

revista de **e**EDUCACIÓN

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2007

¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa
analizada en un contexto regional. El caso de Asturias

Aida Terrón Bañuelos



¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias

Aida Terrón Bañuelos

Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo analiza la dinámica en que se desarrolló el proceso de profesionalización del magisterio asturiano desde finales del siglo XIX hasta la Guerra Civil española de 1936. Se somete a consideración la incidencia que en dicho proceso pudo tener la actuación de los pensionados en educación por la Junta para Ampliación de Estudios y, en general, la recepción de las ideas y los métodos pedagógicos europeos. Se afirma que dicho proceso de profesionalización tuvo una importante dimensión pedagógica, marcada, *desde arriba*, por las políticas educativas desplegadas por las sucesivas administraciones educativas y, *desde abajo*, por la actitud y el grado de receptividad del magisterio al que se dirigían. La determinación de esta última cuestión obliga a analizar el componente pedagógico que van adquiriendo las organizaciones societarias del magisterio, que surgen y se desenvuelven dentro de un contexto regional cuyos rasgos específicos marcarán las dinámicas concretas de la innovación educativa.

Palabras clave: profesionalización, Junta para Ampliación de Estudios, asociacionismo, innovación educativa, contexto regional.

Abstract: *Sowing and Reaping? The Complex Nature of Educational Innovation in a Regional Context. The Asturian Case*

This article analysis the dynamics involved in the process of professionalizing primary teaching in Asturias from the end of the nineteenth century until the outbreak of the Spanish Civil War in 1936. It puts for consideration the impact of those educational study grants awarded by the *Junta para Ampliación de Estudios, JAE* (Board for Advanced Studies) on the process of professionalizing teaching. Then, it also takes into account the incorporation of new pedagogical ideas and methods introduced from Europe during this period.

The study goes on to state that this process involved an important pedagogical dimension, which was marked 'from above' by the policies put into practice by successive education authorities and 'from below' by the attitude and receptivity degree shown towards these policies by teachers themselves. In order to assess the latter, the article examines the pedagogical components adopted by the corporate teacher associations developed in the region of Asturias during this period as well as those specific aspects involved in the dynamics of educational innovation.

Key words: Professionalizing Teaching, *Junta para Ampliación de Estudios*, Corporate Associations, Educational Innovation, Regional Context.

Un único profesor normalista (Luis Leal), varios inspectores de enseñanza primaria (Elena Sánchez, Antonio Onieva, Victoria Díaz, Josefa Álvarez, Mercedes Quiñones, Ricardo Llacer, Agustín Nogués, José Azpeurrutia, Ángel Rodríguez, Benito Castrillo, Heliodoro Carpintero, Francisco Carrillo) y un pequeño puñado de maestros (María Eced, Asunción Pardo, Luis Huerta, Filomena Carlón y Augusto Vidal) constituyen la nómina más o menos aproximada de los becados en educación por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) que «identificamos» en nuestra región¹. Nómina relativamente reducida, que se limita aún más si consideramos que varios de los mencionados, especialmente los inspectores, no «proyectan» aquí los frutos de sus viajes al ser realizados cuando ya se han ido de ella o están cercanos a irse, o porque su estancia fue relativamente breve.

El interés de proceder a su análisis no deriva, sin embargo, de su número. Ni siquiera de su calidad, entendida como «fruto» obtenido en las diversas estancias y su posterior «siembra» en la realidad educativa regional o nacional, esto es, «el fruto de ese fruto», una metáfora que refleja bastante bien la idea institucionista de la reforma mediante un movimiento de cascada. Ello equivaldría a atribuir una linealidad a los procesos de cambio, cuyos precisos «momentos» y «movimientos» sería posible despiezar. Lejos de ello, una racionalización previa acerca de los condicionantes, posibilidades y límites de cualquier medida de innovación pedagógica remite a incorporar la idea de circularidad en nuestro análisis y a leer en términos de *puzzle* más que de *pieza* la actuación de los pensionados, situándola *dentro* de un contexto, esto es, *en y desde* el tapiz concreto en que se produce. Contexto, por otro lado, que estamos obligados a precisar y *construir* de acuerdo con

¹⁾ Además de éstos, la consulta de las *Memorias* de la JAE nos ha permitido documentar la concesión de pensiones a unos treinta profesores de enseñanza secundaria y superior, no incluidos en esta relación a pesar de su indudable incidencia sobre el asunto que analizamos.

nuestro objetivo, puesto que nunca puede ser *el todo* sino una selección e identificación de aquellos elementos más directamente determinantes del nicho del elemento que analizamos, es decir, su «universo de significaciones» (Bourdieu, 2001).

Algunos interrogantes pueden ayudarnos a *recortar* dicho contexto. Por ejemplo, los siguientes:

- Si nos importa determinar el grado de difusión que, en Asturias, alcanzaron algunas ideas, métodos y prácticas educativas impulsadas por los pensionados ¿qué papel reservamos -frente a su exiguuo número- a los aproximadamente ochenta maestros y maestras y seis inspectores que entre los años 1928 y 1934 visitaron las más prestigiosas instituciones educativas europeas en ocho viajes organizados por el inspector Onieva? ¿A qué obedece y qué elementos hacen posible un hecho tan claramente excepcional? ¿Se trata de puro mimetismo o refleja algo más?
- Al hilo de lo anterior, ¿cuál era la capacidad de liderazgo pedagógico de los becados por la JAE? Los temas para los que fueron pensionados, ¿guardaban correspondencia con el terreno de siembra o estaban determinados por las evoluciones internas de la «ciencia pedagógica»? En cualquier caso, ¿en qué espacios y mediante qué tipo de actividades buscaron proyectarse?
- Finalmente, ¿qué incidencia tuvo en todo ello la tremenda fortaleza de la actividad societaria asturiana de la época? ¿Cómo afectó a esa proyección la existencia de un fuerte movimiento societario del magisterio? ¿Hasta que punto cooperaron a esa proyección espacios como los Ateneos Obreros, los Ateneos Populares, las Sociedades Culturales, las Bibliotecas Populares o las Sociedades del Cultura e Higiene, etc. que funcionaron a cientos en nuestra región, hasta el punto de ser denominada «La Atenas del Norte»? (Mato, en prensa). La dinámica política y cultural que desde ellos promovía el regeneracionismo profesional, ¿modificó las condiciones de su actuación?

Las claves de la dinámica regional

Un fortísimo despegue económico basado en la industria minera y siderúrgica, la rápida urbanización de las zonas industriales, que convive con una Asturias «interior» inmobilizada, y el fuerte desarrollo de las luchas sociales reivindicativas por un expansivo movimiento obrero convierten a la región asturiana, desde el punto de la historia

cultural, en un «laboratorio privilegiado» (Guereña, 2005) para analizar un «producto cultural» característico, que la historiografía tiende a explicar como «interinfluencia» de dos impulsos finalmente confluyentes: la demanda de educación y cultura expresada por las organizaciones obreras –progresivamente permeables a las prácticas reformistas– y las estrategias políticas y sociales desplegadas por una burguesía progresista que proyecta, en clave educativa, iniciativas destinadas a *reconstruir* un nuevo modo de socialización de los trabajadores mediante la *educación de sus necesidades*: las esferas vitales del trabajador industrial –alimentación, salud, vivienda, sexualidad, ocio, consumo, formación, etc. pasarán a precisarse por expertos y ordenarse «formativamente» en aras de un «disciplinamiento» social coherente con las necesidades de productividad del nuevo orden económico; lo que, constituyendo una pauta característica de los procesos de industrialización, se produjo aquí con especial intensidad.

La historiografía ha caracterizado a la Extensión Universitaria como prototipo de esa confluencia. Y como ella, otras instancias y dinámicas culturales promovidas por «hombres con inquietud» permiten identificar en nuestra región la actuación práctica de lo que Villacorta (1989) ha denominado *regeneracionismo profesional*, referente central en nuestro análisis. Aludiría con este término al tipo de intervención desplegada por una serie de grupos profesionales cuyos saberes se van a convertir en estratégicos en cuanto que incorporan en sus disciplinas, como núcleo constituyente de las mismas, la *gestión de lo social*; capaces, en este sentido, de proporcionar una respuesta profesional susceptible de contribuir a regular y ordenar las rápidas y drásticas mutaciones en las relaciones de producción y los sistemas de racionalización del trabajo que sólo podían ser enfrentadas y *digeridas* –para que el progreso no fuese pura barbarie– si correlativamente se insertaban en la organización, los métodos y los fines de las instituciones educativas. Como afirmaba el ingeniero de minas Ernesto Winter Blanco², relacionado con el Instituto de Reformas Sociales y con la JAE, y de quien nos ocuparemos más adelante:

Mientras las escuelas y universidades producen ingenieros, arquitectos y médicos cuyos ejercicios de reválida fueron grandiosos puentes ideales, o proyectos de máquinas, catedrales o tesis sobre algún raro caso de enfermedad exó-

² Ernesto Winter constituye el ejemplo de profesional conformado por un medio en plena transformación industrial –el Gijón de «entresiglos»–: formado como ingeniero en Lieja, estudioso sistemático de las transformaciones industriales europeas y americanas; miembro activo de los ateneos, sus relaciones familiares y sus contactos con Giner, Cossio, Fernando de los Ríos, etc. conformarán su espíritu institucionista; autor de publicaciones sobre la formación y orientación profesional, en 1930 fue nombrado director del Orfanato de los Mineros Asturianos y en 1932 miembro del Consejo de Cultura de la República (Arecas, 1993).

tica, está la vida pidiendo constructores, instaladores escrupulosos, arquitectos para casas baratas y médicos que conozcan las enfermedades endémicas de la población donde ejercen. Y el ingeniero nada sabe de las enfermedades profesionales de los obreros a su cargo y el médico desconoce el trabajo que esos obreros hacen, la postura de trabajo, la continuidad o discontinuidad, y el abogado que legisla desconoce técnica y medicina y el arquitecto de casas baratas desconoce la vida del obrero³.

Desde estos presupuestos, profesores universitarios, pero también médicos e ingenieros, apoyados por una creciente burguesía reformista, intentarán activar la dinámica cultural confiando en el papel regenerador y modernizador de un saber renovado y técnico -expandido desde instituciones populares interclasistas- y en la activación de la sociedad civil (prensa, organizaciones políticas y societarias...) cuyos formatos era necesario importar. Un convencimiento que podemos ejemplificar en los viajes de Posada, Sela y Buylla buscando en diversas universidades europeas su auténtico espíritu y su triple misión (investigadora, docente y social); en Winter, importando de las cuencas carboníferas alemanas las nuevas técnicas de explotación de los recursos carboníferos y de gestión de los recursos humanos, abordando el ámbito de la formación profesional y de la orientación laboral; o en Onieva, llevando a decenas de maestros asturianos a Europa para conocer el trabajo hecho en los centros de investigación y experimentación pedagógica.

Posiblemente el espacio físico y geográfico sea determinante en las dinámicas que analizamos. Y haya que atribuir al reducido nicho en que se desenvuelven las fuerzas vivas en una provincia como Asturias, acotadas en la zona industrial y gravitando sobre la minúscula ciudad de Oviedo, una particular idoneidad para los contactos personales e institucionales, conformando redes o *grupos* cuyas actitudes y posiciones verán por ello amplificadas su influencia (de hecho, el mismo Giner había confiado en ese pequeño espacio para ensayar la capacidad de liderazgo social de la universidad). En ese sentido, será frecuente encontrar conferenciantes dispares entre sí por oficio e ideología compartiendo prácticas, tribunas y propuestas en espacios como los Ateneos Obreros y Populares; y en sus directivas -por ejemplo, el Ateneo Popular de

³ Winter (1923, pp. 63-64 y pp. 102-104) añadía una furiosa crítica a la enseñanza superior española que, impermeable al avance de la ciencia, se mantenía «solemne, grave, rígida frente a los temporales de fuera» y en la que, «resguardado, cristalizado, firme en sus derechos adquiridos, el profesor prosigue su clásica explicación» de esa «divina ciencia oficial que destilan los profesores por oposición, así llamados porque se oponen a todo: al alumno, a las modificaciones y a la vida. Avinagrados por sueldos ruines, mezquinos; agarbanzados por la ciencia inamovible, dogmática; atorcuatados por la uniformidad, la invariabilidad del correr de los días...».

Oviedo a elementos tan diversos como los profesores Leopoldo Alas o Benito Álvarez Buylla, el dirigente socialista Teodomiro Menéndez, los inspectores Onieva (monárquico) y Fraga (confesionalista) o los maestros comunistas Pablo Miaja y Félix Llanos; y que sean también conferenciantes asiduos de centros obreros o culturales desde médicos que hablan de la higiene del obrero (Arturo Buylla) a maestros que explican «porqué mueren los niños» (Luis Huerta) mientras que en la Extensión Universitaria se diserta sobre el descanso dominical, la legislación obrera o las «doctrinas socialistas y comunistas y su aplicación en la práctica» (Álvarez Buylla) a la vez que Leopoldo Alas habla a empresarios -en el Círculo Unión Mercantil de Gijón- sobre el «materialismo económico».

La Extensión Universitaria de Oviedo -ella misma de origen importado- actuó como un auténtico catalizador de ese movimiento cultural de carácter pretendidamente popular e interclasista que mimetizarán otras instituciones regionales a las que progresivamente se vincula el magisterio. La preeminencia otorgada a la educación, con innegables efectos positivos, desvela, sin embargo, un aspecto más opaco -pero inherente a su discurso- que obliga a analizar de forma compleja las motivaciones que subyacen en las actuaciones de los expertos o mediadores del cambio (en el caso que nos ocupa, del cambio o innovación educativa) y en las dinámicas en que éste se produce e inserta.

Al respecto hemos tenido ocasión de apuntar (Terrón, 2000) razones menos desinteresadas y más legítimamente corporativas en las actuaciones del regeneracionismo profesional, que remiten a la disputa por el afianzamiento y ampliación de sus respectivos campos profesionales. En este sentido podríamos encontrar en la dimensión popular de la Extensión Universitaria la búsqueda de legitimación de la propia universidad en un país con millones de analfabetos y con una escuela primaria en endémico abandono. Acentuando su dimensión social y su capacidad de encuentro con las fuerzas vivas regionales -el mundo obrero, los maestros, los profesionales liberales- el *Grupo de Oviedo* atraerá el apoyo de la burguesía asturiana más progresista y, específicamente, de los indianos retornados, que estaban inyectando enormes partidas económicas en nuestra región. Ante ellos exhibe sus logros institucionales al servicio de la cultura popular, de la ciencia, del desarrollo económico, la paz social y la democratización de la sociedad civil, buscando plataformas -por ejemplo, los actos conmemorativos del III centenario de la creación de la universidad ovetense (1908) que evidencien el aval que sus actuaciones más populares obtienen de rectores y representantes de numerosas universidades extranjeras. Concretamente, uno de sus más ambiciosos proyectos -el programa americanista iniciado a principios de siglo- cuajará en ese momento, al lograr importantes recursos regionales para el viaje de Altamira a las

repúblicas ultramarinas (1909) con las que se pretendía abrir el intercambio científico y cultural, objetivo en el que posteriormente la JAE va a implicarse directamente. Además, permitirá acordar con los grandes prohombres regionales una línea de fomento de la educación popular mediante fundaciones benéfico-docentes que, asesoradas técnicamente por el claustro universitario, impulsarán de una manera determinante la educación en nuestra región, constituyéndose en una referencia pedagógica indiscutible.

Esa labor del *Grupo de Oviedo* avaló la inclusión de sus más insignes representantes en varias instituciones del aparato del estado: la mirada europea que había inspirado sus realizaciones más claramente educativas les aseguró un papel dentro de la JAE, mientras que sus conexiones con el mundo obrero les responsabilizarían directamente de la puesta en marcha del Instituto de Reformas Sociales. Concretamente, uno de los primeros alumnos pensionados por nuestra universidad, José Castillejo, será secretario de la JAE a lo largo de su historia. Otros estuvieron directamente encargados de la preparación y dirección de los viajes en grupo de maestros (Santullano y, en menor medida, Sela) mientras que profesores como Leopoldo Alas tendrán cargos en su secretaría. Vocales de su patronato lo serán Altamira, entre 1920 y 1922 y Álvarez Buylla, entre 1907 y 1924. Este último junto con Posada, que colabora con la JAE realizando el Informe sobre la cooperación con Hispanoamérica (Rodríguez de Lecea, 1991) representa la conexión de la JAE con el Instituto de Reformas Sociales, organismo que también otorga pensiones a obreros (en un intentando de importar los nuevos formatos de las relaciones laborales) en cuya gestión participan otros asturianos: Palacios Moroni y Ernesto Winter.

La complicidad con el magisterio

Es indudable el liderazgo que el *Grupo de Oviedo* ejerció sobre el magisterio asturiano desde principios de siglo, tanto del privado o particular -al menos el que trabajaba en las fundaciones benéfico-docentes bajo el patronato de la universidad como del público. Se puede caracterizar como «fértil unión» (Terrón 1990) una relación capaz de generar, entre decenas de maestros, una atención a los problemas profesionales de carácter pedagógico. Es claro que el decreto de Romanones iniciando su «funcionarización» favoreció la creación de una conciencia colectiva, de

un sentimiento de cuerpo sin duda proclive a mejorar la práctica profesional. Otras medidas del período (gratuidad de la enseñanza, obligatoriedad, incorporación de nuevas materias en el currículo, graduación escolar, orientación técnica de la inspección) incidieron sobre ello. Pero si el *Grupo de Oviedo* actuó como catalizador del magisterio asturiano ello se debe a que fue capaz de *ofrecerle* un programa global de reforma de la educación nacional, un marco teórico (con significadas realizaciones prácticas) sobre la necesaria reforma, entre cuyas líneas maestras la escuela primaria pasaba a ocupar un espacio privilegiado desde el que acometer la dinamización cultural del país. Esta inclusión de la escuela en la esfera de la cultura de una cultura con mayúsculas, es decir, formando parte de la estructura científico-académica de la nación era algo rigurosamente nuevo: hasta entonces, segregada y minusvalorada, constituía sólo el escalón necesario para el *ingreso* en dicha esfera. Éste programa, que la revaloriza como espacio cultural y reclama su protección y fomento, incluye como condición inexcusable la protección y el fomento del maestro como responsable de ella, formándolo, pagándolo y profesionalizándolo: y «será esa imagen de la escuela así formulada, y también esa imagen del maestro, la que recojan los sectores más concienciados del magisterio asturiano, que van a ligarse inmediatamente a esos hombres que les formulan una definición de su propia tarea y que, sobre todo, les ofrecen programas concretos de acción para el desarrollo de la escuela primaria» (Terrón, 1990, p. 251).

Los contactos entre el magisterio y la Extensión Universitaria (a la que demandan cursos formativos para afrontar las nuevas materias incluidas en el currículo desde 1901)⁴ se reforzarían en 1907 con motivo de la Asamblea Provincial de Maestros, celebrada en la Universidad bajo la presidencia del rector Fermín Canella. Convocada por los sectores más activos del magisterio, recibirá el apoyo de un profesorado institucionalista que reserva a las *corporaciones profesionales* -a la vida corporativa- la tarea de vitalizar al país. Desde la coincidencia en la necesidad de potenciar estructuras orgánicas para avanzar en la profesionalización, la asamblea proyecta una plataforma de paternidad claramente institucionalista en su orientación pedagógica, siendo la petición de establecer una cátedra de Pedagogía en la Universidad de Oviedo el corolario con el que se reconocía el componente técnico de la profesión de maestro. «Descendiendo» al ámbito propio del oficio, la asamblea abogará por transformar el

⁴⁾ En 1901 la Extensión impartió cursos a maestros de Oviedo sobre los nuevos contenidos de la enseñanza primaria (educación cívica y derecho usual). Indirectamente facilitó también un acercamiento a la práctica de los trabajos manuales, otro contenido «nuevo» de cuya importancia se había hecho eco Posada tras uno de sus viajes pedagógicos a Europa (1887); en este caso, promoviendo un curso específico celebrado en Gijón en 1907.

carácter memorístico y rutinario de la escuela mediante tres instrumentos *europeos*: los museos escolares que, a modo de guía práctica del maestro, le estimulen a experimentar sistemas, a comparar procedimientos, encauzando su trabajo y economizando sus fuerzas⁹; las colonias escolares, complemento básico de una escuela que trabaja con una infancia sobre la que recaen las secuelas de la pobreza; y, finalmente, los trabajos manuales, necesarios para descargar el peso del componente «intelectual» que se había visto agravado por la ampliación de los programas escolares; en definitiva, una tríada sobre la que, en los años siguientes, se hará girar la posibilidad del «cambio pedagógico».

El Curso de Trabajos Manuales impartido por Faro de la Vega, un «especialista» que acercó a los maestros gijoneses los conocimientos que sobre el tema había adquirido en Francia, Suiza e Italia, constituyó, además, una oportunidad para ahondar una dinámica profesional que se consolidará en los años siguientes en torno a otras actividades, dotando de confianza y madurez a un magisterio que se siente progresivamente capaz de colaborar en las instancias de formación oficiales. Así, desde los años quince veremos a las asociaciones del magisterio –que cuentan ya con una publicación profesional propia (*Revista Escolar de Asturias*) y con capacidad para organizar una gran *Exposición Escolar* de ámbito provincial (1916) participando con la Escuela Normal, la inspección y algunos profesores universitarios en la reorientación de las tradicionales Conferencias Pedagógicas de verano hacia un perfil formativo que comienza a centrarse en aspectos metodológicos de las distintas disciplinas del currículo, con un formato más aplicado en el que irán teniendo cabida las temáticas, posiciones y preocupaciones presentadas por los maestros asistentes. Son los años en que se pone en marcha el *Seminario de Ampliación de Estudios del magisterio de primera enseñanza* de Oviedo y en que los ponentes de cursos de perfeccionamiento prescritos por la administración comenzarán a subir al escenario para no abandonarlo ya en los años siguientes los auténticos *temas estrella* de la época: la psicología experimental o paidología y los *métodos de autor* importados, presentados como una alternativa global y completa para transformar el quehacer de la escuela. Los pensionados por la JAE serán los encargados de hacerlo.

Cierto que quienes los presentan en las Conferencias Pedagógicas del año 1914 –los inspectores Rodríguez Mata (*registros psicológicos*) y Onieva (*la pedagogía*

⁹ Canella aludía a la utilidad de los museos escolares para orientar también la acción de los benefactores, sirviéndoles de guía en lo relativo a edificios y materiales escolares, evitando la construcción al azar y su habilitación caprichosa e irreflexiva. La asamblea concluyó precisamente con la visita guiada de Canella al Colegio de Huérfanas Recoletas dependiente de la Universidad con el fin de presentar al magisterio los materiales «modélicos» del centro.

Montessori)⁶ no habían sido todavía pensionados, pero el hecho de que lo sean en los años inmediatamente posteriores nos induce a percibir una cierta circularidad en los procesos de innovación educativa. Cabría suponer que la introducción de esas temáticas novedosas en las Conferencias obedecía al interés particular de algunos inspectores, cuya implementación hizo viable, precisamente, una política de pensiones empeñada en *européizar* nuestra escuela. Pero, a la vez, que la participación en esos espacios formativos fuese precisamente el (un) detonante del viaje, tal como podría hacernos pensar el hecho de que Rodríguez Mata solicitase una pensión para estudiar ese asunto sólo unos meses después. Y ello no tanto porque esta participación se pudiera exhibir como mérito (que también: las solicitudes de los pensionados están llenas de ese tipo de alegaciones), sino porque fuese precisamente su participación en tales contextos la que tensiona la profesionalización, que es siempre un proceso (vital y contextual) y no una instantánea de causas y efectos.

El maestro gijonés Luis Huerta Naves (con «consideración de pensionado») permite ilustrar lo que decimos. En su caso, son de carácter vital concretamente una enfermedad de juventud las razones que le mueven a estudiar el movimiento paidológico europeo a partir de sus iniciales contactos con la medicina naturista alemana y, desde ahí, con los movimientos higienistas y eugenésicos; razones personales que se entrecruzan y estimulan por un contexto que las utiliza y hace viables, mostrando justamente el *espacio* que la vitalidad societaria asturiana abría al regeneracionismo profesional: precisamente en las mismas fechas en que lo hacían los inspectores mencionados, encontramos a Huerta *presentando en sociedad* las ideas de Montessori, Claparède, Binet, Cossío, Baldwin, etc., si bien en este caso con la intención de divulgar en contextos populares preceptos de carácter naturista, higienista y eugenésico aplicados a la educación y la crianza. A través de las Sociedades de Cultura e Higiene de Gijón, que apoyaron económicamente su estancia europea, Huerta hablará de principios básicos de puericultura a las madres y, junto con médicos, maestros y profesores, intentará popularizar las bases de la escuela «biotécnica» mediante charlas, actividades con escolares y decálogos higienistas y pacifistas que se hacen circular también en la revista societaria (*Cultura e Higiene*, de amplia difusión entre la población obrera de Gijón) prácticamente a su cargo hasta que se traslada a Zamora.

⁶ Rodríguez Mata fue pensionado con posterioridad a su estancia en Asturias, concretamente en 1924, para estudiar en Francia y Bélgica «metodologías activas». Durante sus años «asturianos» mostró especial interés por la psicometría, solicitando sucesivas pensiones entre los años 1915 y 1918 para desarrollar estos estudios en el Instituto J. J. Rousseau. En 1924 publicó *Examen y clasificación de los niños*. Onieva, licenciado en derecho e inspector, fue pensionado en grupo (1922) para analizar la organización de establecimientos escolares y en 1931 para estudiar cinematografía escolar en Inglaterra y Alemania, aunque finalmente sustituyó Inglaterra por Estocolmo, en donde el tema parecía estar más trabajado. En 1935 volvió a dirigir un grupo de inspectores y maestros (Marín, 1991, pp. 252-254).

¿Qué espacio existe para los pensionados?

Las pensiones concedidas a los maestros asturianos, con excepción de Huerta, no parecen haber generado ningún tipo de proyección⁷. Obviamente no ocurrió lo mismo con las de los inspectores e inspectoras, por razones de carácter institucional que no vale la pena comentar; pero sí averiguar el grado de liderazgo y la empatía de tal proyección en la mentalidad de los maestros y en la práctica de la escuela asturiana de los años veinte y treinta. Al menos de aquellos que por su estabilidad en Asturias pudieron alcanzar un mayor nivel de incidencia; su lista quedaría reducida básicamente a cuatro nombres: Elena Sánchez Tamargo⁸, Antonio Onieva, Josefina Álvarez Díaz⁹ y Victoria Díaz Rivas¹⁰.

Pero antes importa situar el *espacio* que existe para la renovación pedagógica en esos años, un espacio cuyos márgenes y naturaleza marcan, *por arriba*, las políticas educativas adoptadas por la administración y, *por abajo*, la actitud y el grado de receptividad del magisterio al que se dirigen. En ambos aspectos la Dictadura y la República manifiestan evidentes diferencias. Pero, en todo caso, resulta indudable que, para entonces, la dinamización pedagógica ya no podía estar al margen de las organizaciones del magisterio en cuanto espacios profesionales que facilitan la intervención pedagógica de los mediadores de la reforma (antes el institucionismo y ahora la inspección, que a su vez, y por ello mismo, las estimulan), entre otras razones porque las propias asociaciones empiezan a entender que cualificarse profesionalmente es una estrategia básica para avanzar en consideración social y en estatus sociolaboral. Perspectiva esta característica del asociacionismo profesional, a la que no será ajena la condición de maestros y directores de graduadas de buena parte de sus dirigentes, proclives por ello a introducir en su seno la dimensión más académica de la profesión¹¹.

⁽⁷⁾ María Eced Heydeck, maestra nacional, pensionada en grupo en 1912 para estudiar la organización de escuelas en Francia y Bélgica; fue en la etapa republicana directora de la colonia escolar de Celorio; en el mismo grupo iba la maestra Asunción Pardo Caveda; Filomena Carlón Hurtado, maestra del Hospicio, fue pensionada en 1925-1926 para estudiar educación de anormales en Francia y Bélgica, sin duda motivada por la creación de una plaza de educación de anormales en el Hospicio Provincial que ella misma estaba ocupando interinamente; Augusto Vidal Roget, pensionado en 1932 para estudiar en Munich «psicología aplicada a la educación de la juventud», fue un activo miembro del sindicato socialista de maestros asturiano (ATEA) en el que coincidió con otro becado, el profesor normalista Luis Leal.

⁽⁸⁾ Formó parte del grupo de inspectoras dirigido por Matilde del Real en 1913 para estudiar la organización de escuelas en Francia y Bélgica; en 1921 fue de nuevo pensionada en grupo para estudiar la organización de escuelas maternales.

⁽⁹⁾ Fue pensionada en 1935 para estudiar los métodos de la Escuela Nueva en Francia, Bélgica y Suiza. Durante los años inmediatamente anteriores trabajó denodadamente en la divulgación de las nuevas corrientes sobre psicología infantil en Asturias. Vinculada a Acción Católica y a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), participó en decenas de cursos organizados por estas instituciones en varias provincias.

⁽¹⁰⁾ Profesora del Instituto-Escuela de Madrid, fue becada para estudiar pedagogía de anormales en Francia y Bélgica en 1932 y 1933.

⁽¹¹⁾ La inclusión de iniciativas de autoformación en el seno del movimiento asociativo (Terrón, 1990) destinadas a consolidar la cultura profesional de los asociados fue un objetivo expreso de una inspección que, en la segunda década de siglo, acentuó su papel técnico. Los inspectores Ricardo Llacer y Agustín Nogués –posteriormente becados por la JAE buscaron con especial empeño ese espacio asociativo.

En la década de los veinte el *regeneracionismo dictatorial* primorriverista abrió expectativas de afianzamiento de la escuela nacional y de promoción del magisterio que se vieron finalmente frustradas: sin introducir mejoras salariales, sus únicos logros quedaron cifrados en un relativo incremento de escuelas, mientras que la incorporación de algunos maestros a cargos de representación municipal no pudo ocultar una política de control ideológico que acabaría decepcionando al colectivo. De acuerdo con las orientaciones del régimen, la inspección acentuará, además, el componente fiscalizador y punitivo de su tarea, relegando las tareas pedagógicas. Si la escuela debía contribuir a elevar la cultura nacional, ello pasaba, más que por *nuevas pedagogías*, por incrementar el control sobre escolares y maestros y, sobre todo, por enfatizar los valores patrióticos y religiosos en la enseñanza, cuya fiscalización se confió también a los delegados gubernativos, que intervendrán incluso en la orientación de las escasas actividades de perfeccionamiento que podemos rastrear en la época.

Esta dinámica llevará a la escisión del movimiento asociacionista, abriendo una vía de radicalización política y conexión con el sindicalismo obrero (representada por la Unión General de Maestros) y otra, más profesional, que irá progresivamente acentuando el componente político de sus planteamientos. Recordando a los poderes públicos el *derecho de la infancia* a ser educada (como reconocía la Declaración Internacional de 1924) exigirá la implementación de *una* escuela que, para proteger esos derechos, debía proporcionar, además, servicios complementarios -cantinas, baños, servicio medico-escolar, colonias y respetar unos determinados requisitos pedagógicos en su organización y funcionamiento: graduación escolar, metodologías activas, excursionismo, orientación profesional, etc.

En torno a esa bandera -la protección de los derechos de la infancia y, en consecuencia, el impulso a la escuela nacional- el asociacionismo asturiano acentuará su intención de sumarse «a ese movimiento de renovación pedagógica que se observa en el magisterio español *por entender que de esta forma se contribuye poderosamente a que los gobiernos y el pueblo se interesen más y más por el problema educativo*» (Borque, 1991, p. 308). Este discurso profesionalizador, sin rechazar el papel de los expertos, defenderá, por primera vez, un perfeccionamiento autónomo en el que los maestros asociados más experimentados, en colaboración con otros profesionales (médicos, inspectores, profesores, etc), sean protagonistas activos. En torno a los años treinta, la vinculación del magisterio asturiano con el partido Reformista de Melquíades Álvarez y con el Partido Socialista así como su participación en plataformas político-culturales (Ateneos Obreros y Populares principalmente) (Mato, en prensa)

abundará en la introducción de un filtro político en sus planteamientos. La *pedagogía* a la que se adscriben es una *pedagogía política* y sólo cabe en un proyecto que aborde globalmente un nuevo modelo educativo (el horizonte es Europa y las propuestas de la Escuela Nueva) en el que las asociaciones profesionales sean coprotagonistas de su formación.

Las asociaciones de los partidos judiciales de Tineo y Laviana lideran estas posiciones, subordinando el «cambio pedagógico» a la introducción de modificaciones tanto en la formación inicial del magisterio (reforma de las Normales, ampliación del número de escuelas anejas, creación de Facultades de Pedagogía y de residencias de estudiantes normalistas en cada provincia) como en su formación permanente. Ésta, concebida como *colaboración profesional*, apunta un modelo de perfeccionamiento más autogestionario que incluya, además de cursillos y conferencias «reglados», la dotación de bibliotecas pedagógicas, la creación de Centros de Colaboración o «casas del maestro» y la implantación de viajes de estudios. En paralelo a tales planteamientos, el asociacionismo reclama su condición de *interlocutor de la administración*, exigiendo que en asuntos «relacionados con la escuela y el niño se oiga a la Asociación Nacional y, por tanto, a las asociaciones federadas antes de firmar disposiciones de carácter general en materia de Primera enseñanza» (Borque, 1991, p. 309). El Primer Congreso Pedagógico Asturiano, celebrado en 1929 con cerca de 2000 inscritos, es, en sí mismo, una prueba fehaciente de lo que se proclama tanto por la condición de sus organizadores –la Federación de Asociaciones Nacionales del Magisterio Asturiano (FANMA)–, por las personas invitadas a participar maestros, inspectores, profesorado normalista y otras personas de *probado amor a la escuela nacional* como, sobre todo, por la selección de los temas y su tratamiento. Los *derechos del niño* exigen una escuela fortalecida y graduada –a la par que Institutos de puericultura, Juntas de protección a la infancia, un cuerpo de médicos escolares, colonias, comedores que respete su desarrollo y satisfaga sus necesidades psicofísicas –que es necesario *detectar* mediante el registro paidológico o cartilla escolar, y *responder* mediante el método activo. Una escuela concebida como una *pequeña sociedad* cooperante y respetuosa –el debate sobre la confesionalidad es muy fuerte en este congreso, que atienda a la orientación profesional de su alumnado y que abarque el ámbito de la formación de adultos, especialmente de mujeres. Todo lo cual exige introducir modificaciones en la formación del magisterio en la línea *colaborativa* apuntada. En definitiva, las propuestas que, en esencia, constituirán el programa de reformas de la inminente intervención republicana.

Los viajes pedagógicos del magisterio asturiano

Al hilo de lo dicho hay que suponer que al menos el sector más activo del magisterio asturiano tenía conocimiento de los planteamientos que identifican al movimiento de la Escuela Nueva y algunos elementos del ideario de la «escuela única». Su militancia societaria y sindical fue, en este sentido «una escuela», como seguramente lo fue la prensa profesional (sabemos que Asturias era la quinta provincia española en número de suscriptores de la *Revista de Pedagogía*, en la que se insertan algunas colaboraciones de maestros asturianos) y, sin duda, los «viajes de estudio» de maestros al extranjero que, dirigidos por el inspector Onieva, iban en el año treinta por su quinta edición. Hemos aludido también a la incidencia de las modélicas fundaciones benéfico-docentes colocadas bajo el patronato y dirección universitaria (las Escuelas Selgas constituirían el ejemplo más destacado) reservando un papel menor a la inspección, incluyendo a quienes, como la doblemente becada por la JAE, Elena Sánchez, organizaba en 1928 un cursillo de perfeccionamiento para maestras sobre «enseñanzas prácticas del hogar».

La significación de Onieva al respecto es muy diferente: inspector de enseñanza primaria, activo ateneísta, integrante de diversas Misiones Pedagógicas, representante legal de la Federación de Asociaciones Nacionales del Magisterio Asturiano (FANMA) director del diario *La Voz de Asturias* y de la *Revista Escolar de Asturias*, autor de obras de importante calado entre el magisterio y director de los viajes pedagógicos de maestros asturianos al extranjero..., constituyen manifestaciones de su intensa y a la vez contradictoria actividad, de su transformismo político e ideológico, de su compromiso con la escuela y el magisterio y de su atrevida y generosa -pero también interesada- inmersión en una sociedad tan extremadamente convulsa y radicalizada como fue la sociedad asturiana de los años veinte y treinta.

Por razones de espacio vamos a centrarnos aquí en su condición de impulsor, organizador y director de los mencionados viajes, sorprendentes por su regularidad y permanencia en el tiempo, por el número de maestros implicados y de instituciones visitadas y por su intensa repercusión. Calificados por su promotor -seguramente con cierta autocomplacencia- de institución única en España y tal vez en Europa, constituyen, sin duda, un hecho excepcional en el que operan múltiples causas: desde luego, la experiencia y los contactos con personas e instituciones que Onieva había adquirido en su época de pensionado, pero también las relaciones regionales que su condición de periodista y su (camaleónica) adscripción política e ideológica le facilitan así como su *complicidad* con el movimiento societario del magisterio. Y finalmente, el

estratégico papel que la educación, la escuela y los maestros jugaban en los enfrentados esquemas proselitistas e ideológicos que actuaban en la región, de los que derivaron apoyos económicos e institucionales, a la vez que rechazo y crítica.

Afirma Onieva que, inspirado por sus conversaciones con Giner sobre la formación del magisterio, cuando llegó a Asturias encontró *terreno labrado y en disposición de siembra*, es decir, activos espacios societarios y culturales en los que proyectar su intervención profesional y la permeabilidad de un magisterio que –como había ocurrido con la Extensión Universitaria años antes– buscaba la conexión con aquellos *expertos cómplices con la causa de la escuela* y, por extensión, cómplices con su causa. En éste sentido, los guiños de Onieva son frecuentes: si *La Voz de Asturias* actuaba como ventana de los problemas de la escuela, su novela *Entre Montañas* (por la que la FANMA le rindió homenaje en 1927)¹² recreaba ante la sociedad el duro destino de los maestros rurales; del mismo modo, sus pronunciamientos en revistas profesionales y en Asambleas del magisterio constituyen un apoyo expreso a las reclamaciones laborales y salariales largamente manifestadas por el colectivo¹³, y sus planteamientos sobre el perfeccionamiento del magisterio, proponiendo modalidades que lo hagan accesible a todos –entre ellas los viajes– consiguen la adhesión que apuntamos¹⁴.

Un guiño más al magisterio público fue su manifiesta discrepancia con el destino dado a las cuantiosas partidas económicas aportadas por los indianos a la instrucción pública regional, por entender que la expansión y afianzamiento de la *escuela nacional* casaba mal con el carácter particular o privado que daban a sus fundaciones y con el sesgo formativo hacia el «viaje ultramarino» que les imprimían. Incluso los centenares de «primorosos» edificios escolares que contribuyeron a financiar, le parecían una vanidosa exhibición que atendía sólo a lo puramente material. Olvidando al maestro, «al que consideran un nómada, eterno forastero de todos los pueblos» en los que «el maestro, abandonado a sus propios recursos, sin estímulos, languidecía; era preciso desviar la mirada de los edificios y dirigirla al maestro: ponerle ejemplos de otras instituciones

¹²⁾ Onieva fue tan apreciado como denostado por el magisterio asturiano, quizá por sus variables adscripciones ideológicas. De hecho su marcha de Asturias está relacionada con las amenazas de las que fue objeto durante los sucesos revolucionarios de 1934.

¹³⁾ En publicaciones profesionales (*Revista Escolar de Asturias*, *Revista de Pedagogía*) se pronunció, frente al parecer de la administración, contra la división del cuerpo en dos escalafones, abogando por su fusión y reclamando el sueldo mínimo de 4.000 pts; por la misma razón apoyó la fusión entre las dos grandes asociaciones estatales del magisterio: la Asociación Nacional y la Confederación Nacional planteada en una asamblea celebrada en Oviedo en 1927, fusión a la que Onieva manifestó su explícito apoyo.

¹⁴⁾ Onieva aludía ya en 1917 a las dificultades de apoyar la innovación educativa en la labor de la inspección y en las Conferencias Pedagógicas y cursillos de perfeccionamiento oficiales. Proponía, en su lugar, auténticos cursos, intensivos y remunerados, destinados a todos los maestros, organizando turnos sucesivos y proveyendo interinamente sus escuelas: de ese modo «al cabo de pocos años se tendría la seguridad de haber mejorado en lo posible el personal de casi todas las escuelas españolas» (Onieva, 1917, pp. 629-630).

superiores, seminarios pedagógicos, laboratorios psiquiátricos, escuelas modelo; llevarlos junto a las figuras salientes de la moderna pedagogía, pasearlos por las grandes urbes (...) entonces se me ocurrió organizar viajes de estudio» (Onieva, 1932, pp. 7-8).

Sin subvenciones del Estado, con aportaciones de particulares, la Diputación, los ayuntamientos de la provincia y las asociaciones de maestros, todos ellos con carácter oficial y con una duración media de entre quince y veintisiete días, Onieva organizó entre 1926 y 1934 ocho viajes en los que participaron casi 90 maestros y maestras y seis inspectores. Sus destinos fueron: Francia, Bélgica y Suiza (1926), Francia, Bélgica y Holanda (1927), Italia, (1928), Francia, Bélgica e Inglaterra (1929), Francia, Bélgica y Alemania (1930), España (Zaragoza y Barcelona), Suiza y Francia (1931), Austria y Hungría (1933) y Alemania y Francia (1934).

Si en publicaciones posteriores Onieva busca divulgar la «gesta», dando cuenta de su sentido y relacionando las instituciones visitadas –las más señeras de las seleccionadas por la JAE, que asesora en esto a Onieva, facilitándole además los permisos y los contactos en otras, de mayor interés, son los propios maestros quienes relatan detalladamente sus impresiones¹⁵. A través de estas obras, en las que se describe minuciosamente la organización de las instituciones visitadas y se detalla la aplicación en el aula de las «metodologías de autor», se acercó al magisterio asturiano una fotografía de la Escuela Nueva. Su lectura nos permite apreciar que esa fotografía, además, no es estática o descriptiva sino que, en bastantes ocasiones, está filtrada y enjuiciada críticamente. Y si se resalta lo más obvio –la abundancia de medios y recursos con que se trabaja, tan diferente a su propia situación en bastantes ocasiones se discrimina el interés de las «novedades» para su propio medio: experiencias como la coeducación son valoradas en sus pros y contras, mientras que despiertan verdadera expectación las distintas alternativas metodológicas y organizativas dadas a la escuela rural (tan característica de Asturias). Y la coincidencia es unánime al valorar el modo en el que diferentes países han enfocado la educación de los jóvenes que se hallan entre la finalización de la escuela y el inicio de la actividad laboral. Las variadas formas de escuelas «medias» establecidas para jóvenes procedentes del campo que, en régimen de internado, prolongan una formación general y no propedéutica, o aquéllas otras que proporcionan una formación profesional de carácter práctico sin renunciar al componente educativo, integrando la orientación profesional y gestionando la colocación

¹⁵ El primer viaje se recoge en *Nuestro viaje de estudios al extranjero*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1926. El tercero en *Un viaje a Italia (El Grupo de maestros asturianos de 1928)* Madrid, imprenta de A. Alonso, 1929; finalmente, el titulado *Holanda, Inglaterra y Alemania. Viajes*. Madrid, imprenta de A. Alonso, 1931, recoge más sistemáticamente «impresiones» de los viajes segundo, cuarto y quinto.

de los jóvenes mediante el establecimiento de relaciones con las empresas, despiertan un interés en el que no es difícil detectar la proyección de una mirada comparativa con las necesidades propias de la sociedad en la que ejercen.

Al dar cuenta de sus impresiones, algunos maestros introducen sus propios guiños (comentando irónicamente, por ejemplo, la orientación fascista de la escuela italiana, con el omnipresente *Giovenezza*, que acaban ellos mismos tarareando) o, en otro orden de cosas, cuestionando la traslación inmediata a la escuela de métodos experimentales, que convierten a los niños en conejillos de indias. Miaja, por ejemplo, atribuye al carácter de «ensayo» el funcionamiento relativamente caótico que observa en la escuela del Dr. Decroly, en la que una excesiva ocupación del tiempo en actividades manuales y en el desarrollo de unos centros de interés que entretienen a los niños en mil pormenores, no compensan el consiguiente abandono del esfuerzo intelectual. En su opinión, hay todavía mucha distancia entre esa –necesaria por otra parte– metodología experimental y su traslación a la escuela: más adecuada para la primera infancia, le parecen necesarios todavía muchos ensayos para que pueda decirse que han encarnado en la escuela primaria¹⁶.

Los efectos del conjunto de los viajes sobre la dinámica de la renovación pedagógica regional es la cuestión que ahora cabría plantearse. Algunos de los maestros integrantes de dichos viajes comenzarán a incorporar de manera experimental en sus centros algunos métodos en los años inmediatamente posteriores. Así, Baudilio Arce, director de la escuela graduada Altamira de Oviedo e integrante de la expedición de 1927, «adapta» el método Decroly para los tres primeros grados del centro y en 1931, con mucho *comedimiento y gran precaución*, el de Proyectos, en este caso limitándolo al último grado (que posteriormente ampliará a otros) y al horario de tarde, reservando la clase de la mañana para el estudio sistematizado de las demás asignaturas (Arce, 1934). Otro expedicionario del viaje a Italia, Francisco Cañal, director de otro grupo escolar de Oviedo, comienza a aplicar el método ideado por Alicia Franquetti (utilizado en las escuelas italianas de La Montesca y Rovigliano) con las mismas restricciones y reservas que el anterior –niños del último grado y horario de tarde– porque «no podemos substraernos a los intereses del niño y su próxima salida de la escuela, lanzándonos de lleno a una experiencia cuyos resultados finales no podemos medir comprometiendo así el porvenir de los niños que la sociedad nos confió» (Cañal, 1934, p. 34). En ambos casos la experiencia es valorada positivamente, divulgada a través de las páginas del *Boletín*

¹⁶ Pablo Miaja, autor de estas impresiones, fue un significado maestro asturiano, director por entonces de un grupo escolar graduado de Oviedo; además, presidente de la Asociación de maestros de Oviedo, miembro del movimiento ateneísta, promotor de una biblioteca circulante en su escuela, director de una colonia escolar en época republicana y responsable de la evacuación de niños a la URSS durante la Guerra.

de Educación de Oviedo en los años republicanos y, frecuentemente visitada, constituyó un punto de referencia para otros maestros asturianos y regiones limítrofes.

Nos hemos referido anteriormente a la proyección que los viajes tuvieron en la definición de las posiciones del asociacionismo profesional en las últimas fases de la Dictadura, a la que contribuyeron, sin duda, las publicaciones por ellos originadas. La «información pedagógica» que recogen, muy alta en la primera de ellas (nota 17), irá reduciéndose progresivamente en la medida en que la «cualidad» de los expedicionarios descienda en los sucesivos viajes y la finalidad profesional de las publicaciones pase a un segundo plano. Los integrantes del primero, designados directamente por Onieva, lo fueron en atención a su condición de directores de graduadas, su implicación en el movimiento asociacionista (lo que se corresponde con la alta proporción de sancionados en el proceso depurador franquista)¹⁷ o prestigio entre el colectivo; un criterio objeto de críticas y modificado posteriormente cuando sean los ayuntamientos que contribuían a sufragarlos quienes propongan la relación de los integrantes: criterios de equidad y equilibrio indiscutibles pero, en la práctica, menos eficaces para el fin perseguido. Además, la finalidad recaudatoria de las publicaciones (de cuya venta entre los maestros y uso en las escuelas como textos de lectura se pretendían obtener recursos para sufragar los siguientes viajes)¹⁸ llevó progresivamente a restringir la información pedagógica, sustituyéndola por un tipo de relato más propio para ese fin: la descripción de las ciudades visitadas, los monumentos más emblemáticos, los grandes avances técnicos, las costumbres de los países, etc., los convirtieron en útiles libros de lectura si bien a costa de dejar de serlo como textos profesionales.

La República, un tiempo de cosecha

El sector más activo del magisterio asturiano encontró en las líneas maestras de la reforma educativa republicana un proyecto al que sumarse de forma entusiasta. Desde el punto de vista de la innovación pedagógica, la puesta en marcha de los *Centros de*

⁽¹⁷⁾ De los 11 integrantes del primer viaje, uno de ellos fue sancionado con inhabilitación para cargo directivo y otros cuatro fueron apartados del servicio y dados de baja en el escalafón. Para el conjunto de los aproximadamente 70 restantes, esta sanción extrema «sólo» fue aplicada a cinco de ellos.

⁽¹⁸⁾ A propuesta de Onieva los maestros expedicionarios crearon la *Asociación de maestros excursionistas al extranjero* (1931) uno de cuyos objetivos fue la edición de dos libros escolares de lectura, editados precisamente por *La Voz de Asturias*, titulados respectivamente *Asturias. Libro escolar de lectura (costumbres, leyendas, Historia, hijos ilustres, instituciones escolares, poesías, folklore, excursionismo)* y *Lecturas republicanas*, libro de texto sencillo que difundía el ideario republicano-democrático (Borque, 1991).

Colaboración, entendidos como espacios de formación e intercambio, no dejaba de ser una forma de legitimar y oficializar dinámicas que las asociaciones del magisterio venían fomentando, hasta el punto de que –si bien excepcionalmente– algunas decidieron autodisolverse al procederse a su creación. Este es el caso de la asociación de Cangas del Narcea que acordó, además, donar al nuevo Centro de Colaboración su biblioteca y fondos. De manera un tanto lírica, un editorial del *Boletín de Educación de Oviedo* aludía a esta empatía afirmando que «cuando (los centros de colaboración) surgen en la *Gaceta* palpitan ya en el corazón de los maestros». La filosofía que los inspiraba hacía prever una dinámica atenta a las dificultades *concretas* que se vivían en las escuelas *concretas* en que el magisterio trabajaba, conformándose como espacios adecuados para implementar actividades de renovación «europeas» sin que fuesen necesariamente rutinantes: las exigencias internas de los «métodos de autor» –recursos, asistencia regular, grupos graduados– casaban mal con las externas, las propias de las culturas rurales; resultaba más prudente, en palabras de los innovadores, infundir el espíritu nuevo sin demasiadas convulsiones para evitar desacreditar a la escuela y «dar al traste con todo».

De hecho, las *escuelas-ensayo* parecen haber sido muy escasas en la región. A las mencionadas sólo podríamos añadir algunas puestas en marcha en 1933, concretamente las aulas de niñas del grado de párvulos de las escuelas del Llano de Gijón y las de Villaviciosa, en las se adopta el sistema Decroly y la del mismo nivel de la graduada de Cangas de Onís, que ensayará el sistema Montessori. Sus responsables precisan que se trata de «ensayar un ensayo», un intento de «plasmear orientaciones» con la mayor prudencia para, en vista de los resultados, trasladarlo a otros grados. Los tres casos habían sido alentados por inspectoras (Sánchez y Carrascosa¹⁹) que formaban parte de una plantilla cuyos miembros habían sido –o estaban siendo– becados por la JAE. Las antedichas, junto con Díaz, Quiñones, Álvarez y –en menor medida– los inspectores Castrillo y Carpintero²⁰, expondrán en diversas Semanas y Congresos Pedagógicos esas experiencias, dando cuenta también de los diversos métodos y sistemas para el estudio científico del niño y otro conjunto de propuestas sobre innovación educativa, en una labor de divulgación que intentarán extender a través de los Centros de Colaboración y sistematizar mediante el *Boletín de Educación de Oviedo*, órgano de la inspección que, con la colaboración ocasional de la escuela Normal –a veces insertando trabajos de investigación realizados por sus alumnos– intenta difundir la reforma.

¹⁹ La inspectora Carrascosa no había sido pensionada, aunque sí se declaraba discípula de Montessori, de quien había recibido cursos en Barcelona.

²⁰ Castrillo fue pensionado para una corta estancia en Francia e Inglaterra en 1928; Carpintero lo sería ya en 1936; Carrillo lo fue (1930) cuando ya se había ido de Asturias, al igual que Azpeurrutia.

Las actividades desarrolladas en los *Centros de Colaboración* constituyen el termómetro más adecuado para medir la naturaleza e intensidad de la innovación educativa. De su análisis podemos entresacar algunas constantes. Por ejemplo, la gran aceptación del *excursionismo escolar*, que parece ser practicado con los requisitos formativos recomendados: una preparación previa por alumnos y maestros y la posterior elaboración gráfica y escrita por parte de los niños. Hay constancia de que en alguna ocasión su preparación constituyó un «centro de interés» en torno al cual se trabajaron las diversas materias del programa. *Las exposiciones escolares* constituyeron otra actividad cuya importancia y frecuencia van en alza, como muestran las realizadas en el curso 1934 por cada una de las 68 escuelas del concejo de Piloña como cierre del curso escolar. La cantidad y calidad de los materiales y trabajos hizo que sus maestros se plantearan –seleccionando previamente «lo más fino y significativo del trabajo escolar»– organizar con ellos un *Museo escolar* de zona que pudiera servir de orientación a todos. Finalmente, los *festivales escolares* constituyeron otra actividad ampliamente aceptada por su atracción sobre las familias y como oportunidad para trabajar la gimnasia infantil, los juegos, las danzas o el folklore musical regional: a ello debieron contribuir las incitaciones de algunos inspectores así como los trabajos de Martínez Torner, músico asturiano encargado por la JAE de recoger los romances populares regionales. De hecho, esa inmersión de los niños en la «cultura popular» se proponía en los *Centros de Colaboración* como trabajo en el aula en el ámbito de las «concentraciones» que abordaban el estudio del entorno. Finalmente, la virtualidad del canto para conformar la dimensión moral y espiritual infantil (que alguna maestra integrante del viaje a Italia resalta) hizo que esta actividad fuese objeto de propuestas diversas para introducirla en la escuela.

Desde el punto de vista de la metodología de la enseñanza, sabemos que se recurrió con cierta frecuencia al trabajo por «proyectos, concentraciones y por centros de interés», cuyos contornos diferenciales resultan muy imprecisos. En general, se trataba de ordenar la enseñanza disciplinar bien en torno a la realidad circundante –«el pueblo», «los animales que rodean al niño», «la física que el niño ve», «los problemas que surgen en un mercado asturiano» «el carbón» en torno a lecturas –«biografías de niños célebres» o a proverbios y refranes. Parece que ello implicaba una cierta actividad independiente por parte de los niños, que debían recurrir a lecturas «externas»²¹, acopiar algunos materiales, realizar entrevistas, formar equipos o grupos de tra-

²¹⁾ Entre 1931 y 1933 Asturias recibió 160 bibliotecas escolares del Ministerio, llenando un vacío que generosamente algunos maestros habían tratado de cubrir donando libros con los que organizar bibliotecas escolares circulantes en sus escuelas.

bajo (a lo que se asigna un alto valor pedagógico) y, sobre todo, utilizar la expresión escrita y el dibujo para la representación gráfica de algún elemento de la actividad. Finalmente, algunos datos nos inducen a suponer ciertas innovaciones en el ámbito de la metodología de la historia, que podemos atribuir al profesor normalista, Luis Leal Crespo, becado por la JAE en 1928²².

El intento de introducir una *nueva pedagogía* en la dinámica escolar no podía prescindir de la condición mayoritariamente rural de la escuela asturiana y en búsqueda de respuestas se organizaron incluso Semanas monográficas (Gijón, 1932; Llanes, 1936) que avanzaron distintas propuestas organizativas y metodológicas: desde la creación de «ciudades escolares» que, en régimen de internado, agrupasen a los niños en alguna localidad del concejo –una idea que, muchos años después, plasmarían en su filosofía las concentraciones escolares hasta, de forma más realista, la reducción del programa escolar al *cuadrilátero* de las actividades escolares (recreativas, manuales, intelectuales y sociales). Lo cual debió adoptarse en mayor o menor medida, ya que algunos *Centros de Colaboración*, analizando el «contenido de la enseñanza rural», propusieron un «programa mínimo» ordenado en un sistema de «concentraciones» que, hemos de suponer, hacía referencia a una práctica ecléctica del tipo que ya hemos comentado. Y aunque algún inspector consideraba apropiados y fácilmente adaptables a ese tipo de escuela los métodos de Montessori, Decroly, Missouri, Winetka, la Montesca y Mac Kinder, no tenemos constancia de su utilización, excepto del de la Montesca, aunque «modificado» (de hecho, se habla del «Calendario Montesca»), que parece ser bien valorado. En otro orden de cosas, es, curiosamente, en escuelas rurales donde certificamos el recurso al periódico escolar, un instrumento que algunos maestros, con vagas referencias a Freinet, consideraban estratégico en ese medio para extender entre las familias la labor escolar y para hacerla «amable y vivificante» para los niños.

Las distintas investigaciones y las fuentes primarias que hemos podido localizar nos inducen a calificar de muy escasa la permeabilidad mostrada por el magisterio ante un *enfoque importado* que la inspección se empeñó en introducir y divulgar en los años treinta: nos referimos a lo que se enunciaba como «conocimiento científico del niño» interpretado en claves paidológica y psicométrica, que parecían estar legitimando las corrientes científicas hegemónicas en Europa. Una de sus más entusiastas

²² Una colaboración de una alumna normalista en el *Boletín de Educación de Oviedo* (4-5, 1934) titulada «Trabajos de la clase de metodología de la enseñanza de la Historia», materia impartida por Leal, muestra el planteamiento didáctico que éste promovía, abordando temas («la revolución mecánica y sus efectos sobre la producción y consecuencias sobre los trabajadores») y metodologías (recurso a materiales, biografías, anécdotas) novedosos.

y activas divulgadoras, la inspectora Álvarez Díaz, se esforzó en pregonar la máxima según la cual *si no se sumerge uno a fondo en la psicología no es posible dar paso firme en la pedagogía*, afirmando que la pedagogía del triunfo había de estar cimentada en la psicología de la realidad infantil; lo cual, a efectos del magisterio que se pretende profesionalizar, suponía afirmar que la transformación de su «práctica rutinaria» en «prácticas europeas» quedaba definitivamente condicionada al dominio de técnicas y actividades de diagnóstico que le permitiesen «interpretar» a los sujetos que educa; en definitiva, para adaptar «la pedagogía extranjera al niño español» a fin de que «no ocurra lo que con los trajes de munición: que unas veces falta manga y otras sobra brazo» (Álvarez Díaz, 1934, p. 3). Su recurrente tratamiento en diversos espacios formativos evidencian la preeminencia que los inspectores otorgan a la divulgación de estos enfoques²³ que, recibieron además *consistencia académica* al ser incorporados al plan de estudios del magisterio (en la asignatura de Paidología y como temática preferente dentro de los «Trabajos de Seminario») y *consistencia institucional* al asignárseles una sección fija («Conocimiento del niño asturiano») dentro del *Boletín de Educación de Oviedo*.

Vemos así surgir en la jerga de los expertos y en sus «papeles» una nueva entidad, inexistente o no nominada hasta la fecha, sobre la que debía trabajar el maestro: *el niño asturiano*. Con la intención de identificarlo, algunos trabajos procedieron, sin más, a medirlo y pesarlo («tablas de crecimiento de los niños asturianos») categorizándolo mediante una comparativa de normalidad. En otros, se introdujo la variable «profesión de los padres» y, afinando más, en otros se buscó establecer la correlación «del elemento físico con el desarrollo mental» aplicando la escala métrica de Binet y Simón. Curiosamente, las conclusiones obtenidas por sus autores –que, concientes de la desconfianza de los maestros hacia los «resultados de la paidología métrica» por utilizar como valores comparativos a «niños extranjeros», buscaban establecer un «patrón regional» parecieron renegar del valor de tales estudios. El *niño asturiano* que la Junta de inspectores buscaba perfilar se separaba de tales patrones, manifestando una precocidad en las edades tempranas que se invertía a los 7-9 años hasta convertirse en «retraso mental» en las edades posteriores. En opinión de sus autores, ello inutilizaba las escalas utilizadas ya que, afirmaban, siguiendo el criterio de declarar anormales a todos los niños que manifestasen un retraso superior a dos años, serían anormales más de la mitad

²³ En el Cursillo Pedagógico de Salas (1933), en la Semana Pedagógica de Cangas del Narcea (1934), en la de Pravia (1935), en el Cursillo de perfeccionamiento para maestros de Infiesto, Nava y Siero y en la Semana Pedagógica de las escuelas rurales de Llanes (1936). Monográficamente abordado en el Cursillo de Orientación Pedagógica de Pola de Laviana (1933), las distintas intervenciones se incluyeron en una publicación, coordinada por el maestro Isaac Hernández, titulada *Hacia una escuela nueva*, editada ese mismo año.

de los escolares de la región. La revisión y adaptación de tales escalas internacionales para establecer los tipos medios de edad mental de los niños asturianos se desestimaba por la escasa rentabilidad del esfuerzo que ello supondría²⁴.

Se explica así la deserción de Fraga, inicial entusiasta de estos estudios, que ya en 1931 había intentado la creación de una «Sociedad de estudios paidológicos» finalmente fallida; pero no así de otros inspectores, que seguirán ocupando muchas sesiones de Conferencias y Cursos de formación presentado un tema erudito del que era necesario derivar –se insistía– una dimensión aplicada y práctica. En ello se volcará la mencionada Álvarez Díaz, proporcionando al magisterio (a través del *Boletín de Educación*) diferentes tipos de fichas individuales y de tests que facilitasen el seguimiento, clasificación y orientación profesional de los escolares. Proponía, además, llevar a la práctica del aula el «cuaderno psicológico infantil» integrando en la actividad ordinaria una serie de «tareass» –test, ejercicios, preguntas, etc. susceptibles de trazar el perfil psicológico, la aptitud y el juicio moral de cada alumno. Pero realizado de manera tal que éste ignore que dichos trabajos sirven *para estudiarle*. Un último y complementario instrumento propuesto a este maestro-psicólogo, en este caso de carácter cualitativo, sería la realización de actividades que favoreciesen la manifestación de la personalidad individual del alumno, tales como narraciones autobiográficas, dibujos sobre su vida cotidiana o relatos de sus sueños nocturnos, que el maestro, formado para ello, debería saber interpretar.

Hay un relativo seguimiento de estas propuestas en los *Centros de Colaboración* que corresponden a las zonas de los inspectores más entusiastas del asunto. Las narraciones biográficas y el dibujo parecen haberse insertado bastante bien en la dinámica escolar y el *Boletín de Educación* muestra ejemplos de trabajos en esa línea bajo el título *La vida de un niño contada por él mismo*. Una perspectiva que se verá reforzada por la inclusión en esa misma publicación de trabajos de investigación de la profesora de Paidología de la Normal y de los alumnos normalistas, que enfatizan la virtualidad del juego y el dibujo para potenciar la personalidad del alumno. Igualmente hay constancia de la confección de fichas individuales y material antropométrico en algunos Centros de Colaboración y de su uso en escuelas de Siero, Sariego, Langreo, Infiesto, Boal, Illano y Navia, si bien parece que su aplicación debió ser minoritaria y, en cualquier caso, objeto de cierto escepticismo sobre su sentido y fiabilidad.

²⁴⁾ Los tres trabajos fueron realizados por el inspector Fraga en colaboración con el doctor Martínez Torner, quien había estudiado magisterio y medicina, especializándose posteriormente en puericultura en Madrid y París. El primero de los trabajos citados se hizo con una muestra de 3.000 escolares de las cuencas mineras; el tercero recoge los datos obtenidos tras la aplicación de los test Binet-Simón en una escuela graduada de Oviedo.

Lo cual nos lleva a situar en este análisis una cuestión que ya enunciamos en su momento. Concretamente, el espacio que abren a los campos profesionales emergentes las nuevas políticas desplegadas en clave de «protección de la infancia» y el consiguiente desarrollo de instituciones *ad hoc* (Casas de Observación, Tribunales Tutelares de Menores, Reformatorios, Institutos de Puericultura, etc.), en las que los saberes médicos y paidológicos reclaman su hegemonía para nuclear el cambio tanto en los fines que estas instituciones persiguen (la prevención, frente al abandono) como en los tratamientos que proponen (una educación atenta a las individualidades, frente a la reclusión y el castigo). La proyección de este fenómeno sobre la dinámica escolar *normalizada* es algo que no podemos analizar aquí, aunque sí constatar algunas repercusiones en el ámbito que estamos tratando, concretamente la significatividad que se otorga al conocimiento psicológico del niño -en este caso, del niño escolar, del alumno- y los instrumentos que parecen hacerlo posible. Aunque muy esporádicamente, algunos maestros cuestionarán la preeminencia de ese instrumental «psicotécnico», que sesga los análisis y los resultados tanto por los contextos *artificiales* de aplicación (en momentos puntuales) como por el régimen de *anormalidad* en que se construye: es significativo, en este sentido, que una de las fichas propuesta por Álvarez Díaz a los maestros para la confección del «cuaderno psicológico infantil» sea precisamente la que se utiliza en el Tribunal Tutelar de Menores de Oviedo, de la que, dice, «deben excluirse algunas preguntas». Frente a tales sesgos se argumentará la idoneidad del aula y la capacidad del maestro para calibrar a sus alumnos mediante la observación sistemática y normalizada de sus «calidades»; quienes así lo hacen recurren a la autorizada voz de Winter para remitir a la *mirada atenta* del maestro el «conocimiento psicológico» de sus alumnos: «tirar las chapas requiere vista y pulso; jugar a la toña, vista, destreza, fuerza y medida; saltar requiere medida, agilidad y fuerza; correr, agilidad y capacidad pulmonar; el escondite oído y coordinación» (Winter, 1992, p. 51).

Justamente el Orfanato Minero que Winter dirige, institución que aunaba la dimensión protectora con la educativa, resulta emblemático respecto de éste y algunos otros elementos que venimos analizando. De una parte, muestra la capacidad de presión y el grado de conquistas a las que había llegado el sindicalismo obrero en nuestra región, consiguiendo que el gobierno, de acuerdo con la patronal, aceptase destinar a ese fin una cantidad de lo obtenido por cada tonelada de carbón producida. También del grado de colaboración (y por tanto de influencia mutua) que habían alcanzado el movimiento obrero y los intelectuales y técnicos regeneracionistas, constante desde la experiencia de la Extensión Universitaria y mantenida a través de Ateneos y sociedades diversas. Son precisamente los líderes del Sindicato Obrero de

Mineros de Asturias (SOMA) (concretamente Manuel Llaneza) quienes proponen a Winter para definir las líneas maestras de lo que habría de ser un modelo de centro educativo destinado a hijos de trabajadores. Un modelo en el que éste va a integrar, importándolo, el tipo de formato que los países industrializados europeos estaban dando al asunto -con específicas instituciones destinadas a la protección social y a la formación y orientación profesional de los trabajadores-, las propuestas pedagógicas más señeras del movimiento de la Escuela Nueva, y, finalmente con una asunción casi reverente los postulados y el espíritu institucionista. En este sentido, el Orfanato Minero, pensado para acoger, educar y formar profesionalmente a 600 huérfanos hijos de mineros e inspirado en la máxima «educar con la razón, con el afecto, con la justicia», quiso ser una verdadera escuela-ensayo en todos los órdenes, finalmente trunca-da, como lo iba a ser la propia vida de Winter²⁵.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ DÍAZ, J. (1934): «Estudio del niño asturiano», en *Boletín de Educación de Oviedo*, 7-8, pp. 3-11.
- ARCE Y ARCE, B. (1934): «El método de proyectos en mi escuela», en *Boletín de Educación de Oviedo*, 3-4, pp. 9-14.
- ARECES, M. (1993): *Sólo la vida inquieta es vida*. Gijón, Ateneo Obrero.
- BORQUE LÓPEZ, L. (1991): *El Magisterio primario en Asturias (1923-1937)*. Oviedo, Servicio Publicaciones del Principado de Asturias.
- BOURDIEU, P. *et alii* (2001): «Diálogo a propósito de la historia cultural», en *Archipiélago*, 47, pp. 41-58.
- CAÑAL, F. (1934): «Ensayos del método de la Montesa en Oviedo», en *Boletín de Educación de Oviedo*, 5-6, pp. 32-38.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a J. (2003): *El Orfanato minero de Asturias. Apuntes históricos para un estudio de la institución*. Oviedo, INFIDE.
- GUEREÑA, J. L. (2005): *Sociabilidad, cultura y educación en Asturias bajo la Restauración (1875-1900)*. Oviedo, Real Instituto de Estudios Asturianos.

²⁵ Finalizada la construcción del magnífico edificio que iba a albergarlo, y con sólo unas decenas de niños acogidos, la Guerra Civil cortó brutalmente el proyecto y la vida de Winter. Tomada Oviedo por las tropas franquistas, varios soldados y algunos falangistas sacaron a Winter del Orfanato, a quien siguió su hijo mayor. Ambos fueron fusilados esa misma noche, sólo uno meses antes de que lo fuese su amigo, el rector Leopoldo Alas.

- ONIEVA, A. J. (1917): «El régimen técnico de la Inspección», en *Boletín Escolar*, 39, pp. 629-630.
- (1932): *Los viajes de estudio de los maestros asturianos en el extranjero*. Oviedo.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (1991): *Innovadores de la educación en España*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- MATO, A. (en prensa): *La Atenas del Norte. Ateneos, Sociedades culturales y bibliotecas escolares en Asturias (1876-1937)*.
- RODRÍGUEZ DE LECEA, T. (1991): «Las relaciones culturales entre España y América Latina a través de la Junta de Ampliación de Estudios», en J. L. GUEREÑA *et al.* (eds.): *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen-Age à nos jours. I. Structures et Acteurs*. Tours, Publications de l'Université de Tours, pp. 285-303.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (1990): *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo, Publicaciones del Principado de Asturias.
- (1999): «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español», en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 157-182.
- (2000) «El ideario y las realizaciones pedagógicas del Grupo de Oviedo», en J. URÍA (coord.): *Institucionismo y reforma social en España*. Madrid, Talasa, pp. 281-310.
- VILLACORTA BAÑOS, F. (1989): *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*. Madrid, Siglo XXI.
- WINTER BLANCO, E. (1923): *Elogio de la inquietud*. Barcelona, Imprenta La Neotipia.
- (1992): *La orientación profesional*. Oviedo, Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias (1ª edición de 1926).