

**SABER, PODER Y SERVICIO.
UN PEDAGOGO ORGÁNICO DEL
ESTADO: ADOLFO MAÍLLO**

*JUAN MAINER BAQUÉ Y
JULIO MATEOS MONTERO*

INTRODUCCIÓN

El proyecto de escribir este trabajo no es reciente. Tampoco es resultado de una decisión espontánea ni, mucho menos, de un compromiso circunstancial; como cualquier otro, atesora su pequeña historia. Sus autores hemos venido trabajando juntos, desde hace más de una década, sobre temas relacionados con la historia de la educación en el marco del Proyecto Nebraska, adscrito a Fedicaria, una ya veterana aventura intelectual colectiva¹. Desde presupuestos e inquietudes sustancialmente compartidas, hemos desarrollado sendas investigaciones referidas a la sociogénesis del campo de saber-poder pedagógico y del propio conocimiento escolar en España a lo largo del siglo XX². Por distintos motivos pero de forma reiterada, en ambas empresas nos hemos venido encontrando con el protagonista de este libro: Adolfo Maíllo García (Malpartida de Plasencia, Cáceres, 1901 – Madrid, 1995); acaso una de las figuras más interesantes y controvertidas de la pedagogía española durante el pasado siglo y sobre la que, pese a reparar en su importancia, tantos estudiosos han pasado de puntillas³.

Fueron varias las circunstancias del periplo vital y profesional de nuestro personaje que nos llamaron poderosamente la atención. Por un

1 Nos referimos a la Federación Icaria (Fedicaria) sobre la que puede encontrarse amplia información en su página web: <www.fedicaria.org>. También puede el lector aproximarse a la producción fedicariana mediante la consulta del anuario *ConCiencia Social*. Pero más concretamente nos referimos al “proyecto Nebraska” que surge en el seno del colectivo fedicariano como una línea de investigación bien definida y en el que, en el presente, trabajan Raimundo Cuesta y los autores de la presente obra. Información más directa y completa sobre el proyecto Nebraska también puede encontrarse en <www.nebraskaria.es>.

2 Se trata de dos tesis doctorales que los autores desarrollaron casi simultáneamente y en amistosa colaboración. La primera en ser leída fue la de Mainer (2007) la cual ha sido publicada en su mayor parte (Mainer, 2009a). Un año más tarde se presentó la de Mateos (2008a) que se ha difundido en artículos y, posteriormente, resumido, en un libro (Mateos, 2011).

3 Ángeles Galino (1968) así lo reconoció incluyendo a Maíllo en su selección de autores pedagógicos hispanoamericanos, junto a Giner, Cossío, Rufino Blanco o Aguayo y Sánchez. Por su parte, tanto José María Hernández (2002) como Alberto Luis y Jesús Romero (2007), Agustín Escolano (1992) o Antonio Viñao (2004) se han referido reiteradamente, en distintos contextos, a la importancia de la trayectoria profesional y de la obra de nuestro personaje. El presente trabajo, justo es reconocerlo, se ha visto favorecido por los estimulantes comentarios que hemos recibido de estos autores.

lado, la infrecuente versatilidad y profundidad de su pensamiento pedagógico, muy tempranamente manifestado en una obra escrita, amplia y sostenida en el tiempo, que apunta ya con brillantez —su prosa clara, cuidada e incisiva resultaba especialmente dotada para el género ensayístico— en sus juveniles artículos escritos para *Revista de Pedagogía* o en sus *Apuntes de Pedagogía* publicados en 1933. Un pensamiento sólido y bien armado que abundó siempre en la capital importancia de los fines de la educación, vindicando reiteradamente la dimensión política y social de la acción educativa frente a quienes, en su opinión, contribuían a convertirla en mera tecnología de la instrucción; con todo, la fuerte impronta idealista y antipositivista del pensamiento pedagógico de don Adolfo, así como su predilección por los grandes temas de la filosofía de la educación, no entorpeció la temprana, nítida y permanente admiración, cuando no abierta identificación, que el cacereño manifestó por la reflexión metodológica y didáctica de los pedagogos de la Escuela Nueva.

Por otro lado, resulta asimismo llamativo contrastar el notable peso específico de la obra maillana con el autodidactismo de su autor y con su magra formación académica; Maíllo, maestro superior de escuela rural en la Cáceres de los años veinte y formado en el plan de 1914, cursó el bachillerato siendo ya inspector de primera enseñanza, cuando contaba con treinta y tres años, y, aunque llegó a estudiar la mayor parte de la carrera de Derecho en Salamanca, nunca obtuvo licenciatura alguna. Lector impenitente y disciplinado desde muy joven (en español y francés, idioma que no sólo leía sin dificultad sino que tradujo con soltura; no así el inglés para el que siempre requirió del concurso de alguno de sus hijos o allegados), su curiosidad intelectual, unida a su extraordinaria capacidad de trabajo, compensó con creces su alejamiento de los círculos académicos donde por aquel entonces se dispensaba y acreditaba el saber pedagógico, particularmente la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), lugar donde, como es conocido, se formaron los pedagogos más señeros de su generación, y, más tardíamente, las Secciones y Facultades universitarias de Pedagogía. Como referiremos más adelante, la parquedad de su currículum académico acabó por no ser ajena a su postergación como profesional en el campo de la pedagogía. Ese distanciamiento de lo académico y de sus oropeles (que no fue buscado sino

consecuencia de un modesto origen social) genera en Maíllo sentimientos encontrados e imprime una actitud en el trabajo intelectual, en la relación con el saber, que es determinante para entender su personalidad y situarla en la época que le tocó vivir. Mantener con orgullo la propia valía intelectual, midiéndose con la “alta cultura pedagógica” respaldada por títulos superiores, significaba un pulso permanente con un entorno que fue progresivamente poblándose por la figura de expertos universitarios; la supervivencia en ese medio exigió al cacereño dar continuas muestras de su altura como pensador, avezado escritor, conferenciante y polemista, cultivando las más diversas habilidades intelectuales.

No resulta menos sorprendente comprobar que la obra de Maíllo y, por tanto, el interés que su estudio entraña y suscita, trasciende con mucho el estricto lapso en que permaneció como funcionario en activo; sus últimos veinticinco años de vida, desde 1970, constituyen, como se verá, caso único de agudeza crítica y autocrítica y, sobre todo, de superviviente interés por historiar, conocer y analizar la evolución de la realidad socioeducativa española con dedicación espartana. La lectura de sus artículos en *Escuela Española*, publicados en plena transición democrática, enjuiciando con rigor el proceso abierto de reforma educativa que culminaría en la LODE y la LOGSE, y, sobre todo, del que fuera su último ensayo, *Historia crítica de la Inspección escolar en España* (un grueso volumen de más de cuatrocientas páginas publicado en 1989), constituye, en sí misma, una inesperada sorpresa y reafirma la singularidad del personaje así como la coherencia y solidez de su singladura intelectual.

Ahora bien, sin duda la circunstancia más atractiva y sugerente que circunda la biografía profesional de nuestro protagonista deriva precisamente del hecho de su dilatada e ininterrumpida vinculación a la esfera burocrático-administrativa del sistema educativo: Maíllo, maestro rural desde 1925, ingresó, por oposición, en el cuerpo de inspectores de primera enseñanza en 1932, corporación profesional en la que llegó a ocupar las más diversas y altas responsabilidades (primero durante la República y después bajo la Dictadura de Franco) y que no abandonó nunca, hasta el momento de su jubilación en 1971. Aunque el de Maíllo, en efecto, no constituya un caso único⁴, lo cierto es que ninguno de los

4 En el Escalafón de la Inspección de Primera Enseñanza de 1935 se contabilizaban 387 componentes. De ellos, 207 habían accedido al cuerpo tras cursar estudios en la EESM y 180 provenían de sucesivas convocatorias de

inspectores incorporados al cuerpo, con anterioridad al año 1936, que salieron indemnes del celo depurador franquista pese a haber ocupado significativos puestos de responsabilidad profesional durante el lustro republicano, llegaron a permanecer tanto tiempo en activo⁵, ni a desarrollar tanta influencia y poder en la fontanería del aparato educativo del franquismo como el cacereño⁶. La peripecia de Adolfo Maíllo es la de un inspector muy peculiar y difícilmente repetible, infrecuente ya en su tiempo e inexistente e impensable en el momento actual, cuando las facetas más técnicas y burocráticas de la corporación, ligadas al estricto control y vigilancia contable del sistema, se han hipertrofiado hasta límites insospechados en perjuicio de otras vertientes más estimulantes y creativas que antaño dotaron de sentido y función al oficio y profesión de veedor escolar.

Confluyen en Maíllo las trazas de un educador dotado de una sólida formación pedagógica, formador de otros educadores, gestor y administrador del sistema educativo y, al mismo tiempo, ideólogo fiel al Estado que le daba de comer e incansable publicista y divulgador de sus propias iniciativas. Su ejecutoria se ajustaría a la de una suerte de *pedagogo orgánico del Estado*, denominación sobre la que, inevitablemente, volveremos, y cuyos exponentes más célebres, salvando las obligadas distancias, podríamos encontrar en ciertas figuras carismáticas de momentos matriciales de la historia escolar española como Antonio Gil y Zárate (1793-1861) o Rodolfo Llopis Ferrándiz (1895-1983).⁷ Aunque,

oposición; de estos últimos, 121, entre ellos Adolfo Maíllo, se habían incorporado en las convocatorias celebradas en 1932 y 1934, al calor de la reforma republicana que, entre otras cosas, supuso una considerable ampliación de efectivos —en efecto, el cuerpo de inspectores pasó de 107 miembros en 1930 a 387 en 1936; una cifra, por cierto, que no se alejaba mucho de los 395 que arrojaba el Escalafón del cuerpo, cerrado a 15 de mayo de 1961—.

5 Existe una generación de importantes inspectores (nacidos entre 1879 y 1892), anterior a la de Maíllo, que, por razones estrictamente biológicas, no llegaron a desarrollar su trabajo profesional más allá de los años cincuenta: son los casos de Francisco Carrillo Guerrero, Juan Larena y Luna, Eladio García Martínez, Antonio Juan Onieva Santamaría, José María Azpeurrutia, Juan Capó Valls, Josefa Segovia Morón o de Francisca Bohigas Gavilanes, entre otros.

6 Entre sus contemporáneos menudean los personajes intelectualmente grises aunque hayan sido reglamentariamente recordados, como los inspectores Alfonso Iniesta Corredor o Juan Jaén Sánchez. Presentan trayectorias profesionales comparables con las de Maíllo, aunque no tan longevas ni intelectualmente tan relevantes, los casos de Josefa Álvarez-Díaz y, sobre todo, del poderoso (al menos hasta 1957) Agustín Serrano de Haro.

7 Podríamos considerar los casos de Gil y Zárate y Rodolfo Llopis, arquetípicos gestores del Estado en su

como tendremos ocasión de explicar, sean otros tipos de personajes más desconocidos que irán compareciendo en estas páginas, más fieles representantes de esa categoría sociológica. En puridad, el concepto de *pedagogo orgánico del Estado* que aquí manejamos sería inseparable de la idea y del proyecto de escuela nacional-estatal que, sistemáticamente preterida durante el XIX, no llegó a cristalizar realmente en España hasta comienzos del siglo XX, con las reformas promovidas, entre otros, por el Conde de Romanones y a partir de la creación del Ministerio de Instrucción Pública; fue entonces cuando se fueron creando las condiciones de presión y temperatura adecuadas para el surgimiento de esta suerte de carismáticos servidores públicos del Estado, misioneros de la acción pedagógica, aún muy escasamente especializados. Por su parte, como tendremos ocasión de comprobar en el transcurso de las siguientes páginas, Adolfo Maíllo ocupó un lugar muy significativo en el proceso de remozamiento y *aggiornamento* que el sistema educativo español experimentó entre 1952 y 1964, coincidiendo con su nombramiento como Inspector Central y con su larga etapa como fundador y primer director del Centro de Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria (CE-DODEP), creado en 1958.

Lo cierto es que con Maíllo y su generación llegaría a desaparecer este modelo de *pedagogo orgánico de Estado* al que venimos refiriéndonos. Se trataba de una versátil pieza del sistema educativo sin especialización funcional —recuérdese al respecto que la institucionalización de la pedagogía como campo académico en España distaba bastante de ser una realidad consolidada en la primera mitad del siglo pasado—; un pedagogo escolar que transitaba con soltura entre la teoría y la práctica, que lo mismo se ocupaba de la organización escolar que de asuntos estrictamente didácticos, que lo mismo escribía ensayos de sociología y política educativa que manuales escolares, formaba y asesoraba maestros en los centros de colaboración pedagógica o actuaba de propagandista

tiempo e impulsores netos de sendas políticas educativas, como individuos susceptibles de conjurar y estimular influencias diversas, contribuyendo a poner en marcha procesos históricos característicos de coyunturas de cambio y encrucijada. Si el primero de ellos, Director General de Instrucción Pública y principal mentor del Plan Pidal de 1845 y de la Ley Moyano de 1857, es clave para explicar la coyuntura constitutiva del sistema educativo liberal en el marco de la construcción del Estado burgués doctrinario decimonónico; el segundo, Director General de Primera Enseñanza, lo es para entender la aplicación de la reforma educativa, de neta inspiración liberalsocialista, que acertaron a diseñar los gobiernos del primer bienio republicano.

y divulgador cultural en un amplio sentido. Este tipo especial de pedagogo orgánico se hallaba estrechamente vinculado a los usos y *habitus* de los cuerpos docentes y burocrático-administrativos del Estado; corporaciones que en la España de principios del siglo XX y al calor del regeneracionismo ambiental, tonificaron la retórica de su compromiso público contribuyendo a desarrollar la dimensión nacional y estatal de los asuntos educativos y abriendo con ello una época de proyectos, cambios y reformas muy significativos a la que no fue ajena, lógicamente, la propia creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1901, como se ha comentado ya. Al respecto de esta singularísima y larga coyuntura marcada por proyectos reformadores, tímidas regulaciones legislativas y tozudas realidades sociales y educativas, la historiografía de la educación de raigambre cultural (Escolano, 2000 y 2002) ha subrayado con frecuencia la conveniencia de analizar la historia escolar en función de los encuentros y desencuentros entre las tres *culturas escolares* —la teórico-científica, la burocrático-política y la empírico-práctica—; en efecto, muy pocas veces se produce el encuentro entre los ámbitos del saber, el poder y la acción, y, precisamente, estos pedagogos orgánicos del Estado constituyen una de estas excepciones donde estas tres facetas se dan la mano.

Precisamente, la Inspección de Primera Enseñanza, profundamente reformada en 1910, experimentó una importante revitalización en este contexto, comenzando a desarrollar una efectiva actividad de control, orientación, asesoramiento, supervisión o/y defensa de los intereses de la escuela ante inercias de alcaldes y corporaciones locales. Sus días de gloria en estas funciones, apegadas a la escuela-aula, al maestro y a la cultura empírica de la escuela, podrían establecerse entre 1910 y finales de los sesenta del pasado siglo; el lapso de tiempo en que Maílló desarrolló su actividad profesional. En ese periodo, efectivamente, podríamos afirmar que el inspector primario ejercía una importante función, pues operaba en el sistema de enseñanza del Estado, ejerciendo de mantenedor y mediador necesario de los intereses de los grupos sociales o alianzas de clase dominantes en cada coyuntura. Al respecto, debe tenerse muy presente que entre los cometidos de aquella Inspección se hallaban parcelas tan significativas como la elaboración y orientación curricular —en un país en que los primeros cuestionarios o programas escolares para la

escuela primaria no existieron hasta 1953—, la organización escolar, el seguimiento y control del cumplimiento de las disposiciones burocrático-políticas, la formación permanente del profesorado, la homogeneización de la heterogénea realidad escolar dispersa en mil casuísticas de la escuela rural, o el control y “protección” de maestro y la escuela ante adversidades del entorno social.

Así, el cuerpo de inspectores de primera enseñanza, la nómina de maestros directores de escuelas graduadas y regentes de anejas a las normales de maestros y, en menor medida, el de los profesores de Escuelas Normales, constituyeron los arquetipos profesionales y sociales donde es posible localizar ese tipo especial de pedagogos escolares, dotados de una sólida autoridad carismática, que llegaron a desempeñar importantes funciones dirigentes en el sistema educativo, al menos durante los primeros sesenta años del siglo XX. Si entre las clases medias se reclutaba a los ideólogos y reformadores de la educación de elites, para la educación popular impartida en las escuelas primarias se reclutaron efectivos profesionales de más humilde extracción. Y esto es así, en buena parte porque la red escolar, cada vez más dependiente del Estado, precisaba de una selecta categoría de formadores, directores, orientadores y vigilantes viajeros, que llegaran a todas las escuelas y se encargaran de muy diversas tareas encaminadas a hacer homogéneo y eficaz lo heterogéneo y caótico. Sólo algunos de ellos llegaron a alcanzar cotas importantes de poder en la gestión del aparato del Estado: indudablemente, Adolfo Maíllo fue uno de ellos.

No es la primera vez que en la historiografía educativa española se ha utilizado el término gramsciano de *intelectual orgánico* para referirse a figuras como el inspector Lorenzo Luzuriaga o incluso a Pablo Montecinos; el profesor Agustín Escolano alude al primero afirmando que “fue el intelectual orgánico de los programas educativos del PSOE y de la República” (Escolano, 2002, 357) y sobre el segundo asevera que “puede ser considerado pedagogo orgánico del liberalismo en la era isabelina” (Escolano, 2002, 359). Nuestra posición al respecto, sin caer en el estéril formalismo de las tipologías sociográficas pero buscando encontrar una categoría heurística útil para acercarnos al objeto de este trabajo, es un poco más precisa, tal y como venimos refiriendo en estas páginas. Utilizamos con libertad la distinción gramsciana sobre los intelectuales

tradicionales y *orgánicos*, pero, como se verá, cruzándola y nutriéndola con las tesis weberianas acerca de los tipos y formas de autoridad y legitimación y con las ideas sobre la estructuración sociogénica de los campos intelectuales y científicos que comparecen tanto en la sociología de Norbert Elías como en la de Pierre Bourdieu. Así, consideramos que, en momentos muy determinados de la evolución del sistema nacional de enseñanza, antes de la plena institucionalización del campo de la pedagogía —asunto al que nos referiremos con cierto detalle en esta misma introducción—, la actividad intelectual y las tareas que desarrollan algunos integrantes de ciertos cuerpos docentes investidos de autoridad carismática, formación y preocupaciones pedagógicas superiores, estaba dotada de un alto grado de “organicidad” y de compromiso consciente con la clase (o alianzas de clase) que eventualmente controlaban, administraban y diseñaban las políticas educativas del Estado. Un compromiso que adquiere su más alto nivel en el caso de los *pedagogos orgánicos del Estado* y que se traduce en la prestación de relevantes servicios al Estado de por vida⁸ y en una identificación consciente con un proyecto de escuela nacional y estatal. Desde este prisma es evidente que directores de emblemáticas escuelas graduadas del primer tercio del siglo XX como Ángel Llorca, Virgilio Hueso o Martí Alpera, inspectores como Francisco Carrillo, Eladio García o Antonio J. Onieva, y normalistas como Pedro Chico o Daniel González-Linacero, por nombrar personas de muy distinta trayectoria profesional e ideológica⁹, estarían más próxi-

8 La frase “desde el ingreso, hasta la jubilación”, no es un tópico y constituye peculiaridad nada desdeñable que revela, entre otras cosas, el origen y condición social de este tipo particular de pedagogo orgánico del Estado al que perteneció Maillo. En efecto, el Estado era, para esta figura del saber-poder pedagógico, la madre nutricia que los alimentaba, la sólida y segura casa que los cobijaba, el aval del orden para un ascenso social y personal, entre “compañeros”, sometido al ritmo, lento pero inexorable, del Escalafón, y, también, la razón política y ética a la que se debe fidelidad: el supremo regulador de toda una vida de trabajo abnegado, al margen de incertidumbres. Para este tipo de profesionales, expresiones como el “ingreso por oposición”, la “intachable hoja de servicios” o “la merecida jubilación”, están llenas de significación corporativa. Desde este punto de vista, el pedagogo orgánico del Estado constituye una categoría bien acotada a la que no pueden ser asimilados personalidades como Lorenzo Luzuriaga, Alexander Galí, Margarita Comas (por nombrar tres trayectorias vitales bien diferenciadas) o cualquier otra que se moviera en los ámbitos sociales de la *intelligentsia* pequeño-burguesa, merodeando la profesionalidad liberal, con capacidad de sobrevivir y desarrollar sus expectativas —construidas a partir de la experiencia de unos estudios medios y superiores, de una red amplia de influencias y conocimientos en el espacio difuso de la Institución, etc.—, sin depender del sueldo y tutela del Estado.

9 La figura de los regentes y directores de las grandes Escuelas Graduadas, junto a la de los inspectores y

mos al concepto de pedagogo orgánico de Estado que defendemos, que el mentado Lorenzo Luzuriaga, personalidad que, por muchas y variadas razones que no hace falta referir aquí, se amoldaría mucho mejor al marbete de intelectual orgánico en el sentido —nada dogmático ni categorico, por cierto— que Antonio Gramsci otorgara a este término. La función desempeñada por “nuestros” pedagogos orgánicos del Estado podría ser asimismo aplicable, en nuestra opinión, a países como Italia o incluso Alemania; al respecto, cabría traer a colación la trayectoria bioprofesional de personajes como Giuseppe Lombardo-Rádice o al propio Ernst Kriek, pedagogos con quienes Maíllo, por cierto, mantuvo no sólo cierta sintonía ideológica, sino también, especialmente con el alemán, notables paralelismos biográficos, sobre los que habremos de volver en estas páginas.

En todo caso, este tipo de pedagogo orgánico de Estado es bien distinto a la tipología del experto académico impersonal que emerge ya con clara presencia y poder desde los años sesenta del pasado siglo merced a nuevas formas de legitimación y dominación racionales y técnico-burocráticas; hablamos del triunfo del técnico-especialista, de origen y formación universitaria, que cultiva tecnicismos educativos de todo tipo y cuya distancia con la cultura empírica de la escuela (con el saber artesano del maestro) se hace proporcional y progresivamente más grande a medida que se consolida su *ethos* académico y profesional; el ascenso de estos nuevos modos de autoridad netamente escolásticos, no es ajeno al paulatino soterramiento de otras formas de dominación tradicionales y carismáticas que habían prevalecido aún durante los años en que Maíllo desarrolló su carrera profesional.¹⁰ En efecto, los campos universitarios de la pedagogía y otros saberes circundantes de las llamadas ciencias de

algunos normalistas fueron decisivas en la manufactura del imaginario de la escuela nacional tanto en los años de la *edad de plata* como en la de sangre y hierro que le sucedió. A través del estudio de más de un centenar de casos, Mainer (2009b) se ha ocupado de trazar la trayectoria bioprofesional de todos estos personajes en una obra que, además, pretende proyectar una mirada crítica acerca del desarrollo académico y profesional de la pedagogía y, en particular, de la metodología histórico-geográfica, hacia 1936.

10 Para muestra un botón: compárense los perfiles socioprofesionales de Adolfo Maíllo y del que fue, a la sazón, su sustituto en 1964 al frente del mentado CEDODEP, José Manuel Moreno García: un joven licenciado en Pedagogía, discípulo del poderoso Víctor García Hoz, que por aquel entonces andaba seducido por las “máquinas de enseñar” y la enseñanza individualizada, y que, tan sólo unos años después, en 1970, obtendría su doctorado con una tesis sobre el concepto de “unidad didáctica”; algo más que un signo de los tiempos nuevos que se avizoraban.

la educación fueron ocupando los lugares de la burocracia y de la política educativa, también otros espacios de poder (la participación en publicaciones, en foros de opinión, en los medios de comunicación social), desplazando a los viejos pedagogos orgánicos hasta hacerlos desaparecer. Evidentemente, como hemos tratado de demostrar en otro lugar (Mainer, 2009b y Mateos, 2008a), este paulatino desalojo es inseparable del espectacular desarrollo que experimenta la racionalidad técnico-burocrática como forma de ejercicio y legitimación de la dominación en el seno del Estado capitalista español con la llegada de la educación de masas a partir de los años 60, estando aún plenamente vigente el franquismo. Tal proceso no sólo refuerza la articulación jerárquica de los distintos cuerpos docentes, sino que reformula de manera significativa sus competencias y cometidos merced a una meticulosa división del trabajo. La consecuencia implícita de todo ello, coincidiendo en los sesenta con la extinción biológica o jubilación de toda una generación de profesionales nacidos alrededor del cambio de siglo, fue la de entronizar al nuevo pedagogo especializado, formado *sine ira et cum studio* en las Secciones de Pedagogía universitarias¹¹; el ocaso de los pedagogos orgánicos vino de suyo, la nueva racionalidad dominante nunca volvería a precisar de sus abnegados servicios. Puede decirse que coexistieron durante un tiempo, no sin conflictos y coyunturales colaboraciones, los dos *campos* de saber-poder pedagógico; sólo el tiempo necesario para el relevo pues, a la larga, tal coexistencia sería, sencillamente, imposible.

En efecto, el triunfo de la racionalidad técnico-burocrática supuso la progresiva conversión de la Inspección en una oficina técnica para la gestión de expedientes, recepción y catalogación de informes. El ocaso del modelo de inspector como pedagogo orgánico, que se produce en España en paralelo a la extensión masiva de la escolarización a partir de los años sesenta, vino de la mano de otros muchos cambios estructurales en el interior del sistema educativo. La expansión definitiva de la escuela graduada merced al largo proceso de concentraciones escolares vivido

11 Precisamente esta "profesionalidad burocrática", legitimada en virtud de una irrefrenable propagación del ritual examinador público —bajo la forma de oposición— que, avalada por la esfera del poder académico garantiza cierta imparcialidad en la selección, proporciona a su portador, aisladamente considerado, una autoridad real muy discreta, relativa y difusa, pero ciertamente omnímoda e incontestable en tanto que pieza integrante de un campo profesional dentro del implacable engranaje de dominación burocrática que desarrollan los Estados capitalistas modernos.

en el medio rural, el refuerzo de la figura de los directores escolares, el espectacular incremento de la intervención del mercado del libro de texto como mediador curricular, la eclosión de los estudios universitarios de ciencias de la educación, fueron algunas de las transformaciones que contribuyeron a ese declinar que Maíllo veía cernirse sobre sí mismo y sobre toda una época¹². En la nueva situación creada, de control más difuso disfrazado de autorregulación y sana competitividad entre los centros escolares, propalada hoy hasta la saciedad, el inspector ya no se ve ni se reúne con los maestros sino con el director, en privado, o, cuando la ocasión requiere, celebra reuniones con equipos de directores; ya no es necesaria ni la inspección central, ni centros de colaboración pedagógica, ni CEDODEP, ni ninguno de aquellos dispositivos que constituyeron la columna vertebral del quehacer del pedagogo orgánico Adolfo Maíllo.

Posiblemente, en el progresivo desplazamiento de Adolfo Maíllo de los centros de poder e influencia debieron influir también circunstancias muy definitorias de su imagen pública que, sin embargo, lejos de contradecirlos, refuerzan los argumentos expuestos hasta aquí. El hecho de que, como él nunca ocultase, fuese “sólo un maestro” o sus públicas y aceradas críticas al credo tecnocrático que, procedente de los Estados Unidos de América, se había ido abriendo paso entre los *think tank* de la pedagogía académica ya desde los remotos tiempos del Congreso de Pedagogía celebrado en Santander en 1949 y que con tanto denuedo había sido divulgado en la Sección de Pedagogía madrileña bajo la férula de García Hoz, nada bueno podían deparar a este bronco autodidacta, poco dado a las componendas con la huera erudición académica o con el señoritismo que, a su juicio, exhibían los nuevos pedagogos de despacho y birrete. Esa desconfianza en la faramalla desplegada por el tecnicismo pedagógico imperante, se sustentaba sobre una profunda concepción social y política de lo educativo y también en el convencimiento de lo

12 “Adios a una época” titulaba A. Maíllo un artículo suyo publicado en El Magisterio Español (23-4-1966). Allí señalaba la dimensión internacional que tenía el caso de una época de la pedagogía «a la Filosofía de la Educación ha sucedido la Tecnología educativa. . .», y lo hacía tomando como motivo la muerte reciente de Cousinet y la de Spranger acaecida una década antes. Ciertamente, por muy distintos atributos y marcos ideológicos que pudieran tener estos personajes, compartían un escenario histórico y otros convenientes rasgos con los que Maíllo no podía sino solidarizarse profundamente. Se trata de la misma complicidad que mantiene, siendo Maíllo autoridad educativa con cargos importantes en el franquismo, con su amigo Santiago Hernández Ruiz, republicano y exiliado en México.

inadecuado que resulta aplicar modelos economicistas al hecho educativo o contemplar éste bajo un prisma positivista del que Maíllo huía en todos los terrenos.

Sus malas relaciones con los nuevos círculos de la alta pedagogía se hicieron más que palpables en la medida en que aquéllos se fueron consolidando en el entorno de Maíllo durante la crucial década de los años sesenta, en paralelo al ascenso imparable del personal político del Opus Dei a las covachuelas del Ministerio¹³. Nos atreveríamos a afirmar que, en buena medida, esa imagen de “ideólogo de la pedagogía franquista” con la que —de forma un tanto simplista como vamos viendo— se ha ido configurando su delgada y escueta memoria, fue pergeñada de manera muy temprana y, por qué no decirlo, interesada, en aquella coyuntura tan especial de cambio, mudanza y reconversión profesional, que vivió la Universidad española entre 1960 y 1980.

Y es que posiblemente el inspector cacereño haya sido uno de los pedagogos españoles cuyo recuerdo ha sido más preterido por el devenir de los tiempos. Llama la atención que no existe ni un solo centro educativo en su Extremadura natal que lleve el nombre del que, sin lugar a dudas, fue el maestro más influyente de esas tierras durante el pasado siglo —ni siquiera la escuela de Malpartida de Plasencia, el pueblo que le vio nacer—. No cabe duda de que algunas de esas circunstancias que definen su biografía que comentábamos en el párrafo precedente aportan significativas pistas para explicarnos cómo una figura tan relevante en la historia de la pedagogía española ha sido pasto del olvido; como es bien sabido, la memoria y el olvido son potestad de los sujetos pero también se construyen socialmente mediante un complejo entramado de discursos, saberes, *doxas* académicas y relaciones de poder.

Desde la perspectiva histórico-genealógica que cultivamos, las figuras a estudiar en el campo de las ideas pedagógicas, merecen semejante

13 El aterrizaje de *tecnócratas*, fundamentalmente procedentes de las filas del Opus Dei, al Ministerio de Educación y Ciencia (que abandona significativamente su denominación anterior como Ministerio de Educación Nacional en 1966) se produjo de manera paulatina pero constante durante el mandato del falangista Jesús Rubio García-Mina (1956-1962) y, sobre todo, de Manuel Lora-Tamayo (1962-1968), un reputado Catedrático de Química Orgánica sevillano que, pese a sus manifiestas simpatías por la Obra, nunca llegó a formalizar un compromiso firme con ella. Con su sucesor, José Villar Palasí (1968-1973), el poder de los *tecnócratas* en el departamento llegó a ser tan incontestable y dominante como minorada, hasta su desaparición, la presencia de otras familias políticas del régimen, antaño tan decisivas.

atención por nuestra parte con independencia de su ideario político o de las posibles afinidades que mantengamos con su actuación y pensamiento, ya sean éstas afectas a la tradición liberal, socialista, al conservadurismo nacional-católico, al fascismo, al anarquismo o cualesquiera otra tendencia ideológico-política, definida y/o combinada. La única condición es que los agentes pedagógicos que hemos de estudiar tengan, en efecto, un interés a la hora de explicar la escuela del presente y del pasado, que sean relevantes para una indagación en la historia crítica de la escuela. Bajo este punto de vista, la reconstrucción de la trayectoria profesional de Maíllo, reviste un incuestionable y estratégico interés intelectual y también, por supuesto, político.

Con tales presupuestos queremos marcar distancia, dicho con todo respeto por el trabajo ajeno, con la corriente, dominante en la historiografía educativa de los últimos veinte años, que, empeñada en coleccionar únicamente las biografías de los “vencidos”, bien pudiera estar contribuyendo a convertir el pasado reciente de nuestra historia escolar en el pintoresco escenario de un drama de héroes y villanos cuyo final feliz parece identificarse con una mirada autocomplaciente hacia el presente surgido de la recuperación de la normalidad democrática, brutalmente arrancada tras la guerra civil. Una cosa es que las reformas políticas, sociales y, por supuesto, educativas que fueron impulsadas durante la Segunda República hayan tenido el tardío y casi vergonzante reconocimiento de la opinión y de la memoria colectiva de los españoles, tras haber sufrido la más cruel de las ignominias durante más de medio siglo y, otra muy distinta, es que ello empezca para que nuestros análisis no puedan ir más allá de lo que decía la *Gazeta de la República* o de lo que escribían y sentenciaban los intelectuales y los grupos de poder de aquel régimen democrático. Así pues, no tratamos de reivindicar aquí el recuerdo del enésimo personaje “injustamente olvidado”, ni, mucho menos, restituir la memoria de nadie. El historiador crítico no encuentra en la biografía un género con interés por sí mismo; sencillamente porque reputa de craso y estéril idealismo la posibilidad de explicar procesos históricos complejos a través de las ideas e intencionalidades expresadas por sus protagonistas. Nuestro interés por la personalidad de Maíllo no es otro que el de hacer historia crítica de la educación y desde esa perspectiva, distanciada del personaje, lo convertimos en objeto de conoci-

miento y análisis.

Así pues, el objetivo consiste, precisamente, en tratar de explicar cómo y por qué se ha llegado a dar por buena la “justicia” de ciertos olvidos, de todos los olvidos; una disposición que nos interpela directamente y que nos conduce a interrogar nuestro presente acerca de las relaciones y ejercicios de poder que regulan la memoria colectiva de gremios y comunidades profesionales que, como docentes que somos, también son, en buena parte, las nuestras. He aquí el auténtico objeto de nuestra pesquisa. La historia crítica que defendemos es, ante todo, una historia del presente y de sus problemas, que son los nuestros: la singladura intelectual de Adolfo Maíllo sería, en cierta forma, una excusa, estimamos que bien escogida, para profundizar en ellos.

Como quiera que todo trabajo de reconstrucción de la realidad social precisa de una serie de categorías teóricas que permiten al investigador aprehender las dimensiones del objeto que se propone estudiar, bien está que dediquemos un espacio de esta introducción a dar cuenta de alguna de ellas. Quien haya seguido hasta aquí la lectura de las páginas anteriores, comprenderá fácilmente cómo la vida, obra y pensamiento de nuestro longevo inspector acrisola, *per se*, algunas de las marcas más significativas del devenir de la historia de la educación española a lo largo del siglo XX. Porque, frente al inmisericorde idealismo de los pedagogos, el pensamiento y la acción pedagógicas, son, antes que nada, productos históricos y sociales; algo que ya intuía con claridad el propio Maíllo:

«El tipo de educación y, sobre todo, la amplitud que ésta deba tener, desde un punto de vista técnico-pedagógico, depende, en cada etapa histórica, de la estructura e ideología anejas al correspondiente tipo de sociedad. La educación no es una planta brotada en el desierto de las elucubraciones de los pedagogos, sino un ejemplar más de la flora sociológica y cultural de cada momento histórico, estrechamente implicado al conjunto de construcciones y realidades que ocupan el subsuelo profundo del acontecer» (Maíllo, 1961: 80).

No hemos de contradecir esas ideas. Por el contrario, pensamos que la larga trayectoria profesional de Adolfo Maíllo se presta, como pocas, a ser contemplada e interpretada críticamente a la luz de una herramienta heurística —los *modos de educación* propios de la era del capitalismo—

que hemos venido utilizando en los trabajos del proyecto Nebraska, desde que fueron explorados con éxito por nuestro compañero Raimundo Cuesta, y que nos ha permitido cartografiar diferentes objetos de estudio relacionados con el campo de la investigación histórico-educativa¹⁴. Sin caer en un estéril y burdo economicismo, pero huyendo asimismo de periodizaciones convencionales derivadas de la historia política —al estilo de la “educación bajo la Segunda República o el Franquismo”, dotadas de una limitada capacidad para captar una realidad compleja y de larguísima data—, consideramos que la escuela y los procesos de escolarización de la contemporaneidad se han ido construyendo de modo inseparable al desarrollo de las formas de producción capitalistas y en el marco de las relaciones de poder que los grupos y clases sociales en presencia han ido estableciendo por el control de la producción simbólica, de la distribución del conocimiento y de las instituciones estatales que se ocupan de tales asuntos. A partir de estas ideas matrices, cabría resumir la evolución de los modos de educación de los siglos XIX y XX como resultado de la influencia de tres vectores de fuerzas convergentes —la economía, el poder y el saber—, y hemos distinguido dos grandes modelos explicativos que tratan de dar cuenta de la compleja y arrítmica mecánica entre la continuidad y el cambio que caracteriza la historia de la escuela y de la escolarización bajo el capitalismo. A saber: el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas; habida cuenta de que el calificativo *tradicional* se opondría a *tecnocrático* y que el rubro *elitista* se contrapondría a la situación efectiva de una escolarización obligatoria, amplia en el tiempo y para toda la población sin distinción de sexo o etnia.

Permítasenos una pequeña digresión en este punto para mejor comprender después el papel que juegan los modos de educación en nuestra indagación sobre Adolfo Maíllo. El *modo de educación tradicional y eli-*

14 Los modos de educación suponen mucho más que el ensayo de una nueva periodización para la historia escolar; constituyen un intento de interpretación de la misma en coherencia con los postulados teóricos de una historia crítica y genealógica que venimos defendiendo y practicando. La categoría heurística que nos ocupa se acota y utiliza por primera vez en trabajo de Raimundo Cuesta sobre la sociogénesis de la Historia como disciplina escolar (Cuesta, 1997 y 1998); a partir de entonces se convierte en patrimonio común del Proyecto Nebraska; con posterioridad, el propio autor desarrolló, con mayor sistemática, sus posibilidades analíticas (Cuesta, 2005) y nosotros mismos hicimos uso de tal herramienta para elaborar otras investigaciones. Una específica reflexión y debate sobre el tema puede verse en Cuesta, Mainer y Mateos (2009).

tista, caracterizaría el sistema nacional de educación desde su gestación, al calor de la construcción del Estado liberal, desde mediados de los años treinta del siglo XIX, hasta los años sesenta del XX. Una secuencia larga, de más de cien años, no exenta de cambios, ajustes y coyunturas de agudas crisis y encrucijada, que permiten apreciar que, ya en las primeras décadas del siglo XX, se perciba el inicio de un lento y nada lineal recorrido hacia la educación de masas. Este proceso, que datamos entre 1900 y 1960 y que venimos denominando “transición larga” entre los modos de educación, pone de manifiesto la apertura de crisis, fracturas y desajustes en el seno del modo de educación tradicional-elitista que, paulatinamente y bajo coyunturas políticas y sociales absolutamente diversas, fue mostrando sus insuficiencias e incorporando mutaciones muy significativas de carácter cuantitativo (progresivo incremento de la población escolarizada, aumento de centros y de personal docente), pero también cualitativo (reformas en la selección, formación de los cuerpos docentes, progresiva extensión de formas de racionalidad técnico-burocrática, despliegue y lenta profesionalización de las ciencias de la educación y del niño, progresiva feminización de la población escolar y de la docente, lenta afirmación de las pedagogías basadas en la psicología, nuevos formatos curriculares y formas de segmentación de centros y enseñanzas, etc.).

En los sesenta, los cambios aludidos se aceleran y profundizan y con ello se facilita la ruptura definitiva del modo de educación tradicional-elitista en un proceso acelerado y radical que venimos reputando como “transición corta” o, simplemente, “transición” entre los modos de educación (1960-1970). El *modo de educación tecnocrático de masas*, ligado a formas de capitalismo monopolista y transnacional y volcado al mercado externo, queda configurado jurídicamente en España a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 y se extiende hasta la actualidad desarrollando paulatinamente la versión española de la educación de masas y de la escuela comprensiva característica de los *Estados de bienestar*.

Según vemos, el casi medio siglo, convulso y accidentado donde los haya, que ocupa la fecunda vida profesional del inspector Adolfo Maíllo al servicio del Estado, viene casi a coincidir con lo que venimos conceptualizando como una *transición larga* entre los modos de educación (1900-

1960); una circunstancia que le convierte en una personalidad fronteira, a caballo entre dos épocas bien distintas, y, habida cuenta de su condición de *pedagogo orgánico de Estado*, en una figura sintomática y muy reveladora de nuestro pasado. Dada la manifiesta presencia que en nuestro estudio tiene la categoría heurística de los *modos de educación*, parece pertinente establecer un paralelismo entre el devenir de éstos y la biografía de nuestro personaje; con tal finalidad nos serviremos de la tabla adjunta que, además, advierte al lector sobre el sentido de la estructura de los capítulos que componen este libro.

Adolfo Maíllo, como hombre de su tiempo que fue, vivió en carne propia las tensiones propias de la transición entre los modos de educación. Su tiempo fue, precisamente, aquel en el que se confrontaron grandes ideales y proyectos de modernidad pedagógica y paupérrimas realidades escolares; en fecha tan significativa como 1963, a un año de abandonar la dirección del CEDODEP y cuando la imparable corriente de los expertos pedagogos universitarios pugnaba por propagar la nueva verdad tecnicista de los niveles, cursos escolares y criterios de promoción para preparar el aterrizaje de unos nuevos cuestionarios obligatorios para la enseñanza primaria, en correspondencia privada (Legado Maíllo, carpeta 6, Archivo de la Diputación de Cáceres), el cacereño escribía a su colega y amigo José Blat de esta guisa,

«La fuente de nuestras escuelas nacionales es una verdadera catástrofe, querido Blat. A evitar eso tienden los niveles y las promociones, que se aplicarán “con todo cariño”, como si se tratase de colocar un apósito sobre una herida en carne viva.»

A diferencia de los adalides del tecnicismo educativo, Maíllo, como en su día Cossío o Marcelino Domingo, con quienes compartía muchas más ideas de las que a menudo se ha reconocido, seguía creyendo en que la auténtica e insustituible “fuente” de cualquier proyecto plausible de escuela nacional seguía siendo, por encima de todo, un magisterio bien formado. Esta desesperanzada e irónica reflexión sobre las perversiones de la racionalidad instrumental aplicada al oficio de enseñar, podría resumir, en cierta medida, el drama personal de un *outsider*, de alguien que se sabía ya fuera de lugar y del tiempo.

Adolfo Maíllo entre dos modos de educación

Periodización histórica de la educación en España. Siglos XIX y XX.	Etapas, cambios, continuidades y transiciones	Biografía de Adolfo Maíllo (1901-1995)
Modo de educación tradicional elitista	<p>Fase constituyente (1836-1857)</p> <p>Pervivencia y consolidación (1857-1900)</p> <p>Inicio de la “Transición larga” entre modos de educación. (1900-1970)</p> <p>I. Crisis, reformulación discursiva y reformas (1900-1939)</p> <p>II. Ruptura política y continuidades estructurales y práctico-discursivas (1939-1960)</p>	<p>Nacimiento en 1901</p> <p>I. La fragua de un pedagogo orgánico en la transición larga entre los modos de educación (1925-1952)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestro, 1923-1932 • Inspector E.P. (1932-1950) • Inspector-Jefe en Salamanca (1950-1952) <p>II. La madurez, el poder y “el servicio” de un inspector, pedagogo orgánico de Estado (1952-1964)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspector Central en Madrid (1952-1958) • Director del CEDO-DEP (1958-1964)
“Transición corta” entre los modos de educación	<p>Profundos cambios discursivos y estructurales (1960-1970)</p>	<p>III. Declive y afanes en el modo de educación tecnocrático de masas (1964-1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cargos en M^o de Inf. y T. (1964-1967)
Modo de educación tecnocrático de masas	<p>Fase constituyente (1970-1990)</p> <p>Generalización de la escuela de masas y la sociedad educadora (1990-hoy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno al MEC. Inspector provincial en Madrid (1967-1971) • Jubilación y recapitulación crítica (1971-1995)

Concluiremos esta introducción anunciando brevemente el contenido de las páginas que el lector tiene por delante. La obra que presentamos puede considerarse dividida en dos partes.

La primera es, propiamente, un análisis sociohistórico sobre la trayectoria bioprofesional de Adolfo Maílló. Como el lector comprobará en la configuración de los capítulos que la componen, hemos tenido muy presente la periodización que, de manera sinóptica, dábamos a conocer en la tabla precedente e inspirada en la secuencia de los modos de educación. Va dividida en tres capítulos que, aunque figuran con títulos más acordes al relato consiguiente, metafóricamente podrían identificarse con las tres edades del hombre. A saber: la formación y juventud, la madurez y el apogeo, y el ocaso de una tercera edad particularmente productiva, como se anunció. No ha sido preciso forzar ningún encaje para que estas etapas biográficas adquirieran un significado especial en el devenir de los cambios objetivos experimentados por la educación a lo largo del siglo XX.

La segunda parte del volumen se compone de cuatro anexos de singular importancia a nuestro modo de ver. El primero consta de una relación de documentos del legado de Adolfo Maílló en la Diputación de Cáceres con un comentario previo que escribimos con la intención de aportar algunas intenciones metodológicas. Pocos días antes de morir, Adolfo Maílló donaba al Archivo y Biblioteca de la Diputación Provincial de Cáceres un voluminoso legado documental compuesto por un heterogéneo archivo personal de 64 carpetas y del que aquí damos noticia descriptiva y valorativa (Anexo 1). Estas carpetas constituyen el conjunto de fuentes primarias más importante de nuestra indagación y de otras que esperamos emprendan otros estudiosos colegas. En el mismo archivo cacereño se encuentra la bibliografía de nuestro autor que, desde luego, no incluye los cientos de artículos que publicara en revistas profesionales o prensa diaria, pero sí ejemplares de toda su amplia producción bibliográfica (en el Anexo 4 hemos incluido toda ella clasificada temáticamente) y algunas publicaciones de su nutrida biblioteca¹⁵. En ambos

15 Hay obras que no tienen interés para nuestras investigaciones (sobre humanismo y algún libro de historia de la pedagogía). Pero sí dejó en este legado una colección de la revista *Vida escolar*, en tres volúmenes, desde el número 1 al 100 y que, por lo que luego diremos, es una fuente relevante. Si hubiéramos de recomendar entre la extensísima producción escrita de Maílló dos obras de acompañamiento al presente estudio nos inclináramos por

depósitos archivísticos, hay material inédito y/o no trabajado para una o varias investigaciones de considerable calado e indudable interés. Otro de nuestros anexos recoge, ordenadas en una tabla, las publicaciones de nuestro prolífico pedagogo en *Vida escolar* (Anexo 2); la revista teórico-práctica que él promovió y que perduró mucho tiempo después de su declive, cierto es que con un perfil muy diferente. Ha sido, sin duda, la publicación oficial más difundida entre el magisterio hispano y, en su momento, será objeto de nuestra atención. Y para completar esta segunda parte del libro, recogemos la relación de artículos de Adolfo Maíllo en la *Revista de Educación* del Ministerio (Anexo 3), que, como es sabido, es testimonio de primer orden en la historia del pensamiento pedagógico hispano desde su fundación en 1940 (aunque el nombre actual lo adoptara en 1950) hasta el momento presente.

Por todo lo dicho, habrá adivinado el lector que este libro pretende ser también una fundamentada invitación al estudio del personaje, aportando información sobre fuentes directas e indirectas y sugiriendo pistas para profundizar en el tema. Es nuestro deseo, en fin, que lo que aquí dejamos solamente iniciado o planteado como un primer estudio orientativo, estimule e invite a otros investigadores para que profundicen, obtengan sustanciosos conocimientos y aporten nuevas explicaciones acerca de nuestro pasado escolar. Ello debería contribuir, en todo caso, a ver el presente con menos ingenuidad, menos naturalizado.

Como no podía ser de otra manera, los autores tenemos que dejar constancia de algunos agradecimientos. Por un lado a los hijos de nuestro personaje, especialmente al segundo de una extensa descendencia que también se llama Adolfo Maíllo y es médico jubilado desde hace años en Plasencia. Entre los hermanos él es quien guarda con más celo recuerdos de la vida profesional del padre. Nos recibió y atendió con gran amabilidad, proporcionándonos interesantes datos biográficos y algunas fotografías que publicamos en esta obra.

Por otro lado, en el reducido y extra-académico ámbito intelectual donde tiene lugar la producción de nuestros trabajos damos las gracias a Raimundo Cuesta del que, desde hace más de una década, sistemáticamente nos hemos enriquecido con sus conocimientos y sugerencias. Es-

tas son las ventajas de compartir las ideas con la amistad que, al mismo tiempo, siempre nos aporta un aliento sincero. Queremos dejar también públicamente reconocidos otros alientos y apoyos efectivos que, en este caso, han venido de nuestros familiares más allegados. En todo caso, la publicación de este trabajo no hubiera sido posible sin el empeño y las acertadas gestiones de tres buenos amigos, Agustín Escolano, Ángel Lorente y Juan Manuel Fernández Soria, que, junto a Concha Vidorreta, secretaria de la Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación (USITE), nos prestaron generosamente su tiempo y su atención.