

AUTOBIOGRAFIAS, MEMORIAS Y DIARIOS DEL PROFESORADO

Antonio Viñao¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6079-5958>

Que la escritura autobiográfica ha sido, desde sus orígenes, uno de los “refugios del yo” y, por ello, de la memoria personal, es algo por su naturaleza obvio.² Este hecho, sin embargo, ha pasado desapercibido o ha carecido de interés tanto para las ciencias de la educación como para la historia o, más específicamente, la historia de la educación. En el primer caso, porque, pese a constituir —la educación— una actividad intersubjetiva, han predominado por lo general, según las épocas y países, enfoques esencialistas —pretendidamente universales—, normativos o sociológicos en los que se diluía la sustantividad de los sujetos en cuanto tales. En el caso de la historia, porque, como reacción a un tipo de escritura centrada en el acontecimiento y, más en concreto, en determinados acontecimientos y personajes supuestamente relevantes, durante un largo período se dio preferencia a los hasta entonces desatendidos aspectos estructurales, o a la génesis y evolución en el tiempo de procesos de larga duración en los que los sujetos, como tales, desaparecían. Y en de la historia de la educación, porque lo habitual, hasta fechas no muy lejanas, era tanto el predominio de los discursos esencialistas y normativistas, como el de una historia abstracta e irreal de unas ideas o pensamiento pedagógico desvinculado de sus contextos de producción y recepción, al que se recurría como fondo de citas de autoridad, cuando no de recetas, para justificar o avalar determinadas propuestas o medidas educativas.

Sin embargo, en los tres últimos campos citados —la educación, la historia y la historia de la educación como lugar de encuentro entre los dos anteriores—, fue creándose, cada vez con más insistencia, un espacio para el sujeto o los sujetos como tales; es decir, no para el individuo como ser aislado, sino para la subjetividad y la privacidad, para lo personal, lo cotidiano y lo íntimo.

¹ Doctor en Derecho (Universidad de Murcia). Catedrático jubilado de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Murcia, España). Facultad de Educación, Campus universitario de Espinardo. 30100 Murcia (España). E-mail: avinao@um.es.

² La expresión “refugios del yo” la tomo del título del libro colectivo coordinado por Mignot, Bastos y Cunha (2000). Buena parte de mi colaboración en el mismo (“A modo de prólogo. Refugios del yo, refugios de otros”) ha sido incorporada, como parte inicial, a este texto.

Este giro hacia lo subjetivo no tiene un único origen. Más bien es el resultado de cambios acaecidos en diversos ámbitos historiográficos y educativos. Uno no sabría decir donde y cuando comenzó. Puede apreciarse, por ejemplo, en el progresivo interés mostrado, en el campo de la historia social, por la historia de los de abajo y de las llamadas clases subalternas, al intentar sacar a la luz y revalorizar la biografía personal de determinados protagonistas de los movimientos obreros y populares o de personas anónimas y aparentemente irrelevantes. También en el de la historia cultural con su interés por lo cotidiano, lo personal, lo familiar y privado, cuando no por lo íntimo. Dentro de ella, la historia de la cultura escrita o ‘razón gráfica’, viene interesándose cada vez más por los tan variados mundos de las escrituras marginales, efímeras, ordinarias o personales, así como por los procesos de recepción y apropiación de los textos escritos; o sea, por la escritura y la lectura como prácticas sociales y culturales llevadas a cabo por quienes escriben y leen. A su vez, ha sido desde la historia literaria desde donde, en el último cuarto de siglo, más atención se ha prestado a este tipo de textos, al considerarlos como un género literario y textual más, con sus características propias.³ Por su parte, desde la historia de la educación, sin abandonar los enfoques sociales de los años setenta y ochenta se viene prestando una mayor atención, en los últimos años, a la historia del currículum no ya prescrito sino vivido; esto es, a la historia de la realidad y prácticas escolares, de lo cotidiano, de las culturas escolares, de las reformas educativas en su aplicación práctica y de la profesión y práctica docente.⁴ La historia de los procesos de profesionalización y feminización docente ha conducido, a su vez, a las historias de vida de alumnos, profesores e inspectores, a los escritos autobiográficos, diarios y relatos de vida —historia oral— de los mismos.⁵ Por último, la memoria —y, con ella, el olvido y el silencio como lenguaje—, ese proceso de (re)construcción del yo individual o social que recuerda, de la memoria biográfica y la cultural, de los lugares de la memoria, es otro de los temas recurrentes tanto entre los

³ La obra clásica al respecto es la de Lejeune (1975). En España, pueden citarse, en este sentido, la de Caballé (1995), y los trabajos publicados en el *Boletín de la Unidad de Estudios Biográficos* del Departamento de Filología Española de la Universidad de Barcelona, dirigido por esta misma autora, y en AA. VV. (1991).

⁴ Los textos incluidos en el libro editado por Grosvenor, Lawn y Rousmaniere (1999) ofrecen un amplio panorama sobre las posibilidades, problemas y límites de este tipo de estudios. Por otra parte, en el capítulo I de Depaepe (2000, pp. 19-53) puede verse una buena síntesis crítica sobre los trabajos de D. Tyack, L. Cuban, A. Chervel, B. Filkenstein, H.E. Tenorth, K. Rousmaniere, A. Zilversmit, I. F. Goodson, M. de Vroede, F. Simon y el mismo M. Depaepe, entre otros, en relación con estos temas y el marco teórico para el estudio de la realidad educativa en el aula. A la bibliografía allí recogida y comentada puede añadirse Viñao (1996, 1998 y 1999).

⁵ Sobre las historias de vida del profesorado, véase el volumen colectivo coordinado por Nóvoa (1992), en especial los trabajos de Nóvoa (1992a) y Holly (1992). En cuanto a la historia del profesorado y a su configuración como profesión, puede obtenerse una visión general, bastante completa, en los trabajos incluidos en Magalhães y Escolano (1999).

historiadores —lo que no tiene nada de extraño—, como, entre otros campos, en la literatura, la lingüística, la educación, la psicología o la antropología.

El sujeto que vuelve o hacia el que se vuelve, tanto en la educación como en la historia, ya no es —como el retorno de la narración— el mismo que antes interesaba. El cambio de perspectiva implica un cambio de sujeto. Y aquí no hay un único cambio de perspectiva, sino varios (VIÑAO, 1996a):

- Uno es el del recurso al enfoque del ‘ojo móvil’. Una realidad que, observada por diferentes sujetos o desde diferentes posiciones, resulta ser siempre la misma, es algo inexistente. Junto a la necesidad, ineludible, de generalizar y serializar, surge, como complemento corrector, la de contemplar dicha realidad desde diferentes lugares subjetivos. Como en el cine mostrara Kurosawa, en el inolvidable *Rashomon*, la misma historia cambia cuando es contada por diferentes protagonistas u observadores. Y cada uno de ellos, con su parte de verdad, nos ofrece aspectos que los otros silencian u ocultan. Es preciso, pues, desvelar el papel del sujeto en el proceso de construcción de la realidad o, si se prefiere, la realidad como construcción subjetiva.
- Otro cambio de perspectiva procede de la microhistoria: una reducción de la escala de observación que, gracias a un análisis intensivo del material documental, permite, asimismo, captar aspectos no visibles desde una perspectiva más general. En especial, las contradicciones, intersticios y fisuras por las que los seres humanos operan en el seno de sistemas prescriptivos y normativos, adaptándolos a su mentalidad y necesidades.
- El tercer cambio de enfoque o perspectiva que ha (re)situado al sujeto en el centro de la atención de los historiadores es el género. La cuestión del género ha puesto sobre la mesa la voz de una parte —no la única— silenciada de la historia. La voz de una parte en la que la privacidad —lo personal, íntimo y subjetivo—, ha tenido una especial importancia como refugio forzado, muchas veces, por la exclusión del ámbito de lo público.

Todos estos cambios en los objetos de interés, en los motivos por los que interesan y en los enfoques o perspectivas con los que los estudiosos se acercan a los mismos son los que explican la atención prestada, desde diferentes ámbitos, a los llamados ego-documentos o, también, literatura autorreferencial. Es decir, a aquellos textos en los que el sujeto habla o se refiere a sí mismo; en los que el yo encuentra refugio y se convierte en elemento de referencia. Una atención que ha configurado, incluso, un campo específico de investigación (VIÑAO, 1999a).

Este interés por la escritura autorreferencial se ha dirigido, sobre todo, a tres aspectos interrelacionados:

- Uno es el de los contenidos; aquello narrado o que es objeto de referencia en los mismos, además del yo que escribe. Dicha escritura constituye en sí misma una fuente histórica, lo que, a su vez, plantea la doble cuestión de sus posibilidades y su uso como tal fuente (SECO SERRANO, 1998; VIÑAO, 1999a).
- Además, es un género textual con sus características propias, que es preciso establecer y delimitar. En cuanto tal género posee unas formas (léxico, estilo, fórmulas, etc.) específicas que le distinguen de otros. Por otra parte, posee una materialidad. Ello obliga a esclarecer cuál es su bibliografía material, los soportes y formas en que se materializa. Todo ello con el fin de mostrar las relaciones existentes entre dichas formas y soportes, el tipo de documento, su contenido y su configuración textual tal y como, por ejemplo, lo efectúa Jean Hebrárd (2000) al analizar el paso desde la hoja al cuaderno en las escrituras ordinarias y personales de índole comercial, escolar, diarística o autobiográfica, así como desde las dos primeras a estas dos últimas.
- Por último, tras la escritura autorreferencial hay alguien que escribe, un autor que se mueve en el doble plano de lo personal/privado y lo exterior/público desde el momento en que se decide a escribir y acepta, con todas las limitaciones y precauciones que se quieran, que lo que escribe puede ser leído por alguien. Eso si no escribe, como sucede con la correspondencia, para ser leído por otro u otros o, en otros casos, teniendo en la mente un determinado tipo de posible lector futuro. Y es que, aunque a veces se olvide, también están los otros, los lectores: aquellos que al apropiarse de dichos textos hacen de ellos nuevos refugios. Lectores y ‘refugios de otros’ que también, en cuanto tales, pueden constituir un campo de estudio específico.

En un trabajo anterior (VIÑAO, 1999a) intenté realizar, desde una perspectiva histórico-educativa, una tipología de este tipo de fuentes autorreferenciales, planteando, al mismo tiempo, algunas de las posibilidades que ofrecía su uso. En éste, que constituye una prolongación del anterior, trataré exclusivamente los relatos y relaciones autobiográficas del profesorado, dejando a un lado otros textos autorreferenciales de índole no personal, sino institucional, como las memorias de establecimientos docentes, aunque en ellas también sea posible hallar referencias personales o indicaciones sobre el quehacer educativo del que las escribe. El deslinde entre las memorias institucionales y aquellas, de índole personal, en las que el profesorado da cuenta de su quehacer en el aula, no siempre es fácil. ¿Cómo calificar, por ejemplo, las memorias escritas por Carlos Serna Hernández, maestro en diversas escuelas de las provincias de Albacete, Almería y Murcia, entre 1897 y 1924, sobre los trabajos realizados, los resultados obtenidos, los obstáculos encontrados, la asistencia escolar, el menaje y el

material escolar, los libros utilizados, los locales y edificios escolares, la matrícula o, sobre todo, las clases de adultos, si dichas memorias sobrepasan lo legalmente exigible? ¿Las escribió para su uso personal o para dejar testimonio de su actividad profesional? ¿Cómo han llegado a la Biblioteca Nacional y se hallan catalogadas entre los manuscritos (números 18.782 y 20.664) conservados en la misma?

Para ello llevaré a cabo, primero, una taxonomía de dichos relatos y relaciones, y trataré, después, algunas de las cuestiones que plantea su uso como fuente, para terminar con tres ejemplos ilustrativos, sin que, por el momento, el número o *corpus* de textos disponibles permita análisis más generales como los efectuados por Lejeune (1985) en relación con las autobiografías de maestros franceses del siglo XIX a partir de 21 textos. Un repertorio del que excluye otros textos de índole autorreferencial como los escritos de queja o demandas por destitución (3), los libros de cuenta y razón (3), los diarios íntimos (2), las novelas que narran la vida de maestros, escritas por maestros (10) u otros autores (13), las autobiografías de maestros políticamente relevantes (2), las de maestros nacidos antes de 1914, pero escritas tras dicha fecha (27), y las autobiografías escritas a consecuencia de encuestas específicas o concursos.

1. Hacia una taxonomía de las autobiografías, memorias y diarios del profesorado.

La variedad de este tipo de textos exige, primero, establecer una clasificación cuya construcción, cuando se ha intentado con motivo de algún catálogo, inventario o estudio, muestra por sí misma tanto su evolución temporal como las dificultades que conlleva el establecimiento y caracterización de sus diversos tipos o modalidades. Cualquiera que sea el criterio de clasificación o distinción empleado siempre surgen textos que se mueven en tierra de nadie o en más de un espacio textual. La realidad desborda, por su complejidad, todo intento de clasificación exhaustiva y cerrada. En especial cuando se quieren establecer taxonomías válidas para cualquier época y lugar. Lo que sea una autobiografía, unas memorias, un testimonio, unos recuerdos, unas impresiones, un autorretrato, unas confesiones, un diario, una agenda, un libro de familia, un libro de cuentas, un libro de razón, una carta, un epistolario, un libro o cuaderno con anotaciones y recortes autobiográficos, un álbum de fotografías o recuerdos, un dietario, un carnet, un libro de notas, una relación de méritos, una hoja de servicios, un currículum vitae, etc., es algo cambiante en el espacio y en el tiempo. De ahí el interés del estudio de Hébrard (2000) sobre la etimología y variaciones en el tiempo de los significados de aquellos términos —cuaderno, carnet, libro, registro, diario, etc.— más comúnmente utilizados, en Francia desde el siglo XVII al XIX, en el ámbito de las escrituras personales y ordinarias. A ello hay que añadir la no correspondencia, en ocasiones, entre el

contenido real y la denominación formal, o el hecho de combinar, en un mismo volumen, géneros autorreferenciales diferentes. Este sería el caso, por ejemplo, de las *Memorias* de la familia Fliedner (1997), un libro que reúne, en un solo volumen, las memorias de Federico Fliedner, pastor evangélico alemán, fundador del colegio El Porvenir (Madrid) en 1897, junto con abundante correspondencia privada, los textos de índole autobiográfica, escritos por su hijo, Teodoro Fliedner en la revista *Hojas de España, Blätter aus Spanien*, y, por último, el diario de Elfried Fliedner, esposa de Teodoro Fliedner, hijo del anterior, desde 1936 a 1997.

No obstante lo anterior, seguidamente se expone, tras analizar los distintos tipos de literatura autorreferencial del profesorado existentes, un intento, no cerrado ni exhaustivo, de clasificación de los mismos. Una clasificación que implica su caracterización y, por tanto, una primera aproximación a sus formas materiales y textuales, así como a sus motivaciones y contenidos, cuestiones todas ellas que requerirían un tratamiento más extenso y detallado.

1.1. Autobiografías y memorias en sentido estricto.

Bajo una u otra denominación —autobiografías, memorias, recuerdos, confesiones, testimonios, impresiones, etc.— en este apartado se engloban todos aquellos textos en los que los profesores narran sus vidas, con independencia de que dicha narración o relato revista un carácter más o menos personal, íntimo, profesional o público.

En este epígrafe cabe una amplia diversidad de textos. En él entrarían tanto las memorias de infancia, adolescencia y juventud, con especial atención, en ocasiones, a la educación recibida (UNAMUNO, 1908; RAMÓN Y CAJAL, 1915; GONZÁLEZ LÓPEZ, 1987; SÁDABA, 1993; SAVATER, 1994), como aquellas que cubren toda o casi toda una vida. Asimismo, desde otra perspectiva más compleja, procedería distinguir entre:

- Aquéllas que no contienen referencia alguna a aspectos educativos, pese, en ocasiones, a lo que sugiere el título y que, en consecuencia, no pueden ser consideradas como tales o incluirse en este epígrafe (COLL Y PUJOL, 1915).
- Aquéllas en las que la relevancia social y política del personaje, o la atención prestada en la autobiografía a estas cuestiones —tratadas desde una perspectiva personal— oscurecen o minimizan los aspectos y cuestiones educativas, aunque éstas tengan también su presencia y relevancia (MOR DE FUENTES, 1952; MARTÍN, 1988; LAÍN ENTRALGO, 1976; SÁINZ RODRÍGUEZ, 1978; TIerno GALVÁN, 1981, SOLÉ TURÁ, 1999). En este epígrafe habría que incluir, asimismo, no sólo las autobiografías de personajes social y políticamente conocidos, como los anteriores, sino también las de otros cuyas vidas han tenido menor, escasa o nula relevancia social o política, pero en las que también es posible hallar referencias al mundo de la educación. Por ejemplo, las de los maestros exiliados Josep

Donjó Callol, Bernardí Lité Esteban y Antoni Sancho Juncosa (en este caso bajo el seudónimo de Ciscu Manet), cuyas memorias se recogen en Marqués (1995, p. 207-417), o la de Mandaluniz (1997), maestra de la primera ikastola de Sondika en 1931 y asimismo exiliada.

- Aquéllas en las que el autor se extiende más en consideraciones de tipo local, regional, costumbrista o literario que en las de índole educativa, académica o escolar (MALDONADO, 1986).
- Aquéllas en las que, bajo la apariencia o forma textual de una novela, lo que hay es un texto autobiográfico en el que, en ocasiones, las referencias al o la protagonista se hacen incluso en tercera persona (SÁIZ, 1929; GARCÍA ÁLVAREZ, 1978), o en el que se recurre a una supuesta ficción como estrategia narrativa. Los límites entre lo que podría considerarse texto autobiográfico y texto ficticio son difíciles de precisar. El recurso a la ficción novelada como estrategia narrativa autobiográfica es una cosa y la novela de tema pedagógico escrita por un docente otra bien diferente. Al primer caso podrían corresponder, de forma clara, *De las memorias de Aurelio Pimentel* (seudónimo de Higinio Noja Ruiz, maestro autodidacta y anarquista), diecisiete volúmenes autobiográficos, mecanografiados o manuscritos, parcialmente transcritos, con otro título, en Noja Ruiz (1996), y, con cautelas, el libro de A. Rincón (1912), *Historia de un Maestro de Escuela contada por D. Casiano Harto de Sufrir protagonista de la misma*. Pese a que en el prólogo el autor indica no haberse inspirado en la localidad en la que presta sus servicios como maestro, los hechos y personajes sólo pueden proceder de la experiencia profesional en el magisterio primario. A la novela de tema educativo pertenecerían el libro de Chico (1922), *¡Maestro! Novela pedagógica*, los fragmentos del supuesto “diario de Petrita López, maestra nacional”, incluidos en la obra de González Muñiz (1955, p. 97-127) *El maestro*, la novela de Víctor Gómez Labrado (1995) *La mestra*, o esa visión idealizada de las maestras rurales, antes ejemplarizante y moralizadora que realista, ofrecida por García Fernández-Castañón (1963) en su *Diario de una maestría rural*. Aunque estos últimos textos no puedan ser considerados autobiografías —o diarios— en un sentido estricto, es obvio que contienen abundantes elementos y referencias autobiográficas. El problema reside, como se ha indicado, en cómo diferenciarlos de los que se incluyen en el apartado siguiente, así como en aplicar la distinción entre ficción y autobiografía a obras tales como el *Diario de una maestra* de Dolores Medio (1961), calificado por López Alonso (1993, p. 51) de “ficción autobiográfica”, una expresión que también podría utilizarse, por ejemplo, en relación con *El árbol del bien y del mal* de José Manuel Esteve (1998).

- Aquéllas en las que el autor o autora ha pretendido escribir más una obra literaria que una autobiografía o un libro de memorias en sentido estricto, y en las que, por tanto, se combinan (re)creación ficticia y realidad sobre la base de los recuerdos y la memoria (GARCÍA JIMÉNEZ, 1969).
- Aquéllas en las que el profesor o maestro se centra, casi exclusivamente, en su vida profesional no académica. Este sería el caso, por ejemplo, de las *Memorias. Enseñanzas de una vida* de Lorenzo Velázquez (1984) donde quince de sus veintidós capítulos se refieren a temas médicos y el resto a los años de formación, a sus actividades investigadoras y a la docencia universitaria.
- Aquéllas en las que la evolución e historia intelectual predomina sobre cualquier otro aspecto (ARANGUREN, 1969).
- Aquéllas en las que lo académico se combina, de un modo equilibrado, con lo intelectual, lo cultural y lo político, algo habitual en las memorias de los catedráticos de universidad con amplia presencia pública (POSADA, 1983; CID, 2000).
- Aquéllas en las que las referencias a aspectos de la vida pública, personal o familiar del profesor o maestro son escasas o revisten un carácter secundario en relación con las que tratan sobre su vida profesional o cuestiones educativas (ALMUDEVAR 1886; LÓPEZ ANGUTA, 1907; HERNÁNDEZ RUIZ, 1997; AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, 1998; ORTÉS, 1998). Una modalidad específica, dentro de ésta, sería la constituida por aquellos textos, en general breves, que han tenido su origen en una demanda concreta con motivo de algún discurso académico (SOLER Y BATLLE, 1942), acto de homenaje (MEDRANO y CRUZ, 1998) o conmemoración institucional o aniversario de la creación del centro docente con entrevistas a antiguos alumnos y profesores (JIMÉNEZ MADRID, 1987, p. 341-380).

1.2. Entrevistas autobiográficas.

En esta modalidad, cercana o precursora de la historia oral, el texto impreso tiene su origen bien en sucesivas entrevistas grabadas o taquimecanografiadas —por ejemplo, las efectuadas a José de Tapia por Jiménez Mier de Terán (1989)—, bien en la contestación, por escrito, a una serie de preguntas como en el caso de Torres (1928) con entrevistas a Félix Martí Alpera, Ezequiel Solana, Ramón Ruiz Amado, Melchora Herrero, Carmen de Burgos, José Dalmáu Carles y Eloísa López Álvarez, entre otros destacados docentes o personas relacionadas con el mundo de la educación de la época.

1.3. Diarios.

El diario, como género textual, es una sucesión de textos más o menos extensos —desde la nota o apunte suelto a varias páginas— escritos sobre la marcha, al hilo de los acontecimientos, con mayor o menor frecuencia o regularidad, durante un período de tiempo determinado. Salvo que sean objeto de reelaboración posterior, suelen tener un cierto carácter fragmentario o discontinuo. El peso de la realidad inmediata, aún viva, sobre o a partir de la que se escribe, y la ausencia de perspectiva temporal, les dan una cierta espontaneidad y viveza, si bien al precio de incluir detalles irrelevantes o anecdóticos. Como ha indicado Manuel Alberca (2000, p. 15-16), es posible distinguir dos tipos de diarios en función del grado de intimidad de los mismos. Los “dietarios”, en los que se atiende más a acontecimientos externos, de “carácter social, político e intelectual”, y los “diarios” en un sentido estricto, más personales e íntimos, en los que predominan “las tribulaciones, inquietudes o certezas más personales”.

No abundan mucho, por desgracia, los diarios autobiográficos de profesores y maestros. Si dejamos a un lado aquellos diarios escritos por futuros profesores, cuando eran alumnos (GAVIRA MARTÍN, 1973), y el ya referido recurso al diario, como género literario, para la escritura de una “ficción autobiográfica” o “novela de su propia vida”, en expresión de López Alonso (1993, p. 51 y 52), que es el *Diario de una maestra* de Dolores Medio (1961), son pocos los diarios impresos conocidos: el de María Sánchez Arbós (1961), al que después me referiré con más detalle, el de Andrés Manjón (1973), o los “fragmentos escogidos” (1921-1933) del diario de Bernardí Lite Esteban, publicados, con el subtítulo de “vivencias de un maestro”, en Marqués (1995, p. 341-352), entre otros.

Sí abundan más, por el contrario, aunque escaseen los que han llegado hasta nosotros, los diarios profesionales; es decir, aquellos escritos en relación con la actividad docente o algún otro tipo de actividad formativa o escolar.

Entre los primeros se hallan a) los diarios o cuadernos de preparación de lecciones, que habría que considerar más bien una especie de plan, agenda prospectiva o memoria del futuro; b) los diarios de clase, en los que se recoge y resume, día a día o con otros intervalos periódicos, lo realizado en el aula; y c) los diarios de prácticas, redactados por profesores en prácticas, a modo de memoria en la que se da cuenta de lo acaecido, visto o realizado en el aula y en el centro docente. Estos tres tipos de diarios incluyen, en ocasiones, consideraciones concretas sobre el nivel, marcha o modo de funcionar de la clase. Constituyen, como es obvio, la fuente documental que más se acerca y nos aproxima —en especial en el segundo caso—, a las prácticas o realidad cotidiana del aula. Mucho más, por supuesto, que los libros de texto, las programaciones de curso o los informes de los inspectores.

No parece haber existido en España, como sucedería en Francia entre 1866 y 1881 (GIOLITTO, 1980, II, p. 416-429), disposición legal alguna que obligara a los maestros o profesores a llevar un diario en el que se recogiera el trabajo cotidiano en el aula. Recomendaciones para su redacción pueden hallarse, sin embargo, en la gran mayoría de los manuales de pedagogía o textos escritos para el magisterio primario, en especial a partir de los primeros años del siglo XX. Incluso con modelos a seguir. Este sería el caso, por ejemplo, de *La senda (consejos a un maestro nacional)* del inspector Salvador Artiga (1922, p. 286-306), que en su primera edición incluía un modelo de cuaderno de preparación de lecciones y otro de diario del maestro, distinguiendo, en este último, entre una parte relativa al “mundo” —sustituida, en la segunda edición de 1934 (p. 294-317) por “el pueblo o localidad”— y otra referente a la escuela. Asimismo, en 1936, el *Diccionario de pedagogía* de la editorial Labor, distinguía, en la voz “Diario de clase”, entre el “diario” o “libro de clase”, en sentido estricto, con anotaciones realizadas diariamente, después de cada clase, y la “crónica semanal”, con anotaciones escritas durante el fin de semana, indicando, además, cuáles eran o debían ser los epígrafes más usuales del mismo (SÁNCHEZ SARTO, 1936, I, p. 901-902).

Con independencia de este tipo de diarios, de índole formal, la práctica diarística personal de algunos maestros ha sido, en ocasiones, un recurso didáctico que ha permitido o ha sido la base de la presentación posterior, en forma de libro o artículo, del quehacer escolar o de una experiencia determinada en el aula o en el centro docente (DÍEZ NAVARRO, 1999; AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, 1999).

Ejemplos de diarios realizados con motivo de otras actividades formativas o escolares serían los escritos a partir de algún viaje escolar o pedagógico, o los tan usuales diarios de colonias escolares en los que, día a día, los maestros responsables daban cuenta de lo sucedido y de las actividades realizadas: juegos, visitas, excursiones y paseos, alimentación, baños, progresos educativos, físicos e higiénicos, incidencias diversas, etc. Algunos de los diarios de las colonias escolares organizadas por la Institución Libre de Enseñanza fueron, por ejemplo, recogidos en su *Boletín* o publicados de modo independiente. Asimismo, los diarios de las dos colonias escolares organizadas en el verano de 1907 por el Ayuntamiento de Cartagena, redactadas por los dos maestros responsables de las mismas, Félix Martí Alpera y Enrique Martínez Muñoz, y los de las colonias de 1929 y 1934, de su maestro-director, Valerio Bacaicoa Provedo, se recogen en Moreno Martínez (2000). Por último, hay circunstancias concretas, impredecibles, que pueden dar origen a una serie de anotaciones separadas en el tiempo en función del propósito perseguido, de las que, por su impredecibilidad, es imposible dar cuenta. En nuestra biblioteca-archivo obra, por ejemplo, un bloc con anotaciones muy precisas, de un

maestro de la Escuela Aneja de Murcia, redactado durante la década de los sesenta, sobre la puntualidad y ausencias del director. Dicho bloc, que contiene asimismo algunas consideraciones sobre las actividades y la marcha de la escuela, fue escrito, al parecer, para demostrar, en caso necesario, las impuntualidades y ausencias del director de quien, en un momento determinado, se afirma que “se va cuando quiere y viene cuando le parece”.

1.4. Agendas.

Próximas a los diarios, las agendas, un género textual más reciente, pueden haber sido realizadas en un soporte con un nombre y una configuración “ad hoc”, o simplemente en un bloc o cuaderno utilizado como tal.

1.5. Correspondencia epistolar.

Calificadas, como las agendas, de escritura personal y ordinaria, las cartas o correspondencia epistolar constituyen otro tipo de textos autorreferenciales. Según su origen y destinatario pueden proceder del profesorado e ir dirigidas o no a alguien ajeno al mundo escolar, ya se trate de personas o instituciones, y disponerse o no de las respuestas. Ejemplos de uno u otro tipo serían el texto basado en las cartas de una joven preceptora alemana que fue a trabajar a Brasil entre 1881 y 1883, escrito por Canen y Xavier (2000, p. 63-79), las cartas cruzadas entre dos maestros y amigos durante el curso 1991-92, en la que se tratan de manera a la vez seria y distendida las más diversas cuestiones sobre el día a día escolar (CELA y PALOU, 1994), o el interesante y lúcido análisis de la mentalidad, formación y condiciones de vida y trabajo de los maestros a partir de las cartas dirigidas por estos al presidente de México, Porfirio Díaz, efectuado por Galván de Terrazas (1991).

1.6. Hojas de méritos y servicios.

Existe, además, un tipo de literatura autobiográfica escrita para ser presentada y surtir un determinado efecto ante instituciones u organismos públicos o privados. Me refiero a las relaciones de méritos y servicios, hoy conocidas con el nombre de currículum vitae.

Esta modalidad autobiográfica ofrece, en cuanto a sus contenidos y forma textual, una amplia variedad según se hallen impresas o manuscritas, su mayor o menor rigidez formal —estructura, disposición u orden, fórmulas utilizadas, etc.— y su finalidad. Pueden haber sido elaboradas, por ejemplo, con fines justificativos o con motivo de una petición. En este último caso la forma textual puede ir desde el memorial, más cercano al escrito justificativo, hasta la hoja o relación de méritos y servicios en sentido estricto. La hoja o relación podía presentarse, a su vez, para solicitar una gracia, puesto, gratificación o prebenda, o bien, de un modo más formal, para optar, mediante un concurso u oposición, a una plaza o puesto determinados. La información recogida no sólo era, como es hoy habitual, de índole académica y profesional. Los méritos

familiares —linaje, servicios prestados o cargos desempeñados por algún familiar— y personales no académicos ni profesionales —incluso las lealtades políticas e ideológicas o favores— eran algo habitual en las relaciones de méritos anteriores a la introducción del ideal meritocrático. Un análisis somero de este tipo de documentos revela, en efecto, el declive, a partir de los años finales del siglo XVIII, de la presencia en los mismos de los méritos familiares o no relativos al puesto que se pretendía, en favor de los estrictamente meritocráticos y profesionales. Por lo demás, las relaciones de méritos suelen referirse a una sola persona y haber sido escritos por ella misma o por algún familiar tras su muerte. Ejemplos de unas y otras serían las 5.273 relaciones indexadas por Paz Remolar (1943) o la de Pedro Felipe Monlau efectuada tras su fallecimiento por su hijo, Monlau y Sala (1858). También pueden hallarse casos de textos impresos o manuscritos que recogen, casi siempre sintetizados, los méritos aportados por todos los candidatos a una plaza o puesto determinado tal y como sucede con el *Memorial* (1799) que extracta los méritos aducidos por los 60 candidatos que optaban, en dicha fecha, a la plaza de Bibliotecario 1º, con su anexa cátedra de Historia Literaria, de los Reales Estudios de San Isidro de Madrid.

Las relaciones de méritos y servicios constituyen una de las fuentes básicas para los estudios prosopográficos y, en lo que a la educación se refiere, para el análisis de los procesos de profesionalización docente, academización de los saberes profesionales y generalización del principio meritocrático, así como para el estudio de la génesis y evolución de las disciplinas y currículum escolares. La relación existente entre la formación y los títulos exigidos a los candidatos a una plaza o puesto determinados, los criterios seguidos para su selección y la evolución de las disciplinas y de sus contenidos —o de las tareas asignadas a unos determinados profesionales— convierten a este tipo de fuentes, como he mostrado en algún trabajo (VIÑAO, 1994, 1995 y 1998b), en los documentos más adecuados —si se maneja un número lo suficientemente amplio— para conectar la historia de las profesiones con la de la educación y el currículum.

1.7. Textos generados a partir de la demanda efectuada en una encuesta específica.

En su artículo sobre autobiografías del magisterio primario francés del siglo XIX, Philippe Lejeune (1985, p. 70-81) indica la existencia, en Francia, de dos “encuestas-concurso” (una, ministerial, lanzada en 1860-61, y otra desde una revista profesional en 1911-12) y una “encuesta-debate” (lanzada desde una revista literaria en 1897), en las que se pedía a los maestros y maestras que contestaran o dieran su opinión sobre una serie de aspectos relativos a su carrera y situación profesional. No se conocen encuestas de alcance semejante en España, si bien podían incluirse en este epígrafe aquellos textos relativos al quehacer o forma de trabajar

en el aula, aludidos en el epígrafe siguiente, escritos en respuesta a demandas o concursos convocados por revistas pedagógicas y profesionales.

1.8. Experiencias y quehacer en el aula o centro docente y referencias a la realidad escolar vivida.

En muchas de las modalidades textuales indicadas es posible hallar referencias o descripciones del quehacer en el aula o en el centro docente. Incluso en algunos casos, como en los diarios de clase y algunos de los libros mencionados, dicho quehacer constituye la base de los mismos por lo que también podrían ser incluidos en este apartado. A ellos habría que añadir aquellos otros textos en los que el docente ha querido, normalmente en un texto breve, dar a conocer bien la realidad material y personal del aula o centro docente —configuración física, material, mobiliario, alumnos, compañeros, etc.—, bien cómo trabaja en el aula, cómo organiza su clase, cómo enseña una determinada materia o tema con el fin, por lo general, de difundir su experiencia concreta y de que esta pueda servir, como contraste o ejemplo, a otros docentes. Aunque en ocasiones estos escritos se publiquen en forma de libro o folleto (GALLO DE RENOVALES, 1944; GÓMEZ LOZANO, 1933), lo habitual es que aparezcan, como artículos, en libros de autoría colectiva o en revistas pedagógicas o profesionales, bien por propia iniciativa, bien en respuesta a algún concurso o petición en tal sentido (DEYÁ, 1935; RUIZ ARIAS, 1934), o que sigan, en muchos casos, manuscritos como el texto anónimo redactado por un maestro de la Casa del Niño de Cartagena, hacia 1930, con el título de *Memoria original en que se manifiesta lo que he hecho en mi Escuela por la educación de los niños durante los tres últimos años, los obstáculos que he encontrado para realizar mi labor y el concepto que tengo de la actuación de un Maestro en una casa de huérfanos*.⁶

1.9. Escritos sobre cuestiones educativas en los que el elemento autobiográfico desempeña un papel relevante.

Es algo habitual que profesores y maestros escriban sobre cuestiones y temas educativos, sea para su difusión o para su uso personal. Que en muchos de dichos escritos la experiencia propia haya sido un elemento determinante de lo escrito, parece también algo fuera de toda duda. No puede, pues, entenderse este epígrafe o modalidad de literatura autorreferencial en un sentido amplio. Sólo incluimos aquí aquellos textos en los que al tratar dichos temas o cuestiones educativas se alude expresamente o no, pero de un modo relevante y más o menos continuo, a la propia experiencia docente, o se argumenta, también del mismo modo, a partir de ella.

⁶ Archivo-biblioteca del autor.

Los límites de esta modalidad son, en todo caso, difíciles de precisar. Un texto a incluir en ella sería, sin duda alguna, los *Momentos estelares de la enseñanza en España*, del catedrático de Instituto, Luciano Fernández Pinedo (1994), en los que claramente se entremezclan consideraciones sobre el tema y otras de índole autobiográfico. Otros libros o escritos serían, por el contrario, de dudosa inclusión. Por ejemplo, la *Historia filosófica de la instrucción pública en España*, del también catedrático de Instituto, Juan Miguel Sánchez de la Campa (1871 y 1874), en cuyo tomo II no son inhabituales las reflexiones realizadas a partir de su experiencia profesional como catedrático.

1.10. Textos de índole personal relativos a la gestión de instituciones docentes.

Como se dijo con anterioridad, de esta clasificación o taxonomía quedaban excluidas las memorias institucionales; es decir, las relativas a instituciones docentes, escritas, como es habitual, por el profesorado. Sin embargo, hay ocasiones en las que el texto en cuestión no reviste un carácter institucional, sino personal, a modo de justificación o exposición de la labor realizada por quien ocupó, durante un período determinado, un cargo o puesto directivo en una institución docente. Tal podría ser el caso del discurso que, con el título de *Un año de gestión rectoral*, pronunciaría Laín Entralgo (1951) en la inauguración del curso académico de 1951-52 de la Universidad Complutense de Madrid. En otras ocasiones, aunque el objeto formalmente biografiado no sea el autor, sino la institución educativa que este dirigió durante algún tiempo, el texto se convierte, de hecho, en un libro de evocaciones o recuerdos en el que lo institucional se entremezcla con lo personal hasta tal punto que es imposible deslindarlos como en el *Libro de evocaciones, 1922-1947* de la Escola del Mar de Barcelona escrito, aunque no figure como autor, por su director Pere Vergés (s. a.).

1.10. Archivos autobiográficos

“Entendido como uma forma de escrita autobiográfica, o arquivo [de Armanda Álvaro Alberto] propicia examinar os espaços de atuação num momento em que las mulheres da geração de Armanda transitavam do universo privado para a cena pública”. Este párrafo corresponde a un trabajo de Ana Chrystina Venancio Mignot (2000, p. 123-124) sobre Armanda Álvaro Alberto, una destacada educadora brasileña, socia-fundadora de la Associação Brasileira de Educação (1924) y firmante, en 1932, del Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de dicho país, realizado a partir del archivo personal de esta educadora. Su lectura es la que me ha inducido a incluir, como modalidad autobiográfica específica, un archivo integrado por “objetos autobiográficos” dispuestos en un cierto orden personal. El orden de alguien que por medio de dicha disposición expresa la “intenção de narrar a propia vida a través de uma

escrita narcísica e fragmentária” (Mignot, 2000, p. 123), o sea, de llevar a cabo un proyecto autobiográfico.

Ana Chrystina Venancio Mignot llama la atención, en su análisis, sobre las prácticas de archivo del yo en cuanto dispositivo de resistencia que permite a los individuos tomar distancia respecto de los acontecimientos y de sí mismo y, al mismo tiempo, dar testimonio de ambos. En este sentido, el archivo de Armanda Álvaro Alberto, compuesto fundamentalmente de fotografías, informes escolares, recortes de prensa cronológicamente dispuestos, reportajes y entrevistas sobre su persona, ideas y actividades, y cuadernos con anotaciones, revela el deseo de permanecer y ser recordada. Pero de ser recordada por unas determinadas cosas y no por otras, de un modo determinado y no por otros. En este caso, por su vida y actividades profesionales y por su papel en el movimiento renovador de la Escuela Nueva y en la defensa de una escuela pública, en régimen de coeducación y laica. Es decir, de acuerdo con un designio o proyecto autobiográfico, con una manera determinada de narrar su vida.

Este ejemplo puede servir para llamar la atención sobre la necesidad de preservar la unidad de los archivos personales del profesorado, así como de analizarlos, en su conjunto, como escrituras autobiográficas dispuestas u organizadas por el narrador en función de sus intenciones o propósitos.

2. Algunos problemas metodológicos que plantea el uso, como fuente, de los relatos autobiográficos del profesorado.

Al exponer cada una de las modalidades o tipos de literatura autorreferencial del profesorado, se ha aludido, en algún caso, a las posibilidades que ofrecía su uso como fuente histórica. De un modo general sólo puede decirse que dichas posibilidades dependen no sólo del tipo de texto, sino también del texto en cuestión y de los objetivos de la investigación. Es decir, que cada texto o escrito deberá ser objeto de un análisis cuidadoso sobre su producción, forma textual y contenido en función de lo que en cada caso se pretenda. Dicho esto —que siendo obvio, no siempre es tenido en cuenta—, en esta ocasión me limitaré a tratar algunas cuestiones generales que plantea el uso de este tipo de fuentes.

Como ha señalado recientemente Ulla Johansson, “las “memorias y autobiografías suelen haber sido escritas en edades tardías cuando el autor mira hacia el pasado”. Ello hace, añade, que muchos investigadores “argumenten que estos documentos son fuentes históricas poco fiables”. Las razones en las que basa su juicio son los fallos de la memoria, habituales en dicha edad, y los perversos “efectos de la nostalgia o de la amargura en las memorias”. Además, es obvio, que una “historia de vida” es algo “totalmente diferente de la vida misma”. Una historia de vida posee

una estructura narrativa, una trama con un principio y un fin. Los acontecimientos se disponen en una cadena causal de acuerdo con la lógica interna de una narración coherente. La vida, sin embargo, no es coherente ni lógica. Está formada por muchos acontecimientos discordantes y concurrentes (JOHANSSON, 1999, p. 57).

Frente a quienes argumentan que lo que en la vida es vivido un tanto “a la ventura” y como “por instinto”, en las memorias se muestra como “un sendero” en el que “la infancia es vista como una como preparación para una carrera que se desarrolla como un cohete espacial”; los “defensores del valor de las memorias como fuente histórica”, añade Ulla Johansson, admiten que dichas observaciones críticas pueden ser ciertas en el caso de las autobiografías y memorias de hombres “prominentes”. Desde luego no son válidas para buena parte de los textos autorreferenciales antes mencionados —por ejemplo, en el caso de los diarios—, pero, con independencia de ello, carecen en muchos casos de una

estructura narrativa. Son más bien descripciones de prácticas concretas e incoherentes. El autor, en efecto, elige poner su atención sobre ciertos acontecimientos, mientras que otros no son mencionados. Incluso, en ocasiones, carecen de trama y lo causal no es en ellas visible. Las memorias se asemejan más, por tanto, a los informes sobre acontecimientos que a las narraciones (JOHANSSON, 1999, p. 57-58).

Contemplados de este modo, bien podría decirse, frente a lo observado por sus críticos, que los textos autorreferenciales dan cuenta, describen o narran, de un modo selectivo, algo, la vida propia, que podrá ser más o menos incoherente o azarosa, pero que en todo caso es un continuo. Esta apreciación, sin embargo, puede ser dicha de todo tipo de documento histórico. Todo documento es, por su propia naturaleza, un fragmento o huella, y todo texto selecciona y crea una nueva continuidad textual —apariencia de continuidad— que sustituye a la continuidad real al precio de silenciar buena parte de ella.

En último término, el investigador será quien, en cada caso, tendrá que dilucidar si el texto o textos en cuestión sirven al fin buscado, si la información que proporciona es o no relevante desde dicha perspectiva. Tendrá también que descubrir qué posibilidades y qué dificultades ofrece la modalidad textual que tiene ante sí, cuál es su estructura y disposición, cuáles son los criterios de selección utilizados por el autor, qué es lo que se silencia y porqué, cuáles fueron sus propósitos al escribir dicho texto, y de qué habla o a qué se refiere en el mismo. Nada mejor muestra esta serie de cuestiones que el análisis concreto de tres escritos autorreferenciales. Con tal fin se han elegido, de entre los mencionados, las autobiografías de dos maestros, Simón López Anguta y Valero Almudévar, y el diario de una maestra, María Sánchez Arbós.

3. La (auto)biografía de Simón López Anguta (1907)

La “biografía” de Simón López Anguta, maestro de primera enseñanza, escrita por él mismo, cubre desde su nacimiento, en 1833, en la localidad de Alesanco (Logroño), hasta la fecha de su publicación, en 1907, cuatro años después de su jubilación. Su dilatada hoja de servicios abarca prácticamente la segunda mitad del siglo XIX: un total de 49 años como maestro, desde 1856 a 1903, casi 28 de los cuales transcurrirían en la enseñanza pública y poco más de 21 en la particular o privada, y en los que, según cálculos propios, pasarían por sus manos unos 3.920 alumnos (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. 144-145). Su trayectoria profesional sería, en apretada síntesis, la siguiente: estudios en la Escuela Normal de Logroño, desde 1852 a 1854 y obtención, en este último año, del título de maestro; apertura, en 1855, de una escuela particular y gratuita en su localidad natal; nombramiento de maestro de la próxima localidad de Briñas, en 1856, con el “anejo de organista”; obtención, por oposición a escuelas vacantes en Vizcaya, de una escuela en Durango en 1865; estudios de bachillerato y notariado; destitución por las autoridades carlistas y “emigración” forzada a Vitoria, en 1875, donde termina los estudios de notariado y se hace cargo, en 1876, de un colegio privado de 1ª y 2ª enseñanza; oposición a escuelas vacantes en el distrito universitario de Valladolid, con 62 años, y obtención de destino en Zumárraga (Gipuzkoa) en 1895; y nombramiento como maestro de una escuela de Arévalo (Ávila) en 1901, donde permanecería hasta su jubilación en 1903.

El libro se abre con una dedicatoria a los compañeros de profesión, discípulos y amigos, una fotografía del autor con la medalla de caballero de la Orden Civil de Alfonso XII y una “advertencia” en la que, además de avanzar una síntesis del contenido del mismo, indica la pretensión de haber escrito una “biografía”, es decir, un género textual que define como aquella “rama de la Historia” que narra, de modo veraz, los “hechos personales” y la “vida particular de una persona” (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. I-III). Tras estas páginas iniciales, figuran ocho capítulos en los que el autor narra su vida siguiendo un orden cronológico, otros dos en los que expone sus cualidades, aficiones, obras escritas, tareas realizadas en defensa de la profesión y distinciones recibidas, y ofrece unos “consejos a los compañeros”. La obra termina con un apéndice en el que se recogen los “documentos profesionales” que prueban la veracidad de lo narrado y una lista de los 103 maestros, discípulos y amigos subscriptores de la misma.

Dejando ahora a un lado las páginas relativas a sus orígenes familiares, infancia y años escolares y de formación como maestro y organista, la autobiografía de Simón López Anguta, contiene abundantes referencias a los locales y condiciones materiales de las escuelas regentadas, exámenes públicos, actos de distribución de premios, visitas de inspección, la organización del trabajo en el aula y la condición profesional del magisterio primario (otras tareas o profesiones, deficiente formación de los maestros interinos, modos de selección y

provisión de plazas de maestro, oposiciones, relaciones con las juntas locales y provinciales de instrucción primaria y los párrocos, asociacionismo y prensa profesional, cualidades requeridas para el ejercicio del magisterio, etc.). De todas ellas me referiré, de un modo específico, a dos cuestiones —una singular y otra más amplia y general— que estimo que constituyen dos de los aspectos más relevantes del libro: la incidencia profesional y personal de la confrontación entre carlistas y liberales en el País Vasco, y la caracterización que el biografiado hace de sí mismo, como maestro normalista, y del magisterio como profesión.

El antagonismo entre carlistas y liberales tras la incorporación a la escuela de Durango, en 1865, sería la causa de su baja como socio en el Círculo Durangués, a cuya creación había contribuido, así como de que fuera calificado de “negro” —es decir, liberal— por las autoridades locales y vecinos carlistas, siendo por ello objeto de continuas amenazas de muerte, insultos y denuncias y por último destituido, en 1875, en plena guerra civil. Todo ello pese a su “neutralidad” e intento de servir a “todos los Durangueses, sin distinción de clases ni opiniones políticas”, de ser sólo “un Maestro público para educar los hijos de los unos y de los otros, con igual solicitud y esmero para todos”, de preservar la escuela como un espacio neutral, más allá de la contienda ideológica y armada (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. 76-78).

Por último, Simón López Anguta es un maestro normalista, un buen ejemplo de esos nuevos maestros, producto de las reformas liberales y de la creación de las Escuelas Normales. Frente al desorden y desorganización que halla en las escuelas servidas por interinos, lo primero que busca es el “orden y organización de la clase” mediante el examen y clasificación de los niños en secciones, la programación de las tareas, la confección de un cuadro del distribución del tiempo que coloca tras de sí, bien visible, en la pared de la escuela, y la enseñanza de los cantos que anuncian y preceden los cambios de ejercicios a fin de que la escuela funcione como un reloj, como una máquina. Esta concepción mecánica de la enseñanza, producto de la concepción del tiempo como un elemento clave de la marcha de la escuela, era la que aseguraba su adecuada organización y funcionamiento haciendo de ella “un dispositivo que funcionaba como un engranaje o mecanismo que aseguraba la no ociosidad y el mejor aprovechamiento del tiempo” (VIÑAO, 1998c, p. 21). En palabras del autobiografiado, “el Maestro en la escuela ha de ser observador constante para mejorar todo defecto, hasta que el cuerpo escolar se mueva y trabaje como una máquina, cuyo motor impulsivo es el Maestro, y así se logra aprovechar bien el tiempo, factor importante de todo trabajo” (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. 159, 73-74 y 125).

¿Cómo autopercibía Simón López Anguta su profesión y tarea? ¿Cómo se veía a sí mismo? Para este maestro su tarea era una combinación de “arte” (“conjunto de reglas precisas

para hacer bien una cosa”) y de “ciencia” (“cadena de principios ligados entre sí por el doble vínculo del principio en que se fundan y del fin que se proponen”). Esta “ciencia del maestro” era la “pedagogía” (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. 157). La doble consideración de la pedagogía como ciencia y como arte, como teoría y como práctica, así como la distinción correlativa entre “principios” y “reglas”, era común en los manuales y tratados de pedagogía de la época; por ejemplo, en los de Mariano Cardedera (1877) y Pedro de Alcántara García Navarro (1879 y 1881). Su caracterización por López Anguta como “ciencia del maestro” constituye una afirmación personal dirigida a proporcionar cientificidad y profesionalidad al magisterio primario. Esa era la ciencia de un maestro que, al mismo tiempo que calificaba su profesión de “semisacerdotal” (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. 77 y 156), escribía textos escolares,⁷ publicaba folletos sobre temas educativos, promovía en Durango una asociación de socorro mutuo del magisterio primario, participaba de modo activo en las asociaciones del magisterio de Álava y Tolosa y dirigía *El Instructor* y *El Magisterio Vascongado*. Es decir, la ciencia de uno de esos maestros que tanto lucharían, en la segunda mitad del siglo XIX en España, por configurar el magisterio primario como una profesión con sus asociaciones y órganos de expresión y defensa de sus intereses. Un maestro, en síntesis, del que tanto Pablo Montesino como Mariano Cardedera o Joaquín Avendaño, responsables de su formación desde las Escuelas Normales, se hubieran mostrado satisfechos.

4. Las “memorias” de Valero Almudévar y Castillo.

En 1886 se publicaba en Madrid una obra, dedicada al primer ministro, Práxedes Mateo Sagasta, titulada *Páginas originales (memorias de un maestro de escuela)*, cuyo autor, Valero Almudévar, era, por aquel entonces, director del colegio privado del Salvador de Madrid. Para presentar dichas “páginas” Almudévar se valía de una ficción retórica o estrategia narrativa usual en los libros autobiográficos con pretensiones literarias: la atribución de lo narrado a otra persona, en este caso, un amigo. Así, nos dice, había tenido un amigo que en 1860 había iniciado sus estudios de Magisterio en Madrid, concluyéndolos, con 21 años, en 1864. Por decisión voluntaria había pedido destino, en la Junta provincial correspondiente, en un pequeño pueblo pirenaico. Tras haber ejercido, siempre a petición propia, en tres pueblos diferentes de la misma

⁷ Entre su obra editada incluye un silabario, un “encerado caligráfico” para la enseñanza de la letra bastarda española, un compendio de aritmética, otro de gramática, un libro con tres tratados de ortología, caligrafía y revisión de documentos y firmas, y un folleto sobre las Escuelas Normales, la Inspección, el sistema de provisión de escuelas y los sueldos y el pago a los maestros. Y, entre su obra “inédita”, el catecismo del P. Astete revisado “usando palabras de significado llano”, un libro de lectura titulado “Los pecados capitales y sus virtudes antagonistas”, un libro sobre el “procedimiento para la enseñanza de la lectura” y “el Fuero de Álava puesto en veladas” (LÓPEZ ANGUTA, 1907, p. 148-149).

provincia, cuya identidad oculta tras la letra H [Huesca], decide abandonar en 1870 la docencia pública y dedicarse, en la capital de dicha provincia, a dar clases particulares y dirigir un colegio privado. En 1874, por último, regresa a Madrid donde funda y dirige otro colegio privado. A los tres o cuatro días de su vuelta reúne a sus amigos más íntimos y, entre el café y el humo de los cigarrillos, les refiere, en cuatro veladas nocturnas, sus “aventuras” como maestro. Unas “aventuras” que Almudévar (1886, p. 1-8), se limita a transcribir tal y como le fueron narradas.

En el prólogo-dedicatoria del libro el autor indicaba ya los temas que después, a lo largo del mismo, constituirían una constante: la dependencia municipal de los maestros que hacía que estos fueran vistos como una carga municipal insoportable; los retrasos en la percepción de las retribuciones y la escasez de las mismas; la desigualdad existente entre los maestros de los pueblos y los de las ciudades ;y los continuos cambios de criterio en la aplicación de las leyes de instrucción pública a consecuencia de los vaivenes políticos acaecidos desde la revolución de septiembre de 1868 hasta el año 1886 en que publicó su obra.

Todas estas cuestiones, y los hechos producidos en relación con ellas, son objeto de narraciones y comentarios con abundantes detalles. En especial, los relativos a los intentos de cerrar escuelas y reducir el sueldo a los maestros, y a las amenazas y conflictos sufridos tras la declaración, en 1868, de la libertad de enseñanza y consiguiente autonomía municipal en este tema. Pero en el libro es posible hallar asimismo referencias y anécdotas, entre otras cuestiones, sobre las Juntas provinciales de Instrucción Primaria y sus relaciones con las locales; las costumbres, vestimenta y mentalidad de los vecinos de los pueblos en los que ejerció como maestro —para el autor, en general, ignorantes, supersticiosos y fanáticos, además de miseros—; los edificios escolares y viviendas de los maestros; las no siempre fáciles relaciones del maestro con los párrocos —su sujeción a ellos, incluso durante el sexenio democrático—, los miembros de la Junta local de instrucción primaria —en buena parte analfabetos—, los alcaldes y los secretarios del ayuntamiento; los exámenes públicos, el cierre de las escuelas en verano por la dedicación de las familias a las faenas agrícolas, algunas actividades escolares, y, sobre todo, la consideración de los maestros como “sanguijuelas del presupuesto municipal”(ALMUDÉVAR, 1886, p. 42). La lectura de las páginas dedicadas a esta última cuestión, ricas en detalles y anécdotas —por ejemplo, la de la pregonera municipal que con voz “chillona e histérica” recorre las calles del pueblo instando a los vecinos a pagar la contribución para poder abonar la retribución del maestro— (ALMUDEVAR, 1886, p. 77-78) explican muchas de las actitudes y prevenciones de los pueblos ante ese forastero, el maestro, que debían pagar, por imposición externa, de sus bolsillos.

En las páginas finales, por último, Valero Almudévar, ya en su papel de director de un colegio privado, incluía como apéndice, antes de un breve epílogo, diversos escritos de su autoría sobre “detalles y reformas” a introducir en las enseñanzas oficial y privada —consecuencia de unas conferencias pedagógicas que habían tenido lugar en Madrid en 1883—, una instancia dirigida por la Asociación de directores de colegios de enseñanza privada de Madrid al ministro de Fomento en 1884 y la reseña histórica de esta asociación (ALMUDÉVAR, 1886, P. 133-149).

5. El diario de María Sánchez Arbós.⁸

En el año 1961 se publicaba en México, en una limitada edición de solo 100 ejemplares, el diario de María Sánchez Arbós (1889-1976). La edición fue preparada por ella misma, a instancias de su hijo, a partir de unas “notas” tomadas periódicamente desde 1918 hasta su jubilación en 1959, por si “a algún padre preocupado por la suerte de sus hijos o a algún maestro apasionado por su Escuela, les puede servir de agradable curiosidad leer lo que una maestra entusiasta de su oficio ha pensado sobre los niños, y como se ha preocupado por ellos”. De las “notas” originales, quizás en algún caso retocadas, pero escritas, “no sobre la mesa de un despacho”, sino “vividas en la propia Escuela y experimentadas ante la presencia de los niños”, Sánchez Arbós (1961, p. 3) excluyó unas pocas páginas, añadiéndoles otras pocas iniciales en las que, tras justificar la decisión de publicarlas, narra sus primeros años de maestra auxiliar en una escuela de párvulos de Zaragoza a la edad de 19 años. A todo ello, añadió asimismo los trabajos publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, entre 1932 y 1936, bajo el título general de “Los problemas de la escuela”.

Basta exponer la trayectoria profesional de Sánchez Arbós para advertir la importancia del diario: maestra auxiliar de párvulos en Zaragoza (1908), maestra por oposición en la escuela graduada de la Granja de San Ildefonso (1913-1916), alumna de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1916-1919), licenciada en Filosofía y Letras y alumna de la Residencia de Señoritas, profesora en prácticas de la Sección preparatoria del Instituto-Escuela (1918-1920), profesora de las Escuelas Normales de La Laguna (1920-1925) y Huesca (1926-1928), profesora de la Sección de bachillerato en el Instituto-Escuela (1928-1930), maestra en el grupo escolar Menéndez Pelayo de Madrid (1930-1933), directora del grupo escolar Giner de los Ríos de Madrid (1933-1936), responsable de un asilo, directora de su grupo escolar y maestra en unos locales habilitados en Madrid, servicios en la Inspección, en Valencia, y

⁸ El texto que sigue forma parte, casi en su totalidad, de la introducción escrita conjuntamente con Víctor M. Juan Borroy para la edición del diario efectuada por la Diputación General de Aragón en 1999.

maestra de nuevo en Madrid durante la guerra civil (1936-1939), tres meses en la cárcel (1939), depuración con expulsión del magisterio (1941), clases particulares y en colegios privados, entre ellos el Instituto Británico (1941-1952), rehabilitación y maestra en Daganzo, un pequeño pueblo cercano a Madrid (1953-1954), y maestra en la sección preparatoria del Instituto Isabel la Católica de Madrid (1954-1959).

El diario de María Sánchez Arbós cubre, pues, un largo y convulso período de nuestra historia educativa y una amplia gama de situaciones profesionales y establecimientos docentes. Con independencia de su valor testimonial, constituye una fuente privilegiada para el conocimiento y análisis, desde la misma práctica y realidad docente, no solo de determinados acontecimientos e instituciones docentes, sino, sobre todo, de procesos y cuestiones educativas fundamentales. En sus páginas se alude y opina sobre la marcha, al hilo de los sucesos y preocupaciones, de temas tales como la necesidad de promover la motivación y autoestima de los alumnos, el uso de los cuadernos escolares, la importancia de la lectura y del lenguaje como actividad eje en la enseñanza primaria, las disonancias y ajustes entre la teoría y la práctica, los exámenes y los criterios de evaluación utilizados, las críticas a las oposiciones como modo de selección del profesorado y a la separación existente entre las enseñanzas primaria y secundaria, la defensa de la escuela única —una “enseñanza primaria para todos por igual”(SÁNCHEZ ARBÓS, 1961, p. 52)—, la importancia de la profesionalidad en el docente —una profesionalidad basada en la pasión y el entusiasmo por su tarea—, las relaciones con la inspección y administración educativa, el enfrentamiento entre lo que ella llama la vieja y la nueva pedagogía, o las cuestiones relativas al género y la diversificación curricular. Todo ello, siempre, desde la posición de alguien que, con una buena formación teórica, debía hacer frente a los problemas cotidianos de la vida escolar en el centro docente y en el aula, adaptando dicha teoría a la realidad; es decir, a las condiciones reales en las que tenía que desempeñar su tarea como profesora, maestra o directora de grupos escolares.

El diario de María Sánchez Arbós es todo un ejemplo de etnografía histórica escolar en el que pueden hallarse referencias, entre otras cuestiones, a la distribución de los alumnos y la posición o movimientos de la maestra en el aula, a la distribución y usos del tiempo escolar —la crítica, justificada, de la sustitución de la tarde no lectiva del jueves por la del sábado; su opción en favor de la jornada continua, también justificada por las necesidades de escolarización y adaptación de los horarios escolares a los familiares—, o a los nuevos problemas y cuestiones que planteaba la introducción del modelo de escuela graduada. En relación con esta última cuestión —la de la introducción y difusión en España de este nuevo modelo de organización escolar—, *Mi diario* ofrece sugestivas y clarificadoras referencias a,

por ejemplo, las relaciones entre los maestros y la dirección, la naturaleza y tareas de la función directiva, la rotación o especialización de los maestros y su necesaria coordinación, la clasificación y promoción de los niños, el número de alumnos por clase, la necesidad de nivelar, unificar u homogeneizar la clase para poder llevar a cabo una enseñanza eficaz, la atención a los retrasados, la confección de los programas a seguir y su aplicación real, la coeducación, las relaciones con los padres y el papel desempeñado por las primeras asociaciones de padres, la introducción de materias y actividades profesionales en los últimos cursos, así como de los trabajos manuales, la música, las colonias escolares, bibliotecas, cantinas y duchas, el uso de las técnicas Freinet, las exposiciones escolares, los diarios de clase o los libros de texto y de lectura utilizados.

Mi diario contiene asimismo ideas, datos e información relevante tanto sobre las relaciones entre los centros docentes, o la práctica docente, con el entorno, como sobre lo que los historiadores de la educación venimos llamando la cultura escolar y su interacción con las reformas educativas (VIÑAO, 1996, 1997 y 1999). Las observaciones que María Sánchez Arbós efectúa en relación con las diferencias entre los alumnos del Instituto-Escuela y las alumnas de la Escuela Normal de La Laguna, las dificultades que para la enseñanza suponía la pobreza de las familias de los alumnos de los grupos escolares Menéndez Pelayo y Francisco Giner de Madrid, la incidencia del paro y el desempleo sobre la actividad docente, la realidad del trabajo infantil y su influencia sobre la inasistencia o asistencia irregular a la escuela, la prioridad de atender a las necesidades de higiene, alimentación y vestido de los alumnos, y la relación constatada entre los resultados escolares y el ambiente o contexto familiar son aspectos que nos remiten a la primera de las cuestiones apuntadas: la de las relaciones entre la actividad docente y el entorno familiar y social.

No menos interesantes resultan las observaciones relativas a los desajustes entre los principios y la realidad, entre la teoría y la práctica. Son observaciones que nos llevan a calificar a María Sánchez Arbós como un buen ejemplo de lo que David Tyack y Larry Cuban (1995) habrían llamado una *tinker* o *tinkerer* —nada que ver con su significado usual como “gitana”, en el primer caso, o “chapucera”, en el segundo—: algo así como una maestra-artesana que adapta, ensambla y ajusta, con sentido común e inteligencia, la normativa, las instrucciones recibidas y los principios teóricos a la realidad del centro docente y del aula. Y que al hacerlo modifica, desde su posición enraizada en necesidades derivadas de la misma práctica, tanto las normas e instrucciones como los principios teóricos. La tesis central del estudio de ambos

autores,⁹ es muy simple: en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones docentes existe lo que ellos llaman la “gramática de la escuela” —algo que otros hemos denominado cultura escolar—, un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales, sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de una generación a otra de profesores, de modos de hacer y de pensar generados desde la misma práctica docente que son los que permiten al profesorado llevar la clase, organizarse institucionalmente y, dada la sucesión interminable de reformas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas —en una operación de bricolaje— a las exigencias que se derivan de su realidad y entorno. Su tesis, en definitiva, es que las instituciones docentes son una combinación de continuidades y cambios, de inercias y adaptaciones.

Ejemplos de esta combinación, entresacados del diario de María Sánchez Arbós, serían, por ejemplo, los párrafos en los que dice haber entregado los programas de la asignatura de Pedagogía en la Escuela Normal de Huesca, tal y como lo exige el reglamento, advirtiendo que lo hace “para cumplimentar la orden, pero sin responder cumplirlos” (SANCHEZ ARBÓS, 1961, p. 40). O aquellos otros en los que manifiesta tener que “deshacer la coeducación en los grados de los mayores” del Grupo Escolar Francisco Giner por exigencias derivadas del principio de realidad: a los niños había que capacitarles “para desempeñar un oficio” y a las niñas para “aprender a coser y manejar una casa”. “Tiempos vendrán”, añade Sánchez Arbós (1961, p. 75), “en que muchos prejuicios de hoy desaparezcan y los sexos se unifiquen”, pero mientras esos tiempos llegaban la realidad se imponía y había que atender a ella. O, por último, también a título de ejemplo, aquellos otros párrafos en los que, sin renunciar a la idea, tan querida por los institucionistas —personas pertenecientes o afines a la Institución Libre de Enseñanza—, de la desaparición de los libros de texto, dice que la “escuela llamada nueva, preocupada preferentemente por enseñar a pensar, quizá adolece de falta de contenido”. Dicha escuela, orientada más hacia el “saber pensar” que el “saber decir”, quizás fuera más adecuada, observa, para la “clase media”, pero los alumnos del Grupo Escolar Francisco Giner son “hijos de obreros”, la “mayor parte analfabetos”, y, para ellos era “tan interesante saber pensar que saber decir”. Por ello no bastaban “sus cuadernos”, unos cuadernos “pobres de contenido, pero aún más pobres de vocabulario y expresión”. Lo que necesitan, dice Sánchez Arbós (1961, p. 87), son libros, unos libros que ni ellos ni la escuela, falta de medios, pueden proporcionarles. María Sánchez Arbós se nos muestra, en estos y en otros párrafos, como una maestra cabal, de

⁹ Sobre el debate en torno a las tesis mantenidas en este libro, y el sentido con que los autores usan el verbo “to tinker”, véase AA. VV. (1996), con intervenciones, además de Tyack y Cuban, de R.L. Hampel, W.R. Johnson, D.N. Plank y D. Ravitch.

los pies a la cabeza, una maestra con sus principios e ideales, pero con los pies en el suelo, que adapta la utopía a las exigencias y circunstancias reales con el propósito y la esperanza, eso sí, de verla realizada algún día. Una maestra que, afortunadamente, ha sabido dejarnos el testimonio personal no sólo de sus principios e ideas, sino también, sobre todo, de sus dudas, de sus certezas, y de su quehacer profesional en los centros docentes y en las aulas.

Referencias

- AA. VV. La autobiografía y sus problemas teóricos. **Suplementos Anthropos**. v. 29, 1991.
- AA. VV. History and Educational Reform. **History of Education Quarterly**, v. 36-4, 1996, p. 476-502.
- AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, Isabel. **Memorias de una maestra**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, Isabel. **Diario de una maestra y de sus cuarenta alumnos**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.
- ALBERCA, Manuel. **La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo**. Oiartzun (Gipuzkoa): Sendoa, 2000.
- ALMUDEVAR, Valero. **Páginas originales (memorias de un maestro de escuela)**. Madrid: Tip. M. P. Montoya y Compañía, 1886. Existe una reproducción facsímil de 2010 a cargo del Museo Pedagógico de Aragón.
- ARANGUREN, José Luis. **Memorias y esperanzas españolas**. Madrid: Taurus, Madrid, 1969.
- ABALLÉ, Anna. **Narcisos de tinta. Ensayo sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)**. Málaga: Megazul, 1995.
- DEPAEPE, Marc (coord.). **Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970**. Leuven: Leuven University Press, 2000.
- CANEN, Ana; NACIF XAVIER, Libânia. Multiculturalismo, memória e história da educação brasileira: reflexões a partir do olhar de una educadora alemã no Brasil Imperial. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Refúgios do Eu: educação, história, escritura autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 63-79.
- CARDEDERA, Mariano. **Principios de educación y métodos de enseñanza**. Madrid: Librería de Hernando, 5ª ed., 1877.
- CELA, Jaume; PALOU, Juli. **Con voz de maestro. Un epistolario sobre la experiencia docente**. Madrid: Celeste Ediciones, 1994.
- CID, Felip. **Memòries inútils**. Catarroja: Editorial Afers, 2000.
- COLL Y PUJOL, Ramón. **Cuarenta años de vida docente de un profesor de universidad**. Barcelona: Imprenta de la Viuda e Badía Cantenys, 1915.
- CHICO, Martín. **¡Maestro! Novela pedagógica**. Soria: Tip. de Sucesor de F. Jodra, 1922.
- DEYÁ, Miguel. Mi escuela rural. In: **Metodología y psicología educativa**. Madrid: Instituto Pedagógico F.A.E., 1935, p. 3-29.
- DÍEZ NAVARRO, Carmen. **Un diario de clase no del todo pedagógico. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.
- ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.), **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.
- ESTEVE, José Manuel. **El árbol del bien y del mal**. Churriana de la Vega (Málaga): Octaedro Andalucía, 1998.
- FERNÁNDEZ PINEDO, Luciano. **Momentos estelares de la enseñanza en España**. Sada, A Coruña: Edición do Castro, 1994.

- FLIEDNER. **Memorias de la familia Fliedner. Más de 100 años al servicio del protestantismo en España.** Barcelona: Gayata ediciones, 1997.
- GALLO DE RENOVALES, José. **Fichas de mi escuela. Ensayos de psico-análisis escolar.** Madrid: Tipográfica Clásica Española, 1944.
- GALVÁN DE TERRAZAS, María Luz Elena. **Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910.** México D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, 1991.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Honorio. **Un republicano. Novela histórica (1921-1978).** León: Gráficas Celarayn, 1978.
- GARCÍA FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, Julia. **Diario de una maestra rural.** Madrid: Escuela Española, 1963.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Salvador. **Sonajero de plata (Preludios).** Lorca: Casino Artístico y Literario, 1999.
- GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza.** Madrid: English y Gras editores, t. I, 1879.
- GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. **Compendio de Pedagogía teórico-práctica.** Madrid: Imp. de la Viuda de Perlado y C^a, 1891.
- GAVIRA MARTÍN, José. Diario de un estudiante del Instituto San Isidro de Madrid (1920-1921), **Anales del Instituto del Estudios Madrileños**, v. IX, 1973, p. 521-613.
- GIOLITTO, Pierre. **Naissance de la pédagogie moderne, 1815-1879.** Grenoble: CNDP, 1980, 2 vols.
- GÓMEZ LABRADO, Víctor. **La mestra.** València: Eliseu Climent, 1995.
- GÓMEZ LOZANO, Pedro A. **Mi escuela activa.** Madrid: Compañía General de Artes Gráficas, 1933.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Emilio. **Memorias de un estudiante liberal (1903-1931).** Sada (A Coruña): Ediciós do Castro, 1987.
- GONZÁLEZ MUÑIZ, Ángel. **El maestro.** Barcelona: Ediciones Corinto, 1955.
- GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (eds.). **Silences & Images. The Social History of the Classroom.** New York: Peter Lang, 1999.
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinarias. A escritura pessoal e seus soportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Refúgios do eu: educação, história, escritura autobiográfica.** Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 29-61.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. **Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988).** Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 1997.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (coord.). **Vidas de profesores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 79-110.
- JIMÉNEZ MADRID, Ramón (coord.). **El Instituto “Alfonso X el Sabio”: 150 años de historia.** Murcia: Editora Regional, 1987.
- JIMÉNEZ MIER DE TERÁN, Fernando. **Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.** México: Ediciones Robin, 1989.
- JOHANSSON, Ulla. Curriculum History as Lived History. In: GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (eds.). **Silences & Images. The Social History of the Classroom.** New York: Peter Lang, 1999, p. 49-62.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro. **Un año de gestión rectoral.** Madrid: Separata de *Alcalá*, 1951.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro. **Descargo de conciencia (1930-1960).** Barcelona: Barral Editores, 1976.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique.** Paris: Le Seuil, 1975. Traducción al español: **El pacto autobiográfico.** Málaga: Megazul, 1994.

- LEJEUNE, Philippe. Les instituteurs du XIXe siècle racontent leur vie. **Histoire de l'Éducation**, v. 25, 1985, p. 53-104.
- LÓPEZ ALONSO, Covadonga. Introducción. In: MEDIO, Dolores. **Diario de una maestra**. Madrid: Castalia, 1993, p. 7-60.
- LÓPEZ ANGUTA, Simón. **Biografía de Don Simón López Anguta, Maestro de 1ª enseñanza con título superior condecorado con la Cruz de Caballero de la Orden Civil de Alfonso XII por sus relevantes servicios profesionales. Escrita por el biografiado después de jubilado, quien ha ejercido 49 años y 2 meses en la enseñanza pública y en la privada**. Vitoria: Imp. de los Hijos de Iturbe, 1907.
- LORENZO VELÁZQUEZ, B[enigno]. **Memorias. Enseñanzas de una vida**. Madrid: Editorial Garsi, 1984.
- MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (org.). **Os Professores na História**. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- MANDALUNIZ, Polixene de Trabudua de. **Polixene. Crónicas de amama**. Bilbao: Fundación Sabino Arana e Instituto Vasco de la Mujer, 1997.
- MALDONADO, Luis. **De “mis memorias”**. Estampas salmantinas. Salamanca: Librería Cervantes, 1986, 2 vols.
- MANJÓN, Andrés. **Diario del P. Manjón 1895-1923**. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1973.
- MARQUÉS, Salomó. **L'exili dels mestres (1939-1975)**. Girona: Universitat de Girona, 1995.
- MARTÍN, P. Luis. **Memorias del P. Luis Martín, General de la Compañía de Jesús**. Madrid: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, Institutum Historicum S.J. y Universidad Comillas, 1988, 2 vols.
- MEDIO, Dolores. **Diario de una maestra**. Barcelona: Destino, 1961.
- MEDRANO, Guillermina; CRUZ, José Ignacio. **Experiencia de una maestra republicana**. Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1998.
- Memorial ajustado del expediente consultivo a S.M. que pende en el Consejo pleno sobre la provisión del empleo de Bibliotecario primero de los Reales Estudios de S. Isidro de esta Corte, que tiene anexa la cátedra de Historia Literaria, vacante por fallecimiento de D. Miguel de Manuel**. Madrid: Imprenta Real, 1799.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (eds.). **Refúgios do eu: educação, história, escritura autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000, pp. 123-143.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, María Helena Camara; CUNHA, María Teresa Santos (org.). **Refúgios do eu: educação, história, escritura autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- MONLAU Y SALA, José. **Relación de los estudios, grados, méritos, servicios y obras científicas y literarias del Dr. D. Pedro Felipe Monlau, redactada en vista de documentos oficiales y testimonios auténticos por su hijo el Dr. D. José Monlau y Sala**, Madrid, Imp. y estenotipia de M. Rivadeneyra, 1858.
- MOR DE FUENTES, José. **Bosquejillo de la vida y escritos de D. José Mor de Fuentes, delineado por el mismo**. Granada: Universidad de Granada, 1952.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. **Educación, salud y protección a la infancia. Las colonias escolares de Cartagena, 1907-1936**. Cartagena: Aglaya, 2000.
- NOJA RUIZ, Higinio. **La Armonía o la escuela en el campo (Alginet, 1923)**. Barcelona: Virus editorial, 1996.
- NÓVOA, António (coord.). **Vidas de profesores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (coord.). **Vidas de profesores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

- ORTÉS, Julia. **Vivencias de una maestra**. Madrid: Narcea, 1998.
- PAZ REMOLAR, Ramón. **Índice de relaciones de méritos y servicios conservados en la Sección de Consejos del Archivo Histórico Nacional**. Madrid: Imp. Góngora, 1943.
- POSADA, Adolfo. **Fragmentos de mis memorias**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1983.
- RAMÓN Y CAJAL, Santiago. **Mi infancia y juventud**. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1915.
- RINCÓN, A. **Historia de un Maestro de Escuela contada por D. Casiano Harto de Sufrir protagonista de la misma**. Granada: Tip. Noticiero Granadino, 1912.
- RUIZ ARIAS, Ricardo. Un día de nuestro hacer. **Escuelas de España**. Segunda época, v. I-3, 1934, p. 30-36.
- SÁDABA, Javier. **Dios y sus máscaras. Autobiografía en tres décadas**. Madrid: Temas de Hoy, 1993.
- SÁINZ RODRÍGUEZ, Pedro. **Testimonios y recuerdos**. Planeta: Barcelona, 1978.
- SÁIZ, Concepción. **La revolución del 68 y la cultura femenina (Apuntes del natural)**. Madrid: Librería general de Victoriano Suárez, 1929.
- SALVADOR ARTIGA, Joaquín. **La senda (consejos a un maestro nacional)**. Gerona: Dalmau Carles Pla, 1922. 2ª edición, corregida y aumentada, 1934.
- SÁNCHEZ ARBÓS, María. **Mi diario**. México: Tipográfica Mercantil, 1961. Existe una edición de 1999 y una 2ª edición ampliada, de 2006, a cargo ambas del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.
- SÁNCHEZ DE LA CAMPA, Juan Miguel. **Historia filosófica de la instrucción pública en España**. Burgos: Imprenta de D. Timoteo Arnaiz, 2 vol., 1871 y 1874.
- SÁNCHEZ SARTO, Luis (dir.). **Diccionario de Pedagogía**. Barcelona: Editorial Labor, 1936, 2 vols.
- SAVATER, Fernando. **La infancia recuperada**. Madrid: Taurus, 1994, 8ª edición corregida y aumentada.
- SECO SERRANO, Carlos. La construcción de la historia objetiva: las fuentes; ayer y hoy. In: **Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998, p. 197-211.
- SOLÉ TURA, Jordi. **Una historia optimista. Memorias**. Madrid: Aguilar, 1999.
- SOLER Y BATLLE, Enrique. **Algunos recuerdos no muy antiguos de la Universidad de Barcelona**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1942.
- TIERNO GALVÁN, Enrique. **Cabos sueltos**. Barcelona: Bruguera, 1981.
- TORRES, Federico. **Los modernos pedagogos (Semblanzas críticas)**. Madrid: Yagües editor, 1928.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform**. Cambridge, Mss.: Harvard University Press, 1995.
- UNAMUNO, Miguel de. **Recuerdos de niñez y mocedad**. Madrid: Victoriano Suárez, 1908.
- [VERGÉS, Pere]. **Escuela del Mar. Libro de evocaciones, 1922-1947**. Barcelona: Imprenta Altés, s. a.
- VIÑAO, Antonio. Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808. **Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education**, v. XXX-1, 1994, p. 119-174.
- VIÑAO, Antonio. Por un análisis socio-cultural de la élite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808). **Bulletin Hispanique**, v. 97, 1995, p. 299-315.
- VIÑAO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **La construcción de una nueva cultura en centros educativos**. Murcia: VIII Jornadas Estatales Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 1996, p. 17-29.
- VIÑAO, Antonio. Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo. **Anales de Pedagogía**, v. 14, 1996a, p. 157-214.

- VIÑAO, Antonio. Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (coord.). **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria**. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 1997, p. 13-24
- VIÑAO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes”. In: **Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea**. Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, p. 167-183.
- VIÑAO, Antonio. Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808). In: GUEREÑA, Jean-Louis; FELL, Eve Marie (eds.), **L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen-Age à nos jours. II. Enjeux. Contenus. Images**. Tours: CIREMIA, Université de Tours, 1998b, p. 303-323.
- VIÑAO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. Barcelona: Ariel, 1998c.
- VIÑAO, Antonio. La organización y gestión de los centros educativos ante el siglo XXI ¿Algunas lecciones de la historia? In: **Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI**. XI Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, 1999, p. 17-32.
- VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación**, v. 3, 1999a, p. 223-253.