escuela Normal Central. El punto más interesante, que muestra sin ambages la inercia de la tradición, era el hecho de que bajo el rubro “enseñanza y pedagogía” no estaban planteando alternativas a cuestiones centrales como el de las tecnologías de la organización escolar, uno de los aspectos centrales de la enseñanza mutua, sino que ofrecieron cursos en saberes tradicionales como la caligrafía, la religión y la gramática.¹⁷

El renacimiento de la organización de los maestros “antiguos” bajo el nombre de “academias literarias” – un nombre previsto en el reglamento de escuelas primarias de 1825, en tiempos del absolutismo – tuvo como uno de sus motivos centrales el “desenmascaramiento” de la enseñanza mutua. Así, volvieron a publicar su crítica a la misma del año 1838 e intentaron reafirmar su rol en las didácticas “especiales” o métodos en tanto denegaban la importancia de los aspectos organizativos de la enseñanza.¹⁸ Sus discusiones acerca de la distribución del tiempo en la enseñanza, por ejemplo, seguían las líneas tradicionales. Entre otras cosas, se discutió si el maestro y sus asistentes podían sacar la punta a todas las plumas necesarias para la hora de escritura en un cuarto de hora, mientras citaban repetidamente a los grandes maestros calígrafos, quienes ya habrían practicado mejores versiones de la enseñanza mutua dos o tres siglos atrás.¹⁹ Cuando la Academia Literaria de Madrid propuso la discusión de los posibles resultados de la introducción general de la enseñanza lancasteriana en España, la reunión fue una de las más concurridas. Para los presentes, era evidente que el sistema de enseñanza mutua era deficiente, como se veía en – una vez más – la enseñanza de la escritura así como en el carácter inmo-

ral de este sistema centrado en las actividades controladas y reguladas de los alumnos.²⁰ Los temores más profundos de estos maestros parecieron concretarse cuando los primeros pueblos decidieron ocupar las vacantes de cargos docentes sólo con egresados de la Escuela Normal. El docente Manuel María Tobía en una carta de lectores afirmó en este marco que el sistema de enseñanza mutua debería llamarse en realidad “babilónico” porque en él habrían sido integrados elementos nuevos de procedencia alemana y prusiana, lo cual habría convertido al sistema de enseñanza mutua en una especie de híbrido monstruoso.²¹ El hecho de que Tobía incluyera en su crítica al método pestalozziano y a todos los métodos importados mostraba cómo los maestros antiguos se veían como defensores y herederos de la tradición de las “primeras letras” opuestos a los normalistas que usaban métodos “extranjeros” y que subrayaban el rol de los aspectos generales de organización del aula.

En vista de estas discusiones, todos los participantes sabían que la lucha en cuestión no era una mera cuestión local o madrileña sino una cuestión nacional. Por un lado, estos maestros y sus simpatizantes decían defender la “honra nacional” ante los ataques de otros sistemas de enseñanza.²² Por otro lado, ellos mismos “nacionalizaban” la discusión al animar la fundación de academias literarias de maestros de primeras letras en otras ciudades y al darle publicidad a episodios de luchas similares a las que se estaban dando en Madrid. Por ejemplo, en la ciudad castellana de Ávila, los maestros locales tenían que “morirse de hambre” para que los dineros que les correspondían posibilitaran la fundación de una escuela “lancasteriana”.²³ Asimismo, publicaron con satisfacción que en la Escuela Normal de Jaén (Andalucía) se había abierto una segunda escuela de prácticas con el sistema simultáneo, compitiendo así con el método mutuo practicado en la primera escuela de aplicación. “Si en todos los seminarios normales solo a abido asta aqui una escuela práctica por el sistema lancasteriano, ¿en qué consiste que para el de Jaen se estableze ademas de esta escuela, otra por el método simultáneo? ¿No es esto confesar abiertamente que se a conozido ya la impotenzia de aquel decantado sistema?”²⁴ En el marco de esta plurisémica “nacionalización” del conflicto, los maestros “antiguos” buscaron contactos con otras academias literarias en Murcia, Valladolid y Santiago de Compostela.²⁵

En tanto, en la ciudad de Madrid, nada había cambiado en 1844 cuando los inspectores de la Dirección General de Educación visitaron las escuelas y vieron los mismos problemas diagnosticados en 1837. El ministro del interior calificó la situación escolar de Madrid como “lamentable” y propuso tomar “medidas radicales”.²⁶ Estas medidas eran muy concretas sobre el papel: clausura de una serie de escuelas y reorganización de las restantes según el modelo de la enseñanza mutua; así, en cada uno de los diez distritos de la ciudad, debía haber una escuela de niños y otra de niñas. Aparte de estas 20 escuelas, podían existir 10 escuelas más pequeñas con el sistema simultáneo de enseñanza, siempre y cuando en estas escuelas hubiera menos de 70 alumnos.²⁷ El ministro repetía así los contenidos de una Real Orden sobre la reorganización de las escuelas de Madrid del 25 de julio de 1844. Este era el producto de las deliberaciones de una comisión con fuerte presencia de los normalistas, y en sus artículos 6 y 7 se preveía claramente la adopción de la enseñanza mutua como norma (Colección legislativa, 1856, p. 412). Si bien se hicieron informes, se cerraron algunas escuelas y se intentó reorganizar el resto según líneas “rationales”,²⁸ todavía en 1846 no había una sola escuela gratuita de enseñanza mutua en funciones, salvo la escuela de aplicación de la Escuela Normal Central.²⁹ A pesar de que la capacidad de imposición de los normalistas era limitada dado el apoyo tácito de la administración municipal a los maestros “antiguos”, éstos no tenían ningún motivo para alegrarse: en la Real Orden del 5 de setiembre de 1844 fue disuelto el cuerpo de revisores de letras antiguas y papeles “sospechosos”, una de las fuentes de identidad profesional de los maestros calígrafos. La función notarial de garantizar la autenticidad de los escritos era ahora un “oficio libre” y no estaba más corregulado por las organizaciones de maestros calígrafos, como lo había sido formal e informalmente desde su fundación en 1729 (Colección legislativa, 1856, p. 416). Con esta decisión, la organización de los docentes perdió una de sus funciones fundamentales y un núcleo central de la identidad de los maestros “antiguos” de primeras letras pasaba a la historia.

Si bien la docencia sentía el acoso de los nuevos expertos normalistas, los cambios en la política nacional les dieron un respiro temporario. Después de la caída del gobierno progresista de Espartero en 1843, se inició una política educativa de tono más restrictivo que la de los primeros libe-

rales. Hasta la proclamación de la Primera República en 1868, esta línea fue haciéndose más presente y tanto el catolicismo como otras fuerzas “tradicionales” fueron ganando terreno en la política educativa (Heredia Soriano, 1982, pp. 55-56; Puelles Benítez, 1999, pp. 102-113; Escolano Benito, 1998; Viñao Frago, 1998, p. 35). Por ello, no es sorprendente que a pesar de la derogación definitiva de los monopolios de los gremios en 1834 y de la derogación del cuerpo de revisores de letras 10 años después, las academias literarias aún existentes fueran revalorizadas como un factor de estabilidad y como un poder conservador y católico con tono antimoderno (Alvarez Junco, 2001, pp. 383-432). Estos maestros “antiguos” madrileños, defensores de la “españolidad”, vieron una nueva oportunidad de escapar del cerco que el creciente poder de los normalistas y sus aliados liberales les imponía (del Pozo Andrés y del Pozo Pardo, 1989b, p. 300). La era de oro de la Academia Literaria de Madrid puede ubicarse entre la aparición del decreto de reducción del número de escuelas normales en las provincias en 1847 y la repentina derogación de las academias literarias mismas por Real Orden, el 5 de enero de 1853, pocos meses antes del así denominado “bienio progresista”.

3. Último apogeo y crisis de los maestros “antiguos” madrileños (1847-1853)

Como en estos años las academias literarias obtuvieron el apoyo del gobierno central, podría suponerse que las soluciones en boga para los problemas irresueltos de la organización cotidiana de la enseñanza hubieran sido “redefinidas” de acuerdo al programa de los maestros “antiguos”. Sin embargo, los normalistas, con Montesino a la cabeza, iniciaron desde la Dirección General de Estudios una nueva ofensiva. Las inspecciones de 1847 dieron pie a una nueva discusión de la situación poco satisfactoria de las escuelas elementales madrileñas. Las inspecciones fueron hechas por una comisión en la cual eran miembros el profesor de la escuela normal y, al mismo tiempo, respetado calígrafo, José Francisco de Iturzaeta (1788-1853) (“Iturzaeta” en: Cotarelo y Mori, 2004, tomo I, pp. 393-403) – un hombre con sólidas relaciones con los normalistas – y el director de la Es-

cuela Normal de Córdoba (Andalucía). Los resultados de estas inspecciones fueron asoladores para los maestros madrileños, tal como puede verse en el informe final de la Comisión Real de Escuelas. Los maestros madrileños fueron calificados, una vez más, de “rutineros” y la “rutina” constituiría su único sistema de enseñanza. En todas las materias, los alumnos mostraban grandes déficits de aprendizaje.³⁰ La comisión recomendó darle un nuevo impulso al plan de reforma de 1844 y la introducción de un sistema mixto de enseñanza que se basara en el sistema de la enseñanza mutua. Con este dictamen, la Comisión Real se distanció de las recomendaciones de la Comisión Escolar de la provincia de Madrid, la cual había afirmado que la resistencia a este sistema de enseñanza era tan masiva que preferían introducir más bien el método simultáneo o grupal.³¹

El informe de la Comisión Real, muy probablemente redactado por el mismo Montesino, exigió que las escuelas con más de 160 alumnos tenían que introducir obligatoriamente la enseñanza mutua.³² Asimismo, criticó la pésima política escolar del gobierno de la ciudad de Madrid y de la comisión escolar local, quienes eran responsables de haber elegido maestros tan poco hábiles en los últimos 20 años, mientras que tanto la escuela práctica de la Escuela Normal Central y la escuela femenina de enseñanza mutua de Manuela Aparicio, fundada en 1819 y de carácter privado, habrían dado grandes muestras de modernización del viejo sistema lancasteriano.³³ Esta comisión propuso un plan de perfeccionamiento de los docentes madrileños en ambas escuelas elementales como forma de reformar definitivamente la enseñanza en la ciudad y sacar a los maestros de la “rutina”.³⁴ Los normalistas, como era de esperarse, apoyaron públicamente en sus órganos de difusión el programa de reformas de la Comisión Real.³⁵

En 1849, después de más de 12 años de intentos de reforma, se nombró un Comisario Real para las escuelas de Madrid, el cual debía quebrar las resistencias – más bien pasivas – del poder local madrileño. El comisario designado se quejó desde el principio de que la administración municipal no cooperaba.³⁶ A pesar de estas dificultades, se cerraron escuelas – de las 45 existentes en 1844 quedaron 22 en 1853 – y todos los maestros de la ciudad tuvieron que renovar sus títulos habilitantes, lo que condujo al despido de algunos de ellos. Por otro lado, se elevaron los sueldos y se intentó consolidar tanto la enseñanza mutua como la simultánea en el

marco de escuelas con gran cantidad de niños.³⁷ Los normalistas apoyaron resolutamente las nuevas medidas y festejaron que el viejo estado de cosas hubiera sido superado,³⁸ sobre todo dada la obligación para todos los maestros de acudir a los cursos de Escuela Normal Central.³⁹

Este ataque frontal a la base de poder de los maestros “antiguos” madrileños se trasladó también a la guerra entre revistas que representaban las fracciones en pugna. Hubo cartas entre normalistas y maestros calígrafos que no pudieron ser publicadas por los insultos y acusaciones vertidas.⁴⁰ En un gesto por lo demás muy claro, los docentes madrileños intentaron interpretar la evolución de la educación primaria española desde 1839 – esto es, después de la introducción de la ley de instrucción primaria y de su reglamento – como una historia de decadencia: “Muchas de las escuelas de niños de las principales capitales de España, obedeciendo á un sentimiento de necesidad, se lanzaron en la reforma imitando á las escuelas prácticas normales en su organizacion y enseñanza, y hoy las mas importantes están ya dirigidas por profesores formados en los seminarios (...) ¿Pero qué es hoy la instrucción primaria comparada con lo que era antes de las escuelas normales, ó mas bien, antes de llevar al terreno práctico la reforma que habia hecho la legislación? ¿Donde están esos prometidos y ponderados progresos?”⁴¹ La idealización del pasado, puesta en escena a través de la valoración del canon curricular y profesional de las “primeras letras”, fue una parte central de esta estrategia defensiva. Los conocidos argumentos contra los métodos extranjeros se combinaron con ataques contra el nuevo establishment educativo, como por ejemplo en la reseña del libro de Montesino sobre escuelas de párvulos, el cual era en sí mismo “excelente”, pero completamente fuera de lugar para la organización y dirección de tales escuelas.⁴²

Este grupo con tendencias cada vez más conservadoras fue liderado, como no podía ser de otra manera, por un calígrafo reconocido, Antonio Alverá y Delgrás (1815-1862) (“Alverá y Delgrás” en: Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, pp. 91-99). Sus tendencias crecientemente retrógradas podían verse también a nivel de las técnicas de la instrucción, donde el método del deletreo para la enseñanza de la lectura, en descrédito en toda Europa pero que era muy funcional a la tradición caligráfica española, fue impulsado una vez más.⁴³ Los maestros “antiguos” utilizaron en sus publi-

caciones, como ya se ha visto en algunas citas, una ortografía propia, regular y vinculada a la facilitación de la enseñanza de la escritura. El gobierno mismo, a pesar de ciertas simpatías tradicionalistas por este grupo, tuvo que prohibir el uso de esta y otras ortografías que no se adecuaban a las reglas de la Real Academia Española. Alverá y Delgrás estaba tan seguro de su posición, que incluso llegó a atacar al más famoso calígrafo de su tiempo, el docente Iturzaeta, quien había sucedido a Montesino como director de la Escuela Normal Central en 1849. Pero las nuevas tendencias neconservadoras y neocatólicas en política educativa no tenían una sola opción a la hora de buscar aliados en el campo del magisterio de instrucción primaria. Pues entre los normalistas mismos se había desarrollado una corriente liberal-conservadora, la cual subrayaba la educación religiosa al mismo tiempo que defendía los avances de las escuelas normales (Avendaño, 1846, Carderera y Avendaño, 1855).⁴⁴ Así, los gobiernos liberal-conservadores se decidieron por una mezcla de represión y cooptación frente a los maestros madrileños. Mientras las academias literarias fueron prohibidas en 1853, el calígrafo Alverá y Degrás fue nombrado docente de la Escuela Normal Central de Madrid tras la muerte de Iturzaeta en 1853 (“Alverá y Degras” en: Cotarelo y Mori, 2004, tomo 1, p. 94). Con la inauguración de las nuevas escuelas del barrio de Chamberí, presidida por el Comisario Regio para la escuelas de Madrid en 1850, se inició una remodelación de las escuelas madrileñas más efectiva que las disputas recurrentes que se habían desarrollado hasta el momento.⁴⁵ En estas reformas se prefirió introducir el método mixto, una mezcla de enseñanza simultánea/grupal y mutua.

La resistencia de los maestros “antiguos” de primeras letras de Madrid frente a la modernización de las escuelas de la ciudad y, en particular, frente a la introducción del sistema de enseñanza mutua hasta la disolución de sus organizaciones en 1853⁴⁶ constituyó unos de los ejemplos más acabados de la identificación de tecnologías escolares con grupos específicos de poder al interior de la docencia y del mundo pedagógico. Para los maestros de tradición caligráfica, el sistema mutuo representaba una organización de la enseñanza sin ningún sentido, extranjerizante y que era considerada incompatible con el canon curricular y “profesional” de las “primeras letras”. Para los normalistas en ascenso, la enseñanza mutua era una po-

sibilidad concreta para criticar las prácticas de los docentes como poco sistemáticas y rutinarias y para alcanzar a través del establecimiento de escuelas con ese sistema de enseñanza una posición de poder preeminente en el campo siempre disputado de las interpretaciones sobre la “buena” enseñanza y la escuela “ordenada”. En este proceso, la enseñanza mutua no jugó un papel accesorio, sino que sus técnicas y su lógica misma de apropiación y expansión constituyó una amenaza contra las viejas identidades docentes. Esta amenaza se corporizaba en el hincapié del modelo de la enseñanza mutua en temas vinculados con la organización de la enseñanza, los cuales excedían en mucho el limitado rol de la didáctica de la escritura, hasta ese entonces un signo de identidades profesionales “tradicionales”. Mientras que los normalistas entendían y se interiorizaban en las discusiones de las metodologías especiales de la escritura, la lectura y la religión, entre otras, los maestros calígrafos no ofrecían ninguna alternativa sistémica para la organización comprehensiva del trabajo del aula y, cuando se inclinaron por el modelo católico de la enseñanza simultánea o grupal, no parecían ser ellos los más preparados para introducirlo.

De esta manera, la enseñanza mutua fue, en un primer momento, un elemento constitutivo del ímpetu racionalizador de los normalistas. Gracias a la promesa de sistematicidad de las interacciones y de economía de recursos sugerida por este sistema de enseñanza y sus formas derivadas, como el método mixto, los egresados de las escuelas normales no tuvieron dificultades en recartografiar el campo pedagógico a su favor. En el conflicto por la modernización de las escuelas madrileñas de mitad del siglo XIX, las tecnologías no jugaron un papel accesorio o de simple excusa para otras discusiones, sino que mostraron su efectividad específica para construir nuevas constelaciones de poder y de saber que ponían en jaque a otras constelaciones previamente existentes. En este sentido, el papel de las tecnologías escolares en la historia de la educación no es parte de una simple historia especial de las formas didácticas. Los efectos específicos de la historia de las tecnologías escolares, antes que un derivado de procesos más “generales” como las ideologías educativas o los grandes proyectos de reforma, permitió la consolidación de culturas nuevas de expertos educativos y fueron un factor central en su ascenso y consolidación.

Archivos

| | |
|---------------|---|
| AHN | Archivo Histórico Nacional (Madrid) |
| AVM | Archivo de la Villa de Madrid |
| ARSEAP-Madrid | Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País |

Publicaciones periódicas citadas

- Boletín Oficial de Instrucción Pública (Madrid, 1841-1847)
- El educador (Madrid, 1842)
- El faro de la niñez (Madrid, 1850-1851)
- Gaceta de Madrid (Madrid, 1835-1840)
- Revista de instrucción primaria (Madrid, 1850-1852)
- Semanario de instrucción pública (sic) (Madrid, 1842-1843)

Bibliografía citada

————— (1767) *Real Provisión de los señores del Consejo, en el extraordinario, a consulta con S. M. Para reintegrar á los Maestros y Preceptores seculares en la enseñanza de las primeras Letras, Gramática y Retórica, proveyendose estos Magisterios y Catedras á oposicion, y estableciendo viviendas y casas de pupilage, para los Maestros y Discipulos, en los Colegios donde sea conveniente, informando por menor al Consejo*, Madrid, En la Imprenta Real de la Gazeta.

————— (1781) *Estatutos del Colegio Académico del noble Arte de primeras letras, aprobados por el Supremo Consejo de Castilla en 22 de diciembre del año 1780*, Madrid, D. Isidoro Fernández y Pacheco, Impresor y Librero.

————— (1822) *Exposicion sobre el estado de la enseñanza pública hecha á las Cortes por la Direccion General de Estudios*, Madrid, Imprenta de Alban y Cía.

————— (1825) *Plan y reglamento general de escuelas de primeras letras*, Madrid, En la Imprenta Real.

————— (1830) *Reglamento particular para las escuelas de primeras letras de Madrid y su provincia, gratuitas y no gratuitas*, Madrid, Ibarra.

————— (1856) *Colección legislativa de instrucción primaria*, Madrid, En la Imprenta Nacional.

ACADEMIA DE PROFESORES DE PRIMERA EDUCACIÓN (1838) *Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación de esta corte al escmo. Ayuntamiento Constitucional de la misma, sobre el parecer de otra comisión de la Direccion General de Estudios, acerca del modo de suministrar la enseñanza gratuita a los niños pobres de esta población*, Madrid, Imprenta de D. Hernando.

AGUILAR PIÑAL, F. (1973) “La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII”, en *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, N^o1, pp. 39-83.

AGUILAR PIÑAL, F. (1988) “La política docente”, en JOVER ZAMORA, J. M. (comp.) *Historia de España. La época de la Ilustración. El Estado y la cultura*. Madrid, Espasa-Calpe.

ALVAREZ JUNCO, J. (2001) *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus.

ANDUAGA Y GARIMBERTI, J. (1781) *Arte de escribir por reglas y sin muestras establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain despues de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza, y sus ventajas del metodo usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*, Madrid, En la Imprenta Real.

AVENDAÑO, J. (1846) *Manual completo de instrucción primaria elemental y superior*, Madrid, Imprenta de José González y compañía.

AVILA FERNÁNDEZ, A. (1986) “La formación de maestros de primeras letras en España y en Sevilla durante los siglos XVII y XVIII”, en *Cuestiones pedagógicas*, pp. 23-39.

AZNAR DE POLANCO, J. C. (1719) *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas*, Madrid, En la imprenta de los Herederos de Manuel Ruiz de Murga.

BLANCO WHITE, J. M. (2003) “Discurso sobre ¿si el método de enseñanza de Enrique Pestalozzi puede apagar el genio, y especialmente el que se requiere para las Artes de Imitación?”, en BLANCO WHITE, J. M. *Sobre educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1909) *Pestalozzi. Su vida y obras. Pestalozzi en España*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos.

BOUZA, F. (2001) *Corre manuscrito. Una historia cultural del Siglo de Oro*, Madrid, Marcial Pons.

BUENO, D. (1690) *Arte nuevo de enseñar a leer, escribir y contar príncipes y señores*, Zaragoza, Por Domingo Gascón.

CARDERERA, M. y AVENDAÑO, J. (1855) *Curso elemental de pedagogía*,

Madrid, Imprenta de Victoriano Hernando.

CARRILLO GALLEGO, D. (2005) *La Metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes*, Murcia, Universidad de Murcia.

CARUSO, M. (2005) "Rezeption als Performanz. Die 'Pestalozzische Methode' in Spanien (1800-1857)", en *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, N°11, pp. 8-16.

CASANOVA, J. (1650) *Primer parte del arte de escribir, del Maestro Joseph Casanova, exminador de los maestros de dicho arte. Tratado primero del origen y excellencias del arte de escribir*, Madrid, Diego de la Carreara.

COTARELO Y MORI, E. (2004) *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Madrid, Visor (original: 1914).

CUBAN, L. (1982) "Persistence of the Inevitable. The Teacher-Centered Classroom", en *Education and Urban Society*, N°15, pp. 26-41.

DEL POZO ANDRÉS, M. D. M. y DEL POZO PARDO, A. (1989a) "La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839)", en *Revista española de pedagogía*, XLVII, pp. 50-80.

DEL POZO ANDRÉS, M. D. M. y DEL POZO PARDO, A. (1989b) "La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (segunda etapa: 1839-1845)", en *Revista española de pedagogía*, XLVII, pp. 279-311.

DELGADO CRIADO, B. (1984) "Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar en Barcelona", en DELGADO CRIADO, B. (comp.) *Educación e Ilustración en España*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

DÍAZ MANZANARES, J. (1821) *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles*, Madrid, Imprenta de D. Fermín Villalpando.

EGIDO, T. y PINEDO IPARRAGUIRRE, I. (1994) *Las causas "gravísimas" y secretas de la expulsión de los jesuitas por Carlos III*, Madrid, Fundación Universitaria Española.

ESCOLANO BENITO, A. (1998) "Escuela y sociedad en la revolución liberal española", en: VEGA GIL, L. (comp.) *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos.

HEREDIA SORIANO, A. (1982) *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad.

HERMANN, C. (comp.) (2001) *Le premier âge de l'État en Espagne, 1450-1700*, Paris, CNRS.

LLORÉNS, V. (1968) *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)*, Madrid, Castalia.

LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. (1982) "Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik", en LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. (comps.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M., Suhrkamp.

MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1982) "Las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano, de 1647", en *Revista de ciencias de la educación*, XXVIII, pp. 269-283.

MINISTERIO DE FOMENTO (1868) *Legislación de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta del Colegio de sordo-mudos y de ciegos.

MONTESINO, P. (1840) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, En la Imprenta Nacional.

MONTESINO, P. (1988) *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (original: ca. 1840-1849).

PUELLES BENÍTEZ, M. D. (1999) *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Tecnos.

RUBIO, J. (1788) *Preveniones dirigidas a los maestros de primeras letras*, Madrid, En la Imprenta Real.

RUIZ BERRIO, J. (1984) "Enseignement primaire et 'Illustration' en Espagne. Le mouvement réformiste de San Ildefonso", en: *Informationen zur erziehungsgeschichtlichen und bildungshistorischen Forschung*, N°23, pp. 43-50.

RUIZ DE ASÚA, E. (1986) "La enseñanza pública primaria en Madrid a mediados del siglo XIX", en MADRID, C. D. (comp.) *Madrid en la sociedad del siglo XIX*. Madrid, Comunidad de Madrid.

SAMA, J. (1888) *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos.

SANTIAGO PALOMARES, F. J. (1776) *Arte nueva de escribir*, Madrid, En la Imprenta de Don Antonio de Sancha.

SUREDA GARCÍA, B. (1984) *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España*, Palma de Mallorca, Prensa Universitaria.

SUREDA GARCÍA, B. (1985) "Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica", en: *Historia de la educación*, N°4, pp. 35-62.

VIÑAO FRAGO, A. (1998) "La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1857)", en VEGA GIL, L. (comp.) *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos/Diputación de Zamora.

Notas

- ¹ El presente trabajo forma parte de mi tesis de doctorado de estado (Habilitation) en la Universidad Humboldt de Berlín que lleva el título: "Der unterrichtsorganisatorische Übergang zur modernen Elementarschule. Die Rezeption des wechselseitigen Unterrichts aus England im Vergleich (Deutsche Staaten – Spanien, ca.1808-1868)" [La transición de la organización de la enseñanza hacia la escuela elemental moderna: La recepción comparada de la enseñanza mutua en los Estados Alemanes y España, aprox. 1808-1868]. Las investigaciones de archivo que forman la base de este artículo fueron posibles por un subsidio de investigación para el proyecto "Nationalerziehung und Universalmethode. Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert" [Educación nacional y método universal. Dinámica de difusión global y formas culturales de apropiación del método de Bell y Lancaster en el siglo XIX] otorgado por la Agencia Alemana de Investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG). Agradezco a Carmen Jordi su asistencia en la investigación que hizo posible este artículo.
- ² Véanse por ejemplo los episodios entre los enviados de Madrid para la reforma escolar y el concejo municipal de la ciudad castellana de Talavera de la Reina en el año 1792 en: Carta del Concejo municipal de Talavera de la Reina, 23 de mayo de 1792 (AHN, consejos, 13162).
- ³ Véase como ejemplo el informe de Ramón Chimioni a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, 18 de julio de 1818 (ARSEAP-Madrid, 262/21).
- ⁴ Para el caso de Madrid, véase el legajo sobre la prohibición de la escuela femenina privada del introductor de la enseñanza mutua en España, el militar Juan Kearney en AHN, consejos, 3597/5.
- ⁵ Esto motivó las repetidas intervenciones de la Junta de Caridad de la ciudad de Madrid, que desde su creación en 1816 había jugado un rol fundamental en las escuelas "para pobres" de la ciudad. Véase el protocolo de la reunión de la Junta de Caridad de Madrid, 24 de Abril de 1839. Al final de esta discusión, dos escuelas de un barrio cerraron sus puertas para poder trasladar a sus alumnos a la nueva escuela de aplicación de la Escuela Normal Central. Protocolo de la reunión de la Junta de Caridad de Madrid, 4 de mayo de 1839 (AVM, secretaría, 4-11-35).
- ⁶ En todas las citas de documentos y publicaciones de la época se ha conservado la ortografía original.
- ⁷ "Informe dado por la comisión de la dirección general de Estudios sobre el estado de las escuelas públicas de esta capital" en: *Gaceta de Madrid*, N°1211, 20 de marzo de 1838, pp. 3-4.
- ⁸ Véase nota del Colegio Académico de los docentes de Madrid al gobierno de la ciudad, 5 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 1-238-137).
- ⁹ Nota del Colegio Académico de los docentes de Madrid al gobierno de la ciudad, 29 de noviembre de 1837 (AVM, secretaría, 4-9-101).
- ¹⁰ Proyecto del a Junta de Caridad y Escuelas, 7 de agosto de 1838, art. 1 (AVM, secretaría, 4-9-103).
- ¹¹ Art. 8 del proyecto.
- ¹² Nota del gobierno de la ciudad de Madrid, 18 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 4-9-103).
- ¹³ Presentación del Colegio Académico de maestros de la ciudad de Madrid, 17 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 4-9-103).
- ¹⁴ Nota del gobernador de la provincia de Madrid a la Junta de Caridad, 12 de Abril de 1837 (AVM, secretaría, 4-11-35).
- ¹⁵ Nota de la Dirección General de Estudios a la Junta de Caridad de Madrid, 8 de Junio de 1837 (AVM, secretaría, 4-11-35).
- ¹⁶ "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°1, 5 de marzo de 1842, p. 7.
- ¹⁷ "Escuela especial para profesores" en: *El educador*, N°1, 5 de marzo de 1842, p. 8. A fines de abril de 1842, 28 maestros de la ciudad estudiaban en los cursos pedagógicos. Véase "Academia literaria y científica de profesores de primera educación de Madrid" en: *El educador*, N°6, 30 de abril de 1842, pp. 5-6.
- ¹⁸ "Enseñanza mutua normal" en: *Semanario de instrucción pública*, N°1, 5 de noviembre de 1842, pp. 4-5.
- ¹⁹ "Academia de profesores de instrucción primaria de Madrid" en: *El educador*, N°6, 30 de abril de 1842, pp. 3-5.
- ²⁰ "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°26, 31 de octubre de 1842, pp. 4-5. En relación con esta discusión, había un detalle "picante" que era el apoyo del viejo didacta Mariano Vallejo a estas reuniones. Si bien Vallejo era un convencido liberal y había elogiado y practicado el método mutuo, había sido el perdedor en su pulseada contra Montesino, después de haber sido la estrella de las tecnologías de la enseñanza entre 1833 y 1837. Véase "Corporaciones literarias" in: *El educador*, N°6, 30. April 1842, S. 3-4.
- ²¹ Manuel María Tobía, "Remitidos. Señores redactores del educador" en: *El educador*, N°14, 8 de julio de 1842, pp. 5-7.
- ²² Carta de lector, "Remitido. Señores editores del Educador" en: *Semanario de instrucción pública*, N°2, 13 de noviembre de 1842, pp. 5-6, p. 5.
- ²³ "Nueva escuela de Abila" en: *Semanario de instrucción pública*, N°4, 28 de noviembre de 1842, pp. 2-4.
- ²⁴ Véase "Desorden manifiesto" en: *Semanario de instrucción pública*, N°6, 15 de diciembre de 1842, pp. 3-4, p. 3.
- ²⁵ "Progreso de la Academia de Madrid" en: *Semanario de instrucción pública*, N°4, 28 de noviembre de 1842, pp. 1-2, p. 1; para el caso de Santiago de Compostela, ver "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°14, 8 de julio de 1842, pp. 5-7, p. 7.
- ²⁶ Nota del ministro de gobernación al gobierno de la ciudad de Madrid, 1 de agosto de 1844 (AVM, secretaría, 4-52-1).
- ²⁷ Ebd.
- ²⁸ Informe del gobernador de la provincia de Madrid, 25 de abril de 1846 (AVM, secretaría, 4-52-1).
- ²⁹ Informe del secretario de la comisión escolar local de Madrid, dirigido al regidor de la ciudad, 19 de mayo de 1846 (AVM, secretaría, 4-52-1). Consultar también las notas al margen del nuevo reglamento de 1844 (AVM, corregimiento, 2-210-8). Todavía en el año 1847 hubo des-

liberaciones con respecto a esta cuestión, aunque dieron pocos frutos. Véase "Acta de los Señores Tenientes de Alcalde del día 23 de febrero de 1847" (AVM, corregimiento, 2-27-21).

³⁰ Informe de la Sección Primera de la Dirección General de Estudios, 20 de noviembre de 1848, folio 3 (AVM, secretaría, 4-389-16).

³¹ La posición de la comisión escolar de Madrid se encuentra en el mismo informe, folios 6-7.

³² Ebd., fol. 7.

³³ Ebd., fol. 18.

³⁴ Ebd.

³⁵ "Escuelas gratuitas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 1:20, 15 de octubre de 1849, pp. 584-587.

³⁶ Nota de José de Zaragoza al corregidor de la ciudad de Madrid, 13 de agosto de 1849 (AVM, corregimiento, 2-1-66).

³⁷ No existe una descripción detallada de la acción directa del delegado de la reina en la ciudad entre 1849 y 1853. Algunas informaciones pueden hallarse en RUIZ DE ASÚA, E. (1986), p. 416, acerca del número de escuelas, y pp. 432-434 acerca del trabajo del Comisario Regio.

³⁸ "Más sobre las escuelas públicas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 2:21, 1 de noviembre de 1850, pp. 638-641.

³⁹ "Escuelas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 2:20, 15 de octubre de 1850, pp. 607-609.

⁴⁰ "Prof. Antonio Valcárcel" en: *El faro de la niñez*, III:23, 21 de enero de 1851, p. 277.

⁴¹ "Verdadero estado de la instrucción primaria, sus vicios y medios para mejorarla" en: *El faro de la niñez*, III:30, 26 de febrero de 1851, pp. 334-336, p. 335.

⁴² Sobre la importación de reformas escolares, "Verdadero estado de la instrucción primaria, sus vicios y medios para mejorarla" y sobre Montesino, "A la revista", ambos en *El faro de la niñez*, III:36, 26 de marzo de 1851, pp. 281-284, y III: 32, 6 de marzo de 1851, pp. 254-255, respectivamente. La cuestión de las así llamadas "escuelas de párvulos" fue muy discutida en la época y muchas organizaciones caritativas de la burguesía se pusieron como objetivo su fundación y extensión antes las consecuencias de la modernización en las ciudades. Pablo Montesino fue quien las impulsó trayendo el modelo después de su exilio inglés. En su propuesta, había considerado algunos aspectos de la enseñanza mutua. MONTESINO, P. (1840), pp. 74-85.

⁴³ "Invitación a las academias provinciales de instrucción primaria" en: *El faro de la niñez*, III:7, 1 de noviembre de 1850, pp. 54-55.

⁴⁴ Véase también: "Sobre la reforma de las escuelas públicas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, IV:17, 1 de setiembre de 1852, pp. 400-406.

⁴⁵ "Inauguración de las escuelas de Chamberí", en: *El Faro de la niñez*, III:13, 1 de diciembre de 1850, p. 102.

⁴⁶ La corona seguiría interviniendo en la política escolar madrileña. En 1857 se nombró una nueva comisión real que trabajó hasta 1868. "Real decreto disponiendo que cese en sus funciones la Comisión Régia para el arreglo y gobierno de las Escuelas públicas de Madrid y que sea reemplazada por el Comisario Régio" en: MINISTERIO DE FOMENTO (1868), pp. 169-170.

Buscando los maestros perdidos (campana de Buenos Aires, 1800-1860)

José Bustamante Vismara¹

Resumen

En la actualidad la enseñanza elemental es, casi generalizadamente, desarrollada por mujeres; sin embargo, en Argentina, el 11 de setiembre se conmemora al maestro en la figura de Sarmiento. ¿Quiénes fueron los hombres que hicieron que fuese *natural* considerar a uno de ellos como la figura emblemática de un rol que luego sería ocupado por mujeres? ¿Cuáles fueron las formaciones de aquellos hombres y las características de sus desempeños? ¿Cómo obtenían los cargos y se sostenían en ellos? Las respuestas a estos interrogantes serán presentadas desde la situación acaecida en escuelas de primeras letras en la campana de Buenos Aires entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX. La estructura del análisis será desarrollada con un primer apartado en el que se dará cuenta de las características generales de las escuelas a las que se hace referencia; para luego tratar sobre las condiciones de trabajo de estos hombres, sus vaivenes en la ocupación y sus formaciones en cuanto tales. Por último se esbozarán una serie de cambios que alteraron los rasgos principales de las escuelas en cuestión hacia mediados del siglo XIX.

Abstract

Nowadays the elementary teaching is a job developed by women; however, in Argentine, September 11 is commemorated the teacher's day in the figure of Sarmiento. Who were the men that made *natural* to con-

¹ Departamento de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.