



**TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ
INFANTIL/PRIMÀRIA**

**LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES EN LA PRIMERA MEITAT DEL
SEGLE XX**

Nom de la persona a avaluar: Sara Sales Parejo

Nom de la persona a tutoritzar el TFG: Joan Traver Martí

Àrea de Coneixement: Teoria i Història de l'Educació

Curs acadèmic: 2022-2023

RESUM

El present treball de fi de grau és una investigació biogràfica-narrativa sobre la formació dels mestres en la primera meitat del segle XX, tenint com a fil conductor la història de vida del mestre Jacinto Bellés Beltrán. La finalitat d'aquesta investigació és mostrar de manera detallada la realitat de la formació dels mestres, analitzant els canvis observats entre la formació docent actual i la d'ençà.

Per tal de dur a terme aquest treball s'ha fet servir una metodologia qualitativa, s'han recuperat documents i s'han realitzat entrevistes a persones que van conèixer al protagonista tant a nivell personal com professional. Amb tot açò, es reconstrueix la història de vida de Jacinto Bellés Beltrán en la seva etapa formativa i es reflexiona sobre la formació dels mestres que desenvoluparen la seua tasca docent en un context rural. Els resultats obtinguts ens duen a plantejar-nos diferents qüestions en relació a la formació dels/les futurs/es mestres com, per exemple, per a quin tipus d'escoles se'ns prepara des de la Universitat?

ABSTRACT

The present thesis is a biographical-narrative research on the training of teachers in the first half of the 20th century, having as a guiding thread the life story of the teacher Jacinto Bellés Beltrán. The purpose of this research is to show in detail the reality of teacher training, analysing the changes observed between current teacher training and that of the past.

In order to carry out this work, a qualitative methodology has been used, documents have been retrieved and interviews have been carried out with people who knew the protagonist both on a personal and professional level. With all this, the life story of Jacinto Bellés Beltrán in his formative stage is reconstructed and we reflect on the training of the teachers who carried out their teaching work in a rural context. The results obtained lead us to consider different questions in relation to the training of future teachers, such as, for example, what type of schools does the University prepare us for?

PARAULES CLAU: Escola Normal, Escola Rural, Historia de vida, Mestre Rural.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	5
MARC TEÒRIC.....	6
CONTEXT HISTÒRIC.....	9
METODOLOGIA	13
- <i>Entrevista individual</i>	14
- <i>Foto-elicitació</i>	15
- <i>Anàlisi de documentació</i>	15
RESULTATS.....	15
CONCLUSIONS.....	19
REFERÈNCIES	22
ANNEX I	25

INTRODUCCIÓ

El present document és un Treball de Fi de Grau investigador sobre la formació dels mestres durant la primera meitat del segle XX. Tenint com a fil conductor la història de vida del mestre Jacinto Bellés Beltrán es mostra de manera detallada la realitat de la formació dels mestres del segle passat, s'analitzen els canvis observats entre la formació docent actual i la d'ençà i, en concret, es reflexiona sobre la formació dels mestres que exerciren la seua tasca docent en escoles rurals.

L'elecció de la temàtica d'aquesta investigació ve donada per diferents motius. En primer lloc, a nivell personal té un valor important perquè m'uneixen llaços familiars amb el protagonista. El fet de poder construir la història del meu besavi i reunir testimonis i anècdotes de diferents persones que el van conèixer tant a nivell personal com professional, ha estat per a mi una experiència molt bonica, enriquidora i entranyable.

En segon lloc, com a futura mestra, és clau conèixer i entendre la importància de la professió al llarg de la història i el paper dels mestres. Per a Bolívar (2001), reconstruir les històries de vida és una bona eina per a la formació del professorat, per fer explícites experiències, recorreguts i creences, con a base per a la reformulació crítica. Hernández, Sancho i Rivas (2011), assenyalen que l'enfocament de les històries de vida en l'ensenyança i en la formació docent esdevé una oportunitat radical no només per transformar la vida professional dels docents, sinó també la investigació.

I, per últim, des d'un punt de vista social i territorial, i en relació a les escoles rurals, redescobrir la memòria pedagògica vinculada a aquesta realitat ens enriqueix com a investigadors/es, mestres i persones ja que ens permet conèixer millor els orígens de la nostra escola. Les històries relacionades amb les escoles rurals formen part del patrimoni immaterial de les comarques on es troben i és interessant visibilitzar-les per posar-les en valor.

La principal finalitat d'aquesta investigació és conèixer la formació dels docents de la primera meitat del segle XX. Per tal de dur-ho a terme s'ha realitzat una investigació biogràfica-narrativa, en el marc d'una investigació qualitativa, mitjançant l'anàlisi de fonts bibliogràfiques i la realització d'entrevistes a persones que van conèixer al protagonista d'aquesta història tant a nivell personal com professional. Els resultats obtinguts ens mostren els canvis que la formació docent ha experimentat en els últims cent anys tenint com a fil conductor la història de vida de Jacinto Bellés Beltrán.

Les conclusions a les que s'arriba es desenvolupen al voltant de diferents qüestions sobre la formació dels mestres en relació a les escoles rurals, tenint en compte els aprenentatges i les experiències que se'ns ofereixen des de les Escoles Normals, fa cent anys, i des de la Universitat, actualment.

Comencem amb una xicoteta introducció del que contindrà el present treball i, a continuació emmarquem teòricament els principals elements que ens ajuden a analitzar el tema en qüestió. Als apartats següent es presenta el context històric educatiu del segle XX i s'explica de manera detallada la metodologia emprada per donar pas als resultats obtinguts i les conclusions a les que s'arriba. Cal mencionar que, al llarg de la presentació dels resultats, es mostren de manera textual diferents intervencions de les persones entrevistades que van conèixer a Jacinto Bellés Beltrán i que expliquen, amb nostàlgia i tendresa, l'estima que tenia per l'escola i pel seu alumnat.

MARC TEÒRIC

Tal i com s'ha comentat, aquesta investigació tracta sobre les històries de vida dels mestres de les escoles rurals i la seua formació inicial. Una història de vida es centra en un subjecte individual, i té com element medul·lar l'anàlisi de la narració que aquest subjecte realitza sobre les seues pròpies experiències vitals. Habitualment, la història de vida es construeix entre dues persones, el subjecte protagonista del relat biogràfic i un terapeuta o investigador que recull la informació a través d'una entrevista oral, que ajuda a estructurar i donar forma escrita. Denzin (1989, p. 69) ho defineix com "l'estudi i col·lecció de documents de vida que descriuen punts canviants en una vida individual", i afegeix que es tracta d'una biografia interpretada perquè l'investigador/a escriu i descriu la vida d'altres persones.

Aquesta tècnica narrativa es pot utilitzar en diferents contextos i disciplines, com en la teràpia ocupacional i la psicoteràpia, o en les investigacions de tipus sociològic, educatiu, psicològic o antropològic. El procediment bàsic consisteix a evocar i estructurar els records de la vida d'una persona, però des d'un punt de vista subjectiu, és a dir, a través de la seva pròpia mirada. En la història de vida han de quedar reflectits no sols dades objectives com dades i llocs, sinó sobretot informació relativa a la perspectiva subjectiva, com valors, idees, projectes, plantejaments vitals, relacions socials, etc.

Bolívar (2001) explica que les històries de vida atorguen la paraula viva a les persones. D'aquesta manera es conta la trajectòria de vida personal i professional, amb les múltiples experiències que han configurat l'itinerari de vida. Segons Puyana i Barreto (1994), la història de vida és una estratègia de la investigació, encaminada a generar versions alternatives de la història social, a partir de la reconstrucció de les experiències personals. Constitueix un recurs de primer ordre per a l'estudi dels fets humans, perquè facilita el coneixement sobre la relació de la subjectivitat amb les institucions socials, els seus imaginaris i representacions simbòliques. La història de vida permet traduir la quotidianitat en paraules, gestos, símbols, anècdotes, relats, i constitueix una expressió de la permanent interacció de la història personal i la història social.

Les històries de vida en educació s'utilitzen com a eina d'investigació qualitativa per a conèixer els efectes que les històries de diferents mestres tenen en la formació dels futurs docents. Les històries de vida afavoreixen l'aprenentatge de l'alumnat tant a nivell professional com personal, convertint-se en una eina que respon a les demandes metodològiques de l'educació del segle XXI.

Seguint a Bolívar (2001), les històries de vida solen ser una bona metodologia en la formació del professorat, ja que l'alumnat explicita biogràficament experiències, recorreguts i creences, com a base per a la seua reformulació crítica mitjançant la reflexió. El relat de formació de cada individu en les seues experiències escolars, que han condicionat el seu propi procés de convertir-se en mestre, és un mitjà per canviar (i no reproduir) les maneres de dur a terme l'ensenyança.

Amb açò, la història de vida de Jacinto Bellés Beltrán s'utilitzarà com a eina d'investigació qualitativa de la seua formació com a mestre, la qual va començar a l'Escola Normal de València. Aquestes escoles es defineixen com centres educatius dedicats específicament i exclusiva a la formació de mestres amb el propòsit d'establir les normes d'ensenyança. Des de la pedagogia crítica de Giroux i seguint a Ávila i Holgado (2008), s'entenen les Escoles Normals com a institucions històriques i culturals que sempre encarnen interessos polítics i ideològics, fora de les quals la cultura dominant fabrica les seues certeses hegemòniques. Però, per a aquests autors, també són llocs on grups dominants i subordinats es defineixen i coaccionen mútuament, mitjançant una lluita i un intercanvi ininterromputs en resposta a les condicions socioculturals que arrossegueu en si mateixes les pràctiques institucionals, textuals i viscudes definidores de la cultura escolar i de l'experiència de professorat i estudiantat.

Les Escoles Normals fixen les condicions sota les quals altres viuen, oposen resistència, afirmen i participen en la construcció de les pròpies identitats i subjectivitats docents i/o discents. Dins d'aquestes institucions té lloc un procés cultural, polític i ideològic centrat en el pla d'estudis normalista, concebut formalment com el conjunt ordenat d'ensenyaments i pràctiques, que s'hi han de cursar, per a l'obtenció del títol de mestre/a de primer ensenyament. Precisament, la finalitat de la institucionalització de la capacitació del mestre, és a dir, la creació de les Escoles Normals, es basa en el poder de la norma. Allò "normal" s'estableix com a principi de coerció a l'ensenyament amb la instauració d'una educació estandarditzada i l'establiment de les Escoles Normals. Per tant, el terme "normal" es relaciona amb la idea que aquests establiments havien de servir de "norma o model" (Meneses, 1999).

A Espanya, la primera Escola Normal (o *Seminario Central de Maestros del Reino*), es va inaugurar en Madrid el 8 de març de 1839. El desenvolupament de les Escoles Normals al país suposa el final del caràcter gremial de la formació de mestres, i es comença a conformar l'entitat professional.

Aquests canvis s'expliciten en el desenvolupament d'un pla d'estudis que es concreta l'any 1843. Aquest pla, és principalment cultural i s'assenta en l'adquisició d'uns coneixements generals bàsics sobre cultura que posteriorment es desenvoluparan en el currículum d'Ensenyança Primària Elemental i la forma en la que desenvolupar-los. Tot i açò, no és fins l'any 1857, amb la coneguda Ley Moyano, quan es contempen les Escoles Normals, per primera vegada, com escoles professionals i es disposa la creació d'aquestes en totes les províncies de l'Estat, amb una escola pràctica agregada per a l'exercitació dels aspirants a mestres. A més, amb aquesta llei augmenta el nombre d'escoles de xiquetes. En 1858 es va crear la *Escuela Normal Central de Maestras* (quasi vint anys més tard que l'escola normal masculina) i es van anar creant Escoles Normals femenines en les províncies.

La bona formació dels mestres s'ha percebut i es percep com una eina elemental per al correcte funcionament de les escoles primàries. En aquest cas ens centrarem en la formació dels mestres per a l'Escola Rural definides al *Decret del 24 d'octubre de 1947, pel que s'aprova l'Estatut del Magisteri Nacional Primari*, com "Escoles Nacionals enclavades en aldees o llocs de població disseminada inferiors a 500 habitants -excloses les que es consideren o siguen annexes o barris d'altra població- que queden desertes en el concurs general de trasllats, constituiran una classe especial a efectes de la seua provisió, segregant-se del sistema general". En altres paraules, es consideren escoles rurals aquells centres educatius en els quals les i els mestres no volen treballar. Tot i que aquesta definició no s'ajusta a la realitat, actualment el Ministeri encara no ha formulat altra més adient per al terme en qüestió (Martín, 2020).

Tal i com anota Santamaria (2001), és escola rural tot aquell centre educatiu (de qualsevol nivell) que, ubicat en el medi rural amb els aspectes demogràfics, geogràfics i socioculturals que això implica, intenta promoure la innovació educativa i el desenvolupament de la comunitat rural a la que serveix. De la mateixa manera, Boix (2004) entén per escola rural eixa escola unitària i/o cíclica que te com suport el medi i la cultura rural, amb una estructura pedagògic-didàctica basada en la heterogeneïtat i el multinivell de grups de diferents edats, capacitats, competències curriculars i nivells d'escolarització, i amb una estructura organitzativa i administrativa singular, adaptada a les característiques i necessitats inherents al context on es troba ubicada.

Actualment, en la LOMLOE (2020), l'escola rural es planteja com un element de primer nivell i pilar fonamental en la lluita contra la despoblació, garantint un lloc escolar al seu propi municipi i incrementant l'escolarització a les etapes d'ensenyament no obligatòries. En aquesta llei, en referència a les escoles rurals, també es parla de digitalització del sistema educatiu a nivell general i prioritari en aquestes zones i de la formació específica del professorat de l'escola rural. D'aquest últim aspecte referent a la formació del professorat, González (2010) assenyala que una de les característiques de l'escola rural -a més de les altres comentades per altres autors- és la de tindre

un professorat poc preparat per a les circumstàncies rurals i amb una actitud cap a aquestes condicionada.

La figura del mestre/a és el factor clau de tot tipus d'escola. Els docents rurals han d'estar formats, reconeguts i han de rebre el suport de les autoritats. Seguint a Hernández (2000), la intervenció del mestre/a en la comunitat rural és decisiva i fonamental ja que a través de l'escola es pot canviar poc a poc la vida al poble.

Segons explica Redondo (1961), amb l'adjectiu "rural", en referència al mestre o mestra, pot rebre dos significats. El primer expressa simplement la condició de vida del mestre, és a dir, la seua formació és idèntica a la dels demés però la seua forma de vida és rural. El segon significat fa referència directa a un contingut més diferenciat. Es tracta d'un mestre que com l'anterior viu en el medi rural però la seua formació ha estat concebuda i realitzada en funció de les peculiars necessitats d'aquest medi. En aquest últim significat es fa referència tant a la seua forma de vida com a la seua formació, per tant, un mestre rural està format especialment per viure i actuar en un medi rural, sent la seua formació específicament rural. Si s'entén que el caràcter de "rural" implica en el mestre o mestra alguna cosa més específica i profunda, es deu observar específicament en la seua formació.

La formació inicial dels i les mestres rurals requereix d'una proposta formativa que contemple, en el pla d'estudis, competències i sabers propis vinculats a les característiques de la pràctica pedagògica en un context rural (Boix i Tomàs, 2021). Cal tindre en compte que, com indica Abós (2021, p. 37), "la qualitat dels docents pot ser un factor addicional de la bretxa educativa urbana-rural, per la qual cosa la formació de qualitat es converteix en una prioritat".

CONTEXT HISTÒRIC

El context històric d'aquesta investigació emmarca gran part del segle XX, des de la segona part del període històric anomenat "Restauració Monàrquica" fins el final de la dictadura de Franco, passant per diferents etapes i esdeveniments històrics que van condicionar la vida de les persones.

En Espanya, des de 1857 la *Ley de Instrucción Pública* (més coneguda com *Ley Moyano*), estableix no només una ordenació general de totes les ensenyances del sistema educatiu del país, sinó que constitueix un marc normatiu més que centenari fins que, en 1970, es promulga la *Ley General de Educación*. La *Ley Moyano* va ser la primera llei d'educació del país de gran importància perquè va suposar la consolidació definitiva liberal i l'inici de l'estabilitat del desenvolupament de la instrucció pública. Aquesta llei no pretenia innovar, sinó recapitular quant es feia en la regulació de l'ensenyament, i per aprofitar que s'havien madurat les idees sobre educació de liberals

progressistes i moderats per consolidar l'ensenyança dintre d'un marc legal i estable des del punt de vista normatiu (García, 2006).

La *Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano)*, proclama l'obligatorietat de la *Primera Enseñanza* per a tots els espanyols, sent els pares o tutors legals els encarregats d'enviar a les escoles públiques als seus fills des dels sis fins als nou anys. La llei s'identifica amb la ideologia del liberalisme moderat del que l'autor, Claudio Moyano, es representant (Sevilla, 2007). Amb aquesta llei es proclama la gratuïtat de la primera ensenyança per a aquells que no pogueren pagar-la, acreditant-ho mitjançant un certificat expedit a l'efecte. Els aprenentatges d'aquesta etapa educativa obligatòria per als xics eren sis: Doctrina cristiana i nocions d'Història sagrada, lectura, escriptura, principis de Gramàtica castellana (amb exercicis d'ortografia), principis d'Aritmètica (amb el sistema legal de mesures, pesos i monedes), i breus nocions d'Agricultura, Indústria i Comerç (segons la localitat).

Pel que fa als estudis universitaris, amb el Pla Pidal de 1845 i la mencionada Ley Moyano, es va culminar el procés centralitzador i uniformador, la intervenció estatal era total sobre la formació i el contingut dels plans d'estudi, la financiació dels centres i la situació acadèmica del professorat (Pozo, s.d.). Per tant, al segle XIX els estudis universitaris estaven controlats completament pel poder estatal. L'arribada de la Restauració Borbònica a finals de 1874 no va impedir que alguns sectors de la societat espanyola seguien alimentant els ideals de llibertat i modernitat que s'havien afirmat durant el Sexenni Democràtic (1868-1874).

En aquestes circumstàncies, es va crear en 1876, la *Institución Libre de Enseñanza* (Martínez, 2016), per iniciativa d'un nombrós grup de professorat universitari als que se'ls havia restringit la llibertat de càtedra per impedir, segons el ministre de Foment, qualsevol tipus d'atac contra la religió catòlica i la monarquia. La finalitat d'aquesta institució era la d'exercir l'ensenyança sense ingerències estatals ni eclesiàstiques. Es va crear en principi com un centre científic i intel·lectual d'ensenyança universitària i secundària de caràcter privat, però l'augment d'estudiantat d'educació secundària va provocar un canvi en l'objectiu principal de la institució, enfocat ara en la renovació de l'educació espanyola en els nivells d'ensenyança primària i secundària (Martínez, 2016). En definitiva, la *Institución Libre de Enseñanza* va ser un centre d'ensenyança que promogué la reforma de l'educació en Espanya des de l'últim quart del segle XIX.

Altres autors com Ferrera (2012) apunten que el poder de l'educació com element transformador de la societat va ser compres pels institucionistes després del fracàs del Sexenni Democràtic.

Segons Macías (1899), com a conseqüència directa d'aquest control, la Universitat podia aparèixer a finals de segle com a "morta per dins", fossilitzada, sense relació amb la societat del seu temps, amb un feble nivell científic incapaç d'integrar les innovacions. La institució, i els seus continguts i

productes, van ser criticats a finals del segle XIX i principis del XX per personatges coneguts com Unamuno i Giner de los Ríos. Pozo (s.d.) qualifica com pèssima la situació de l'ensenyança universitària relacionant-la amb els altres nivells educatius, en particular l'ensenyança elemental, caracteritzada pels alts nivells d'analfabetisme i subescolarització, quan altres països ja havien aconseguit generalitzar la instrucció primària.

Pel que fa a la formació de mestres en Espanya, trobem un punt d'inflexió al segle XVII, quan els mestres de Madrid decideixen agremiar-se per la defensa dels seus interessos i amb el temps van adquirint privilegis. A principis dels segle següent, al introduir-se en Espanya la influència de la pedagogia de Pestalozzi, a través del Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) i el mètode de l'ensenyança mútua de Bell i Lancaster (1819), es va creant un ambient de preocupació metodològica que requeria l'existència de centres de formació de professorat. En els primers documents pedagògics legislatius del segle no es fa referència a institucions preparatòries per a la funció magisterial (Gutiérrez, 1989), encara que en la Constitució de 1812 i altres documents dedicats a l'educació es destaca la necessitat de la universitat i de la uniformitat d'aquesta. Però no és fins 1836, amb el *Plan General de Instrucción* pública presentat pel duc de Rivas, quan es concep de manera estable i integrada el sistema educatiu liberal (Gudín i Voces, 2019). Era un programa ambiciós perquè atenia a molts aspectes com els nivells d'ensenyança, la importància del professorat, la administració dels centres educatius i els mètodes d'ensenyança. També es divideix l'ensenyança primària en elemental y superior. És en aquest pla d'instrucció pública de 1836 on es decreta la creació d'una Escola Normal en Madrid.

Escolano (1982) afirma que les escoles normals no es configuren i estenen per Europa fins ben entrat el segle XIX. A Espanya, les escoles normals s'introdueixen a través dels contactes amb França i Anglaterra, després de la incorporació al poder de la burgesia liberal, després del període absolutista de Ferran VII (Escolano, 1982). L'aparició de les primeres escoles normals s'associa a l'enlairament del sistema escolar, que es comença a perfilar al llarg del regnat d'Isabel II. L'accés dels liberals al poder va significar, en matèria educativa, una decidida voluntat de control estatal de l'escola, com a vehicle de dominació ideològica, i una pugna amb els poders educatius de l'Antic Règim (Peset et al., 1978). Les escoles normals espanyoles s'originen en aquest context, com a resposta institucional a la creixent demanda de mestres i com a via de control de l'ensenyança elemental per part de l'Estat liberal.

L'Escola Superior de Magisteri de Madrid va ser un centre d'estudis pedagògic de prestigi, i en van sortir pedagogs que van impulsar la creació de la Revista d'Escoles Normals a partir de la dècada dels anys 20, que associava tot el professorat numerari d'Escoles Normals, i que va reflectir la vida i desenvolupament de les Escoles i el moviment pedagògic nacional i internacional, en el període

polític entre la dictadura de Primo de Rivera i la II República (*Historia de las Escuelas Normales*, s.d.).

La primera Escola Normal del país comença el seu funcionament regit pel *Reglamento Interino de la Escuela Normal de Instrucción Primaria* de 1837. Posterior a aquest reglament han existit d'altres amb els quals s'ha intentat millorar el funcionament de les escoles, reorganitzant-les i dotant-les de recursos (*La Escuela Normal-Seminario Central de Maestros: 1839-1995*, s.d.).

A finals del segle XIX i principis del XX, coincidint amb el regnat d'Alfons XIII i amb la segona part de la Restauració Monàrquica (1898-1931) -període caracteritzat per la inestabilitat política, la corrupció i la conflictivitat social-, l'escolarització va ser un assumpte que va preocupar als intel·lectuals, polítics i pedagogs de l'època. L'ensenyança obligatòria va constituir un pas prou important encara que insuficient, ja que la majoria de la població en edat escolar seguia sent analfabeta. A més, el 80% dels col·legis estaven a les ciutats, en un país on el 70% de la població vivia al camp.

A principis del segle passat, ja es reconeixia la importància de l'educació en les escoles primàries i s'entenia que les reformes per millorar-les resultarien inútils si no s'atenia cuidadosament a la formació dels mestres. Tant és així que a la reforma del magisteri en la *Gaceta de Madrid* del 2 de setembre de 1914, es defineix la reorganització dels estudis de mestre con urgent i fonamental per al millorament de l'educació primària nacional. Per tant, les Escoles Normals nacionals es van reorganitzar atenent a les mancances existents que no podien continuar sense minva.

En aquest document també es fa una especial menció a la importància de la figura docent, sent aquesta la principal protagonista i responsable de l'eficàcia de la labor educativa. Per aquest motiu es procurava una perfecta organització de les Escoles Normals, sent aquests Centres de formació de pedagogs aptes per a la funció docent, amb l'adquisició, no només de coneixements teòrics indispensables, sinó especialment per la correcta formació professional que els habilite per a saber ensenyar i educar (*Gaceta de Madrid* del 2 de setembre de 1914). La reforma de 1914, que va estar vigent fins 1931, va suposar la unificació dels estudis de magisteri, es van suprimir les distincions entre els graus elemental i superior entre altres modificacions, les pràctiques educatives passen a ser marginals i s'emprèn una formació més instruccional (Lorenzo, 2002).

L'arribada de la II República va suposar una obertura cap a les línies reformistes europees en matèria de formació de mestres, i va satisfer majoritàriament les mesures i demandes que es sol·licitaven respecte a esta formació més professional i de prestigi, apropant-se més a l'àmbit universitari. S'inicia, així, una àmplia i profunda reforma, impulsada per Rodolfo Llopis, on s'organitzava la formació de mestres en tres cursos, amb assignatures de caràcter pedagògic i social, altres de didàctiques especials i altres matèries artístiques i pràctiques. Aquest pla incloïa també un curs de pràctiques en acabar la carrera, remunerat, a efectes de col·locació professional.

Aquesta reforma va col·locar les Escoles Normals en una situació avançada a Europa, però aquest impuls no va durar gaire (*Historia de las Escuelas Normales*, s.d.).

Amb la guerra civil, l'Escola Normal va patir una forta "depuració", i els Centres van passar a una situació d'incertesa, abandonada i precarietat, i van trigar dècades després d'acabar la guerra, fins a arribar als anys 70, a recuperar-ne el nivell. A partir de la Llei d'Educació Primària de 1945 es va establir una nova ordenació de la formació de mestres, vigent fins 1967 quan es va recuperar la denominació d'Escola Normal. Posteriorment, amb la llei de 1971, la formació dels mestres torna a l'ensenyança superior amb la creació de les Escoles Universitàries.

METODOLOGIA

Con ja s'ha comentat anteriorment, l'objectiu principal d'aquesta investigació és indagar en la formació del professorat del segle XX tenint com a fil conductor la història de vida d'un mestre anomenat Jacinto Bellés Beltrán. Cal matissar que aquest va morir l'any 1996 i, per tant, ens apropem a ell a partir de testimonis indirectes de persones que l'han conegut al llarg de la seua vida i també mitjançant l'anàlisi de documents.

Per a la realització d'aquest treball s'ha dut a terme una investigació qualitativa que, per definició, s'orienta a la producció de dades descriptives, com són les paraules i els discursos de les persones, que els expressen de forma parlada i escrita, a més de la conducta observable (Taylor, i Bogdan, 1986). Tal com afirma Vera (2015), una investigació qualitativa és aquella on s'estudia la qualitat de les activitats, relacions, assumptes, mitjans, materials o instruments en una determinada situació o problema. Aquesta es preocupa per aconseguir una descripció holística, això és, que intenta analitzar exhaustivament, amb detall, un assumpte o activitat en particular. La investigació qualitativa es centra en saber com es dona la dinàmica o com ocorre el procés en què es dona l'assumpte o problema.

Una investigació d'aquest tipus és interpretativa, és a dir, s'analitza el llenguatge (escrit, parlat, gestual o visual), els termes del discurs, els comportaments, les representacions simbòliques i les qualitats dels processos d'intercanvi. El lloc d'estudi de les investigacions qualitatives és el context natural del fenomen a estudiar, a més, es destaca la importància del context natural. Aquestes investigacions no plantegen hipòtesis, sinó que, a partir de preguntes obertes i indagacions, es construeixen interpretacions i conclusions sobre els fenòmens estudiats. A més, parteix d'una mirada holística i comprèn que el seu objecte d'estudi respon a una cultura, els valors de la qual ha de respectar perquè l'anàlisi siga vàlid.

En la investigació qualitativa, l'enfocament biogràfic-narratiu, com mencionen autors com Bolívar (2001), té identitat pròpia, ja que, a més de ser una metodologia de recol·lecció i anàlisi de dades,

s'ha legitimat com una forma de construir coneixement en la investigació educativa i social. D'aquesta manera, una narrativa biogràfica consisteix en establir un ordre en el conjunt de fets passats, entre allò que era i el que és avui, entre les experiències passades i la valoració que han adquirit en relació amb els projectes futurs. La narrativa, com a forma de relat, és enormement important en les cultures orals, i en la mesura que la nostra moderna cultura alfabetada conserva pràctiques orals, la narrativa continua exercint un paper vital i funcional en l'ensenyament i l'aprenentatge. Com a manera de coneixement, el relat capta la riquesa i els detalls dels significats en els assumptes humans (motivacions, sentiments, desitjos i/o propòsits), que no poden ser expressats en definicions, enunciats factuais o proposicions abstractes, com fa el raonament lògic-formal (McEwan i Egan, 1998).

Pel que fa a l'ús de la investigació narrativa en educació, aquesta s'utilitza cada vegada més en estudis sobre l'experiència educativa (Connely i Clandinin, 1995). La raó principal per a l'ús de la narrativa a la investigació educativa és que els éssers humans som organismes comptadors d'històries, organismes que, individualment i socialment, vivim vides relacionades.

En la investigació qualitativa és difícil valorar alguns criteris com la fiabilitat i validesa de les dades. Respecte a aquesta problemàtica, s'utilitza l'anomenada triangulació de dades i mètodes com a criteri de confiabilitat i validesa. Una de les maneres de triangular la informació és utilitzar varietat de fonts i eines per a obtenir informació (Bolívar, 2001).

Tenint en compte aquest fet, per a la realització d'aquest treball s'han fet servir les següents eines:

- *Entrevista individual.* Una entrevista és una conversa amb una estructura i propòsit determinats. L'entrevista en investigació qualitativa dona lloc a la construcció del coneixement. Es planteja com una interacció professional que va més enllà de l'intercanvi espontani d'idees (Kvale, 2012). En aquest cas, s'han realitzat tres entrevistes a persones properes al protagonista de la història com la seua filla i dos exalumnes que el van conèixer en la seua tasca professional.

Les qüestions centrals de les entrevistes realitzades van dirigides a conèixer com era l'educació en aquells temps i com Jacinto Bellés Beltrán enfocava l'ensenyança. També es realitzen preguntes enfocades a conèixer al protagonista més personalment (annex I).

Les entrevistes es codifiquen de la següent manera: Entrevista (E), a la filla (F), alumne 1 (A1) i alumne 2 (A2). Seguint aquests codis, al llarg dels resultats s'especificarà:

EF	Entrevista a la filla
EA1	Entrevista alumne 1
EA2	Entrevista alumne 2

- *Foto-elicítació.* La foto-elicítació és una tècnica que consisteix en l'ús de les fotografies per provocar, induir una reacció en la persona que la contempla, produir un diàleg, recordar experiències i situacions personals, generar opinions i discussions (Banks, 2007). Segons Moriña (2017), les fotografies constitueixen una base per a les entrevistes en profunditat i arriben a ser una forma de promoure el diàleg entre la persona que investiga i la persona que participa. Les imatges permeten significats, emocions i sentiments que normalment no apareixen en el context d'una entrevista.

En aquesta tasca d'investigació es van fer servir fotografies per construir i reconstruir el relat, provocant diàleg sobre els elements que s'observen a la imatge i els seus significats, de manera paral·lela a l'entrevista. Aquesta tècnica es va utilitzar sobretot en l'entrevista amb la filla de Jacinto Bellés Beltrán, amb imatges de la seua infantesa, adolescència i de l'escola del seu poble.

- *Anàlisi de documentació.* La recollida i el posterior anàlisi de la documentació existent sobre el tema ha estat clau per a la construcció del coneixement. S'han recuperat documents en relació al protagonista de la història. A més, s'ha fet una lectura i anàlisi de la normativa legal del moment per tal d'entendre de la millor manera la vida d'aquesta persona. Aquest anàlisi s'ha realitzat extraient categories explicatives que ens ajuden a organitzar la informació. A continuació es llisten els documents analitzats:
 - L'expedient acadèmic de Jacinto Bellés Beltrán de l'Escola Normal de València.
 - L'expedient acadèmic de Jacinto Bellés Beltrán de l'Escola Normal de Terol.
 - *Gaceta de Madrid* del 2 de setembre de 1914.
 - *Ley de Instrucción Pública del 9 de setembre de 1857 (Ley Moyano).*

RESULTATS

La història de vida de Jacinto Bellés Beltrán comença el 6 d'octubre de l'any 1903 a Albocàsser, capital de la comarca de l'Alt Maestrat on va viure els primers anys de la seva vida. Aquesta localitat ha presentat sempre una característica molt marcada: la dispersió del seu poblament assentada

sobre un habitatge típic rural (el mas, una casa de camp i de conreu), de gran importància històrica, econòmica, demogràfica i arquitectònica. A l'inici del segle XX, dels més de 3600 habitants del poble, quasi una quarta part vivia als masos, cosa que justifica l'escassa accessibilitat que tenien a l'educació. En aquest territori, a principis de segle, predominava l'agricultura de subsistència i la ramaderia a les quals es dedicaven Álvaro Bellés i Teresa Beltrán, pares de Jacinto. Aquests gaudien de les terres com a principal font d'aliments tant per a la família com per als animals que criaven.

«...eren una família en aquells temps pues prou bé perquè tenien moltes terres i m'abuelo treballava molt. Tenien un matxo pa llaurar, entones no hi havia tractors ni hi havia res i ho havien de fer tot a mà... » (EF).

En aquest context Jacinto va créixer i va iniciar els seus estudis tal i com marcava la *Ley de Instrucción Pública del 9 de setembre de 1857 (Ley Moyano)*. En aquesta última, s'especificaven els aprenentatges de la *Primera enseñanza* per als xics, que eren sis: Doctrina cristiana i nocions d'Història sagrada, lectura, escriptura, principis de Gramàtica castellana (amb exercicis d'ortografia), principis d'Aritmètica (amb el sistema legal de mesures, pesos i monedes), i breus nocions d'Agricultura, Indústria i Comerç (segons la localitat).

Tal i com ens explica la seua filla, Jacinto va estudiar la primera ensenyança de caràcter obligatori a Albocàsser fins als dotze anys d'edat. Amb el grau de batxillerat (Segona ensenyança) podria obtindre el títol de Mestre cursant només les assignatures de Pedagogia, Religió i Moral, però aquest no va ser el cas de Jacinto. D'aquesta manera, i davant la disconformitat d'aquest a la vida rural que duien els seus pares, se'n va anar a estudiar a l'Escola Normal de València amb dinou anys, aprovant l'examen d'ingrés l'1 de juny de 1923, tot i que no va ser gens fàcil.

«...a mon pare pues tot això (de treballar al camp) no li agradae, i d'estiu quan anae a segar i quan acabaven de segar lo d'allí del poble pues se'n anaen pels pobles més per amunt perquè anae més tard la collita. I mon pare no volie la terra i li va dir a son pare que ell no volie treballar, que se'n volie anar a estudiar i son pare li va dir: pues si vols anar-te'n a estudiar ves però jo no te donaré cap perra... i se'n va anar sense son pare voler» (EF).

Per matricular-se en els estudis de les Escoles Normals, d'acord amb la reforma del magisteri (*Gaceta de Madrid* del 2 de setembre de 1914) era requisit indispensable haver complit quinze anys, no patir cap malaltia contagiosa i aprovar l'examen d'ingrés. Aquest últim tenia un cost de 50 cèntims (als efectes de l'article 13 de la Llei de Pressupostos del 24 de Desembre de 1912), i consistia en un exercici escrit i altre oral, sobre les matèries estudiades en les Escoles primàries

Per cada any acadèmic es cursaven nou o deu assignatures, tenint pràctiques d'ensenyança en els dos últims anys en l'Escola graduada annexa a la Normal, principalment. L'horari en aquests dos últims cursos estava distribuït de tal manera que l'alumnat tinguera temps per dedicar-se a aquestes pràctiques. Totes les assignatures eren alternes d'hora i mitja de duració (encara que algunes matèries com Música, Francès o Dibuix, eren bisetmanals), i tenien un caràcter eminentment educatiu enfocades a *“despertar la iniciativa de l'alumnat, procurant la més activa cooperació d'aquest en l'ensenyança, desenvolupant en ells un esperit d'observació y reflexió, amb aplicacions pràctiques”* (Gaceta de Madrid del 2 de setembre de 1914). Els professors de cada assignatura, havien d'ensenyar Metodologia aplicada a l'Escola Primària. A més, l'ensenyança es completava amb exposicions escolars, exercicis acadèmics, conferències, excursions i altres mitjans educatius. En les Escoles Normals de cada capital dels districtes universitaris del país, hi havia mútua, cantines, biblioteca, Museu Pedagògic i el material d'ensenyança necessari per als estudis, a més d'un camp per a les experiències agrícoles i per als exercicis gimnàstics (Gaceta de Madrid del 2 de setembre de 1914).

Durant els anys d'estudiant, Jacinto va viure en el carrer Escalante (Cabanyal) i en l'avinguda Adolfo Beltran, també coneguda com avinguda Burjassot, en Benicalap. Va haver de treballar per poder costejar-se els estudis, que tenien el preu de 25 pessetes, abonant-se en dos terminis.

«...i se'n va anar entonces a València i com no tenie cap perra pues se va aprendre a barber, i dels diners que se guanyae de barber pues anae estudiant i va encontrar una casa que hi havie un matrimoni que no tenie família i el van arplegar i, de nit, pues pa estudiar i no gastar-li llum al matrimoni este, pues se compraie ciris i estudiaie en ciris de nit i com tampoc se podie comprar els llibres pues dels xics rics que anaen només a passejar els d'aixós (llibres) pues els compraie de segona, tercera o quarta mà» (EF).

Pel que fa a les pràctiques d'ensenyança comentades anteriorment i, tal i com s'especifica a l'expedient acadèmic, Jacinto va realitzar en el curs 1926-27, el segon curs de pràctiques a la *Escuela Nacional de Benicalap*, dirigida per D. Vicente Garcia Escribá (Certificat de pràctiques en Benicalap, 28 d'abril de 1927).

No van ser anys fàcils aquells en els que la rutina principal era estudiar de nit i treballar de dia, però Jacinto va aconseguir aprovar moltes de les assignatures en les quals es va matricular entre els cursos 1923-24 i 1927-28 i que consten en el seu expedient de l'Escola Normal de València (Certificat Acadèmic Oficial de l'Escola Normal de València, 1923-1928). A continuació es mostren les assignatures per curs que va cursar:

1r curs	2n curs	3r curs	4t curs
<ul style="list-style-type: none"> • Religió i història sagrada • Teoria i pràctica de la lectura • Cal·ligrafia • Nocions Generals de Geografia i Geografia Regional • Nocions Generals d'Història i Història de l'Edat Antiga • Nocions i exercicis d'Aritmètica i Geometria • Música • Dibuix 	<ul style="list-style-type: none"> • Religió i Moral • Gramàtica Castellana (1r curs) • Cal·ligrafia • Geografia d'Espanya • Història de l'Edat Mitjana • Aritmètica i geometria • Pedagogia (1r curs) • Música • Dibuix 	<ul style="list-style-type: none"> • Gramàtica Castellana (2n curs) • Geografia Universal • Història de l'Edat Moderna • Àlgebra • Física • Història Natural • Francès (1r curs) • Pedagogia (2n curs) • Pràctiques d'ensenyança (1r curs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elements de la Literatura Espanyola • Ampliació de Geografia d'Espanya • Història contemporània • Elements de Dret i Legislació escolar • Química • Francès (2n curs) • Història de la Pedagogia • Agricultura • Pràctiques d'Ensenyança (2n curs)

El curs acadèmic següent, 1928-29, vivia en el carrer *Libertad* (actual carrer de la Reina) en *Pueblo Nuevo del Mar* (actual Cabanyal) però es va matricular a l'Escola Normal de Terol, del Districte Universitari de Saragossa, per poder examinar-se de les assignatures pendents (Registre d'estudis en l'Escola Normal de Terol, 1928). Una vegada aprovades les matèries del pla d'estudis de la formació de mestres, s'havien de realitzar uns exercicis de revàlida, per tal d'obtindre el grau de Mestre de Primera ensenyança, amb un cost de 10 pessetes. Els exercicis de revàlida n'eren cinc i s'havien de realitzar front un Tribunal format per cinc professors.

L'any 1930, amb 26 anys va rebre el títol de Mestre de primera ensenyança, fent constar la seva suficiència en l'Escola Normal de Terol. En aquest moment s'inicia la seua trajectòria professional que va durar més de quaranta anys. Jacinto va treballar com a mestre a diferents territoris de l'Alt Maestrat, caracteritzat per la dispersió en masos de la població rural. En Culla, l'any 1947, va ser nomenat mestre substitut de caràcter temporal a l'Escola Nacional Mixta del mas del Molinell, i en 1954-56, al Pla del Sabater. Al setembre de 1956, va ser nomenat mestre interí de l'Escola Nacional Unitària de Los Calpes (Puebla de Arenoso). Durant els següents anys, Jacinto va seguir exercint en escoles unitàries a Fuente la Reina en 1957 i, dos anys després, a La Torre d'En Besora (Actes d'adjudicació).

Després de la seua formació inicial, mentre exercia com a mestre en escoles de masos de l'interior de la província de Castelló, va seguir formant-se i interessant-se pels canvis educatius. A la seua biblioteca personal hi ha diferents documents que ho corroboren com ara exemplars d'ANPE (Associació Nacional de Professionals de l'Ensenyança) de l'any 1986 i llibres com “*La educación activa*” (Mallart, 1931). Pel que fa a l'escola rural, s'ha trobat un exemplar a la seua biblioteca personal del llibre “*La escuela rural*” (Serrano, 1946).

En definitiva, Jacinto va desenvolupar la seua tasca docent fins l'any 1973. La seua trajectòria professional es va emmarcar en diferents contextos històrics, polítics i socials, amb etapes marcades per la por i la inseguretat, en la Guerra Civil i la crisi i la repressió de la postguerra. Tot i aquests fets, Jacinto ha mostrat sempre una gran estima per l'escola, per la professió que desenvolupava i pel seu alumnat.

«La millor facultat que tenia era la seua vocació. Era una persona que li agradava la faena que feia i s'empenyava, tenia ganes de que la gent deprenuera (...) que quan passaren per la seua parcel·la, que deprenueren.... i te dic jo que pocs mestres he vist jo en eixa voluntat tan clara de que la gent deprenga. Això era lo més important» (EA1).

«A Don Jacinto el vaig tindre dos anys. Ell va arribar i l'escola estava desfeta, en temes d'ensenyança estava molt mal. Crec que va ser un reto per a ell agafar-nos. Era molt constant, se va empenyar en que deprenuerem i ho va aconseguir. Ell s'assentava al mei costat, m'ho explicava, m'ho feia comprendre. Un altre mestre venia, donava la classe i ja està, però ell no. Ell s'involucrava molt més» (EA2).

«... mon pare sempre ha tingut molta fe i ha treballat molt en... fer escola. A mon pare sempre li ha agradat molt fer escola. És més, quan m' abuelo ja ere major anae en gaiato i estaven parlant en altra gent que si va ser mestre i que va tindre que patir tant pa estudiar i tot, i m' abuelo va dir: “pues si fore ara no te deixaria anar tampoc después de tants anys” i mon pare li va dir: “pues si 100 anys nasquere, 100 anys serie mestre”» (EF).

CONCLUSIONS

Des de mitjans del segle XIX, en Espanya es procura l'accés a l'educació de tothom de manera gratuïta i obligatòria fins a una edat concreta. Es comença a donar importància a l'educació i s'entén com un dels factors que més influeix en el progrés i evolució de les persones i societats. Per tant, la millora de l'educació que reben els més menuts a les escoles ha estat sempre tema de debat. Per tal d'aconseguir una transformació en l'educació, és lògic que el canvi ha de començar en la formació dels futurs i futures docents. Per aquest motiu, s'ha procurat sempre atendre de la millor manera possible les institucions encarregades d'aquesta tasca, dotant-les de recursos de qualitat,

establiments, etc. i combinant l'educació formal amb la no-formal (xerrades, eixides, etc.), per tal de despertar la iniciativa de l'alumnat procurant una cooperació activa, desenvolupant l'esperit d'observació i reflexió, realitzant aplicacions pràctiques d'allò après. A més, es remarcava la importància del caràcter intuïtiu de l'ensenyança i la combinació de les explicacions amb materials, experiments i treballs pràctics.

Amb la revisió de la documentació recollida durant la investigació s'han pogut observar els canvis en la formació que rebien els futurs mestres comparant-los amb els d'avui en dia, a més de comprovar els intents de millora de les institucions i plans d'estudis. La formació com a docent de Jacinto Bellés Beltrán s'emmarca en el segle passat. De llavors ençà, l'educació que rebem els futurs mestres ha canviat en gran mesura, encara que sorprèn que tot i haver passat 100 anys, trobem algunes semblances. Un dels grans canvis que s'observen és l'enfocament de les assignatures del pla d'estudis, actualment centrades, generalment, en la didàctica i els mètodes que podem fer servir per a que el nostre futur alumnat aprenga de la millor manera possible aquells aprenentatges especificats al currículum. Fa cent anys, els futurs i les futures mestres havien d'aprendre, per exemple, Història de l'Edat Mitjana d'Espanya, quan els xiquets i les xiquetes durant l'ensenyança primària no tenien ni tan sols una assignatura d'història.

Altra qüestió important és per a quin tipus d'escoles se'ns prepara des de la Universitat. Tant actualment, com al segle passat, es defineixen gran quantitat de tipus d'escola: urbanes, ordinàries, d'alta diversitat, rurals, etc. Però al llarg de la nostra formació, aquesta classificació no es percep, se'ns prepara per a una escola urbana idíl·lica en la qual hi ha gran quantitat de recursos al nostre abast que hem de fer servir diàriament en la nostra tasca docent, però no se'ns prepara per a altre tipus d'escoles, com les rurals, per exemple. Açò mateix és el que assenyalen Boix i Tomàs (2021), la formació inicial dels i les mestres rurals requereix d'una proposta formativa que contemple, en el pla d'estudis, competències i sabers propis vinculats a les característiques de la pràctica pedagògica en un context rural. En cas contrari, serà normal que autors com Gonzalez (2010) afirmen que una de les característiques de l'escola rural siga tindre un professorat poc preparat i amb idees i actituds equivocades sobre aquesta.

La figura del mestre/a és el factor clau de tot tipus d'escola i, en el cas de l'escola rural, la intervenció del mestre és decisiva i fonamental perquè pot ajudar a canviar la vida al poble (Hernández, 2010). Els docents han de rebre una formació de qualitat ja que, com explica Abós (2021), la qualitat dels docents és un factor addicional en la bretxa educativa urbana-rural. D'aquesta manera, la formació de qualitat es converteix en una prioritat.

En definitiva, va treballar en escoles rurals durant pràcticament tota la seua vida professional, però realment va obtindre una formació adequada per al desenvolupament de la tasca docent en un context tan peculiar com aquest?

Actualment els i les estudiants per a mestres de la Universitat Jaume I realitzem les nostres primeres pràctiques en centres rurals per tal de familiaritzar-nos amb aquests i conèixer-los, a més de valorar-los i reflexionar sobre les possibilitats que ens poden oferir per a procés d'ensenyament-aprenentatge del nostre alumnat. Llevat d'aquestes 180 hores, en el dia a dia a la universitat, el concepte d'escola rural i la seva importància passa totalment desapercebut. Aprenem i entenem les diferències entre l'escola rural i la urbana, però no rebem una formació adequada per a ser mestres rurals en un futur.

Independentment del tipus d'escola, de la quantitat d'habitants de la localitat i d'alumnat, totes les escoles mereixen protecció i respecte per part dels i les mestres i de les institucions encarregades de formar-nos.

REFERÈNCIES

Abós, P.; Boix, R.; Domingo, L.; Lorenzo, J. i Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó.

Ávila, A. i Holgado, J. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Banks, M. (2007) *Using Visual Data in Qualitative Research*. California: SAGA Publications.

Boix, R. i Buscà, F. (2021). Competencias y saberes en la formación inicial del maestro rural. El caso de Cataluña (España). *Revista Espaço do Currículo*. Vol. 14, Núm. 2, pàgs. 1-8.

Boix R. (2004). *Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Connelly, M. i Clandinin, J. (1995): *Relatos de experiencia e investigación narrativa* en Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*. Núm. 269, pàgs. 55-76.

García, J. A. (2006). *1857- 2006: de la ley Moyano a la LOE. Análisis legislativo de la configuración del sistema educativo actual*. Barcelona: Graó.

González, J. (2010). Los aspectos positivos y negativos de la educación en la escuela rural. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. Núm. 30, pàgs. 1-13.

Gudín, E. i Voces, J. (2019): *El Duque de Rivas y la Instrucción Pública*. Madrid: Dkinson.

Gutierrez, I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*. Núm. 5, pàgs. 45-60.

Hernández F., Sancho J. M i Rivas J.L. (2011). *Historias de vida en educación, Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.

Hernández, J. (2000). *La escuela rural en la España del siglo XX*. *Revista de Educación*, Núm. 1, pàgs. 113-136.

Historia de las Escuelas Normales (s.d.).

La Escuela Normal-Seminario Central de Maestros: 1839-1995 (s.d.).

Lorenzo, A. (2002): *Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936)* Vol. 13, Núm. 1, pàgs. 1-33.

Macías, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid : Librería General de Victoriano Suárez.

Martín, J. M. (2020). *Informe España 2020*. Salamanca: Kadmos.

Martínez, E. (2016). *El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza*. *Boletín de estudios e investigación*, Núm. 16, pàgs. 83-104.

McEwan, H. i Egan, K. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Paraguay: Amorrortu.

Meneses, E. (1999): *Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México*. Núm. 1, pàgs. 145-148.

Moriña, A. (2017): *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Peset, J.; Gama, S. i Pérez, J. (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI.

Pozo A. (s.d.). *La Ley Moyano de 1857*. Alma Mater.
https://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm

Puyana, Y. i Barreto, J. (1994). *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa Reflexiones metodológicas*. Departamento de Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia. Núm. 10, pàgs. 185-195.

Redondo, E. (1961). *El maestro rural*. *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 74, pàgs. 183-191.

Santamaría R. (2001). *I Jornadas sobre la Escuela Rural. El difícil desempeño de la docencia en el medio rural*. Escuela Rural. <https://escuelarural.net/el-dificil-desempeno-de-la>

Sevilla, D. (2007). *La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España*. Núm. 15, pàgs. 625-640.

Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

ANNEX I: Estructura de les entrevistes realitzades.

- Cóm era la vida (a poble i a l'escola)?
- Context familiar, social, històric, i econòmic.
- Cóm era l'escola? (localització, distribució, ambient, relació alumne-mestre, alumne-alumne, mestres-famílies, etc.), de quina manera s'establien aquestes relacions? Dinàmiques d'aula, cóm s'aprenia en aquell moment? Què aprenien a l'escola? Era important en aquell moment el que aprenien?
- Quin era l'objectiu de l'escola en aquell moment (adoctrinament, ciutadans crítics, ...)?
- Quina repercussió tenia anar a l'escola per als xiquets i xiquetes?
- Quines assignatures es cursaven? (horari, rituals d'entrada a l'escola, ...)
- Participació de l'alumant.
- Rol de l'alumnat i dels mestres.
- Com es vivien, des del punt de vista de l'escola, les festes locals i nacionals? Cóm repercutia l'escola en la vida del poble i a la inversa?
- Anècdotes.

- Com era Jacinto? Quines coses recoda d'ell (com a persona i com a mestre)?
- Aprenentatges/ experiències/ anècdotes com a alumne de Jacinto? Què ensenyava i cóm ho ensenyava? Dinàmiques (afavoria la participació, aprofitament de recursos, etc.)
- Què llegia Jacinto?
- Cóm vestia?