

Reflexões em torno da inovação em educação. Entrevista com Maria del Mar del Pozo Andrés

Reflections about innovation in education. Interview with Maria del Mar del Pozo Andrés

Joaquim Pintassilgo

email: japintassilgo@ie.ulisboa.pt
Universidade de Lisboa. Portugal

1. Introdução

María del Mar del Pozo Andrés é Professora Catedrática da Universidade de Alcalá; é licenciada e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madrid. A História da Educação tem sido a sua principal área de trabalho; tem desenvolvido, como linhas de investigação privilegiadas, as seguintes: história da educação urbana; receção das correntes educativas internacionais em Espanha; o papel da educação na construção da identidade nacional; estudos de género e educação; etno-história da escola e da cultura escolar. É autora ou coautora de um vasto conjunto de trabalhos no âmbito das referidas linhas de investigação; integrou as equipas de vários projetos de investigação, alguns deles sob a sua coordenação; pertence aos órgãos editoriais de várias revistas nacionais e internacionais; participou nos processos de avaliação desenvolvidos por agências internacionais, nacionais e autonómicas. Entre 2005 e 2013 pertenceu à Junta Diretiva da Sociedade Espanhola de História da Educação (SEDHE) e, entre 2006 e 2012, ao Comité Executivo da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE). Recentemente foi Curadora da exposição «Madrid, ciudad educadora 1898-1938 - Memoria de la Escuela Pública». Centrámos esta

entrevista nos contributos da investigação de María del Mar del Pozo Andrés para o conhecimento da história das inovações educativas.

2. A entrevista

Joaquim Pintassilgo (J.P.): *Bom dia, María del Mar! A primeira questão que gostaria de te colocar vai no sentido de falares um pouco dos teus interesses de pesquisa, os do passado e os actuais, e, nesse âmbito, de te perguntar como surgiu o tema da inovação pedagógica ao qual dedicaste vários textos?*

María del Mar del Pozo Andrés (M.M.P.A.): La historia de las innovaciones educativas ha sido siempre mi tema. Cuando yo estaba en cuarto de carrera en la universidad, estudiando Pedagogía, a mí ya me gustaba muchísimo la historia de la educación. Cuando mi familia y yo vinimos a vivir a Madrid, mi padre, que era catedrático de Didáctica e hizo su tesis de historia de la educación, se iba todas las tardes a la Biblioteca Nacional a investigar. Un día llegó a casa y me dijo: «Mari, creo que he encontrado un tema que te va a dar mucho jugo». El tema que había encontrado eran los primeros artículos sobre el Grupo Escolar Cervantes de Madrid, y nadie lo conocía porque en aquel momento no se hablaba de que, en España, hubiera habido un movimiento de renovación pedagógica en los años 1920. Solamente se hablaba de que en la Segunda República había cambiado todo. Estoy hablando del año 1979, y, en los años setenta, la idea general, en el contexto historiográfico de ese momento en España, era que había que estudiar y seguir profundizando en la Segunda República, porque toda la educación había cambiado en la Segunda República; a partir de 1931 se había producido un cambio abismal, pero la etapa anterior (1902-1931) no se consideraba tan interesante como tema de estudio, no se creía que en ella se hubieran producido acontecimientos relevantes. Eso era una idea. La segunda idea era que la única renovación pedagógica que había habido en España era la de la Institución Libre de Enseñanza [ILE]. Todos estábamos enamorados de la ILE. Había sido un movimiento de todos los intelectuales españoles en torno a una escuela privada; todos habían colaborado en ese movimiento progresista que, más tarde, había influido en la política educativa de los siguientes cincuenta años, había intentado transformar la enseñanza oficial, la escuela pública. Entonces, para mí, el Grupo Escolar Cervantes fue el comienzo de lo que fue mi gran pregunta de investigación durante muchos años: aunque me gustase muchísimo la Segunda República, pensé desde el primer momento que en cinco años *no cambia todo*. Mis preguntas fueron: ¿Qué había pasado antes de 1931? ¿Por qué se pudo transformar tan rápidamente la educación en la Segunda República? ¿Cómo se construyeron las bases de la renovación pedagógica republicana? Por eso empecé a estudiar el Grupo Escolar Cervantes.

El tema de mi tesina –ahora diríamos trabajo de fin de máster (TFM)– que presenté en 1982, fue precisamente el Grupo Escolar Cervantes, que había empezado a funcionar en 1918 y había sido una escuela pública graduada con unos planteamientos muy innovadores. En mi tesina yo apliqué los treinta principios de la Escuela Nueva para demostrar que, de hecho, el Grupo Escolar Cervantes había sido una Escuela Nueva. En esa primera investigación mía también me llamó mucho la atención que en España no se hablara de la existencia de un movimiento

de Escuela Nueva, y cuando yo empecé a leer sobre eso, pude comprobar que en todos los países, en Francia, en Inglaterra, en Alemania, siempre se hablaba de un movimiento nacional de Escuela Nueva. Pero en España no. Era como que no había existido. Esto me llamó muchísimo la atención y, a lo largo de casi cuarenta años, he seguido siempre con eso en mi cabeza. Es decir, el tema ha sido siempre el mismo; lo que he ido cambiado mucho es la perspectiva. Cada vez que escribo algo nuevo, me doy cuenta de que mis planteamientos han evolucionado mucho, pero el tema siempre me ha apasionado desde el principio, desde la primera vez.

J.P.: *Uma questão importante ligada a esse tema é a dos conceitos que utilizamos para o trabalhar. E aqui, entre outros, surgem particularmente dois: o conceito de 'renovação pedagógica' que é muito utilizado em Espanha – mas não em Portugal, por exemplo –, e o conceito de 'inovação pedagógica', talvez o mais geral dos dois. Como é que tens trabalhado estes conceitos? Qual o sentido que lhes conferes? Quais preferes usar nos teus textos?*

M.M.P.A.: Para mí, «renovación pedagógica» es un término mucho más amplio que «innovación educativa». En la etapa que yo he investigado más, que es el primer tercio del siglo XX, ese término se identifica con los movimientos de maestros que quieren cambiar la educación, que quieren cambiar la escuela para poder transformar la sociedad. El término de «renovación pedagógica» también va muy ligado a movimientos intelectuales, sociales y políticos. De hecho, en España, es un concepto que aparece a finales del siglo XIX, en 1880-90, y se relaciona con la idea de regeneración nacional. Por lo tanto, es un concepto mucho más amplio y que, en España, se utiliza, en una primera etapa, en el primer tercio del siglo XX, y, en una segunda etapa, en los años 1970, cuando llegó la democracia. Incluso en los años 1980-90 se creó, dentro del Ministerio de Educación, una dirección general de renovación pedagógica que conectó con los movimientos de renovación pedagógica que se habían opuesto al franquismo. Estos movimientos de los años setenta también querían cambiar la educación para poder transformar la sociedad; por eso digo que ese término tiene unas connotaciones más amplias y que recogen planteamientos sociales, políticos, e ideológicos. Sin embargo, «innovación pedagógica» es un término mucho más puntual; es más reducido, más dirigido a cambiar algún aspecto concreto de la práctica escolar, a introducir una técnica, metodología, o tecnología concreta. De hecho, es curioso que, en el primer tercio del siglo XX, el concepto de «innovación pedagógica», o, a veces, el de innovación educativa, se utilizaba con menos frecuencia y, además, generalmente, tenía unas connotaciones negativas. Por ejemplo, hay un artículo de un maestro de Madrid de los años 1920, Virgilio Hueso, que habla de las innovaciones pedagógicas de su época, las llegadas de la mano de la Escuela Nueva, y da a esta denominación un significado crítico e incluso peyorativo. Sin embargo, ahora, en el momento en que estamos viviendo, es un concepto que se utiliza muchísimo más. De hecho, yo soy profesora de una asignatura que se llama «La Innovación Educativa», que se planteó para hablar de innovaciones actuales, pero conseguí introducirle un carácter histórico al acotar el título con una categoría histórica, la de «Perspectivas contemporáneas».

J.P.: *Outro aspecto importante que é bem visível nos teus textos é o esforço para tentar esboçar uma periodização da introdução desses momentos mais fortes*

de renovação pedagógica. Por exemplo, para as primeiras décadas do século XX falas em pedagogia moderna e depois no momento Escola Nova. Há ainda outro texto em que tentas periodizar momentos posteriores, designadamente ainda dentro do franquismo. Que periodização para ti faz sentido, pensando assim mais globalmente e na longa duração na renovação pedagógica?

M.M.P.A.: En el congreso de la ISCHE de 1987, en Pécs, en Hungría –que fue donde publiqué mi primer trabajo sobre renovación pedagógica en el primer tercio del siglo XX– me interesaba ver qué líneas y qué canales de recepción de las ideas de la Escuela Nueva había habido en España: los maestros que fueron a Europa, los pedagogos que vinieron a España, las revistas, los libros... Simplemente marqué los canales de difusión y recepción de la Escuela Nueva en España. Pasaron los años y tuve que presentar una ponencia en un congreso portugués en Castelo Branco, en uno de los Encuentros Ibéricos. Para mí, ese es uno de los artículos que más me ha costado escribir en mi vida, trabajé muchísimo para darle forma. En él hablé de la renovación pedagógica «desde arriba», estimulada desde la política educativa, y de la renovación pedagógica «desde abajo», la impulsada por los maestros. También marqué las etapas de introducción de la Escuela Nueva en España: primero iban los exploradores pedagógicos, todos los españoles que viajaban al extranjero y que se enteraban de un método concreto; después llegaban los artículos y los libros que se traducían sobre ese método; más tarde se hacían las interpretaciones, realizadas generalmente por la alta pedagogía, es decir, los profesores de Escuela Normal, o los inspectores que traducían a términos sencillos las ideas de los pedagogos de la Escuela Nueva; y, por fin, estaba la apropiación por parte de los docentes. No es un modelo perfecto, pero estas fases se repetían y permitían explicar todo el proceso. Yo seguí trabajando con este modelo en artículos posteriores y lo fui aplicando a varios métodos –a Decroly, al Método de Proyectos, al Plan Dalton– y de momento me va funcionando, es decir, cada vez que analizo un método, una idea, en general, se percibe que el proceso de recepción de la Escuela Nueva en España siguió más o menos esas fases.

La segunda etapa de la renovación pedagógica, durante y después del franquismo, aunque no la haya estudiado tanto, la he vivido, porque trabajo con movimientos de renovación pedagógica que existen desde los años 1970 y que están interesadísimos en la historia. De hecho, con ellos he abordado varias experiencias de *public history*, de cómo divulgar la historia ante grandes audiencias, porque ellos tienen las conexiones políticas y sociales para poder conseguir estos proyectos y yo no tengo esas relaciones. Me llama la atención lo mucho que valoran el trabajo del historiador, ¿y por qué lo valoran? Porque están enraizando su tradición renovadora en los años 1930, en la renovación pedagógica de los años 1930. Ellos buscan una legitimación o una comprensión de su papel como educadores, no en lo que vivieron en sus años de formación, en el franquismo, sino en la rica tradición pedagógica de los años treinta. Y si han podido encontrar sus raíces es por el trabajo que hemos hecho los historiadores. Por eso puedo decir que me siento muy orgullosa de mi trabajo, he logrado ver el valor y el sentido que tiene, y ese valor es mucho más visible cuando se sale fuera de la academia, de la universidad.

J.P.: *Outro problema que abordas em alguns textos é o relativo desfasamento entre a recepção dessas ideias e modelos na cultura pedagógica, expressas em*

publicações diversas, e a sua presença nas práticas educativas dos professores, isto é, aquilo que o Agustín Escolano chama a «cultura empírica da escola». Hoje, depois desse conjunto de investigações que fizeste à volta deste tema, o que nos tens a dizer sobre ele? Houve, de facto, esse desfasamento entre os que, por um lado, pensaram teoricamente a educação e receberam as propostas vindas do estrangeiro, e, por outro, os professores, no terreno, onde parece não ter havido assim tanta inovação?

M.M.P.A.: Ese es uno de los aspectos en los que más he evolucionado historiográficamente a lo largo de todos estos años. A finales del siglo XX, en 1996, cuando acabé la tesis doctoral –que es sobre la enseñanza pública en Madrid en el primer tercio del siglo XX, justo hasta la Segunda República, hasta 1931– yo publiqué un artículo (Pozo Andrés, 1996) donde intentaba explicar qué métodos de la Escuela Nueva aplicaban en esos años los maestros y maestras de Madrid, es decir, si aplicaban Decroly, si aplicaban el Método de Proyectos, el Plan Dalton o Freinet, pero yo no veía que aplicaran estas metodologías innovadoras. Y no lo veía porque nunca lo explicitaban. En aquel momento yo no conocía aún el concepto de «cultura escola»¹, pero tenía en mi tesis tres o cuatro capítulos dedicados a lo que yo denominé «la intrahistoria de la escuela», que era una idea parecida. Ahí sí que hablaba ya de la escuela por dentro, de lo que los maestros hacían dentro del aula; me basé en muchas memorias escolares y artículos en revistas profesionales, expliqué el *currículum* que aplicaban, narré las actividades que hacían, las excursiones, llegué a detectar las innovaciones introducidas. Sin embargo, como los maestros y maestras de Madrid no decían aplicar Decroly o Proyectos, una de las conclusiones de mi tesis fue que no se percibía una profunda renovación pedagógica en la escuela pública madrileña. Todavía recuerdo que una de las preguntas que me hizo un miembro del tribunal, que era mi catedrático en la universidad de Alcalá, Antonio Molero, fue: «Pero ¿por qué dice Vd. que no hay renovación pedagógica? Si tiene cuatrocientas páginas contando todas las innovaciones que introducen los maestros, ¡Vd. ve todo lo que hacen!» A mí esa observación me hizo pensar mucho, y luego, y eso fue también a partir del Encuentro Ibérico de Castelo Branco, empecé a ver que los maestros no decían que aplicaban un método concreto porque no lo aplicaban en sentido estricto. Por ejemplo, en Barcelona, y esa era una diferencia con Madrid, se explicitó claramente que se aplicaba el método Montessori, porque avalaba pedagógicamente la enseñanza en catalán, es decir, el método Montessori sirvió para poder defender el uso de la lengua materna en la escuela. Ahora bien, en Madrid no se quería utilizar a los autores de la Escuela Nueva como referentes pedagógicos, se deseaba construir una escuela propia, autóctona, que no pareciera inspirada en modelos extranjeros (Pozo Andrés, 2019). Por eso, lo que hicieron fue adaptar métodos sin citar a sus creadores originales. Cuando acepté ese hecho descubrí que las prácticas innovadoras estaban muy generalizadas. Por ejemplo, las ideas de Decroly, consideradas como una evolución de las «lecciones de cosas», se aplicaban en muchas escuelas. Pero sólo una de ellas, el Grupo Escolar «Príncipe de Asturias», decía seguir los «centros de interés». Las demás organizaban los contenidos del *currículum* en torno a una idea básica, que se denominaba «el tema del día». Estos temas – las monedas, la patata,..- recordaban a las «lecciones de cosas», pero iban más allá porque conectaban todas las actividades curriculares en

torno a esa idea. La palabra proyecto también estaba muy presente en las escuelas madrileñas, pero los proyectos eran excursiones u organización del comedor con la participación de todo el alumnado. Tuve que olvidarme de la idea –clásica– que se tenía de cada método en los manuales de pedagogía y trabajar con el concepto de apropiación. La creatividad de los maestros españoles se manifestó a la hora de apropiarse y adaptar los métodos de la Escuela Nueva, con prácticas que ya se parecían poco a las experiencias originales.

Otro aspecto interesante es que los maestros del pasado tenían mucha más libertad metodológica que los maestros del presente. En el primer tercio del siglo XX, los gobiernos les dejaron mucha libertad para trabajar en las aulas, no había programas obligatorios, había un plan de estudios nacional, pero no había programas de las asignaturas y, por lo tanto, los maestros construían su propio programa de contenidos y de actividades y podían decidir lo que querían hacer en su escuela, en su clase.

J.P.: *Podemos encontrar igualmente, nos teus textos, uma valorizaçã dos actores da escola. Inclusive, escreveste uma obra de natureza biográfica dedicada a Justa Freire e tens, em vários artigos, referências também de natureza biográfica a vários educadores, por exemplo, o texto sobre o director de Cervantes, Ángel Llorca. Como vê o papel destas personagens singulares na produção de inovações pedagógicas? Qual a importância que dás ao estudo das suas biografias na investigação neste campo específico?*

M.M.P.A.: Creo que esta ha sido una de las grandes transformaciones que hemos tenido [en] la historiografía educativa. Cuando yo empecé, en los años 1980, se trabajaba sobre todo política educativa porque no conocíamos aún la normativa legislativa básica. Por ejemplo, en mi tesis, yo tuve que ir a buscar toda la documentación legal a la Biblioteca Nacional, a encontrarla directamente en la *Gaceta de Madrid*. En aquel momento, los maestros no interesaban mucho, era la época de analizar la política educativa y de conocer a los grandes pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza. Tengo que decir que, en los años 1980-90, nadie se interesaba por el que yo consideraba «mi maestro», Ángel Llorca. Pero a mí me interesaba porque lo veía en la cúpula de los maestros, era uno de los representantes más claros de la elite magisterial. Sin embargo, en aquel momento a mí no me interesaba nada Justa Freire. Para mí Justa Freire, siempre lo he dicho, no era más que una nota a pie de página. Yo creía que el único líder del Grupo Escolar Cervantes era su director, Ángel Llorca, y el resto de los maestros de su equipo, entre ellos Justa Freire, aparecían citados en una nota a pie de página y nada más. Ninguno de esos docentes había escrito mucho y Ángel Llorca había publicado muchos libros y artículos, y en esa época yo no creía que se pudiera investigar a nadie que no tuviera obra publicada. No había nada que decir sobre ellos, se carecía de documentación.

Un paso fundamental en la investigación historiográfica fue cuando descubrimos la idea de los archivos de maestros. Una obra que siempre me fascinó es la de Ana Chrystina Venancio Mignot, especialmente «los archivos del yo» y «los archivos de los maestros», donde ella defiende que los archivos que se han construido y que se han conservado son de maestros y maestras que tenían que ver con la renovación pedagógica. Yo pienso lo mismo. Sin embargo, cuando yo estaba

haciendo la tesis y encontraba algunos de estos archivos, no sabía qué hacer con ellos. Ahora esta documentación nos interesa muchísimo más, y con los archivos de maestros descubres perfectamente cómo funcionaban pedagógicamente, qué les interesaba, cómo trabajaban, cuáles eran sus referentes intelectuales y, sobre todo, cómo preparaban sus clases. Gracias a los archivos de maestras y maestros ahora podemos comprender cómo fueron construyendo su identidad profesional y qué entendían por prácticas renovadoras. Creo que esta línea que hay ahora de hacer biografías es muy importante porque nos proporciona otra visión de cómo funcionaba la escuela. Creo que es una visión muy interesante que ha cambiado la historiografía educativa en España. No sé cuándo empezó, quizás hace quince años, pero cuando yo escribí la biografía de Justa Freire, busqué todas las biografías de maestros que había y encontré muy pocas, a lo mejor cinco o seis. Ahora cada mes sale una nueva [risas]. Creo que eso nos da una perspectiva totalmente diferente de cómo funcionaba la escuela.

J.P.: *Há pouco já falaste da questão do hibridismo pedagógico. Surge em alguns dos teus textos a própria expressão «hibridismo pedagógico» e, digamos, a ideia de que os professores, como há pouco se referia, adaptam elementos novos que vêm de colegas, da imprensa, e os misturam e combinam com elementos mais tradicionais. Queres aprofundar esta questão um pouco? Qual a relação que se estabelece, a este propósito, entre a inovação e a tradição?*

M.M.P.A.: Ahora que he comisariado la exposición sobre «Madrid, ciudad educadora, 1898/1938. Memoria de la escuela pública» he vivido la experiencia de reabrir mi tesis doctoral, en la que trabajé quince años, y revisarla veinte años después de su publicación. Y he descubierto muchas perspectivas nuevas. He encontrado, por ejemplo, un artículo de una entrevista que hicieron a varios maestros de Madrid que me ha llamado la atención. Está publicada en un momento de la Segunda República en que se estaban construyendo muchísimas escuelas, y nuestra historiografía tradicional siempre ha considerado este momento de la Segunda República como fundamental. Ahora, los maestros que hablan en esa entrevista –uno de ellos es Ángel Llorca– no son maestros conservadores, son maestros republicanos, y la mayoría de ellos dicen: «las construcciones escolares, los edificios, no serán nada sin el maestro». Ellos están recogiendo una frase que pronunció Manuel Bartolomé Cossío, creo que en 1900, y que ellos citan muchísimo: «el maestro es lo que importa».

Los historiadores de la educación hemos hablado mucho de la renovación pedagógica, pero desde la perspectiva del método, de los contenidos, de la instrucción, de las infraestructuras y recursos materiales. Lo que quiero decir es que hay que verla siempre desde la perspectiva del maestro, hay que ponerse en el lugar del maestro. Creo que también en algún sitio yo definí a los maestros del primer tercio del siglo XX como híbridos culturales. ¿Qué quería decir yo con eso? Que se produce una revolución cultural con los maestros de esa época. Ellos conseguirán transformarse desde ser un colectivo despreciado por su escasa cultura a ser un grupo considerado como intelectuales. Esta es una revolución que en Francia se lleva a cabo a finales del siglo XIX, con el *affaire* Dreyfus, pero en España se hace entre 1898 y 1936; y esa es una conquista que realizan los propios maestros. ¿Pero, cómo lo van haciendo? Saltando a los espacios públicos: por ejemplo, y esto

es muy importante y no está trabajado, muchos maestros son los redactores de una página pedagógica, primero en los periódicos locales de sus provincias y luego en los periódicos nacionales. La mayoría de las páginas pedagógicas las escriben maestros, y en ellas los maestros van traduciendo e interpretando las ideas de la renovación pedagógica internacional, van decidiendo lo que de ella debe ser conocido por sus conciudadanos. Ahora bien, si nos leemos esos textos, la mayoría de las veces no hablan de lo que desde nuestra perspectiva de historiadores es importante. Hablan de lo que es importante para ellos. Y esta sí que es la última apropiación de las ideas de los movimientos renovadores. Por ejemplo, utilizan la idea de comunidad educativa, y la traducen a prácticas escolares relacionadas con la realidad cotidiana. Por eso, se aprovechan las elecciones –nacionales y municipales– que hay en la Segunda República para que los niños voten y hagan mejoras en la escuela, es decir, es a partir de la prensa pedagógica que se introduce la idea de comunidad escolar. Los docentes interpretan las ideas de Dewey con frases muy simples, como «la escuela es una sociedad en miniatura». Los maestros no explican nada más, pero sí se percibe que han comprendido a Dewey y están buscando cómo traducir esa frase en prácticas escolares. Por eso los maestros empiezan a ser considerados como intelectuales, por su capacidad de entender, explicar y llevar a la práctica de una forma personal las ideas de los grandes pedagogos. Y también por su capacidad de crear una opinión pública favorable hacia los asuntos pedagógicos, como lo demuestra la encuesta que he mencionado al comienzo de esta pregunta.

J.P.: *Uma outra coisa que vimos em vários momentos na propaganda das escolas novas, ou de outros momentos de inovação, é um destaque dado a algumas escolas apresentadas como modelo, como exemplares: a École des Roches, por exemplo, ou o Instituto Jean-Jacques Rosseau em Genebra, que os dirigentes pedagógicos visitavam quase religiosamente. Tu estudaste alguns espaços de experimentação pedagógica, como o Grupo Escolar Cervantes de que falámos há pouco e, pela investigação que fizeste, e para o caso espanhol, qual consideras ter sido o papel deste tipo de instituições, de certa maneira laboratoriais, na generalização das investigações? Ou foram uma espécie de ilhas num oceano pedagógico marcado pela tradição? Não terá havido, em relação a elas, processos de alguma mitificação ou sacralização, como hoje há com algumas instituições actuais? Qual o papel das instituições-modelo, das instituições exemplares?*

M.M.P.A.: El elemento autóctono, característico, de la Escuela Nueva en España fue que se crearon muchas de estas instituciones, más de las que creíamos hace unos años. Yo he estudiado el Grupo Escolar Cervantes, pero he ido descubriendo que hubo muchas más, no solamente en Madrid, no solamente en Barcelona. Las biografías de maestros y maestras han ido desvelando muchas otras escuelas. En los años veinte Lorenzo Luzuriaga, refiriéndose al movimiento europeo, habló de las «escuelas de ensayo y reforma», que eran escuelas públicas de carácter experimental que habían de servir de modelo para todas las demás escuelas públicas del país. Esto no era una idea suya, era algo que se había hablado en los congresos de la Escuela Nueva y creo que esta fue una de las grandes transformaciones en la España del primer tercio del siglo XX, porque en España la escuela pública siempre había estado muy retrasada. El gobierno español, en determinados momentos,

apoyó la creación de estas «escuelas de ensayo y reforma» y les dio una orientación especial, más autónoma, y con posibilidad de seleccionar al profesorado. En Madrid se crearon tres, pero en los años veinte y treinta aparecieron muchas más, no sólo en Madrid, sino también en Barcelona y Zaragoza. ¿Cuál fue la identidad de estas escuelas entre 1920 y 1936? Que funcionaron como unas escuelas normales paralelas. El Grupo Escolar Cervantes fue visitado por miles de maestros y de alumnos de Magisterio en prácticas. ¡No cientos, miles! Ángel Llorca les hacía una visita guiada, veían una clase, recibían una charla del director, etc. Existía un protocolo y estaba todo muy organizado. Era realmente muy parecido a cuando ahora se va a visitar un centro de renovación pedagógica, se hacía igual.

J.P.: *Em Portugal temos hoje isso com a Escola da Ponte que fica no norte de Portugal...*

...¡era igual!

M.M.P.A.: Los maestros y los alumnos de prácticas se iban con una idea de lo que se podía hacer, veían las posibilidades de una escuela pública como las suyas. Eran escuelas privilegiadas y, de hecho, muchas veces los maestros las criticaban como frases como: «bueno, es una escuela pública, pero es especial, tiene más dinero», y era verdad, porque tenían mejor financiación que las escuelas rurales. Por otro lado, los programas que se daban eran programas españoles, se utilizaban los libros de texto españoles, pero mostraban las posibilidades de llevar a la práctica los métodos y las ideas pedagógicas que se consideraban innovadores en otros países. Estas «escuelas de ensayo y reforma» eran el símbolo de la apropiación pedagógica, la demostración de cómo las prácticas escolares europeas podían implantarse en las escuelas españolas. Cumplieron el papel de intermediarias entre las escuelas europeas y las escuelas rurales españolas. Porque a un maestro español, aunque hubiese viajado a Europa con la Junta para Ampliación de Estudios, le costaba mucho establecer una conexión entre la escuela de Decroly y la escuela de su pueblo. Esta era una de sus frustraciones, no ver la manera de trasplantar la escuela privada de Decroly, un hotelito rodeado de jardines, a la escuela de su pueblo, aún con una sola clase. El Grupo Escolar Cervantes y otras escuelas similares eran escuelas españolas y aunque con más medios económicos y materiales, compartían el mismo *currículum* y el mismo afán que las escuelas rurales por ensayar innovaciones pedagógicas modestas y adecuadas a la realidad social del alumnado; por eso despertaron el afán de innovar entre muchos de los maestros que las visitaron o que realizaron prácticas en ellas.

J.P.: *Outro tema que encontrei muito presente na tua produção é o relativo à história dos diversos métodos propostos no âmbito da Escola Nova por vários educadores; como que, neste caso, uma tentativa de fazer a história desses métodos, da sua apropriação em Espanha. Tens um texto sobre o método dos projectos, um sobre o plano de Dalton, outro sobre Decroly, outro sobre Montessori. Como avalias a sua recepção em Espanha? Qual o sucesso que tiveram? Em que sentido mantiveram, ou não, o seu espírito original na apropriação feita pelos professores?*

M.M.P.A.: Creo que nadie en el mundo aplicó Decroly al pie de la letra, ni siquiera ese era el deseo del propio Decroly. El método de María Montessori se siguió más fielmente, porque Montessori tenía sus cursos, tenía su material y para acreditar que una escuela era Montessori, ella misma tenía que dar su aceptación, era un sistema

mucho más estandarizado. Pero Decroly no hizo eso, el Método de Proyectos no tiene ni siquiera una autoría establecida. Creo que se puede decir que los maestros españoles fueron muy originales en la apropiación de estos métodos, especialmente del de Decroly. En Bélgica, como bien han investigado Marc Depaepe y Frank Simon, había decrolyanos. Aquí en España hubo varios maestros que tradujeron los libros de Decroly y que aplicaron sus ideas en su escuela. Incluso algunos tenían la foto de Decroly colgada en las paredes del aula, es decir, lo admiraban mucho, pero no se puede decir que lo siguieran escrupulosamente, no eran decrolyanos en el sentido marcado por Depaepe y Simon. En España los más fieles seguidores de Decroly redactaron programas escolares inspirados en sus ideas, el grupo de maestros de Segovia es un ejemplo. Se han conservado algunos de estos programas pero no se puede decir que sean exactamente Decroly, es una aplicación muy libre a la realidad escolar española. Por eso, los centros de interés, diseñados para ser desarrollados con un plan anual, se redujeron a tres meses, luego a un mes, y acabó triunfando el formato para un día de clase, el «tema del día». Por eso los docentes se resistieron a decir que aplicaban el método de Decroly, porque sabían que realizaban de él una interpretación muy personal. Aquellos maestros europeos que decían aplicar Decroly utilizaban el nombre de Decroly como el referente de autoridad que servía para legitimar sus prácticas más o menos tradicionales y darles una apariencia de innovación. Yo creo que los maestros españoles fueron más honestos porque sabían que no seguían a Decroly rigurosamente, entonces tuvieron mucho pudor en utilizar su nombre.

J.P.: *Há pouco já disseste que acompanhas com interesse os movimentos e as experiências de inovação pedagógica na actualidade. Quais achas que são as mais paradigmáticas, as mais importantes dos dias de hoje? Que movimentos é que têm presença na educação espanhola? E qual a sua originalidade em relação a esta tradição de inovação de que temos vindo a falar?*

M.M.P.A.: Yo doy clases en la Facultad de Educación y estoy en los tribunales que juzgan los trabajos de fin de grado y la verdad es que noto bastantes paralelismos entre el momento actual y el de los años 1930, especialmente en la forma de recepción de las ideas. Mis alumnos están convencidos de que ahora mismo existen solo tres métodos, y ninguno más, que son el Método de Proyectos, el aprendizaje cooperativo, y las comunidades de aprendizaje. Y creen también que estos tres métodos son los más modernos, los más innovadores, los más perfectos y los que resolverán definitivamente el problema educativo. Yo les frustró bastante cuando les demuestro que el Método de Proyectos surgió a finales del siglo XIX y ellos ya han construido una narrativa nueva en la que dicen que ahora se aplica de forma muy diferente. Lo que se está transmitiendo ahora mismo en las Facultades de Educación a los futuros maestros es lo mismo que se transmitió en los años 1930 en las Escuelas de Magisterio. En esas Escuelas Normales se les hablaba de Montessori, Decroly, el Método de Proyectos y se les decía que esos eran los únicos y definitivos métodos. Incluso, en mi Escuela de Magisterio de Guadalajara, en los años 1930, se preparó un aula Montessori y un aula Decroly, para que los alumnos aprendieran cada uno de estos dos métodos en toda su pureza. Eso es lo que quería el catedrático de Pedagogía; pero los maestros no habían hecho esto. Ahora es lo mismo, los profesores de Pedagogía, de Didáctica, transmiten estos modelos,

tienen unos vídeos y les muestran el deber ser del método, y los alumnos creen que estos métodos son perfectos, únicos y definitivos, los que resolverán todos los problemas de aprendizaje, los que revolucionarán la escuela y nunca podrán ser superados. En realidad, digo que hay mucho paralelismo en la forma de recepción de las ideas porque éste es el discurso de la escuela tradicional y de la escuela nueva tan popular en los años 1920 y 1930. Tampoco noto grandes cambios en el fondo de los discursos; noto cambios en que ahora hay *tablets* y aplicaciones en el móvil, es decir, que hay unos recursos tecnológicos que no existían en los años 1930, pero los principios pedagógicos en los que se basan esos recursos tecnológicos yo no los veo muy diferentes. No veo que haya un cambio grande en las ideas pedagógicas. Tampoco veo que se reflexione sobre las ideas que sustentan las innovaciones pedagógicas actuales.

J.P.: *Do ponto de vista teórico e metodológico, sobre a inovação pedagógica, quais foram as tuas fontes de inspiração principais? Autores, correntes... O que é que te marcou mais teoricamente neste percurso?*

M.M.P.A.: A mí me inspiró mucho cuando, a mediados de los años 1990, se empezó a hablar del concepto de cultura escolar. Más que Dominique Julia, a mí me influyó un artículo que Harold Silver publicó en 1992 en *History of Education*, que trataba sobre los silencios en la historia de la educación. Él ya decía lo mismo que apuntaría poco después Dominique Julia, que los historiadores de la educación no habían hablado de la *black box*, de la caja negra del aula, de lo que pasaba en la escuela por dentro. Eso a mí me impactó porque yo llevaba varios años analizando las prácticas escolares en el Grupo Escolar Cervantes y no era un tema que interesase a nadie. Yo empecé a publicar sobre el Grupo Escolar Cervantes a finales del siglo XX y no en 1982, cuando acabé la tesina, porque, en aquel momento, no interesaba hacer una historia del aula. Por lo tanto, que este tema empezara a ser puntero en la historiografía educativa me encantó, porque era una forma de legitimar mi trabajo, es decir, yo, como los maestros escolanovistas, también busqué la legitimación de mi investigación en los referentes de autoridad. Otros que me influyeron muchísimo fueron Marc Depaepe, Frank Simon y Angelo Van Gorp con su artículo en *History of Education Quarterly*, la revista norteamericana de Historia de la Educación, sobre la decanonización de Decroly como santo de la Nueva Educación. La desmitificación de los autores de la Escuela Nueva se ha convertido en un tema recurrente en mis trabajos más recientes. En esa línea también hay otro profesor, Michael Knoll, al que yo leí mucho cuando trabajé el Método de Proyectos porque él deconstruyó y reconstruyó la famosa experiencia de las fiebres tifoideas que se convirtió en el emblema del Método de Proyectos. El ver cómo se construyeron las grandes figuras, los grandes pedagogos, ayuda a desmitificarlos; pero, por otro lado, permite mitificar, valorar mucho más a los maestros y maestras, que se sentían muy lejanos de esas grandes figuras pero que, desde su humildad, fueron los héroes anónimos de la historia de la educación. En España, la persona que más me influyó fue Antonio Viñao porque hemos compartido siempre temas comunes, muchas veces sin ponernos de acuerdo. Cuando yo estaba haciendo mi tesis sobre Madrid y él publicó el libro en 1990 de las escuelas graduadas (Viñao, 1990)— en el que se trabajaba el Grupo Escolar Cervantes— vi que Viñao apreciaba mi investigación y para mí eso fue muy importante. Yo mencionaría solo estos autores. He leído

muchísimo a lo largo de mi vida, pero no puedo decir que haya encontrado grandes influencias que hayan cambiado mi forma de ver las cosas.

J.P.: *Em relação às fontes, acabámos por ir falando, designadamente dos arquivos dos professores. Sabendo que nos últimos tempos te tens interessado muito pelas fotografias, qual pode ser o papel das fotografias para aprofundar o tema da inovação pedagógica?*

M.M.P.A.: ¡Ese es mi tema favorito! A mí, la imagen en la historia de la educación siempre me llamó muchísimo la atención; la empecé a utilizar en mis clases para motivar a los estudiantes. Siempre recuerdo a una de mis alumnas, hacia 1990, que, cuando yo les expliqué a Dewey y les puse una foto de él que había encontrado en un libro —en esa época no teníamos nada más que los libros, no había internet, no había Google—, ella me dijo: «¡Ah!, ahora lo veo todo más claro porque he visto la foto, ya le pongo cara al autor».

Empecé a coleccionar desde 1992 grabados de los siglos XVII-XIX sobre el interior de aulas de clase y, a partir del congreso de la ISCHE de 1998, en Kortrijk, comencé a intuir las posibilidades de la imagen como tema de investigación en Historia de la Educación. Ahí sí que he aprendido mucho de Ian Grosvenor, pues muchas veces lo que yo estaba pensando se lo leía a él y sus ideas me permitían sentirme más segura en mis propias reflexiones. A principios del siglo XXI empecé a publicar artículos basados en fuentes iconográficas, principalmente fotografías. Yo quería saber cómo podemos utilizar las fotografías como fuentes para conocer determinadas realidades históricas. Y el motor que me impulsó fue un artículo de Marc Depaepe y Frank Simon (Catteeuw, Dams, Depaepe & Simon, 2005), en el que afirmaron que las fotografías no nos ayudaban a conocer nada que no supiéramos por otras fuentes, como los periódicos o las revistas pedagógicas. Mi pregunta fue ¿qué nos cuentan las fotografías que no podamos averiguar por otras fuentes? Mi proceso de investigación siempre se pone en marcha a través de una pregunta; si no me pregunto algo no siento la más mínima curiosidad por ese tema. A esta pregunta aún sigo respondiéndome, pero, en principio, creo que las fotografías nos permiten conocer mejor algunas prácticas escolares habituales que no se describen en otras fuentes, por ejemplo, las prácticas cotidianas tradicionales de las que los maestros no hablaban porque eran bien conocidas por todo el mundo, como los alumnos ayudantes, aún presentes en las fotos del tardofranquismo. También permiten conocer la simbología y los rituales característicos de cada una de las metodologías de la Escuela Nueva, de manera que el método Decroly, el método Montessori, el Método de Proyectos o el Plan Dalton se caracterizan por unos símbolos visuales que nos permiten afirmar su presencia en un aula, aunque los maestros no hayan explicitado que sigan estos métodos.

J.P.: *Chegámos à última pergunta. A investigação histórico-pedagógica, como é visível nos nossos congressos, conhece um grande dinamismo nos últimos anos. Não obstante, a expressão curricular da história da educação nos cursos de graduação e pós-graduação em educação, na maior parte dos contextos, é muito precária. Esta é uma questão que te preocupa; no fundo, qual o futuro para a história da educação e que mensagem gostarias de deixar, a este propósito, aos jovens investigadores de hoje?*

M.M.P.A.: Es verdad que es preocupante que haya menos historia de la educación en las facultades de educación, porque esto es algo que no sucedió en el primer momento de la renovación pedagógica. En los años 1920-30 se consideraba siempre que la historia de la educación era importante. Ahora se percibe la historia de la educación como algo del pasado y lo que interesa es contar lo que está sucediendo ahora mismo porque eso es lo que tiene valor. Creo que esto tiene mucho que ver con la falta de historicidad contemporánea, vivimos en un momento absolutamente *presentista*. Pero tiene también que ver con la formación que han recibido nuestros alumnos, que piensan que el mundo comenzó cuando nacieron ellos, es decir, ellos no tienen una conciencia del pasado. Eso es preocupante y no sé si podemos revertir esta tendencia como comunidad científica, pero yo sí que creo que podemos influir mucho como profesores. Esto es lo que intento hacer en el aula. Intento convencer a los alumnos de que la historia es algo muy actual, te muestra mucho más el futuro que cualquier otra asignatura, porque si tú analizas el pasado –pero no con un estilo positivista, no intentando saberte todos los autores, todas las fechas, eso es muy aburrido–, sino seleccionando determinadas prácticas escolares, determinadas metodologías o determinados momentos de renovación pedagógica, y analizándolos en su contexto histórico, muchas veces se descubre su actualidad. Con la Escuela Nueva lo tengo muy fácil, porque mis alumnos ven muchos paralelismos con el momento actual, se quedan fascinados de ver que todo lo que se hacía en aquel momento es lo que se está haciendo ahora. Ahí ellos se hacen una pregunta: «¿por qué se sigue diciendo que esto ahora es innovador, si ya se aplicaba hace cien años?». Algo que repito siempre es que no tienen que pensar nunca que un método es neutral. No hay método, ni técnica, ni práctica escolar, ni innovación pedagógica, que sea neutral. Pero ahora se está transmitiendo la idea de que lo que se hace, se hace en aras de la eficacia y de la calidad. O sea, es algo muy *light*, no se ven las conexiones ideológicas y políticas y sociales que tiene, pero sí que las tiene. Un método se pone de moda de repente, ¿por qué? A lo mejor es muy barato. Es eso lo que no se dice, las posibles connotaciones económicas que tiene la implantación masiva de un método, o por qué interesa en un momento determinado a un gobierno. Pero eso sí que se puede explicar históricamente; desde la Historia de la Educación se puede contar por qué el Método de Proyectos se popularizó tanto en la Segunda República –porque se identificaba con los valores de cooperación que se querían transmitir desde las escuelas– y esto nos hace pensar sobre las razones de la popularidad de un método o una idea pedagógica. Yo quiero que mis alumnos sean conscientes de que cuando se les está transmitiendo la idea de que un método es el método ideal, casi de la misma manera que lo planteó Comenio en el siglo XVII –»el método universal capaz de enseñar todo a todos»–, que ese planteamiento no puede ser cierto. ¿Por qué interesa tanto este método en este momento histórico concreto? Esto es sobre lo que se tiene que reflexionar.

Otro aspecto importante es que ese método, dentro de veinte años habrá caído en el olvido, porque la historia funciona con movimientos pendulares, y lo que ahora está de moda dentro de veinte años no lo estará y dentro de cuarenta años volverá a estar. Pero no estamos preparando a nuestros estudiantes para dentro de veinte años. La única manera de prepararlos es convirtiéndolos en sujetos críticos y lo que les hace críticos es la historia. Por eso creo que da miedo que haya mucha

Historia de la Educación en las facultades de educación, porque, en general, algo que compartimos los profesores de Historia de la Educación es que somos críticos. Ahora, los profesores actuales no transmitimos la historia del pasado como una historia hagiográfica, de grandes figuras que actuaron con «Deus ex machina» para revolucionar la educación de su tiempo, sino que situamos sus innovaciones en el contexto histórico; y también ponemos las innovaciones actuales en su contexto histórico. Si se trabaja con movimientos de renovación pedagógica se puede ver que están formados por personas muy humildes, que están en continua revisión de sus ideas. Un profesor verdaderamente renovador no dirá nunca que ha encontrado el método ideal, como no lo decían los maestros de los años treinta. Seguirá siempre dudando, pensando, investigando, y este espíritu reflexivo es el que podemos transmitir a través de la historia.

J.P.: *Muito obrigado! Chegámos ao fim da nossa entrevista.*

3. Referências

- Catteeuw, K., Dams, K., Depaepe, M. & Simon, F. (2005). *Filming the Black Box: Primary schools on Film in Belgium, 1880-1960: a First Assessment of Unused Sources*. In U. Mietzner, K. Myers & N. Peim (eds.), *Visual History. Images of Education* (pp. 203-231). Bern: Peter Lang.
- Pozo Andrés, M. M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿Un modelo pedagógico para el resto del Estado español? *Revista Complutense de Educación*, 7(2), pp. 211-247.
- Pozo Andrés, M. M. (2019). Madrid, escaparate de la renovación pedagógica nacional (1898/1936). In M. M. del Pozo Andrés (coord.), *Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública* (pp. 266-294). Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Viñao Frago, A. (1990). *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica: la escuela graduada pública en España (1898–1936)*. Madrid: Akal.