

**LA AUTORIDAD DOCENTE EN TRANCE DE REDEFINICIÓN.
MAESTROS "ANTIGUOS", MAESTROS NORMALISTAS Y EL PROBLEMA
DE LA TECNOLOGÍA ESCOLAR. EL MODELO DE LA ESCUELA MUTUA
EN MADRID (1837-1853)¹**

MARCELO CARUSO

Universidad Humboldt, Berlín

marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de

Comúnmente, las tecnologías escolares son vistas como meras operacionalizaciones de principios y postulados que han sido definidos previamente a nivel de las ideas o proyectos. El lugar de las tecnologías escolares – y de su historia – aparece, así, como subsidiario de programas y proclamaciones: dado el objetivo de la alfabetización universal – dice esta tesis – se buscarían después los medios que podrían realizar los objetivos sociales y culturales ya previamente definidos. La presente contribución mostrará el rol constitutivo, y no meramente subsidiario de determinadas tradiciones tecnológicas en la formación de las identidades entre docentes a través de un conflicto de largos años durante la implantación de la escolarización moderna en la ciudad de Madrid. Identidades y proyectos no son completamente independientes de las opciones disponibles de su realización, siendo éstas muchas veces las responsables de que determinados programas sean vistos como atractivos y "posibles".

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". Las tecnologías se implantan en el campo abierto por la incertidumbre propia de la acción de

¹ El presente trabajo forma parte de mi tesis de doctorado de estado (Habilitation) en la Universidad Humboldt de Berlín, que lleva el título: Entstehungspfade des Interaktionssystems "Unterricht" Tradition, Innovation und Variation bei der Rezeption des englischen gegenseitigen Unterrichts (Deutsche Staaten – Spanien, ca. 1808-1868). Agradezco a Carmen Jordi su asistencia en la investigación que hizo posible este paper.

enseñanza e intentan producir esquemas y rutinas que reducen esa incertidumbre en una certeza de cierto grado de eficacia.² Las raíces históricas de los grupos en pugna nos llevarán por un momento al siglo XVII.

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

Los maestros urbanos españoles 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". Este nombre designa una constelación específica en la cual los maestros eran al mismo tiempo calígrafos encargados de controlar la autenticidad de documentos. En el marco del crecimiento de la burocracia estatal y municipal en la modernidad temprana, esta función de autenticación era altamente valorada y la consecuente identificación de maestros y calígrafos se consolidó con la fundación en 1642 de la Hermandad de San Casiano, un gremio de maestros de primeras letras estrechamente vinculado a las funciones del cuidado de la caligrafía y de la autenticación de escritos.³ Este modelo de organización se extendió también a las ciudades más importantes de España en el siglo XVIII.

Esta configuración institucional signó los saberes que entre los maestros eran consolidados 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.⁴ Los maestros madrileños y de otras ciudades, una minoría de

² Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr, "Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik," en *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, comp. por Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982), pp. 11-40; Larry Cuban, "Persistence of the Inevitable. The Teacher-Centered Classroom," en *Education and Urban Society* 15, 1 (1982), pp. 26-41.

³ Anastasio Martínez Navarro, "Las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano, de 1647," en *Revista de ciencias de la educación* XXVIII, 111 (1982), pp. 269-283.

⁴ De la profusa producción, destacamos, Joseph Casanova, *Primer parte del arte de escribir, del Maestro Joseph Casanova, exminador de los maestros de dicho arte. Tratado primero del origen y excelencias del arte de escribir* (Madrid: Diego de la Carreara, 1650); Diego Bueno, *Arte nuevo de enseñar a leer, escribir y contar príncipes y señores* (Zaragoza: Por Domingo Gascón, 1690); Juan Claudio Aznar de Polanco, *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas* (Madrid: En la imprenta de los Herederos de Manuel Ruiz de Murga, 1719); Francisco Javier Santiago Palomares, *Arte nueva de escribir* (Madrid: En la Imprenta de Don Antonio de Sancha, 1776); Joseph

la totalidad del magisterio español, fueron revalorados luego de la expansión de los jesuitas en 1776⁵ y el absolutismo ilustrado de Carlos III inició una especie de "edad de oro" de la identidad de los maestros calígrafos o "antiguos" como actores centrales de la modernización de la instrucción primaria, una preeminencia que al menos hasta la apertura de la Escuela Normal Central de maestros de Madrid en 1839 no tendría grandes desafíos al interior de la docencia misma.⁶ Esta posición dio lugar a luchas por el poder al interior de los propios maestros calígrafos y una fracción modernizante – que explícitamente impulsó tanto la discusión sobre organización escolar como la didáctica de la lectura – se formó bajo la protección de la Corona hacia 1780.⁷ Si bien los resultados de esta fracción modernizadora fueron más que modestos, su fracaso tuvo consecuencias fundamentales: tras la efímera tarea del movimiento de San Ildefonso – como se suele denominar a esta fracción – las elites españolas buscaron modelos de modernización pedagógica en otras latitudes, siendo el primer caso de una importación "desde arriba" la fundación del Instituto Pestalozziano en Madrid en 1805.

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. Durante el Trienio Liberal (1820-1823), la enseñanza mutua adquirió el estatus de un

Anduaga y Garimberti, *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, 1781).

⁵ *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, 1767).

⁶ Francisco Aguilar Piñal, "La política docente," in *Historia de España. La época de la Ilustración. El Estado y la cultura*, comp. por José María Jover Zamora (Madrid: Espasa-Calpe, 1988), pp. 439-484.

⁷ Miguel A. Pereyra, "Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias," en *Revista de Educación* Número extraordinario (1988), pp. 195-224.

sistema de enseñanza cuasi oficial,⁸ a pesar de las múltiples críticas a la que fue sometida.⁹ Este estatus, sin embargo, no se tradujo en una expansión de este modelo de instrucción, pero las promesas formuladas en ese período 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 exiliados en París y Londres trajeron nuevas noticias sobre el progreso de la enseñanza mutua y también 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 designada por el gremio de maestros, una institución que se había creado con la fundación de la Hermandad de San Casiano en el siglo XVII.¹⁰ 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 del sistema de enseñanza mutua. Montesino no sólo formaba 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.¹¹

⁸ *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública hecha á las Cortes por la Direccion General de Estudios*, (Madrid: Imprenta de Alban y Cía., 1822).

⁹ José Díaz Manzanares, *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles* (Madrid: Imprenta de D. Fermín Villalpando, 1821).

¹⁰ María del Mar del Pozo Andrés & Alberto del Pozo Pardo, "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, 182 (1989), pp. 50-80; María del Mar del Pozo Andrés & Alberto del Pozo Pardo, "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, 183 (1989), pp. 279-311.

¹¹ Sobre Montesino y su obra: Pablo Montesino, *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*, Erste Auflage nach den Manuskripten Montesinos von 1841-1849, besorgt von Anastasio Martínez Navarro Aufl. (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988); Juan Sama, *Montesino y sus doctrinas pedagógicas* (Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888); Bernat Sureda García, *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España* (Palma de Mallorca: Prensa Universitaria, 1984).

Esta nueva situación movilizó a los maestros "antiguos" o de "primeras letras" ya que vivieron como una amenaza el nuevo modelo normalista, mucho más estatalizado y despojado de las "autorregulaciones" de la vida gremial docente. La Escuela Normal Central fue vista por ellos, desde el principio, como una institución inútil, y cara, lo cual condujo a una temprana organización más o menos formalizada de los primeros egresados de las escuelas normales – los normalistas – en función de la defensa de sus nuevos intereses.¹² 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 maestros una cuota escolar, lo que significaba una amenaza económica para los mismos. 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.¹³ Estos serán los actores de las disputas por la reforma de las escuelas madrileñas: los maestros calígrafos con sus viejos saberes como los únicos considerados "legítimos" 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)

Si bien los docentes de Madrid ya intuían la presión modernizadora que emanaba de la simple fundación de la Escuela Normal Central, fue en 1837 que el primer embate de los pocos normalistas se hizo sentir. En ese año, los inspectores (visitadores) escolares – probablemente en estrecha colaboración con Pablo Montesino – propusieron la disminución del número de escuelas, la

¹² Ver la carta en tono de preocupación de José María Flores en Madrid a Laureano Figuerola en Barcelona, 26 de diciembre de 1841, y el borrador de respuesta de Figuerola, enero de 1842 (AGHUB, primaria, 20-7-7-11, expediente: "Figuerola inspector 1838").

¹³ 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).

organización de escuelas más numerosas y la consecuente introducción del sistema lancasteriano en las mismas.¹⁴ Los docentes de Madrid, particularmente alarmados por la noticia de que la introducción general de la enseñanza mutua estaba en estudio,¹⁵ iniciaron una serie de consultas en su organización para proponer una serie de cambios a los proyectos que circulaban¹⁶ y, al mismo tiempo, trataban de tomar en cuenta las observaciones críticas de los visitantes de escuelas madrileños.¹⁷ La Junta de Beneficencia de la ciudad, antigua 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.¹⁸ 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 niños.¹⁹ La administración municipal sólo realizó un cambio al respecto y propuso que los docentes deberían estar en condiciones de enseñar a "doscientos niños o mas".²⁰

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. En 1837 esto significaba el final de las regulaciones del reglamento de escuelas de primeras letras de 1825 y del plan escolar de Madrid de 1830, el cual era ampliamente compatible con los saberes y formas de organización de la docencia tradicional.²¹ Los docentes objetaron que la adopción del sistema lancasteriano produciría un desorden de la autoridad.²² Además, atacaron sin tapujos el

¹⁴ Emilio Cotarelo y Mori, *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, 2 tomos (Madrid: Visor, 2004), Tomo I, p. 52. Un panorama de la educación primaria en Madrid en la década absolutista puede verse en Emilio de Diego García, "Apuntes sociológicos sobre la enseñanza pública de primeras letras en Madrid 1824-1834," in *Materiaux por une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique Latine (XVIIe-XXe siècle)* (Tours: Université de Tours, 1990), pp. 129-142.

¹⁵ "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.

¹⁶ 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).

¹⁷ Nota del Colegio Académico de los docentes de Madrid al gobierno de la ciudad, 29 de noviembre de 1837 (AVM, secretaría, 4-9-101).

¹⁸ Proyecto del a Junta de Caridad y Escuelas, 7 de agosto de 1838, art. 1 (AVM, secretaría, 4-9-103).

¹⁹ Art. 8 del proyecto.

²⁰ Nota del gobierno de la ciudad de Madrid, 18 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 4-9-103).

²¹ *Reglamento particular para las escuelas de primeras letras de Madrid y su provincia, gratuitas y no gratuitas*, (Madrid: Ibarra, 1830).

²² Presentación del Colegio Académico de maestros de la ciudad de Madrid, 17 de agosto de 1838 (AVM, secretaría, 4-9-103).

informe de la Dirección General de Enseñanza que había echado a rodar todo el proceso. El informe intenta imponer "...los productos del charlatenerismo, de la imitación servil de cuatro frases é ideas cuyo único mérito consiste en haber sido adquiridas á las orillas del Támesis ó del Sena..."²³

Los maestros-calígrafos no dudaban en acusar a los visitantes de haber hecho un trabajo superficial ya que éstos se habría tomado un tiempo muy corto para visitar las escuelas. Todo el informe sería nada más que una suma de sofismas.²⁴ 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 mobiliarios especial y en materiales de enseñanza y de aprendizaje serían para la ciudad una carga insuperable.²⁵ La tradición específica del oficio de maestro se veía en la primera crítica específica contra el sistema lancasteriano mismo: los maestros empezaron criticando el tipo de letra que se usaba en el sistema. Incluso después de anunciar críticas severas contra el mecanismo mismo de la enseñanza mutua, sólo mostraron críticas puntuales acerca de la escritura sobre papel (en lugar de pizarras), acerca del tiempo de la enseñanza de la escritura y, un motivo en común con los sectores conservadores, el relegamiento de la enseñanza de la religión.²⁶

En un punto central, los docentes tenían razón: los planes nunca fueron concretados, probablemente por la falta de fondos. 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 1838, una fuerza conservadora y

²³ Academia de profesores de primera educación, *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 Dirección General de Estudios, acerca del modo de suministrar la enseñanza gratuita a los niños pobres de esta población* (Madrid: Imprenta de D. Hernando, 1838), p. 5.

²⁴ Ebd., p. 6-7.

²⁵ Ebd., p. 9-10.

²⁶ Ebd., pp. 17-20.

neoabsolutista.²⁷ Casi como un ajuste de cuentas, el encargado directo de la disolución de este cuerpo de coordinación de la caridad – que incluía las escuelas para pobres – fue el mismo Montesino.²⁸

Una vez más, en 1841, las discusiones 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 – un apoyo central de la nueva institución – al que calificaban de "poco protecto de la educación". Al mismo tiempo se lamentaban 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).²⁹ Con la oferta de cursos nocturnos en "enseñanza y pedagogía" para los aspirantes a cargos de maestros, supusieron un desafío para la posición y la función específica de la nueva Escuela Normal Central. El punto más interesante, que muestra la inercia de la tradición, era el hecho de que bajo el rubro "enseñanza y pedagogía" en un sentido moderno no eran parte del programa sino que lo que se enseñaba allí se orientaba más bien a los saberes tradicionales de la caligrafía, la religión y la gramática.³⁰

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 – se vinculó muy específicamente al "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

²⁷ Nota del gobernador de la provincia de Madrid a la Junta de Caridad, 12 de Abril de 1837 (AVM, secretaría, 4-11-35).

²⁸ Nota de la Dirección General de Estudios a la Junta de Caridad de Madrid, 8 de Junio de 1837 (AVM, secretaría, 4-11-35).

²⁹ "Corporaciones literarias" en: *El educador*, N°1, 5 de marzo de 1842, p. 7.

³⁰ "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.

de los aspectos organizativos de la enseñanza, una de las grandes ventajas del sistema mutuo.³¹ 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 enseñanza 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.³² Cuando se propuso la discusión de los posibles resultados de la introducción general de la enseñanza lancasteriana en España, la reunión fue de las más concurridas. El tono crítico contra el método era evidente. Las deficiencias del mismo en el campo de la enseñanza de la escritura y el carácter inmoral de esta enseñanza fueron denunciados.³³ 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 ironizaba 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.³⁴ 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

³¹ "Enseñanza mutua normal" en: *Semanario de instrucción pública*, N°1, 5 de noviembre de 1842, pp. 4-5.

³² "Academia de profesores de instrucción primaria de Madrid" en: *El educador*, N°6, 30 de abril de 1842, pp. 3-5.

³³ "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.

³⁴ Manuel María Tobía, "Remitidos. Señores redactores del educador" en: *El educador*, N°14, 8 de julio de 1842, pp. 5-7.

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.³⁵ Por otro lado, ellos mismos "nacionalizaban" la discusión al animar la fundación de organizaciones de maestros de primeras letra en otras ciudades y a darle publicidad a episodios de luchas equivalente 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."³⁶ 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?"³⁷ Así, los maestros "antiguos" buscaron contactos con otras Academias literarias como aquellas de Murcia, Valladolid y Santiago de Compostela.³⁸

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 un "lamentable" y proponía tomar "medidas radicales".³⁹ 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

³⁵ 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.

³⁶ "Nueba escuela de Abila" en: *Semanario de instrucción pública*, N°4, 28 de noviembre de 1842, pp. 2-4.

³⁷ Véase "Desorden manifiesto" en: *Semanario de instrucción pública*, N°6, 15 de diciembre de 1842, pp. 3-4, p. 3.

³⁸ "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.

³⁹ Nota del ministro de gobernación al gobierno de la ciudad de Madrid, 1 de agosto de 1844 (AVM, secretaría, 4-52-1).

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 que 70 alumnos.⁴⁰ 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.⁴¹ Si bien se hicieron informes, se cerraron algunas escuelas y se intentó reorganizar el resto según líneas "racionales"⁴², todavía en 1846 no había una sola escuela de enseñanza mutua en funciones, salvo la escuela de aplicación de la Escuela Central.⁴³ 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 letra 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 un más regulado por las organizaciones de maestros calígrafos, como lo había sido desde su fundación en 1729.⁴⁴ Con esta decisión, la organización de los docentes perdió una de sus funciones fundamentales.

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 liberales. Hasta la proclamación de la Primera República en 1868, esta línea fue haciéndose más presente y tanto el catolicismo como otras fuerzas

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ "Real orden organizando las escuelas públicas de Madrid, y adoptando varias disposiciones acerca del régimen interior y exterior de las mismas" en: *Colección legislativa de instrucción primaria*, (Madrid: En la Imprenta Nacional, 1856), pp. 411-415, p. 412.

⁴² Informe del gobernador de la provincia de Madrid, 25 de abril de 1846 (AVM, secretaría, 4-52-1).

⁴³ 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 desliberaciones 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).

⁴⁴ "Real orden suprimiendo del cuerpo de revisores de firmas y papeles sospechoso, dejando libre esta profesion, y señalando las circunstancias que han de reunir los maestros para aspirar al título que los acredite aptos para aquel desempeño." en: *Colección*, p. 416.

"tradicionales" obtuvieron más poder.⁴⁵ 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.⁴⁶ Estos maestros "antiguos" madrileños, defensores de la "españolidad" vieron una nueva chance de prevalecer frente al poder de los normalistas y sus aliados liberales.⁴⁷ La era de oro de la Academia literaria de Madrid puede ubicarse entre la aparición de un decreto en el que se limitaba el número de escuelas normales en las provincias en 1847 y la repentina derogación de las Academias 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 ofensiva más. Las visitas de 1847 dieron pie a una nueva discusión de la situación. Las mismas fueron hechas por una comisión en la cual eran miembros el profesor de la escuela normal y, al mismo

⁴⁵ Antonio Heredia Soriano, *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)* (Salamanca: Ediciones de la Universidad, 1982), pp. 55-56; Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea* (Madrid: Tecnos, 1999), pp. 102-113; Agustín Escolano Benito, "Escuela y sociedad en la revolución liberal española," en *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, comp. por Leocio Vega Gil (Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos, 1998), pp. 15-22; Antonio Viñao Frago, "La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1857)," en *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, hg. von Leocio Vega Gil (Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos/Diputación de Zamora, 1998), pp. 23-36, p. 35.

⁴⁶ José Álvarez Junco, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Madrid: Taurus, 2001), pp. 383-432.

⁴⁷ Esta es la caracterización, muy apropiada por cierto, de María del Mar del Pozo Andrés und Alberto del Pozo Pardo. Siehe del Pozo Andrés & del Pozo Pardo, "La creación de la escuela normal central II," p. 300.

tiempo, respetado calígrafo, José Francisco de Iturzaeta (1788-1853)⁴⁸ – un hombre con sólidas relaciones con los normalistas – y el director de la Escuela Normal de Córdoba (Andalucía).⁴⁹ Los resultados de estas visitas 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" era su único sistema de enseñanza. En todas las materias, los alumnos mostraban grandes déficits de aprendizaje.⁵⁰ La comisión recomendaba darle un nuevo impulso al plan de reforma de 1844 y recomendaba la introducción de un sistema mixto de enseñanza que se basara en la lógica de la enseñanza mutua. Así, la comisión del ministerio se diferenciaba de la comisión escolar de la provincia de Madrid, la cual había afirmado que la resistencia a este método era tan masivo que preferían introducir más bien el método simultáneo o grupal.⁵¹ El informe de la comisión ministerial, muy probablemente redactado por Montesino mismo, exigía que las escuelas con más de 160 alumnos tenían que introducir obligatoriamente la enseñanza mutua.⁵² Asimismo, criticaba 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 de niñas de enseñanza mutua de Manuela Aparicio habrían dado grandes muestras de modernización y organización de la enseñanza mutua.⁵³ Esta comisión propuso un plan de perfeccionamiento de los docentes madrileños en ambas escuelas primarias como forma de reformar definitivamente la enseñanza en la ciudad.⁵⁴ Los normalistas, como era de esperarse, apoyaron explícitamente todas estas ideas.⁵⁵

En 1849, después de más de 12 años de intentos de reforma, se nombró un

⁴⁸ "Iturzaeta" en: Cotarelo y Mori, *Diccionario*, Tomo I, pp. 393-403.

⁴⁹ Ver *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas* (Madrid: Imprenta de la Publicidad, 1848), Tomo I, pp. 55-56.

⁵⁰ Informe de la Sección Primera de la Dirección General de Estudios, 20 de noviembre de 1848, folio 3 (AVM, secretaría, 4-389-16).

⁵¹ La posición de la comisión escolar de Madrid se encuentra en el mismo informe, folios 6-7.

⁵² Ebd., fol. 7.

⁵³ Ebd., fol. 18.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ "Escuelas gratuitas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 1:20, 15 de octubre de 1849, pp. 584-587.

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.⁵⁶ 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.⁵⁷ Los normalistas apoyaron resolutamente las nuevas medidas y festejaron que el viejo estado de las cosas hubiera sido superado,⁵⁸ sobre todo dada la obligación para todos los maestros de acudir a los cursos de Escuela Normal Central. Los normalistas rieron últimos.⁵⁹

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 calígrafos que no pudieron ser publicadas por los insultos y acusaciones vertidas.⁶⁰ 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 – 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 instruccion 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 legislacion? Donde están esos prometidos y ponderados

⁵⁶ Nota de José de Zaragoza al corregidor de la ciudad de Madrid, 13 de agosto de 1849 (AVM, corregimiento, 2-1-66).

⁵⁷ No existe una descripción detallada de la acción de la reina en la ciudad entre 1849 y 1853. Algunas informaciones pueden hallarse en Estíbaliz Ruiz de Asúa, "La enseñanza pública primaria en Madrid a mediados del siglo XIX," in *Madrid en la sociedad del siglo XIX*, comp. por la Comunidad de Madrid (Madrid: Comunidad de Madrid, 1986), S. 413-434, p. 416, acerca del número de escuelas, y pp. 432-434 acerca del trabajo del Comisario Regio.

⁵⁸ "Más sobre las escuelas públicas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 2:21, 1 de noviembre de 1850, pp. 638-641.

⁵⁹ "Escuelas de Madrid" en: *Revista de instrucción primaria*, 2:20, 15 de octubre de 1850, pp. 607-609.

⁶⁰ "Prof. Antonio Valcárcel" en: *El faro de la niñez*, III:23, 21 de enero de 1851, p. 277.

progresos?"⁶¹ 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 combinaban 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.⁶²

Este grupo con tendencias sumamente conservadoras fue liderado, como no podía ser de otra manera, por un calígrafo reconocido, Antonio Alverá y Delgrás (1815-1862).⁶³ Sus tendencias crecientemente retrógradas podían verse también a nivel de las técnicas de la instrucción, donde el método de enseñanza por deletreo, en descrédito en toda Europa pero que era parte de la tradición caligráfica española, fue impulsado una vez más.⁶⁴ Los maestros "antiguos" utilizaron en sus publicaciones, 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. Las nuevas tendencias neoconservadoras y neocatólicas no tenían una sola opción a la hora de buscar aliados en el campo del magisterio de instrucción primaria. Entre los

⁶¹ "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.

⁶² 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. Pablo Montesino, *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (Madrid: En la Imprenta Nacional, 1840), pp. 74-85.

⁶³ Ver "Alverá y Delgrás" en: Cotarelo y Mori, *Diccionario*, Tomo I, pp. 91-99.

⁶⁴ "Invitación a las academias provinciales de instrucción primaria" en: *El faro de la niñez*, III:7, 1 de noviembre de 1850, pp. 54-55.

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.⁶⁵ 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 1853.⁶⁶

Con la inauguración de las nuevas escuelas del barrio de Chamberí, presidida por el Comisario Regio para las escuelas de Madrid en 1850 se inició una remodelación de las escuelas madrileñas más efectiva que las disputas que se habían desarrollado hasta el momento.⁶⁷ En estas reformas se prefirió introducir el método mixto, una mezcla de enseñanza simultánea y mutua. La resistencia de los maestros "antiguos" madrileños a la modernización de las escuelas de la ciudad y a la introducción del sistema de enseñanza mutua hasta la disolución de sus organizaciones en 1853⁶⁸ constituyó el ejemplo más acabado 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 posibilidad 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

⁶⁵ Joaquín Avendaño, *Manual completo de instrucción primaria elemental y superior* (Madrid: Imprenta de José González y compañía, 1846); Mariano Carderera & Joaquín Avendaño, *Curso elemental de pedagogía*, 3. Aufl. (Madrid: Imprenta de Victoriano Hernando, 1855). 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.

⁶⁶ Véase "Alverá y Degrás" en: Cotarelo y Mori, *Diccionario*, p. 94.

⁶⁷ "Inauguración de las escuelas de Chamberí", en: *El Faro de la niñez*, III:13, 1 de diciembre de 1850, p. 102.

⁶⁸ 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, *Legislación de instrucción primaria* (Madrid: Imprenta del Colegio de sordo-mudos y de ciegos, 1868), pp. 169-170.

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 constituía una amenaza contra las viejas identidades docentes, por su hincapié en temas de la organización de la enseñanza que excedía en mucho el rol de la didáctica de la escritura como signo de las identidades profesionales. Asimismo, la enseñanza mutua fue también constitutiva de los normalistas, ya que, gracias a la promesa de racionalidad, economía y organización de ese sistema de enseñanza y sus formas derivadas, los egresados de las escuelas normales no tuvieron dificultades en recartografiar el campo pedagógico a su favor. Las tecnologías no jugaron un papel accesorio o de simple excusa para dar otras discusiones, sino que mostraron su efectividad en construir nuevas constelaciones de poder y 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, sino que estos procedimientos son constitutivos y no derivados de procesos más "generales" como las ideologías educativas o los grandes proyectos de reforma.